

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

ALYSSON ISAAC STUMM BENTLIN

**ENSINO-PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE
LETRAMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FEIRAS
DE CIÊNCIAS DE 2016 A 2021.**

Porto Alegre

2024

ALYSSON ISAAC STUMM BENTLIN

**ENSINO-PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE
LETRAMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FEIRAS
DE CIÊNCIAS DE 2016 A 2021.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saber histórico no ensino-pesquisa em história

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

Porto Alegre

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITORA

Marcia Barbosa

VICE-REITOR

Pedro Costa

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

CIP – Catalogação na Publicação

BENTLIN, Alysson Isaac Stumm
ENSINO-PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS E
PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM FEIRAS DE CIÊNCIAS DE 2016 A 2021 /
Alysson Isaac Stumm BENTLIN. -- 2024.
140 f.
Orientador: Cesar Augusto Barcellos GUAZZELLI.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino-pesquisa. 2. Práticas e vivências. 3.
Letramento. 4. Estudantes. 5. Ensino Fundamental. I.
GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALYSSON ISAAC STUMM BENTLIN

**ENSINO-PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE
LETRAMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FEIRAS
DE CIÊNCIAS DE 2016 A 2021.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: saber histórico no ensino-pesquisa em história

Aprovado em: Porto Alegre, outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli – Orientador UFRGS

Prof. Dr.^a Carmen Zeli de Vargas Gil - UFRGS

Prof. Dr. Charles Sidarta Machado Domingos - IFSul

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes da EMEF Sete de Setembro, da rede municipal de ensino do Município de Canoas, RS, por terem a coragem de se aventurarem no mundo das investigações e das pesquisas, e por me permitirem ter a capacidade de estar à altura de suas curiosidades e descobertas de mundos onde caibam diferentes mundos.

À direção escolar da EMEF Sete de Setembro, Tatiana, Márcia e Ale, pela sensibilidade em proporcionar uma educação de qualidade, pública, plural, humanista, crítica, emancipadora e democrática. Aos professores camaradas e companheiros de armas, Mariana Aita Dadda, Roberto Pinto Artigalás, Rafael Gambri e Stevan Wolschick da EMEF Sete de Setembro por contribuírem com essa fantástica experiência desenvolvida.

Aos colegas professores da Rede Municipal de Canoas pelos incentivos de melhorarem a prática docente em sala de aula. Aos estudantes e professores da educação básica que participaram dessa pesquisa de mestrado.

Aos colegas do ProfHistória que enfrentaram o desafio de realizar o curso em plena pandemia do COVID-19, e sempre dispostos à criticidade, fundamental ao livre exercício de cátedra.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação do ProfHistória que não mediram esforços de enfrentarem o desafio de uma educação pública e de qualidade em pleno distanciamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19.

À Coordenadora do ProfHistória Professora Dra. Caroline Bauer, por permitir a finalização desta etapa para que essa dissertação fosse concluída. À banca examinadora, Dra. Carmem Gil e Dr. Charles Domingos pelas contribuições ao trabalho.

Ao meu amigo, Professor da Graduação em História, orientador no curso do Mestrado, Professor Dr. Cesar Guazzelli, a quem me acolheu com todo o entusiasmo, após longos anos distante dos afazeres acadêmicos e me permitiu criar um ambiente de possibilidades e finalizar essa etapa de vida acadêmica.

À minha filha Camila e à minha parceira de vida, Ana Paula Arigoni Bentlin, a quem devo o incondicional incentivo pelo desenvolvimento e finalização do presente trabalho.

À minha querida Vó Rosa, professora, educadora, lutadora que, talvez inconscientemente, inspirou-me a ser professor da educação básica, e que infelizmente nos deixou nesse período tão nefasto que vivemos no Brasil pandêmico.

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Neste campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.”

(bell hooks)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral a recuperação dos debates no campo do ensino de história, da proposta do ensino como pesquisa, como um eixo estruturante da educação básica, formulado no contexto da redemocratização do país, nos anos 80, bem como apontar a contribuição procedimental, dentro de uma perspectiva de práticas de letramento. Como objetivos específicos da dissertação, está o mapeamento dos saberes históricos dos estudantes do ensino fundamental nos resumos dos projetos de pesquisa publicados nos Cadernos de Resumo de duas feiras escolares, dos anos de 2016 a 2021, e analisar as fissuras e brechas curriculares atuais que potencializam o ensino-pesquisa no ensino de história. Partindo da ótica de práticas de letramentos no ensino de história restaram analisados dados de feiras de ciências, de respostas dos estudantes em questionário, diálogos entre professores de história da rede municipal de ensino de Canoas e reflexões dos estudantes da EMEF Sete de Setembro, após um ano de pesquisas escolares e a consequente participação em feiras de ciências em âmbito local, estadual, nacional e internacional. Os dados apresentam o cenário atual, ainda que pouco conhecido, da prática do ensino-pesquisa na educação básica, mobilizando conteúdos e produzindo conhecimento.

Palavras-chave: Ensino-pesquisa. Práticas e vivências. Letramento. Ensino de história. Feiras de ciência.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to recover the debates in the field of history teaching on the proposal of teaching as research, as a structuring axis of basic education, formulated in the context of the re-democratization of the country in the 1980s, as well as to point out the procedural contribution, within a perspective of literacy practices. The specific objectives of the dissertation are to map the historical knowledge of elementary school students in the abstracts of the research projects published in the Summary Notebooks of two school fairs, from 2016 to 2021, and to analyze the current curricular fissures and gaps that enhance teaching-research in history teaching. From the perspective of literacy practices in history teaching, data from science fairs, student responses to questionnaires, dialogues between history teachers from the Canoas municipal school system, and reflections from EMEF Sete de Setembro students were analyzed after a year of school research and consequent participation in science fairs at local, state, national and international levels. The data shows the current scenario, albeit little known, of the practice of teaching-research in basic education, mobilizing content and producing knowledge.

Keywords: Teaching- research. Practices and experiences. Literacy. History teaching. Science fairs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História.

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

EIE – Encontros de Investigação na Escola, RS.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

FEBRAT - Feira Brasileira de Trabalhos de Iniciação Científica na Educação Básica e Técnica.

FECET – Feira de Ciência e Tecnologia da EMEF Sete de Setembro, Canoas, RS.

FENACEB - Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica, Ministério da Educação, Governo Federal.

FEMUCITEC - Feira Municipal Científica e Tecnológica – Rede Municipal de Ensino de Canoas, RS.

IFCITEC - Feira de Ciências e Inovação Tecnológica do Campus Canoas – IFRS.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

INFOMATRIX – Concurso Iberoamericano de Proyectos Estudiantiles en Ciencia y Tecnología, Guadalajara, México.

MOCITEC - Mostra de Ciências e Tecnologias – IFSul, Câmpus Charqueadas, RS.

MOSTRATEC Junior – Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia, Novo Hamburgo, RS.

MCL – MUESTRA CIENTÍFICA LATINOAMERICANA, Trujillo, Peru.

PCD – Pessoa com Deficiência.

SEV – Serviço de Escolas Vocacionais, SP.

SOLACYT – Sociedad Latinoamericana de Ciencia y Tecnologia, México.

UAG – Universidad Autonoma de Guadalajara.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro. LEITE, M. L. M. O Ensino de História no Primário e no Ginásio. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

Figura 2 – Fax símile do artigo de FENELON, Déa R. A formação profissional de história e a realidade do ensino. Projeto história. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados de História. São Paulo, PUC, Volume 2: 7-19, ago. de 1982.

Figura 3 – Capa do Cadernos CEDES. A prática do ensino de história. São Paulo: Cortez/CEDES, n. 10, 1984. (4ª Edição, 1990).

Figura 4 – Capa do Livro: SILVA, Marcos A. da (Org.). Repensando a história. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1986.

Figura 5 – Capa do Livro: CABRINI, Conceição, et al. O ensino de História: Revisão Urgente. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Figura 6 – Capa do Livro: PINSKY, Jaime. (Org). O ensino de história e a criação do fato. 4ed. São Paulo: Contexto, 1992.

Figura 7 – Capa da Revista Brasileira de História. História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v.9 nº 19 set/89-fev90 (org. Marcos A. da Silva).

Figura 8 – Capa do Livro: FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 3 ed. Campinas: Papirus, 1995.

Figura 9 – Capa do Livro: SILVA, Marcos. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Figura 10 – Capa do Livro: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). 4ed. São Paulo, Cortez, 2001.

Figura 11 – Capa do Livro: BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula. 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Figura 12 – Capa do Livro: FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. 10 ed. Campinas: Papirus, 2010.

Figura 13 – Capa do Livro: RICCI, Cláudia Sapag. Pesquisa como Ensino: texto de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Figura 14 – Esquema Conteúdos Estruturadores (RICCI, 2010, p.16).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O ENSINO-PESQUISA EM HISTÓRIA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA	18
2.1 A disputa por um projeto de ensino de história, as propostas curriculares dos anos 80.....	19
2.2 O ensino como pesquisa nas propostas curriculares atuais.....	22
2.3 O Ensino como Pesquisa no campo do Ensino de História.....	29
3 A INVESTIGAÇÃO, A REFLEXIVIDADE DO CONHECIMENTO PRODUZIDO. A ESCOLA. AS FEIRAS E OS PROJETOS DE PESQUISA.	44
3.1 As Feiras de Ciências da Escola Básica.	48
3.2 A experiência da EMEF Sete de Setembro no ensino pela pesquisa.....	51
3.3 O saber fazer do ensino pela pesquisa	57
3.4 Os Projetos de Pesquisa apresentados pelos estudantes.....	60
3.4.1 Os dados da FEMUCITEC 2019-2021.....	61
3.4.2 Os dados da IFCITEC de 2016 a 2020.....	64
3.4.3 Questionário aplicado entre estudantes participantes de Feiras de Ciência.....	67
4 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO. A DIMENSÃO PROPOSITIVA. A PESQUISA DENTRO DA PESQUISA.	72
4.1 O mito do alfabetismo e uma nova abordagem de letramento.....	73
4.2 Letramentos e Ensino de História.....	76
4.3 A Pesquisa dentro da Pesquisa: a experiência do estudo sobre Carolina de Jesus no ensino fundamental.....	77
4.4 A Reflexão do aprendizado, as escritas dos estudantes.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98).....	99
APÊNDICE C - TERMO DE CIÊNCIA DA ESCOLA	100
APÊNDICE D – REFLEXÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DE PESQUISA	101
APÊNDICE E – PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE O ENSINO-PESQUISA NO CAMPO DO ENSINO EM HISTÓRIA.....	121
APÊNDICE F - TERMO DE QUESTIONÁRIO APLICADO	124

APÊNDICE G – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA REALIZADA COM OS ESTUDANTES NA FORMA GRÁFICA.....	126
APÊNDICE H – IMAGENS DA PARTICIPAÇÃO EM FEIRAS DE CIÊNCIAS	132
APÊNDICE I – EXEMPLOS DE APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS NAS FEIRAS DE CIÊNCIA.	136
APÊNDICE J – APRESENTAÇÕES DAS PESQUISAS EM MÍDIA DIGITAL DISPONÍVEL NO CANAL DO YOUTUBE.....	139

1 INTRODUÇÃO

“Os livros não são feitos para acreditarmos neles, mas para serem submetidos a investigações. Diante de um livro não devemos nos perguntar o que diz mas o que quer dizer....”
(Guilherme de Baskerville em resposta a Adso de Melk. O Nome da Rosa, Umberto Eco, p. 306)

Na manhã do dia 12 de dezembro de 1969, o comando do II Exército Brasileiro e a Polícia Militar do Estado de São Paulo invadem simultaneamente as 6 Escolas Vocacionais localizadas nas cidades de Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo. A intervenção militar no Serviço de Escolas Vocacionais - SEV¹, até a sua extinção oficial em 1970, colocava fim a uma extraordinária experiência, que a ditadura civil-militar considerou subversiva e que, entre os anos de 1961-1969, revolucionou o ensino básico brasileiro².

As escolas vocacionais estavam inseridas em um contexto amplo do Movimento da Escola Nova e das Classes Experimentais³, baseados no método do Modelo de Sèvres (França), na pedagogia do educador John Dewey e, também, no Modelo da Escola Compreensiva Inglesa (Método Morrison)⁴. Para Chiozzini (2010, p. 59) a superação da visão conservadora inicial das Escolas Vocacionais para um projeto vanguardista decorreu de um processo dialético de formação docente, e “foi reflexo de um outro processo de mudança dos sujeitos históricos nele envolvidos, que alteraram seu posicionamento político enquanto cidadãos e educadores”.

Ainda, para o autor, a implementação do projeto das escolas vocacionais não foi pacífica dentro da Secretaria de Educação de São Paulo, tendo diversas objeções iniciais à

¹ Criadas a partir da experiência das Classes Experimentais no Instituto de Educação Narciso Pieroni da cidade de Socorro, SP, coordenadas pelas Professoras Ligia Furquim Sim, Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani, sendo a última nomeada, posteriormente, para coordenar a experiência das escolas vocacionais, implementadas no ano de 1961.

² Atualmente, a seriação das Escolas Vocacionais corresponderia aos anos finais do Ensino Fundamental. As escolas vocacionais foram criadas dentro da Reforma “modernizadora” Educacional do Estado de São Paulo de 1961 (Lei Estadual de São Paulo 6.052/61- Lei do Ensino Industrial), em que institui o Ensino Industrial para os homens e o Ensino Doméstico para as mulheres, numa divisão de preparação para o mercado de trabalho e para o ambiente familiar. Todavia, as Escolas Vocacionais não seguiram essa perspectiva, pois o ingresso respeitava as condições sociais e econômicas da comunidade em que estavam inseridas, pode-se dizer, inclusive que foram uma das primeiras políticas de acesso, ao realizar um corte social para ingresso, com reservas de vagas, por critério econômico.

³ Chiozzini, Daniel, e Marques, Sandra. (2016). O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970), In: Cadernos de História da Educação. V 15 n 2 -2016-7. pp 582-598.

⁴ Página dos ex-alunos do Serviço de Escolas Vocacionais Gvive. Disponível em: <http://gvive.org.br/historia-sev-1/> Acesso em 10 jul. 2020.

demanda, que vão se acentuar com o Acordo do Brasil e dos EUA, na área de educação, conhecido como MEC-USAID, de 1965, facilitado pelo regime da ditadura civil-militar.

A centralidade do ensino das Escolas Vocacionais estava na pesquisa, planejamento e desenvolvimento da ação educativa na área de Estudos Sociais (Geografia e História), voltada para a pesquisa da realidade local e do meio social em que as escolas estavam inseridas, com currículos abertos, avaliação por conceitos, o estudante como protagonista do ensino, formação docente continuada, dedicação exclusiva de 40 horas semanais, remuneração salarial valorizada, destinação de horas de planejamento e reuniões diretivas semanais⁵.

No dia 29 de dezembro de 2008, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei Federal 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando ainda a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A centralidade do ensino-aprendizagem dos Institutos Federais está focada na educação profissional e tecnológica com pesquisa aplicada com a finalidade de se constituir como um centro de excelência, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, articulando uma rede de apoio e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino⁶.

O que estas duas experiências, uma extinta no contexto da ditadura civil-militar de 1964-1985, e a outra criada e sistematizada a partir das redes de ensino federal⁷, num contexto de um governo progressista, separadas em quase 40 anos, possuem em comum? Guardadas as devidas ressalvas, evidentemente, aos contextos sociais e pedagógicos, a primeira ocorrida no que seria atualmente os anos finais do ensino fundamental e, a segunda, com o ensino médio-técnico, temos a abordagem do ensino-aprendizado na política pedagógica, tendo como eixo central a investigação, o ensino-pesquisa, a reflexividade do conhecimento produzido e a integração das comunidades locais no processo político pedagógico.

As SEVs tinham como eixo central do ensino, além da perspectiva empírica do conhecimento, uma formação baseada nas Ciências Humanas (História e Geografia) e os

⁵ Para o leitor que quer aprofundar o tema recomenda-se ler a tese de Doutorado defendida na UNICAMP, Chiozzini, Daniel Ferraz. *Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)* / Daniel Ferraz Chiozzini. – Campinas, SP: [s.n.], 2010; e a Dissertação de Mestrado defendida na USP: Oliveira, Mariangela de Paiva. *A memória do ensino vocacional: Contribuição informacional de um núcleo de documentos*. São Paulo, SP, 1986. Ainda o documentário do Diretor: Ventura, Toni. *Vocacional uma aventura humana*. São Paulo, Brasil, 2011. 78 min, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nJvR5DyYBOU>, Acesso em 10 jul. 2020.

⁶ Conforme o Art. 6, da Lei Federal 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Lei Nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 10 de out. 2023.

⁷ Poderíamos ainda citar os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, mas que não possuíam uma política pedagógica integrada e orientadora nacional, estando cada experiência vinculada às especificidades e particularidades de cada Instituição de Ensino Superior Pública.

Institutos Federais possuem como finalidade o desenvolvimento de um processo educativo investigativo com vistas às demandas sociais e peculiaridades regionais; constituir-se como centro de excelência, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; e articular pedagogicamente as redes públicas de ensino da educação básica brasileira, por intermédio da extensão, da divulgação científica e tecnológica, da produção cultural, do desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, voltadas à preservação do meio ambiente.

Podemos perceber, das duas experiências acima relatadas, que a relação do ensino-pesquisa na educação básica brasileira não é algo novo, com avanços e recuos ao longo do tempo, mas também uma possibilidade de ensino, em muitos casos negligenciada, seja pela incompreensão da proposta, seja pela ausência de uma política contínua de formação de professores.

Como o ensino-pesquisa, como concepção pedagógica, aproximou propostas tão distantes no tempo? Como o respectivo movimento de trabalhar o ensino como investigação e pesquisa na educação básica foi elaborado e concebido dentro do campo⁸ do ensino de história? Quais foram as experiências teóricas problematizadas, quais foram os debates historiográficos? E por qual motivo a presente perspectiva de ensino ainda se encontra de certa forma marginalizada dentro do campo de ensino de história?

A escolha do presente tema e problema de pesquisa está relacionada diretamente à minha prática docente no Ensino Básico (Bentlin, 2020), do Ensino Fundamental, anos finais, na Escola Municipal, EMEF Sete de Setembro, na Cidade de Canoas, RS, onde iniciei no ano de 2017, com os estudantes do 6º ao 9º ano, projetos de pesquisas com a abordagem por investigação, utilizando a literatura como fonte histórica para fins de estimular e contribuir com práticas de leitura e escrita, com o objetivo de facilitar a compreensão histórica.

A experiência de utilizar o ensino-pesquisa em sala de aula no aprendizado histórico possibilitou romper com avaliação simplesmente por respostas e introduzir uma avaliação mais processualista, uma vez que os projetos acabam sendo desenvolvidos ao longo de todo o ano

⁸ Ao adotar a especificação de campo, utilizamos dentro do conceito de Bourdieu (1983, p. 89), "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)." Portanto, o campo pode ser considerado um espaço de interação que detém uma estrutura própria, de certa forma autônoma em relação a outros campos, onde agentes ou instituições ocupam determinadas posições e estão em luta, agindo e sofrendo efeitos produzidos nos seus limites. Para Pereira (2015, p. 341) "Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam."

letivo, bem como permitir aos estudantes alterarem a sua postura no processo de ensino-aprendizado, desenvolvendo a autonomia, a responsabilidade e a criticidade em relação aos conteúdos abordados.

No primeiro capítulo, será realizada uma reflexão temporal das medidas adotadas pela ditadura civil-militar que, ao colocar fim à experiência das escolas vocacionais, introduziu a reforma educacional no Brasil, que provoca uma reação e resistência do movimento de professores, tanto universitários como do ensino básico, gerando propostas de ensino de história ousadas no período da redemocratização do país.

Ainda dentro do primeiro capítulo, iremos abordar propostas curriculares inovadoras, formuladas nos anos 1980, que permitiram sonhar esse *ambiente de possibilidades* (bell hooks, 2017), com análise dos atuais marcos institucionais curriculares, para finalmente debater os limites e avanços do ensino-pesquisa dentro do campo do ensino de história. Portanto, dentro deste contexto que irá emergir a temática do ensino pela pesquisa, a aproximação da Universidade com o ensino básico e a tentativa de rompimento da dicotomia ensino e pesquisa.

No segundo capítulo, será abordada minha experiência de sala de aula, o caso concreto da EMEF Sete de Setembro, do Município de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre, a escola como lugar de pesquisa, as feiras de ciências do ensino básico como espaços privilegiados de debate público de apresentação dos trabalhos, os resultados da pesquisa realizada com os estudantes da escola e da IFCITEC e a análise dos trabalhos apresentados em duas Feiras de Ciência, a da rede municipal de ensino de Canoas, FEMUCITEC, e a do IFRS-Campus de Canoas, a IFCITEC, dentro do marco temporal dos anos de 2016 a 2021.

Por fim, no terceiro capítulo, será abordada, na dimensão propositiva do trabalho, a pesquisa dentro da pesquisa, a defesa no ensino-pesquisa, para além de uma dicotomia teórico-metodológica, mas sim dentro de uma concepção de conteúdo procedimental, nesse ambiente de possibilidades de práticas de letramento no ensino de história que permite introduzir uma reflexão permanente do próprio professor-orientador como do estudante-pesquisador. Entre os diversos trabalhos de pesquisa que orientei nesse período, será escolhido um trabalho para demonstrar o ensino-pesquisa, não enquanto metodologia, mas como um procedimento de ensino que permite aos estudantes práticas de letramento em história.

Portanto, a presente dissertação tem por objetivo geral a retomada da discussão no campo do ensino de história que teve como base o ensino como investigação ou a pesquisa histórica como ensino, com uma contribuição procedimental para o ensino, dentro de uma perspectiva de práticas de letramento dos estudantes. Ainda, a apresentação das críticas que foram travadas a essa abordagem como sendo uma mera transposição didática, sem muito

critério, ou que o ensino-pesquisa visava transformar os estudantes da educação básica em historiadores, o que vulgarizaria o conhecimento histórico acadêmico.

Como objetivos específicos da dissertação está o mapeamento dos saberes históricos dos estudantes do ensino básico nos projetos de pesquisa (por intermédio da pesquisa nos Cadernos de Resumo das feiras escolares), a sistematização das informações sobre a reestruturação curricular do Rio Grande do Sul com ênfase na abordagem da pesquisa na escola, e a situação do debate sobre ensino-pesquisa nas produções do campo do ensino de História, bem como as reflexões de práticas de letramento.

Com um objetivo desdobrado da construção do saber histórico discente no ensino fundamental em projetos de pesquisas, poderemos avaliar a própria instrumentalidade de um Currículo Escolar (BNCC) que pode ganhar vida ou permanecer meramente burocrático em respostas ao item, pois ao invés de ensinar a problematizar, a perguntar, ensinamos somente a responder.

A pergunta que norteará a dissertação nessa concepção de ensino, para além dos debates teóricos realizados, é se o ensino-pesquisa pode permitir aos estudantes uma aprendizagem histórica significativa (práticas de letramento) e uma construção do conhecimento histórico, instituindo uma cultura escolar⁹ transformadora, pois, como nos indica Paulo Freire (2019, p. 47), “[...] *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”.

Assim, não se pode somente proceder a uma revisão na literatura ou realizar um mero indicativo da possibilidade de aplicar o ensino-pesquisa como procedimento, para instrumentalizar práticas de letramento na educação básica, pois nos faltaria a própria experiência e eventuais limites desta mobilização, mas sim pensar como se articula a construção do saber histórico discente em projetos de pesquisas apresentados em Feiras de Ciências, de âmbito local, regional, nacional e internacional na área de Ciências Humanas – História, no Ensino Fundamental – II.

⁹ Estamos entendendo por cultura escolar o conceito trazido por CHERVEL (1990), segundo o qual a escola cria e produz práticas, valores, discursos próprios, saberes específicos dentro, independentemente das ciências de referência ministradas, portanto deixa de ser um local de mera reprodução do conhecimento anteriormente produzido.

2 O ENSINO-PESQUISA EM HISTÓRIA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O fim abrupto da experiência histórica do SEV, no ano de 1970, coloca em marcha pelos Governos Militares a reforma educacional, de forma a obstruir a construção crítica do conhecimento, onde o professor deveria ser o mero reproduzidor dos grandes eventos históricos e da memória nacional oficial do regime.

Em 1971, o Governo do General Médici realiza a Reforma Educacional dos então 1º e 2º Graus, por intermédio da Lei 5.292/1971, de cunho privatista, vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional (Fonseca, 1995, p. 20-21), no contexto da imposição da Reforma Universitária de 1968¹⁰. De escolarização obrigatória para o 1º Grau, o 2º Grau destinava-se à formação profissional voltada para o mercado de trabalho em cooperação com as empresas privadas. Assim, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º Grau praticamente eliminava do currículo o ensino de história e das Ciências Humanas¹¹. Ademais, a Reforma Educacional introduz a desvalorização do professor, ao criar a Licenciatura Curta, objetivando um profissional generalista e superficial (Fenelon, 1984, p. 14).

A adoção dos Estudos Sociais, em substituição às disciplinas de Geografia e História, e a instituição do Livro Didático acarretou um maior controle e precarização do ensino, pois o objetivo não era refletir sobre a história construídos pela experiência humana, mas “localizar e interpretar fatos”. (Fonseca, 1995, p.42) Juntamente a essa concepção de ensino de precarização e desvalorização profissional, em especial no ensino de história, com a Licenciatura Curta, o fim da disciplina da História e criação dos Estudos Sociais, a política de controle ideológico do ensino, seja pela imposição dos livros didáticos, seja a instituição das disciplinas de Educação Moral e Cívica, visavam conformar os novos valores a serem ensinados no período da ditadura civil-militar: a nação, a pátria, a integração nacional, os símbolos nacionais, a tradição, a lei, o trabalho, os grandes vultos e heróis nacionais¹², conforme o Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971.

Todavia, a Reforma Educacional de 1971, na prática teve muitas resistências e não foi implementada em sua totalidade pelas classes altas e médias, em especial em relação à

¹⁰ Lei Federal 5.540, de 28 de dezembro de 1968, e os Decretos-Leis números 464 e 477, de fevereiro de 1969.

¹¹ O que no tempo presente o Novo Ensino Médio, praticamente, descaracteriza o ensino de história, sendo substituído pelo empreendedorismo social e uma carga horária reduzida, permanecendo tão somente elementos de uma Base Nacional Comum Curricular, onde cada ente federativo poderá aprovar seus percursos formativos autônomos. O Novo Ensino Médio foi introduzido pela Lei Federal 13.415/2017.

¹² Por exemplo a criação do feriado de Tiradentes, em 1965, em homenagem ao inconfidente Joaquim José da Silva Xavier.

obrigatoriedade do ensino profissionalizante, o que desagradou os mais abastados, em razão de uma formação em trabalhos manuais, mas que na prática gerou um mercado privado de redes de ensino preparatórios para os Concursos Vestibulares das Instituições Federais de Ensino. Esta inconformidade da elite civil teve eco dentro do Ministério da Educação¹³, tanto que a própria Ditadura Civil Militar suprime em 1982 a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º Grau, por intermédio da Lei Federal 7.044/1982. Por outro lado, a implementação do projeto autoritário-conservador de ensino, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, teve resistência dos professores, que não aceitaram a trocar a especificidade do conhecimento histórico pela generalização dos Estudos Sociais (Fonseca, 1995 e Helfer, 2000).

Em obra coletiva publicada pela ANPUH-RS no ano de 2000, intitulada a memória do ensino de história, a professora Nadir Helfer, pesquisando os diários de classe de professores de história de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, concluiu que “*Em nenhuma das escolas investigadas, os Estudos Sociais foram implementados à risca, conforme determinava a Lei 5.692/71 e as Diretrizes Curriculares*”. (Helfer e Lenskij, 2000, p.70). Ainda nesse período histórico ao longo do final dos anos 70 e dos anos 80 do século XX, a ANPUH, conjuntamente com o movimento sindical da época, teve um destaque fundamental na luta pelo fim das licenciaturas curtas, fim dos Estudos Sociais e pela valorização do profissional da História (Fonseca, 1995 e Helfer, 2000).

Assim, a disputa por um novo ensino de história se traduziu pelos marcos institucionais a serem regulados à época, em especial as concepções de currículos, que envolveram não somente a redemocratização do país, mas uma tensão e conflito dentro do próprio segmento dos profissionais de História, e a disputa de poder pelo controle da “produção” do conhecimento.

2.1 A disputa por um projeto de ensino de história, as propostas curriculares dos anos 80

Dentro desse contexto de luta pela redemocratização do país ao longo dos anos 80 e a qualificação do ensino de história, tratou-se de “*repensar o ensino e a pesquisa da disciplina, com fito de romper com a alienação na qual a mesma encontrava-se*” (Macedo, 1997) inserida na Ditadura Civil-Militar.

¹³ Parecer nº 860/1981 do Conselho Federal de Educação. (FONSECA, 1995, p. 23).

Assim, tivemos três grandes propostas curriculares para a história ensinada que incorporam novos referenciais teóricos e metodológicos. Fonseca (1995) analisa as propostas do Estado de São Paulo (1985/1986)¹⁴ e Minas Gerais (1986), e Helfer (2000) analisa a proposta curricular de história que se inicia no ano 1989 e culmina com a Proposta de Restruturação Curricular de 1990 do Estado do Rio Grande do Sul. O que essas três propostas possuíam em comum? As três foram derrotadas politicamente e não implementadas, mas construíram uma agenda de debates sobre o ensino de história, dentro de um protagonismo docente, novas metodologias, em especial o ensino-pesquisa, e a problematização temporal de um ensino baseado no quadripartismo eurocentrado¹⁵. Ainda, as três propostas tentaram articular uma agenda de debates e formação com os professores de História, em especial a de São Paulo.

Analizando as duas propostas de São Paulo e Minas Gerais, Fonseca (1995, p.108), concluiu que:

“...nas duas propostas há uma preocupação em ampliar o campo de investigação, de incorporar novos temas, novas fontes documentais e problemáticas no processo de ensino. Na proposta de São Paulo, esta tentativa passa por tentar romper com os modelos ortodoxos e reducionistas e, situando-se dentro do movimento de renovação da historiografia contemporânea mundial, propõe o ensino através dos eixos temáticos. Na proposta de Minas Gerais, dada a forma como se processou a sua elaboração, percebemos que ela não foi suficientemente debatida e por isso há uma tentativa desesperada de listar um grande número de temas sob o arcabouço do modo de produção capitalista”.

Do ponto de vista teórico-historiográfico, a proposta curricular de São Paulo inova ao introduzir a Nova Historiografia Francesa (História das Mentalidades) e a Historiografia Social Inglesa, já a proposta de Minas Gerais foi inspirada pela dialética materialista de Marx (Fonseca, 1995, p. 109). Já a proposta do Rio Grande do Sul, por sua vez, inspirou-se nos estudos de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Barbara Freitag, Moacir Gadotti, fazendo uma clara opção pela educação voltada para as camadas populares (Helfer, 2000, p. 86). As três propostas curriculares romperam com a lógica da Escola ser uma mera repassadora de conteúdos, ou um “aparelho ideológico do estado”, que reforça e naturaliza as desigualdades sociais, e implementaram a concepção da Escola como um local produtor do conhecimento.

A proposta do Estado do Rio Grande do Sul deixa claro que o ensino de História assume alguns compromissos pedagógicos: que tenha a realidade do estudante como ponto de

¹⁴ Proposta do CENP, com assessoria dos professores Déa Fenelon da PUC-SP e Marcos Silva da USP.

¹⁵ O que CHESNEAUX (1985) alertava de uma história com um saber histórico baseado na e partindo da experiência histórica europeia como sendo a única história possível, de natureza universalizante, e resultando nos quatros tempos históricos: Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo.

partida, ou seja, a sua contextualização social, que oportunize ao educando entender-se como sujeito do processo histórico e social e que priorize a formação crítica, comprometendo-se com a transformação da realidade (Proposta de Reconstrução Curricular, SE, RS, p. 40, *apud* Helfer, 2000, p. 87).

A grande contribuição da proposta de São Paulo foi a introdução do ensino-pesquisa como um binômio indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, colocando a escola e os professores como eixo estruturante de produção de conhecimento histórico, na tentativa de superação do divórcio estrutural entre o ensino básico e o ensino universitário, em que ao primeiro cabia a transmissão, e ao segundo a produção do conhecimento¹⁶. A proposta teve muitas resistências, seja em relação ao campo da produção historiográfica do ensino superior, seja em razão do mundo da política. (Mesquita, 2008).

Para Ilka Miglio Mesquita, a proposta do Estado de São Paulo visava:

“... essencialmente em problematizar o Ensino de História no sentido de repensar questões como a dissociação ensino/pesquisa, a relação com o saber e o fazer História, a distância que separa a universidade e a realidade da escola básica. Além do rompimento com a hierarquização do trabalho acadêmico, pretendia-se promover mudanças no fazer histórico da sala de aula, pela postura ativa de professores e alunos na condição de sujeitos da produção do conhecimento histórico.” (Mesquita, 2008, p.148).

A derrota da proposta curricular de 1986, organizada pelo CENP, do Estado de São Paulo, produziu um trauma profundo nos debates acadêmicos da época. Em decorrência deste processo, foi organizado e pensado o I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 1988, como uma resposta de se estruturar o ensino de história enquanto um campo de pesquisa em ensino e investigação, e de aproximar as pesquisas do ensino superior com a rede básica de ensino. Nesse sentido, as memórias da professora Selva Guimarães Fonseca são significativas:

“Veja, a sensação que eu tive naquele primeiro encontro Perspectivas foi mais ou menos como uma grande resposta da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Educação, que mobilizou outros departamentos como o Departamento de História da USP, à polêmica criada em torno da proposta curricular da CENP. É um encontro de natureza distinta, porque ele reunia não só pesquisadores, mas professores de primeiro e segundo graus (...)” (Mesquita, 2008, p. 152)

¹⁶ Encontramos essa concepção de divisão hierárquica do conhecimento no modelo das transposições didáticas trazidas por Ives Chevallard, onde o conhecimento é produzido num local (Universidade) e depois transportado para ser ensinado em outro (Escola Básica). CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

Ainda nas memórias da Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt:

(...) Eu conversava muito com a Elza, já que nós tínhamos o estágio, já que nós tínhamos certas questões da formulação curricular da CENP. Nessa mesma época, a Déa já estava coordenando a reformulação curricular da CENP, junto com o Marcos Silva. Foram os dois que coordenaram aquela proposta de 1986, que foi muito polêmica. A gente participava de cursos junto com a CENP, da Secretaria de Educação, vendo a ansiedade dos professores em saber: afinal, nós vamos dar o quê? Foi naquele momento de transição muito forte que nós resolvemos fazer o Encontro Perspectivas do Ensino de História. Vamos chamar os professores da Rede e chamar os historiadores do Departamento de História. (...) (Mesquita, 2008, p. 154)

Portanto, muito antes de ser uma transposição didática, o ensino-pesquisa ou ensino por investigação em história esteve atrelado ao próprio debate de constituição do campo do ensino (Mesquita, 2008), num processo de avanço e retrocessos político-pedagógicos ao longo da década de 1980 do século XX. Todavia, em que pese o grande avanço teórico e metodológico no ensino e pesquisa de história, as três propostas curriculares foram derrotadas pedagógica e politicamente.

A própria Professora Maria do Rosário Peixoto, quase 30 anos depois da publicação de sua obra seminal (Cabrini et al, 1994), em que defende o ensino-pesquisa, destaca o impacto da proposta curricular de 1986 do Estado de São Paulo:

“A constatação é: a adoção da proposta de 1986 demandava uma profunda revisão dos cursos de História e do modo como vinham sendo formados os profissionais da área. Naquela conjuntura, a adoção do trabalho como eixo temático a ser abordado pelo viés da cultura, pensada como modo de vida e de luta e não pelo viés economicista; a rejeição da noção linear de tempo em suas diferentes configurações, mas, sobretudo, considerar professores e alunos do ensino básico como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, adotando a prática da pesquisa como princípio organizador do ensino, foi mais do que os referidos segmentos de intelectuais universitários da época podiam suportar.” (Peixoto, 2015, p.67-68).

O próprio ensino de história, enquanto campo de investigação e pesquisa, teve que superar muitas barreiras para se constituir (Mesquita, 2008), uma vez que se encontra nas fronteiras disciplinares da educação e da história:

“Al señalar el carácter fronterizo de la enseñanza de la historia y puntualizar al presente como tiempo de investigación, no pretendo sacarla de la mirada de la historiografía profesional; por el contrario, considero necesario que los historiadores la observen como un uso de la historia, cuya procedencia no necesariamente es la producción de los historiadores. Una de las implicaciones de esta perspectiva, es la exigencia de construir categorías analíticas particulares para la enseñanza de la historia como objeto de investigación.” (PLA, 2011, p. 173)

Assim, ao colocar o objeto do ensino de história como diferente do campo disciplinar da ciência de referência-história e construir o tempo-presente (Cabrini et al, 1994, Silva, 2003; Miranda, 2013) como ponto de investigação, rompe-se com a ideia das transposições didáticas, em que a investigação do passado, enquanto ofício do historiador, e o ensino da disciplina, estão inseridos numa perspectiva binária.

Nesse contexto, o ensino-pesquisa ganha potência, pois parte do tempo-presente dos estudantes, centraliza o professor como um intelectual pesquisador (Marques, 2007; Gil et al, 2017), problematiza-se os conteúdos e articula a pesquisa com o passado histórico, no ensino. Para Caimi (2015), o ensino de história articula três grandes saberes: os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; e os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico. E justamente a interseccionalidade destes três saberes está presente na investigação e pesquisa no ensino.

Portanto, o ensino-pesquisa como princípio organizativo do ensino-aprendizagem visa justamente articular esse conjunto de saberes, onde os estudantes possam desenvolver a capacidade de aprendizado histórico de forma crítica, responsável e consciente.

2.2 O ensino como pesquisa nas propostas curriculares atuais

Diversas são as teorias para conceituar e explicar currículo, desde a teoria crítica a pós-críticas, mas também de pensar currículo como política de memória, como experiência, disputa de poder e consolidação de identidades (Silva, 2005).

A nossa leitura dos marcos atuais será enquanto um acontecimento, um estranhamento, um deslocamento, que se materializa pelas pesquisas dos estudantes do ensino fundamental, anos finais, onde estarão mobilizados os conteúdos e as temáticas pesquisados e apresentados em Feiras de Ciências dos anos de 2016 a 2021, em âmbitos locais, regionais, nacionais e internacionais, de forma a pensar nas brechas e fissuras¹⁷ (Walsh, 2009, 2019) que esses documentos normativos possuem.

¹⁷ Las grietas son las resquebraduras existentes – en proceso y por venir – que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, las fisuras donde se construyen y caminan modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir, que dan luz a esperanzas, no la ESPERANZA Grande con mayúsculas que apunta la totalidad (y por eso nunca avanza), sino las esperanzas que construimos “lxs nosotrxs”. (WALSH, 2019, p. 108)

Em instigante pesquisa quantitativa, Oliveira e Freitas (2012), analisando propostas e Currículos de História do ensino fundamental, anos finais, de 18 estados da federação, dos anos de 2007 a 2012 e a expectativa de aprendizagem, constataram que em apenas 1% encontram-se as habilidades de comparar, discutir, definir, descrever e problematizar os acontecimentos históricos, onde “*predominam as habilidades de baixa complexidade (conhecer, compreender) em detrimento das iniciativas de analisar e diferenciar.*” (Oliveira, Freitas, 2012, p. 295). Ou seja, as principais habilidades necessárias para o desenvolvimento do ensino-pesquisa não são pautadas e exigidas.

Em relação ao atual ordenamento curricular vigente no Brasil, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda que no âmbito da História para o Ensino Fundamental tenha priorizado uma proposta curricular conservadora, eurocentrada e uma concepção de tempo linear que trouxe de “*(...) volta para um cenário de uma história escolar o que há de mais conservador no âmbito de uma Educação voltada para o aprendizado do Tempo e do procedimento histórico*” (Miranda, 2019, p.86), consolidando uma visão de transmissão de conhecimentos, pois a BNCC prioriza os mecanismos de avaliação e respostas ao item, podemos pensar em suas fissuras e brechas, pois “*é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história é preciso saber produzi-las.*” (Brasil, 2018, p. 369)

Dentre as 10 competências gerais norteadores da BNCC¹⁸ (Idem. p. 18/19) destaca-se a introdução dos eixos centrais, do conhecimento (1), do pensamento científico, crítico e criativo (2), da comunicação (4) e da responsabilidade e cidadania (10).

¹⁸ 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental

Assim, seguindo os preceitos do BNCC, o ensino como pesquisa é introduzido na competência geral, de pensamento criativo, crítico e criativo, de forma a “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. Mesmo que a abordagem dominante desta competência seja vista de forma meramente metodológica e ou como uma tecnologia ativa¹⁹, estamos propondo uma leitura completamente diferente e divorciada.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, publicado no Diário Oficial da União, de 09/07/2010, que servirá de base para a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, indica que o projeto pedagógico da escola deve considerar como núcleo central do processo ensino-aprendizagem a curiosidade e a pesquisa, por intermédio da metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas.

Nesse aparente conflito da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica abrem-se as brechas e fissuras para a problematização do conteúdo²⁰, dentro de uma lógica da Pedagogia da Pergunta, de Paulo Freire, o que inclusive consta no próprio Parecer do CNE/CEB nº 4/2010. Ainda as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio introduziram a pesquisa como princípio educativo e pedagógico²¹.

em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

¹⁹ Podemos caracterizar metodologias ativas, de forma muito genérica, como um conjunto de abordagens utilizadas para transformar o aluno em protagonista do seu conhecimento, pois as práticas dentro e fora da sala de aula são centradas no estudante, tornando o professor um mediador.

²⁰ “Os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas” (Parecer CNE/CEB nº 4/2010. BRASIL, 2013, p. 50).

²¹ Art. 5, inciso II, da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial da União, de 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

A pesquisa se instrumentaliza pela problematização do conteúdo de forma a tornar vivo o currículo de modo a oportunizar uma relação seja com a comunidade escolar seja com a comunidade social.

O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade. (Brasil, 2013. p. 164).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, a grande preocupação do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 está na integração, nas abordagens do currículo e nos riscos dos extremos e falsas concepções do “conteudismo” excessivo versus uma educação baseada no empirismo de currículos centrados na cultura dos alunos das camadas populares, que em tese os impediriam de desenvolver modelos de análises e abstrações teóricas, destinadas historicamente e tradicionalmente aos estudantes da elite.

Todavia, o que está predito e prescrito em normas legais e regramentos educacionais nem sempre é implementado na prática. O próprio parecer nº 4/ 2010, do CNE/CEB, reconhece isso e problematiza o currículo, pois

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos (...) (Brasil, 2013, p. 24).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, estipula que é fundamental pensar o currículo em duas dimensões: a prescritiva e formal em relação ao conteúdo, e a não explícita, também chamada de oculta, constituída por relações entre sujeitos envolvidos na prática

escolar. *“Essas duas dimensões geram uma terceira, real, que concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir de práticas formais prescritas e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola”* (Brasil, 2013 p.179-180).

Portanto, percebe-se em descompasso com os pareceres normativos que encaminham para uma perspectiva de ensino, com a BNCC que não prevê as habilidades a serem desenvolvidas para implementar esse ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais incorporam os estudos de Moreira e Candau sobre currículo²² onde se persegue uma educação de qualidade que:

deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. [...] A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. (2007, p. 21)

Neste mesmo sentido, Paulo Freire:

Uma Educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política tanto quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. (Freire, 1984. p.95)

Ainda, podemos perceber a instrumentalização do currículo como acontecimento e estranhamento, pois

“em se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição de existir - ao existir, existimos compreendendo -, implica numa atividade que em engloba um conjunto de condições e possibilidades, de transformar em realidades significativas para o sujeito, situações que emergem no dia a dia da vida.” (Macedo, 2016, p.30)

No Estado do Rio Grande do Sul, a primeira proposta curricular organizada em que aparece o ensino-pesquisa como princípio pedagógico central foi a formulação do Ensino

²² “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula” (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011/2014, introduzida pelo Governo do então Governador Tarso Genro (PT). No documento, a pesquisa aparece como eixo organizador como cerne do processo de ação-reflexão-ação dos estudantes na produção do conhecimento, superando uma escola transmissora, ou de uma educação bancária, como nos alertava Paulo Freire.

A proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul visava a superação da Pedagogia da resposta pela Pedagogia da pesquisa, da pergunta e da problematização, na qual os estudantes são partes centrais e protagonistas na produção de conhecimento (Jévez, 2014. p. 156). Para o autor, a mobilização da pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio passaria pelas fases de mobilização, elaboração e formatação dos projetos de pesquisa, na perspectiva da iniciação científica, definição dos temas e problemas de pesquisa; articulação dos componentes curriculares com a matriz curricular; aprendizado da pesquisa em fontes diversas, com instrumentos de pesquisa, realização de coleta de dados, formulação de hipóteses, objetivos, justificativa, análise, interpretação, conclusões, relatórios e preparação dos materiais de divulgação; bem como, por fim, comunicação das pesquisas na comunidade escolar e, subsequentemente, participação em mostras e feiras de ciência externas e produção da escrita de artigo ou relatório científico da pesquisa. (Idem. p.169-174).

No que se refere ao Ensino Fundamental, o atual Referencial Curricular Gaúcho aprovado no governo de José Ivo Sartori (PMDB), para o ensino fundamental em Ciências Humanas, segue a mesma estrutura nacional da BNCC, mas no que se refere ao ensino voltado para pesquisa trabalha na ideia de novas metodologias ativas, como se fosse apenas uma forma metodológica, desconstituída do caráter de transformação, sinalizando que a *“escola precisa ser um porto tecnológico de apoio voltado à pesquisa, à criação e a formação integral do estudante”* (Rio Grande do Sul, 2018, p. 33).

Todavia, inova ao introduzir a ação específica de “Pesquisar” em 4 (quatro) habilidades curriculares específicas da História, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental: EF06HI01RS-1 – conhecer diferentes formas de fontes históricas, apreendendo a trabalhar com pesquisa, comparando, analisando e desenvolvendo um olhar crítico sobre os fatos históricos; EF06HI18RS-3 – Pesquisar a influência da Igreja na Arte Medieval: arquitetura, pintura (tema retratado e organização estética) e cantos litúrgicos; EF06HI01RS-4 – Compreender a importância do conhecimento de outras áreas para o trabalho de pesquisa e de construção científica dos historiadores (antropologia, arqueologia, sociologia, filosofia, linguística etc.); EF09HI22RS-3 – Pesquisar sobre os movimentos de resistência à ditadura militar no Rio Grande do Sul; e EF09HI35RS-3 – Pesquisar e analisar as organizações fundamentalistas mais

atuantes no século XXI, como o Talibã, a Al Qaeda, o ISIS, o Boko Haram e o Hamas, para identificar sua origem, objetivos e ações.

Por sua vez, o Referencial Curricular da Rede de Ensino de Canoas²³, baseia-se no documento nacional da BNCC, portanto partindo da premissa das dez competências gerais do ensino, descritas anteriormente.

Portanto, um currículo somente se torna instrumental enquanto um acontecimento potencializado pelas práticas escolares de ensino-aprendizagem, de letramento histórico, por intermédio do ensino-pesquisa. E essas práticas necessariamente no ensino de história envolvem a própria construção e o estudo do tempo e espaço humano. Pereira (2020) num instigante artigo ao explorar a imaginação na aprendizagem histórica, criticando a colonialidade da temporalidade linear eurocêntrica, observa que:

Problematizar a nossa relação com o passado implica, portanto, supor que o passado não se dá a nós apenas como uma representação intelectual, mas também como experiência e imaginação, fato que potencializa a criação e a aprendizagem com a experiência humana no tempo. (Pereira, 2020, p. 64)

Assim, a abordagem do ensino-pesquisa enquanto relação da própria aprendizagem-histórica pode potencializar a ação de experiência dos estudantes e a sua capacidade de imaginar-se em constante processo de leitura e escrita, exercícios diários do saber histórico da história ensinada.

Aqui cabe esclarecer que em razão do envolvimento dos estudantes ao longo de um ano é evidente que poderão ter um conhecimento histórico significativo, seja em razão do envolvimento de tempo e estudos, seja pelo seu próprio interesse. E isso temos que observar para não cair em algumas armadilhas, como Laville e Dione, 1999, nos alertam:

Para que uma pesquisa que comporta uma experiência com criação de dados conduza a conclusões realmente úteis, e precise permanecer crítico em relação a cada um dos elementos: as armadilhas nem sempre estão onde são esperadas. Assim, nos anos 80, várias pesquisas sobre o uso pedagógico do computador revelaram-se de uma inutilidade deplorável por causa de uma fraqueza em matéria de organização da intervenção. Querendo, por exemplo, demonstrar a eficácia de um software de treinamento para a enunciação de hipóteses em geometria, um pesquisador recorreu a dois grupos inscritos em um mesmo curso de geometria. Para os estudantes do grupo experimental, ele acrescentou, as seis horas semanais de matemática, quatro horas suplementares de trabalho no computador e constatou em seguida que esses estudantes eram melhores que os outros: sem brincadeira...! (Laville e Dione, 1999, p.144)”.

²³ Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>. Acesso em 30 set. 2023.

2.3 O Ensino como Pesquisa no campo do Ensino de História

Como abordamos anteriormente a pesquisa como instrumento do ensino, e por consequência, a superação da dicotomia universidade (produção de conhecimento) e escola (reprodutor do conhecimento) esteve no centro dos debates historiográficos da própria constituição do campo do ensino de história.

Um dos primeiros livros sobre o ensino de história publicado, *O Ensino de História no primário e no Ginásio*, no ano de 1969, foi a obra da professora Miriam Lifchitz Moreira Leite, que posteriormente torna-se, a partir de 1975, historiógrafa do Setor de Documentação do Departamento de História da Universidade de São Paulo.

Na obra, sugere como recursos didáticos para o ensino algumas questões que se tornaram relevantes, tais como: 1) a utilização das histórias familiares dos estudantes e de sua classe social para fins de problematizar os conteúdos; 2) discussões do tempo presente para o passado histórico; 3) estudos da história local como elo para a história nacional; 4) utilização de biografias, memórias e narrativas romanceadas como fontes do estudo histórico no ensino; 5) e a utilização de caricaturas e o humor contemporâneo para discussão do passado. (Leite, 1969).

No início dos anos 80, do século XX, saíram publicações em artigos, revistas e obras que nos trazem a centralidade do ensino-pesquisa de história como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, na forma de relatos de experiência dos professores em pesquisa na rede básica de ensino, em especial, numa tentativa de aproximação da Universidade com a Escola básica.

No ano de 1982 Déa Fenelon, publica um artigo intitulado, *A formação do Profissional de História e a*



Figura 1

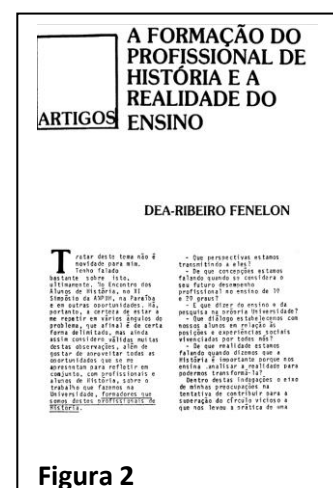


Figura 2

*Realidade do Ensino*²⁴, onde critica o descompasso entre o ensino (então escolas de 1º e 2º Graus) e a pesquisa (Universidade) rejeitando ainda, as oposições e as hierarquias entre ensino e pesquisa, problematizando a própria formação docente.

“De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis” (Fenelon, 1982, p. 10)

No ano de 1984 é publicado o Cadernos Cedes nº 10 – com o dossiê: *A prática do ensino de história*, que se tornou um marco histórico na constituição do campo do ensino de história, resultado do encontro de professores de 1º e 2º Graus com professores universitários, promovido pela ANPUH e UNICAMP. Na obra temos as contribuições das professoras: Maria Sílvia Bassanezi, Déa Ribeiro Fenelon, Luzia Margareth Rago, Dulve Maria Pompeo de C. Leme, Vera Lúcia Sabongi de Rossi, Maria Carolina B. Galzerani, Maria Helena Simões

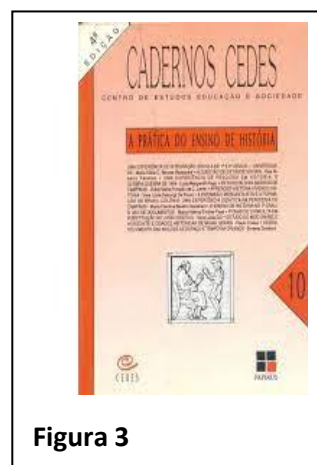


Figura 3

Paes, Vera Lúcia Góí, Ernesta Zamboni e do Professor Paulo Cosiuc. Em relação a temática do ensino-pesquisa destacam-se os trabalhos das Professoras, Maria Sílvia Bassanezi, Déa Ribeiro Fenelon, Maria Helena Simões Paes, Vera Lúcia Sabongi de Rossi e Luzia Margareth Rago com os artigos respectivamente: *Uma experiência de Integração Escola de 1º e 2º Graus – Universidade*, *A questão de Estudos Sociais*, *O ensino de História no 1º Grau: o uso de documentos*, *Aprender história vivendo história*, e, *Uma experiência de Pesquisa em História: O Quebra-Quebra de 1959*²⁵.

²⁴ O artigo decorre da apresentação de conferência no XI Simpósio Nacional da ANPUH, ocorrido em João Pessoa, em julho de 1981.

²⁵ O Quebra Quebra de 1959, ocorreu nos dias 18 e 19 de janeiro, na cidade de Uberlândia-MG, deflagrado pelo aumento do custo de vida, sendo o estopim, o aumento das entradas de cinema, que aumentaram de 18 para 30 cruzeiros. Inicialmente liderado por estudantes foram depredadas casas de cinema e comércio. Os quatro cinemas da cidade (Cine Uberlândia, Cine Éden, Cine Regente e Cine Paratodos) foram invadidos, depredados e incendiados pelos manifestantes. Para aprofundar o tema duas dissertações de mestrado: SANTANA, Eliene Dias de Oliveira. *Cultura Urbana e Protesto Social: o quebra quebra de 1959 em Uberlândia-MG*. Uberlândia: UFU, 2005. Dissertação. NUNES, Leandro José. *Cidade e Imagens: Progresso, Trabalho e QuebraQuebras -Uberlândia -1950/1960*. São Paulo: PUC,1993. Dissertação.

No mesmo ano de 1984, é publicado *Repensando a História*, tendo Marcos Silva²⁶, como organizador, em edição publicada pela ANPUH de São Paulo, que nos traz uma coletânea de artigos de professores da rede básica e professores universitários, sobre o debate do ensino de história e a relação com a universidade.



Figura 4

A coletânea é dividida em dois eixos: Balanços e Perspectivas; e, Experiências. O primeiro eixo dividiu-se em Ensino, Ideologia e Conhecimento; Livro Didático e Entre 1969 e 1983 – Uma síntese. Já no segundo eixo das experiências temos o Ensino por Tema, Trabalhos de Campo, Método Retrospectivo, Trabalhos com textos e Um projeto de Renovação do Ensino de História.

Na obra, em relação ao ensino-pesquisa, destacam-se os textos de: (i) Heloísa de Faria Cruz, *Ensino de História da reprodução à produção de conhecimento*, (ii) Sidnei José Munhoz, *Para que serve a História ensinada nas escolas?*, (iii) Miriam Lifchitz Moreira Leite, *O ensino de História no primário e no ginásio*, (iv) Olga Brites da Silva, *História do trabalho e público trabalhador: uma experiência*, (v) Eduardo Berardi Jr, *Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante*, e (vi) Zilda Márcia Gricoli Iokoi, *Pesquisa e monografia no ensino de 1º e 2º graus*.

A concepção geral dos textos se traduz na necessidade de repensar o ensino de história, em especial, a diferença entre o que se pesquisava na Universidade e o que se ensinava na Escola Básica, e para isso, a necessidade de aproximação das metodologias de ensino, principalmente a pesquisa.

Para Fenelon (1982) o contato direto com fontes documentais e a problematização do concreto em todos os níveis de estudo são espaços ainda escassamente ocupados pelo ensino de História do 1º e 2º graus e que podem ser ampliados.

Por se tratar de textos incipientes e relatos da prática docente de professores da escola básica, a principal crítica realizada na época, contra o ensino-pesquisa, era a tentativa de querer transformar os estudantes da escola básica em “mini-historiadores”, sem a maturidade cognitiva necessária ao incorporar metodologias utilizadas no ensino superior, mas que não percebiam as

²⁶ Contribuíram com textos na obra, as professoras: Olga Brites da Silva, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Dulce C. A. Whitaer, Izabel Marson, Zita de Paula Rosa, Zilda Márcia Gricoli Iokoi, Miriam Lifchitz Moreira Leite, Katia Maria Abud e Heloísa de Faria Cruz; e os professores: Marcos Silva (organizador), Eduardo Berardi Jr, Ricardo Cassanho, Kazumi Munakata, Adalberto Marson, Carlos Alberto Vesentini e Sidnei Munhoz.

grandes contribuições e debates que estavam emergindo no campo do ensino, em especial a aproximação da Universidade, com a formação de historiadores e professores de história, e as práticas de ensino e didática histórica. Pois para a professora Heloísa Cruz, a possibilidade da produção do saber histórico na escola básica seria uma questão central, no embate por um ensino e uma escola mais democrática, que só poderia ser respondida pela prática da sala de aula.²⁷

No relato da professora Zilda Iokoi²⁸ ao trabalhar a pesquisa como ensino, dentro da perspectiva freiriana, permitiu ter um ato criativo dos estudantes, “*pois o resultado foi a elaboração de um exto novo que modificou o pensamento anterior à sua realização*”. “*Foi uma experiência onde aprendemos a aprender com os alunos, de forma criativa e onde ao aprender História estávamos conscientemente fazendo a nossa própria História*”.

Portanto, podemos inferir que as discussões trazidas na obra *Repensando a História*, teríamos uma articulação central com três eixos, papel da Universidade na formação de professores e da construção do saber histórico, o papel do ensino (o que e como ensinar), e a estruturação da escola básica, garantia dos instrumentos que permitiriam uma nova concepção de ensino (currículos), rompendo com a hierarquia da construção do conhecimento histórico, o produzido pela Universidade e o apenas reproduzido na Escola Básica.

Em *O ensino de História, revisão urgente*, publicado originalmente, no ano de 1986, das professoras Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria Vieira, Maria do Rosário Peixoto e Vavy Pacheco Borges, aborda relatos de experiência da pesquisa como metodologia de ensino de história, para uma 5ª série do então 1º grau.

Para as autoras a relação entre a disciplina história e o ensino de história se estabeleceu numa relação tradicional de saber e poder (dicotômica), baseada em “discursos competentes”, tanto no que se refere a relação universidade e ensino básico, quanto a relação professor e aluno na escola. Criticam essa forma de ensino hierárquico, pois “*ensinar história partindo-se desta nítida divisão entre o saber o não-saber configura um produto acabado e*



Figura 5

²⁷ Heloísa de Faria Cruz, *Ensino de História da reprodução à produção de conhecimento*. in: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1986. p.28-29.

²⁸ Zilda Márcia Gricoli Iokoi, *Pesquisa e monografia no ensino de 1º e 2º graus*. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1986. p. 116-117.

pronto, como que uma verdade absoluta trazida pelo professor ou livro didático ao aluno” (Cabrini, et al, 1994, p. 20).

A obra busca romper a hierarquização da produção do conhecimento pela universidade e a reprodução pela escola, introduzindo a pesquisa como ensino, na medida de ser a escola produtora de conhecimento. Portanto o eixo central da obra é a possibilidade e o significado de uma produção do conhecimento histórico no ensino básico (Cabrini, et al, 1994, p. 31) a partir da problemática da investigação do objeto (conhecimento histórico), que permita levantar os “comos” e os “porquês”, que vão além dos “quandos” e “ondes” (Cabrini, et al, 1994, p. 39/40), ou seja, um entrelaçamento do espaço e o tempo históricos articulados pela pesquisa no ensino.

Para as autoras *“quanto mais rica e densa for a problematização do objeto do estudo, melhor será o resultado da análise, porque o exame da problemática inicial levará, necessariamente a outros tempos e a outros lugares; a história é um entrelaçar constante de tempos e espaços”* (Cabrini, et al, 1994, p. 40).

E a problematização das temporalidades e do próprio espaço histórico encontrariam facilidades no ensino pela pesquisa, pois os estudantes da escola básica em especial do ensino fundamental, possuem dificuldades em abstrações, e trabalhar com o concreto, com a materialidade, ao mesmo tempo em que traria para a temporalidade do presente do aluno, com a própria experiência, permitiria esse deslocamento do espaço e do tempo, produzindo um ensino de história mais rico e dinâmico.

No ano de 1988 é publicado uma coleção Repensando o Ensino: O Ensino de História e a Criação do Fato, organizado pelo Professor Jaime Pinsky, com a colaboração de textos das professoras Elza Nadai, Circe Bittencourt, Maria Carolina Galzerani e dos professores Paulo Miceli e Nicholas Davies.

Na obra destaca-se o artigo das professoras Elza Nadai e Circe Bittencourt sobre a discussão do ensino do tempo histórico aplicada em estudantes do 1º Grau, então 5º série (atualmente seria o 6º ano do ensino fundamental), de forma questionar a concepção de um passado separado do viver social, de um tempo imutável, dogmático, o que impossibilitaria a reflexão sobre o sentido “heroico” dos personagens nacionais, com a tendência de identificar o tempo cronológico como a única noção do tempo histórico. Essa perspectiva de ensino levaria quase que exclusivamente a comunicar um conhecimento



Figura 6

factual do passado²⁹. Para as autoras uma possibilidade de rompimento desta perspectiva de ensino seria a pesquisa sobre a noção de tempo com os alunos, de forma a construir a partir de elementos concretos da realidade os conceitos mais abstratos.

Na pesquisa o resultado demonstrou que a faixa etária não é o impedimento maior da aprendizagem sobre a localização do tempo, importando, porém, fundamentalmente, o trabalho da escola, e que o tempo histórico ensinado nas escolas não se limita ao cronológico, a localização nos séculos e à periodização, mas que predomina o tempo linear e evolutivo.³⁰ Todavia, “localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexões sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço”³¹ seria fundamental para trabalhar as mudanças e permanências da sociedade.

Nesse sentido, a produção dos anos 80 do século XX, potencializaram a discussão sobre o ensino de história, e a própria consolidação do saber, em especial para problematizar os conteúdos, a centralidade do ensino-pesquisa como perspectiva de ensino, a escola como produtora de conhecimento e o tempo-presente como ponto de partida do estudo histórico.

No início dos anos 90, Marcos Silva organiza o volume 9, número 19, da Revista Brasileira de História, com artigos sobre o ensino de história, intitulado “História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem”.

Na obra se destaca um texto introdutório de Claudia Ricci, que se tornará uma das principais pesquisadoras do ensino como pesquisa em História, intitulado “A Academia vai ao Ensino de 1º e 2º Graus”, em que pese o texto ainda preocupado com a formação de professores, aponta para a relação entre Universidade e as então escolas de 1º e 2º Graus.

A autora afirma que aparentemente o discurso de poder da Universidade frente à escola básica apontar para locais diferenciados de compreensão e reprodução da História como ciência, pois, muitas vezes o discurso é o mesmo, se autoalimenta, em linguagens diferenciadas, ao mesmo tempo em que são bastante próximos, “sendo possível afirmar que as duas falas muitas vezes justificam, embora critiquem simultaneamente, a dicotomia produção/reprodução enquanto locais distintos de trabalho,

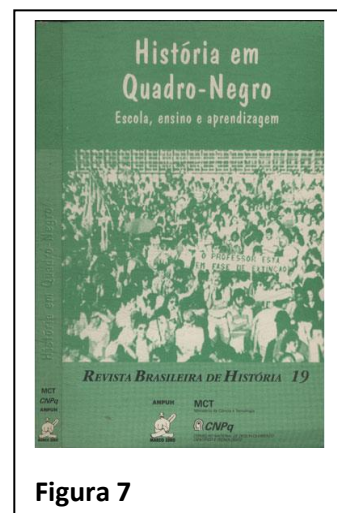


Figura 7

²⁹ NADAI, Elza. BITTENCOURT, Circe M.F. *Repensando a Noção do Tempo Histórico no Ensino*. In: PINSKY, Jaime. (Org). O ensino de história e a criação do fato. 4ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 73-88.

³⁰ Idem. p. 85-86.

³¹ Idem. p. 86.

alimentando-se e negando-se mutuamente”.³² Portanto, para a autora, antes de ocorrer uma divergência e dicotomia entre a Universidade e Escola Básica teríamos, justamente, uma aproximação, uma espécie de espelho invertido, onde cada segmento se alimenta da negação do outro, mas que ao mesmo tempo são produtos da própria formação de professores dentro da Universidade. Apesar de ser um texto curto de poucas páginas, a reflexão da professora Claudia Ricci, ainda que do final dos anos 80 e início dos anos 90, apontou para que posteriormente se consolidou como um novo campo de saberes, o campo do ensino de história.

Em 1993, Selva Guimarães Fonseca, publica “Caminhos da História Ensinada”, com quatro capítulos, dedicados a recompor a história na educação brasileira, a história nos currículos dos anos 70, a disputa de duas propostas curriculares do Estado de São Paulo e Minas Gerais, e a relação Universidade e Escola, “produção/reprodução” do conhecimento. No quarto capítulo, no item Universidade/Ensino fundamental de História, a autora retoma o debate da proposta curricular derrotada de 1986 no Estado de São Paulo, com as principais críticas: que a defesa do ensino de história pela pesquisa faria tábula rasa do conhecimento histórico vulgarizando e enfraquecendo os alicerces da ciência histórica, problematizando a relação Universidade e Ensino de História, em hierarquias de saberes. A autora crítica a dicotomia pesquisa/ensino; produção do conhecimento e reprodução e o papel da escola como mero transmissor de informações.

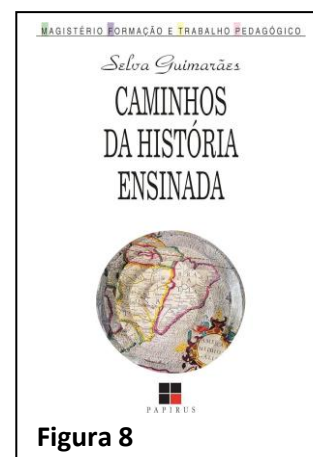


Figura 8

“A ideia de ensino de História calcado na produção do conhecimento a partir de temas-objeto choca-se frontalmente com a concepção de ciência e de História já cristalizada no social. (...) a proposta preconiza o resgate de ações históricas, temas e documentos que representam outras possibilidades históricas e não apenas os feitos e fatos que formam o conjunto da memória do vencedor. Situa a História num espaço de descontinuidade e indeterminação e não constrói a nação como personagem” (Fonseca, 1995, p. 129)

Portanto, a nova proposta de ensino pela pesquisa não teria o objetivo de se colocar no papel da Universidade, muito menos vulgarizar o conhecimento histórico produzido, mas tão somente potencializar esse conhecimento numa relação de construção de saberes que não seriam antagônicos, mas complementares.

³² RICCI, Claudia Sapag. A academia vai ao ensino de 1º e 2º Graus. In: História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem [revista]. São Paulo-SP: Revista Brasileira de História, v. 9, nº 19. 1990-1990. p. 142.

Outra obra importante publicada, no ano de 1995, foi o livro do professor Marcos Silva, “*História: O prazer em ensino e pesquisa*”, em que tenta aproximar os debates realizados nos anos 80 com as críticas e reações produzidas em relação a proposta do ensino e pesquisa, pois

“identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.” (Silva, 2003. p.19)

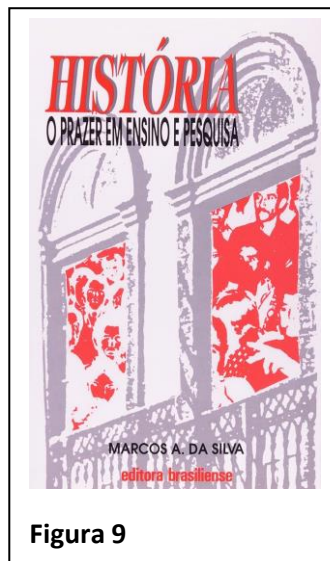


Figura 9

Em, 1996, dentro da obra organizada por Sonia Maria Leite Nikitiuk, *Repensando o ensino de História*, Paulo Knauss, em artigo intitulado, *Sobre a norma e o óbvio,: a sala de aula como lugar de pesquisa*, trabalhando mais a didática da sala de aula, ao abordar o documento como ilustração e como problema, retoma uma concepção de Paulo Freire, da leitura de mundo e da relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Por fim, o artigo finaliza na possibilidade de transformar a sala de aula em local de pesquisa, principalmente através da leitura. Discorrendo sobre as formas metodológicas de apropriação

de documentos em sala de aula, o autor, enfatiza as possibilidades do ensino pela pesquisa em especial, pelo fato que além dos estudantes serem provocados ao ato de pesquisar, o professor se vê forçado também a ser investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a relação autoritária e normatizadora do ensino.

No próximo ano, em 1997, a professora Selva Guimarães Fonseca publica um artigo intitulado *Ensinar história através de projetos*, em apresenta de forma metodológica as possibilidades de trabalhar com projetos de pesquisa em sala de aula.



Figura 10

No mesmo ano resta publicado a coletânea organizada por Circe Bittencourt, *O saber histórico na sala de aula*, onde se destaca para a temática o artigo da Professora Maria Auxiliadora Schmidt, intitulado: A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula, dentro do contexto de transposições didáticas e metodologias de ensino.

Ainda no ano de 1997, no Estado do Rio Grande do Sul, ocorre a III Jornada de Ensino de História, que resulta na publicação organizada pelos professores Fernando Seffner e José Alberto Baldissera, intitulada *qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?* Na extensa obra, o texto de Carla Luciana S. Silva, denominado “*Sobre a dicotomia “ensino x pesquisa” através da escravidão colonial*” aborda o relato de experiência de sala de aula sobre o ato de ensinar como também ato de pesquisas, tendo como perspectiva o olhar do professor, concluindo pela falsa dicotomia do ensino x pesquisa.

No século XXI são publicadas novas obras e artigos sobre a temática, agora já com o campo de ensino de história consolidado. Destaca-se, de 2003 a obra da professora Selva Guimarães Fonseca *Didática e Prática de Ensino de História*, onde dedica um capítulo ao ensino-pesquisa, intitulado a Pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula, centrado principalmente na parte metodológica do processo, mas que consolida o debate da produção de conhecimentos históricos no cotidiano escolar, como um dos principais acontecimentos nos últimos anos do século XX. “*Essa discussão foi assumida pelas novas propostas curriculares, pelos cursos de formação de professores e pela investigação pedagógica*” (Fonseca, 2003. p.117).

No ano de 2007, a professora Selva Guimarães Fonseca e o professor Marcos A. da Silva publicam “*Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*”, dedicando o primeiro capítulo, “*Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica*”, para a relação pesquisa e ensino, “*defendendo a legitimidade de horizontes de pesquisa em diferentes graus de ensino e aprendizagem*” (Fonseca; Silva, 2012, p. 9).

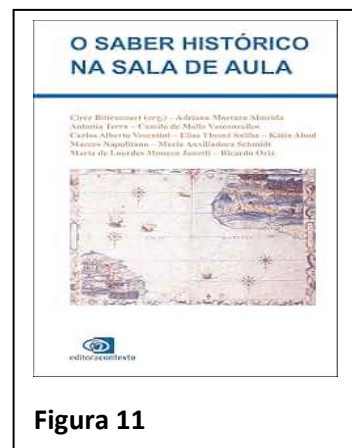


Figura 11

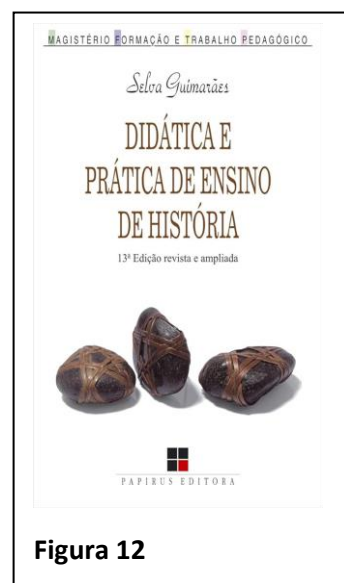


Figura 12

No mesmo ano de 2007 a professora Claudia Ricci publica a obra *Pesquisa como Ensino. Propostas de Trabalho*, onde defende a pesquisa como meio de ensino e eixo organizador e central do currículo, e não como mera complementariedade metodológica e ou pedagógica. Para a autora, o ato de pesquisar envolve os saberes de problematizar as diferentes fontes, num processo dialógico e compartilhado entre o professor e o aluno que redimensiona a aprendizagem.

Ainda, Fernando Seffner e Nilton Pereira no ano de 2008 publicam o artigo: *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*, em que discutem a revolução documental e a perspectiva do uso das mesmas fontes utilizada pelos pesquisadores da Universidade em sala de aula, não de forma dogmática de mera reprodução, mas sim com possibilidades de criação e imaginação, por intermédio da leitura.



Figura 13

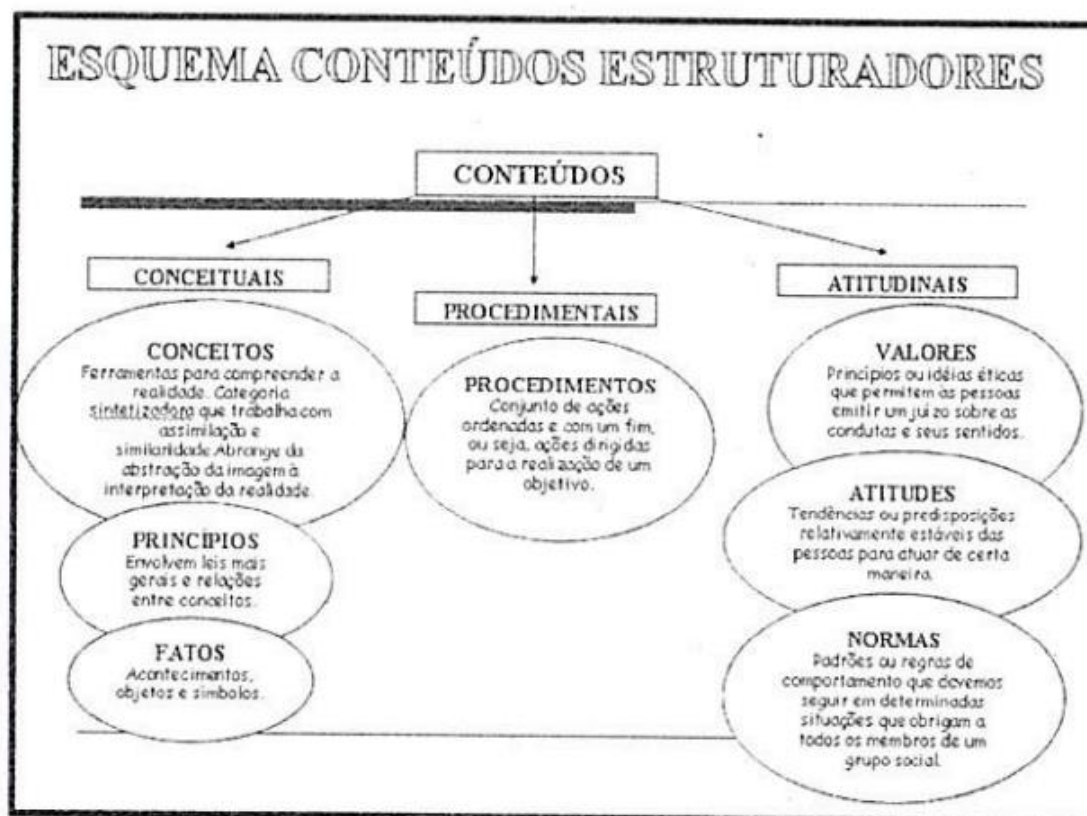
Pretendemos, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. Não precisamos para isso, necessariamente, ensinar o estudante a ler um documento mas apenas, singelamente, a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. (Seffner, Pereira, 2008. p. 127)

Claudia Ricci organiza em conjunto com Júnia Pereira, obra publicada em 2010, intitulada: *“Produção de Materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória uma perspectiva interdisciplinar”*, em que aborda no primeiro capítulo do livro a Pesquisa: um saber fazer no currículo escolar. Trabalha o ensino-pesquisa não como uma metodologia ou recurso pedagógico simplesmente, mas como um conteúdo procedimental, portanto como eixo estruturante do ensino.

Utiliza como marco referencial os estudos do pesquisador Antoni Zabala (1998) em seu livro *“A prática Educativa”*, em que divide os conteúdos escolares em três tipologias: conceituais, atitudinais e procedimentais. Enquanto no primeiro seriam os conhecimentos relacionados ao que o estudante deve saber (fatos, princípios e conceitos), no segundo o que o estudante pode ser (valores, atitudes e normalizações), e no último o que o estudante deve saber fazer. Assim os conteúdos procedimentais são fundamentais para aprender história e os verbos

de ação: interpretar, desenvolver, identificar, realizar, analisar, coletar, pesquisar, entrevistar, etc.

Ricci (2010, p. 16) elaborou o gráfico que reproduzimos abaixo exemplificando a tipologia dos conteúdos escolares:



Por fim, (Ricci, 2010, p. 19) a prática docente, na perspectiva procedimental, exige pressupostos que rompam com a dicotomia entre ensino e pesquisa e da definição de lugares exclusivos para a produção e reprodução do conhecimento, não se trata, portanto de uma simples apropriação de informações já sistematizadas e organizadas.

Registre-se que o último texto encontrado sobre a temática, publicado no ano de 2015, foi da Professora Maria do Rosário Peixoto, que inaugurou o debate nos anos 80, 30 anos depois em artigo que historiciza a proposta do ensino-pesquisa que era central na alteração curricular do ensino de história em São Paulo, em 1986, em tom de desabafo conclui:

Finalmente, cabe a pergunta: em que momento histórico o conceito de pesquisa perdeu o seu sentido inovador e rebelde? Chego à conclusão de que desde 1992 até os dias de hoje muito se fala em articular ensino e pesquisa, mas nunca mais se considerou a possibilidade de adotá-la como elemento organizador do ensino, salvo em algumas experiências isoladas, mas nada em termos institucionais. Estou convencida de que discutir currículo hoje passa pelo enfrentamento de questões que estiveram na ordem do dia em 1986. **A rejeição da proposta foi uma derrota política muito maior do que aparenta à primeira vista. Até hoje, tanto a universidade quanto os cursos**

de História e a escola pública não se recuperaram dessa derrota. Uma pergunta possível: o que a universidade se tornou? Por que e como reverter esse processo? (Peixoto, 2015, p. 68) (Grifos nossos).

A indagação de Peixoto está correta, o ensino-pesquisa se constitui de forma articuladora no ensino de história na Educação Básica? E por qual(is) motivo(s) essa proposta não chegou de forma estrutural no ensino da educação básica? Por quais motivos ainda estarmos com a sensação de um ensino mecanizado, de memorização e de transferência de conteúdos simplesmente, sem realizar a devida problematização e produção de conhecimento pelos estudantes? Em que pese todo o avanço do campo de ensino de história, no século XXI, em especial a ampliação de pesquisas e a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História, (Gil; Pereira; Pacievitch; Seffner, 2017), no ano de 2014, comemorando, portanto uma década, ainda o ensino-pesquisa como eixo estruturante encontra dificuldades na Educação Básica, ainda que tenhamos algumas experiências contrárias nesse sentido.

Podemos destacar, por exemplo a publicação no ano de 2022 de uma coletânea de artigos produzidos por estudantes do IFSul, do ensino médio técnico, sobre a Guerra Fria organizado pelo Professor Charles Domingos³³.

Consolidando o debate historiográfico sobre a temática podemos destacar de que das 25 obras listadas e analisadas, apenas 4 foram de professores, sendo que quase 80% das publicações foram realizadas por professoras, muitas delas egressas do ensino básico quando se tornam professores universitários, conforme consolidado no Apêndice E.

A grande riqueza dos debates dos anos 80 sobre o ensino-pesquisa como princípio organizador do ensino de história teve uma descontinuidade, o que para Selva Guimarães Fonseca decorreu da situação *traumática de disputas políticas e teóricas vividas no momento de reformulação curricular em São Paulo* (Mesquita, 2008, p.179), tanto que o II Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, só viria ocorrer no ano de 1996.

Para os autores acima, em linhas gerais, problematizam a introdução da abordagem do ensino-pesquisa na construção e aprendizado do saber histórico (seja como o uso de fontes em sala de aula, seja como um método de ensino) visando romper com uma educação mecânica e bancária, na crítica freiriana, onde o saber histórico é visto como entediante, diversificando temas e fontes para o ensino de história. Assim o ensino-pesquisa, como instrumento pedagógico, é o caminho a ser buscado para que os estudantes possam construir a sua própria leitura de mundo (Knauss, 2001), repensando, assim, o próprio ensino de história.

³³ DOMINGOS, Charles Sidarta Machado (org). **Jovens Olhares Sobre a Guerra Fria**. Porto Alegre: Editora Coragem, 2022.

Podemos encontrar ainda estudos datados do final dos anos 1990, que colocam o ensino-pesquisa dentro de uma lógica de transposição didática, transferindo aos estudantes as ferramentas do ofício do historiador, por exemplo:

(...) a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (Schmidt, 2006. p. 59)

Todavia reduzir o ensino-pesquisa a uma mera transposição didática diminuiu muito a abordagem, pois novamente trata os estudantes como mero reprodutores de conhecimento, aplicando tão somente a metodologia da pesquisa, ou seja, querendo tornar os educandos, ainda que de forma inconsciente em “mini historiadores”, o que evidentemente não traduz as possibilidades e riqueza desta abordagem. (Silva, 2003).

Registre-se que a maioria dos títulos que abordam o ensino-pesquisa, dos anos 1980 até meados de 2010, podem ser enquadrados em linhas gerais como relatos de experiências dos professores da rede básica, reflexões de professores universitários que na maioria das vezes passaram pela educação básica, frutos em muitos casos da vontade individual do professor, do que uma orientação normativa curricular, tendo a realidade do aluno como ponto de partida. Por outro lado, teremos igualmente o ensino-pesquisa problematizado em debates e pesquisas acadêmicas teóricas e práticas como possibilidade de ensino-aprendizado (Fonseca, 1995, 1997, 2010; Silva, 1986, 2003; Knauss, 2001; Cabrini, et al, 1994).

“Nesses termos, o direito à História significa para professores, alunos e população em geral o direito à beleza do conhecimento histórico, englobando o saber acumulado (a historiografia já elaborada) e o saber em produção, evidenciando que cada ato de ensino e aprendizagem pode ser tratado como ato de pesquisa e não enquanto mecânica repetição do estabelecido”. (Silva, 2000, p. 151)

Porém, se o ensino-pesquisa como princípio organizador do ensino produz uma aprendizagem significativa (Cabrini et al, 1994; Fonseca, 2010, Silva, 2000) rompendo com as meras transposições didáticas, para fins de problematizar os conteúdos curriculares, e possibilitar aos estudantes adquirirem a capacidade de realizar análises críticas sobre o seu contexto social e perceber a si e a sociedade com perspectiva histórica, por que tal abordagem ainda encontra resistências? Quais são os seus limites e desafios?

A abordagem da presente dissertação será observar o ensino pesquisa dentro de uma perspectiva procedimental do que nos traz Zabala que rompa com a dicotomia entre ensino e pesquisa como algo divorciado e não complementar.

“Em vez de respostas prontas e acabadas, há o despertar o desejo, do gosto, da imaginação e da curiosidade pela compreensão da história. Projetos e trabalho, de ensino e de pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história no Brasil. (Fonseca, 2003. P. 124)

Portanto, no ensino de história trabalhar com projetos de pesquisa reconcilia a história vivida com a história conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes, num movimento dialético. (Fonseca, 2003).

3 A INVESTIGAÇÃO, A REFLEXIVIDADE DO CONHECIMENTO PRODUZIDO. A ESCOLA. AS FEIRAS E OS PROJETOS DE PESQUISA.

Encerramos o capítulo anterior com duas perguntas: qual seria as resistências e dificuldades de implementar o ensino-pesquisa no ensino de história e quais os limites dessa abordagem. Na tentativa de não deixar o leitor com a pergunta sem respostas, mesmo não sendo o objetivo central do trabalho realizamos uma pequena pesquisa introdutória com professores de História da rede de ensino de Canoas, questionando em primeiro momento quais seriam as dificuldades sociais, estruturais e pedagógicas encontradas pelos docentes para elaborar o ensino pela pesquisa.

Dentre as dificuldades sociais e estruturais, narradas pelos professores de história da rede básica de Canoas, se apresentaram a ausência de estrutura escolar para desenvolver um trabalho mais tecnológico, o domínio pleno da leitura, interpretação e escrita por parte dos estudantes, falta de acesso à internet, a influência do ambiente externo do contexto social, tais como; drogas, violência familiar, falta de incentivos dos pais (analfabetismo), inserção precoce no mercado de trabalho, evasão escolar, processo de migração entre as comunidades vizinhas, devido ao envolvimento com as facções rivais,

No que se refere as dificuldades pedagógicas do ensino pela pesquisa abordaram a dificuldade: de os estudantes conseguirem compreenderem que a história é uma ciência do presente também, que analisamos e buscamos o passado para atender às demandas atuais que nos inquietam; de atender a todos os alunos satisfatoriamente; falta de experiência e criatividade do professores (formação); a desvalorização do ensino de História (hierarquia dos componentes curriculares: português e matemática tem 4 período semanais , História com 2); compreender que as ciências humanas, de modo geral, também têm rigor metodológico e teórico; falta de interesse dos alunos em leitura; falta de formação para trabalhar com projetos de pesquisa no ensino de História; currículo que engessa e nos impossibilita, pois fazer um projeto de pesquisa estarão deixando de aprender os conteúdos; quantidade de alunos, espaço físico para pesquisa, comprometimento dos estudantes e entendimento dos responsáveis para além da noção da prova como único método avaliativo válido; as direções escolares nem sempre veem com bons olhos as iniciativas independentes dos professores porque podem deixar o currículo (conteúdo) de lado.

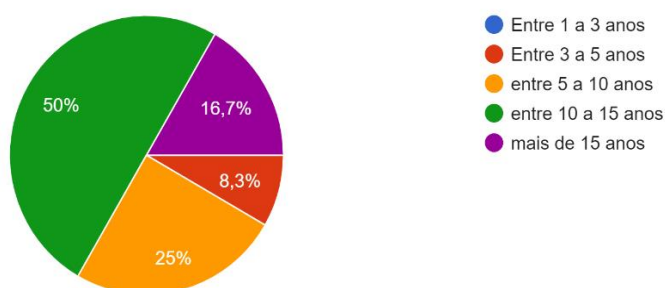
Destaca-se uma resposta de um professor que estabelece a relação da carga horária, a tensão entre desenvolver a pesquisa, tempo e individualização do ensino, a necessidade de usar o contraturno escolar e o desenvolvimento de cultura escolar de pesquisa.

Acho que o pouco tempo com as turmas. Acredito que exista uma tensão entre desenvolver competências de pesquisa, reflexão crítica e interdisciplinaridade nos alunos, o que requer tempo e atenção mais individualizada, e o curto tempo para que se aborde uma ampla listagem de temáticas que fazem parte do currículo. Portanto, se não há a possibilidade de projetos em contra-turnos ou uma dedicação maior, fica bastante difícil a manutenção de projetos. Um outro ponto é a questão da cultura de pesquisa que o aluno possui quando chega na aula (que pode ser tanto uma dificuldade quanto uma facilidade). Quando os alunos já estão acostumados com a cultura da pesquisa, porque já foi trabalhada em anos anteriores, o desenvolvimento fica muito mais fácil. Quando o aluno não tem o hábito da pesquisa e isso precisa se desenvolvido, acaba afetando mais ainda a relação e tensão do "tempo disponível". Em suma, tenho a impressão de que quanto mais o conjunto de professor da escola desenvolve a pesquisa, mais se proporciona que outros professores desenvolvam. Se poucos professores fazem esse uso, aqueles que tentam desenvolver acabam tendo muito mais dificuldade. A regra é quanto mais, mais (mais pesquisa na escola, gera mais pesquisa na prática do professor). Quanto menos, menos. (pouco uso da pesquisa, ou até de outros recursos, como os tecnológicos, gera menos desses usos.)

Analizamos o perfil da estratificação do universo dos professores de história em relação ao tempo de formação, o tempo de atuação na rede municipal de Canoas, a titulação e se já orientaram projetos de pesquisa em feiras de ciências, conforme as tabelas abaixo:

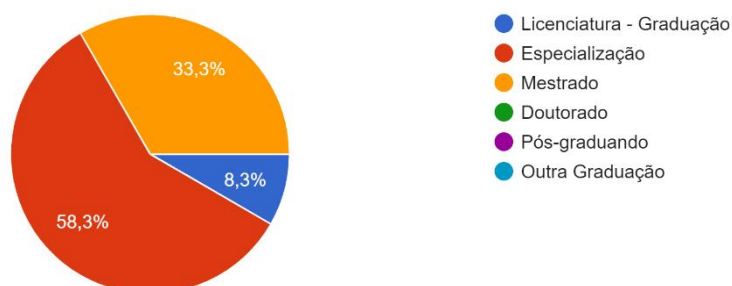
Quantos anos de Formado em História você possui?

12 respostas



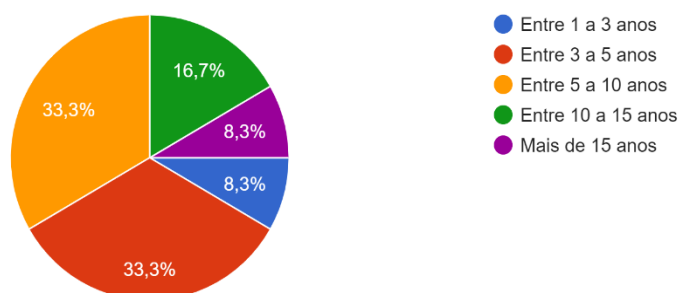
Titulação mais alta

12 respostas



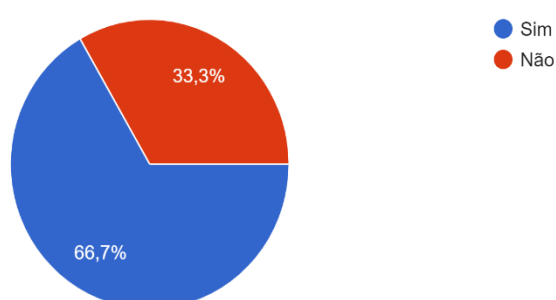
Quantos anos atua na rede de ensino de Canoas?

12 respostas



Os estudantes já produziram projetos de pesquisa a serem apresentados em Feiras de Ciências, sob a orientação do professor?

12 respostas



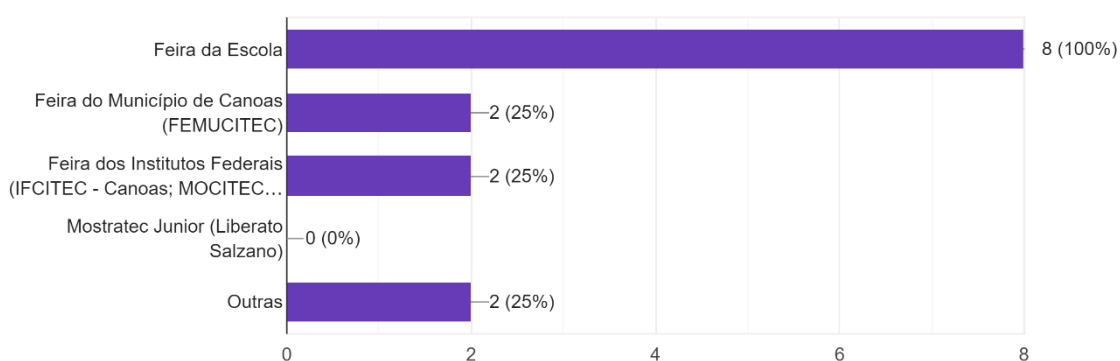
Dentre o tempo de formação percebemos que 66,7% dos respondentes possuem mais de 10 anos de formados, até 5 anos de formados 8,3% e entre 5 a 10 anos de formados 25%. Esse conflito de gerações explica algumas das respostas das dificuldades, principalmente no que se refere a formação continuidade de professores, desestímulo da docência e considerar que o processo de leitura e escrita seja algo natural e não construído cotidianamente na escola na relação professor-aluno. No que se refere ao tempo de atuação na rede de ensino de Canoas, os

dados mostram um certo equilíbrio na faixa de tempo entre 3 a 10 anos, sendo que em torno de 24% possuem mais de 10 anos de magistério no Município.

Em relação a titulação dos professores percebe-se uma maturidade de estudo com a quase totalidade com pós-graduação, seja na modalidade especialização, seja no Mestrado Acadêmico e ou profissional. Por fim para quase 70% dos professores que já trabalharam com projetos de pesquisa em história foram voltados quase que exclusivamente para a divulgação dentro do âmbito escolar.

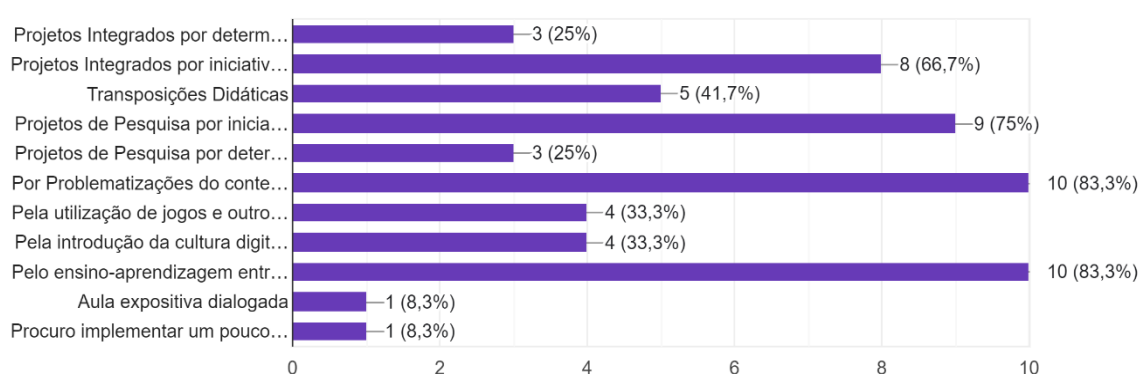
Se a resposta anterior foi positiva, em qual Feira de Ciências?

8 respostas



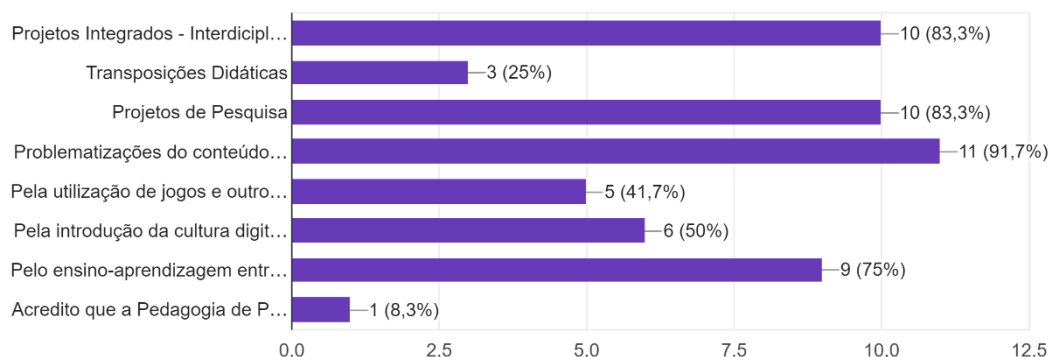
Quais das seguintes metodologias de ensino adota em sua prática docente?

12 respostas



Pela sua experiência quais das seguintes metodologias facilitam a compreensão histórica do ensino-aprendizagem dos estudantes?

12 respostas



Nas questões mais qualitativas os professores sinalizaram que utilizam como método de ensino mais significativos (questão de múltipla escolha): a problematização de conteúdos (83%) e por Projetos de Pesquisa (83%), sendo que para 91% dos professores a problematização dos conteúdos e 83% os projetos de pesquisa facilitam o ensino e por consequência o aprendizado.

Desta pequena amostra de professores de história da rede municipal de Canoas podemos inferir que o ensino pesquisa é uma realidade na educação básica, mas que enfrenta os limites em especial, da carga horária, do apoio das direções escolares, da compreensão dos estudantes, da lógica positivista do ensino, da avaliação por item e não processualista, bem como pelo fato de não ser tratado como um conteúdo escolar, mas tão somente como uma metodologia de apoio.

Sendo que para os respondentes a ausência de interesse em leitura e escrita por parte dos estudantes prejudica a abordagem do ensino pesquisa, bem como pela necessidade de cumprir com os conteúdos formais do ensino de história. Aqui reside talvez a grande contribuição da presente dissertação, em sua dimensão propositiva que será abordada no terceiro capítulo, que é justamente a necessidade de construir o letramento histórico pelas práticas de leitura e escrita no ensino de história, por intermédio do ensino como pesquisa, do saber fazer.

3.1 As Feiras de Ciências da Escola Básica

Historicamente, o Brasil sempre teve um destaque nos clubes de Ciência escolares, vinculados originariamente a disciplina de Ciências, antes mesmo das alterações curriculares

promovidas nos Estados Unidos da América (EUA), após o impacto do lançamento do Sputnik ao espaço, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). (Brasil, 2006. p. 11):

Os primeiros Centros criados no País tinham abrangência regional e ficaram mais conhecidos pelas siglas que formavam seus nomes: **CECISP** (Centro de Treinamento para Professores de Ciências de São Paulo, sediado em São Paulo), **CECIRS** (Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul, sediado em Porto Alegre), **CECIGUA** (Centro de Treinamento para Professores de Ciências da Guanabara, sediado no Rio de Janeiro), **CECIMIG** (Centro de Treinamento para Professores de Ciências de Minas Gerais, sediado em Belo Horizonte), **CECIBA** (Centro de Treinamento para Professores de Ciências da Bahia, sediado em Salvador), **CECINE** (Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Nordeste, sediado em Recife). (Idem. p. 13)

O Estado do Rio Grande do Sul possui uma tradição de feira de ciências escolares, tanto que uma das primeiras do país ocorreu na cidade de Vacaria no ano de 1965, no Colégio Estadual de Vacaria. Sendo que poucos anos depois, em 1967 ocorreram a Feira de Ciências do Instituto de Educação General Flores da Cunha, de Porto Alegre – RS e do Colégio Estadual Júlio de Castilhos (Brasil, 2006. p. 14).

Em 1969, o CECIRS assumiu o protagonismo de realização das feiras no RS, sendo que promove no ano de 1973 a primeira Feira Estadual de Ciências escolares do Rio Grande do Sul. Em 1978, a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, na cidade de Novo Hamburgo, organiza a primeira Feira de Ciência Escolar, denominada FEICIT – Feira de Ciência e Tecnologia. E, no ano de 1985, a mesma instituição de ensino organiza a MOSTRATEC – Mostra de Criatividade em Ciências, Arte e Tecnologia, ampliando a participação como feira estadual. No ano de 1993 a MOSTRATEC se torna uma feira nacional, e no ano de 1994, como feira internacional da ciência jovem. Atualmente está consolidada como uma das mais importantes feiras de ciência jovem do mundo e a maior da América Latina, rivalizando com a rede INFOMATRIX, que ocorre em toda a América Latina, Brasil e a final continental no México. E, ainda, no ano de 2011, a MOSTRATEC se volta também para o ensino fundamental criando a MOSTRATEC Júnior.

A ampliação da rede de Feira de ciências da escola básica no Brasil se deve muito pela criação de uma política pública no ano de 2005, então primeiro Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que foi o Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica, denominado de FENACEB, bem como pela estruturação Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cria a rede dos Institutos Federais de Educação, no ano de 2008.

Outra tradição importante que ocorre no Estado do Rio Grande do sul são os **Encontros sobre Investigação na Escola (EIE)**, promovidos pela Rede de Investigação na Escola (RIE), que acontecem desde o ano 2000, que articula professores da escola básica e professores universitários de todas as disciplinas do ensino básico. O referido evento, organizado inicialmente (as cinco primeiras edições, entre os anos de 2000 e 2005) por um coletivo de professores da UNIVATES, surge a partir de ideias de eventos semelhantes nos anos 1980, desenvolvidos pelo grupo Investigación em La Escuela, com vinculação ao departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales da Universidade de Sevilha. O EIE tem como proposta de formação a escrita, a leitura e a discussão de relatos de experiências de professores da Escola, da Universidade e de professores em formação inicial. (IN: <https://xvieie.furg.br/oevento>, Acesso em 20 de setembro de 2020).

Podemos destacar algumas Feiras de Ciências no Estado do Rio Grande do Sul: (i) IFCITEC - Feira de Ciências e Inovação Tecnológica do IFRS, Campus Canoas, RS, <http://ifcitec.canoas.ifrs.edu.br/resumos/>; (ii) MOCITEC - Mostra de Ciências e Tecnologias IFsul Campus Charqueadas, <http://mocitec.charqueadas.ifsul.edu.br/anais/anais.php>; (iii) Salão Jovem da UFRGS (<https://www.ufrgs.br/salaoufrgs/2024/07/05/ufrgs-jovem-o-despertar-para-a-investigacao-cientifica/>) que já está em sua décima nona realização.

Na região Sudeste podemos destacar a FEBRAT - Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas, que ocorre na Universidade Federal de Minas Gerais. Na Região Centro-Oeste a: (i) FECIFRON - Feira de Ciência e Tecnologia da Fronteira de Ponta Porã, IFMS, <http://sistemas.ifms.edu.br/semanadatecnologia/anais/>, e a (ii) FECINTEC – Feira de Ciência e Tecnologia de Campo Grande, IFMS, <http://sistemas.ifms.edu.br/semanadatecnologia/anais/>. Na Região Norte destacam-se a MCTEA – Mostra de Ciência e Tecnologia da Escola Açaí, Abaetetuba – Pará, de âmbito internacional, e na Região Nordeste a FECON – Feira de Conhecimentos, Ciência, Tecnologia e Inovação do Recife (maior feira de escolas públicas do Brasil), endereço eletrônico: <http://educ.rec.br/feconrecife/>.

Por fim temos a maior feira brasileira com abrangência Internacional a MOSTRATEC Júnior – Mostra Nacional e Internacional de Ciência e Tecnologia (maior feira de ciência jovem da América Latina) <https://www.mostratec.com.br/edicoes-anteriores/>.

Em pesquisa realizada junto a estudantes que participam de feiras de ciência (Mancuso, 1997) identifica benefícios e mudanças que se evidenciam durante e a partir do processo de investigação provocado pelas feiras de ciências, que se destacam: a) crescimento pessoal / vivências / conhecimentos; b) comunicação / relacionamentos / intercâmbios culturais;

c) hábitos / atitudes / habilidades; d) criticidade / capacidade de avaliar; e) estímulo / envolvimento / motivação; f) criatividade / inovações; g) politização.

Portanto, as feiras de ciências escolares organizadas por diferentes instituições de ensino, seja de nível básico, médio ou superior são o ponto de encontro de diferentes estudantes que manejam distintos conhecimentos de diversas áreas, sendo o local de excelência onde apresentam e comunicam as suas pesquisas realizadas em sala de aula, trocando e compartilhando experiências.

Assim as feiras se transformam como os ambientes que promovem as dimensões da mobilização da produção de conhecimento dos estudantes, da comunicação e exposição de ideias, da troca e ampliação de aprendizagens, do protagonismo estudantil com temas sensíveis e socialmente relevantes, do trabalho cooperativo e colaborativo, pois se apresentam enquanto um grupo de pesquisas e por fim, o estímulo da escrita e da leitura.

3.2 A experiência da EMEF Sete de Setembro no ensino pela pesquisa

Como melhorar o entendimento histórico pelos estudantes? Como despertar o desejo pela leitura? Como introduzir uma cultura de estudo na educação básica, numa instituição de ensino periférica, da cidade de Canoas, RS? De que forma os estudantes poderiam produzir conhecimento pela utilização do ensino pela pesquisa de forma a facilitar o processo de ensino em história? Tais questões partindo da Pedagogia da Pergunta, de Paulo Freire (2011), buscaram dar sentido no início da minha docência na EMEF Sete de Setembro, localizada entre os Bairros Guajuviras, Estância Velha e Olaria.

Como qualquer outra instituição de ensino periférica a EMEF Sete de Setembro, uma das escolas mais antigas de Canoas, possuía diversos problemas de infraestrutura, mas com uma direção pedagógica e um corpo docente e discente preocupados em possibilitar um ambiente de possibilidades no ensino.

Assim, a escola desde o ano de 2016 desafiou o corpo docente a promover o ensino por intermédio de projetos de pesquisa incentivando a assimilação dos conteúdos a partir da pesquisa científica. Nesse mesmo ano ocorreu a primeira edição da Feira de Ciências da Escola, denominada FECET, o que gerou um movimento extraordinário nos anos posteriores, em especial pela possibilidade de participação em feiras externas.

Para potencializar os projetos de pesquisa dos estudantes, a partir do ano de 2018, era destinado um período da carga horária semanal em que o corpo discente do ensino fundamental

dos anos finais se reunia com cada professor-orientador, de forma conjunta dos 6º aos 9º anos. Esse encontro coletivo semanal integrado permitia a troca de ideias entre os estudantes, compartilhamento de saberes e dos próprios projetos de pesquisa, sendo que era estimulado apresentações entre eles, para ter a primeira criticidade entre os pares.

Os princípios norteadores da prática pedagógica desenvolvida desde o ano de 2016, na escola, esteve vinculada a temas geradores (Freire, 1984) que poderiam proporcionar a um questionamento dos estudantes e com isso a formulação de hipóteses e soluções a determinadas perguntas, substituindo, portanto, a resposta ao item, e a pedagogia da resposta, por uma pedagogia da problematização, passando para uma avaliação mais processualista.

Todavia, de que forma iríamos introduzir os temas e estabelecer que os estudantes fossem capazes de perguntar e formular hipóteses de pesquisa? Inicialmente, pensamos em temas vinculados ao conteúdo curricular para num segundo momento deixar a imaginação e a criação livre por parte dos estudantes. Assim, podemos introduzir a temática pelo conteúdo de sala de aula; pelo estímulo de leituras adicionais e complementares; pela provocação dos alunos; pela realidade local; pela História de Vidas dos alunos; pelo envolvimento da comunidade escolar (importância do PPP da Escola); pela Inovação; pela parceria e compartilhamento com outras áreas do conhecimento.

No início da experiência ainda foi necessário a superação e um longo convencimento do estudantes da desmistificação do que seria “Ciência”, tão vinculada a própria disciplina escolar, bem como apresentar que era possível realizar pesquisa sem a necessidade de muitos recursos. Obviamente que os recursos em especial os didáticos, uma sala de apoio eram fundamentais para a qualificação do trabalho, bem como esclarecer entre os estudantes que existia outras possibilidades de projetos de pesquisa para além das denominadas ciências exatas e duras.

Portanto era importante nesse primeiro momento contagiar os estudantes da prática de sala de aula, pela pesquisa, despertar o desejo, que poderiam ser pesquisadores e que o hábito de pesquisa se tornaria uma aventura agradável. Foi quando levamos a primeira turma a apresentar na Feira de Ciências do IFRS de Canoas, na IFCITEC, com um projeto de História e outro de Ciências, e, sequer imaginaríamos ter reconhecimento acadêmico e ainda com as respectivas premiações de primeiro lugar nas duas categorias do ensino fundamental, e ainda,

com o credenciamento para a MOSTRATEC Júnior³⁴, maior feira de ciência jovem da América Latina, que ocorre anualmente na cidade de Novo Hamburgo, RS, promovida pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Com esse acontecimento inicial, quase que um estranhamento, quando nos deparamos com o nível de exigência e qualidade dos projetos de âmbito internacional da MOSTRATEC, nos fez ressignificar a prática de sala de aula para o próximo ano de 2008. Nesse sentido que a equipe pedagógica e a direção da Escola incluíram no Projeto Político Pedagógico o ensino pela pesquisa como eixo central, fazendo da experiência pioneira uma prática de sala de aula de todo o ensino fundamental, tanto das séries iniciais como das séries finais, envolvendo todo o corpo docente e discente, inclusive se intitulando como uma “Escola Pesquisadora”.

A comprovação de que o ensino pesquisa está vivo no ensino básico e traz resultados positivos é a crescente qualidade dos trabalhos desenvolvidos na Escola, no ensino fundamental das séries iniciais e finais, o número cada vez maior de participações, credenciamentos e premiações nas Feiras Científicas.

Nesse sentido, destaca-se a importância da “transmutação de mundo” do aluno-professor-pesquisador, pois ao entrar em contato com outros pesquisadores, acaba criando uma nova rede de relações e desafios. E esse contato se realiza justamente nas redes de feiras científicas promovidas pelas redes municipais de educação básica (FEMUCITEC de Canoas, por exemplo), as redes dos Institutos Federais (IFCITEC -IFRS-Canoas, SaberTEC, IFsul –Sapucaia do Sul, MOCITEC –IFSul –Charqueadas), do Salão Jovem da UFRGS, culminando com a final internacional da MOSTRATEC Júnior, em Nono Hamburgo, e demais redes internacionais, como por exemplo a Muestra Científica Latinoamericana, Trujillo/Peru, e ou a rede INFOMATRIX, no México.

Na Tabela abaixo registramos os resultados da Escola em participações em feiras locais, estaduais, nacionais e internacionais desde o ano de 2017 a 2020, quando a experiência do ensino pesquisa iniciou. Ao todo entre premiações e credenciamentos para feiras de abrangência nacional ou internacional foram 36 (trinta e seis) reconhecimentos externos dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e orientado pelos professores, sendo que o trabalho realizado foi destaque no Jornal da UFRGS, com a matéria intitulada Escola é lugar de

³⁴ Para poder participar da MOSTRATEC os projetos de pesquisas devem ter sido premiados em feiras de ciências afiliadas, o que torna quase impossível ser credenciado diretamente, sem ter passado por essa etapa prévia.

Pesquisa³⁵, no ano de 2019. Dentre as áreas de conhecimentos as Ciências Humanas (História e Geografia) destacaram-se, dentre as 36 premiações com 28, correspondendo a um percentual de 77% do total de projetos da escola.

Ano	Categoria	Premiação/ Credenciamento	Feira de Ciências
2017	Ciências Humanas /Linguagens e Suas Tecnologias	1º Lugar	V IFCITEC do IFRS – Campus Canoas
2017	Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	1º Lugar	V IFCITEC do IFRS – Campus Canoas
2017	Ciências Humanas/Linguagens e Suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	Credenciamento para a MOSTRATEC Júnior.	Participação na MOSTRATEC Júnior, maior feira de ciência jovem da América Latina.
2018	Categoria Geral de todo o Ensino Fundamental – Anos Finais	3º Lugar Geral.	FEMUCITEC, Canoas, RS
2018	Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias	2º e 3º Lugares Gerais	VI IFCITEC do IFRS – Campus Canoas
2018	PCD	1º Lugar	VI IFCITEC do IFRS – Campus Canoas
2018	Ciências Humanas/Linguagens e suas Tecnologias e PNE	Credenciamento de dois projetos à MOSTRATEC Júnior	VI IFCITEC do IFRS – Campus Canoas
2018	Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias	1º e 2º Lugares Gerais – Competindo com o Ensino Médio	I Mostra de Projetos da 27 CRE/Rs.
2018	Categorial Geral – Projeto de Ciências Humanas	Premiação Especial Credenciamento de um Projeto para a Muestra Científica Latinoamericana – MCL, Em Trujillo, Peru	I Mostra de Projetos da 27 CRE/Rs.

³⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/escola-e-lugar-de-pesquisa/>. Acesso 08 out. 2023.

2019	Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	Finalista com 4 Projetos	MOCITEC, IFSul Charqueadas
2019	Ciências Humanas/Linguagens e suas Tecnologias	2º Lugar	MOCITEC, IFSul Charqueadas
2019	Ciências Humanas/Linguagens e suas Tecnologias	Credenciamento para a 7º FEBRAT, da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.	MOCITEC, IFSul Charqueadas
2019	Ciências Humanas/ Linguagens e suas Tecnologias	Premiação da Secretaria De Direitos Humanos, de Canoas, na Categoria Liberdade De Expressão/Comunicação	Município de Canoas
2019	Ciências Humanas/ Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias; PCD	Finalista Com 12 Projetos	FEMUCITEC, Canoas, RS
2019	Categoria Geral de todo o Ensino Fundamental – Anos Finais	1º e 3º Lugares Gerais No Ensino Fundamental –II, e 2º Lugar Geral No Ensino Fundamental –I	FEMUCITEC, Canoas, RS
2019	Ciências Humanas/ Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	Credenciamento de dois Projetos para a MOSTRATEC Júnior.	FEMUCITEC, Canoas, RS
2019	Categoria Geral – Projeto de Ciências Humanas	2º Lugar Geral	MCL, Trujillo, Peru
2019	Categoria Geral – Projeto de Ciências Humanas	Credenciamento para a Final Continental da INFOMATRIX, em Guadalajara, México.	MCL, Trujillo, Peru
2019	Ciências Humanas/ Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	Finalista Com 9 projetos	VII IFCITEC - do IFRS – Campus Canoas

2019	Ciências Humanas/ Linguagens e Suas Tecnologias	1° e 2° Lugares	VII IFCITEC - do IFRS – Campus Canoas
2019	Ciências Humanas/ Linguagens e Suas Tecnologias	Credenciamento de dois Projetos para a MOSTRATEC Júnior.	VII IFCITEC - do IFRS – Campus Canoas
2019	PCD	2° Lugar	VII IFCITEC - do IFRS – Campus Canoas
2019	Ciências Humanas/ Linguagens e Suas Tecnologias	1° Lugar	SaberTEC do IFSul – Sapucaia Do Sul.
2019	PCD	Credenciamento de um projeto para a FEBIC	SaberTEC do IFSul – Sapucaia Do Sul.
2019	EMEF Sete de Setembro – Escola Pesquisadora	Homenagem de Grande Expediente em razão do destaque científico na MCL	Câmara de Vereadores de Canoas
2019	Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	Finalista com 3 Projetos de Pesquisa	MOSTRATEC Júnior, maior Feira de Ciência Jovem da América Latina.
2019	Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias	Finalista com 1 Projeto de Pesquisa	7° Febrat, Belo Horizonte
2019	Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Exatas\Naturais e Suas Tecnologias	Finalista com 4 Projetos de Pesquisa e Destaque Científico de um Projeto de Pesquisa.	Salão Jovem da UFRGS
2019	Categoria Geral do Ensino Fundamental	2° e 4° Lugares Gerais	MOSTRATEC Júnior, maior Feira de Ciência Jovem da América Latina
2019	Categoria Geral do Ensino Fundamental - Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias	Premiação de Destaque Científico publicação em forma de artigo científico de um Projeto de Pesquisa.	MOSTRATEC Júnior, maior Feira de Ciência Jovem da América Latina
2020	Categoria Geral de Ciências Sociais- Ciências Humanas /Linguagens e suas Tecnologias	Medalha de Bronze	Final Continental da INFOMATRIX, Guadalajara México

Dos projetos premiados nacional e internacionalmente destacam-se os projetos: “O Controle da informação na era das Fake News” (2º Lugar Geral da MCL-Peru –2019 e Medalha de Bronze na Infomatrix –México -2020), “Migração um direito humano” (4º Lugar geral na Mostratec Júnior de 2019) e “Letramento: uma janela para o mundo, estudo de caso da obra de Carolina de Jesus” (2º Lugar Geral da Mostratec Júnior de 2019 e destaque científico com direito de publicação do trabalho).

Todavia muito além das premiações e reconhecimentos, que se traduz como mera consequência do trabalho realizado, temos o grande envolvimento da comunidade escolar tanto no desenvolvimento quanto no envolvimento de participação nos eventos, e a disposição de diálogo para comunicar e produzir a divulgação das pesquisas realizadas.

3.3 O saber fazer do ensino pela pesquisa

Quando iniciei o processo de descoberta de forma compartilhada com os estudantes do ensino-pesquisa sequer imaginava a nova perspectiva que poderia emergir. Por exemplo, de um estudante que vivia no final de um beco, perto da escola, sem calçamento, para menos de 3 anos depois, estar ingressando num aeroporto e fazendo uma viagem internacional para apresentar um “trabalhinho” da escola. De uma mãe que ingressa pela primeira vez na vida num aeroporto para se despedir momentaneamente de seu filho que ia viajar para apresentar uma pesquisa em outro país.

Mas toda a chegada tem um caminho percorrido e a minha trajetória, enquanto professor-orientador, inicia no final do ano de 2016, quando rascunhava as preparações das aulas para o ano de 2017 com o objetivo de auxiliar os estudantes do 9º ano para a transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, iniciamos um projeto em 2017, de leitura de livros que tinham relação ao ensino de história do conteúdo ministrado ao 9º ano do ensino fundamental.

Foram escolhidas obras e ou narrativas de autores que vivenciaram o evento histórico ou que de alguma forma o utilizavam para cenário na literatura, que já estavam em domínio público e de fácil acesso, tanto físico quanto virtual, e os estudantes deveriam fazer uma pequena resenha crítica, extraindo além da história literária, conceitos históricos que apareciam nos livros. Ofertamos inicialmente nove títulos, classificados dentro dos eixos: **Revoluções do século XX** (México Rebelde e os 10 dias que abalaram o mundo, de John Reed); **Conflitos do Século XX** (Nada de novo Front, de Erich Maria Remarque, Lutando na Espanha, de George Orwell, Saga, de Érico Veríssimo, O mais longo dos dias, de Cornelius Ryan); **Questão**

indígena dos EUA - Século XIX, (Enterrem meu coração na curva do rio, de Dee Brown); **Autoritarismo e Totalitarismo** (1984, de George Orwell); **Crises Econômicas e Sociais do Século XX** (Vinhas da Ira, de John Steinbeck). A partir do ano de 2019, introduzimos mais seis títulos, que apresentavam elementos de conteúdos já abordados nos anos anteriores do ensino fundamental, nos eixos: **Orientalismo - Comércio e a rota da seda** (História Medieval Livro das Maravilhas, de Marco Polo); **A conquista e genocídio ameríndio - História da América** (O Paraíso Destruido, de Frei Bartolomeu de las Casas); **Imigração e Conflitos no Brasil Império** (Memórias de um Colono no Brasil, de Thomas Davatz); Conflitos Sociais da República Velha (Vidas Secas, de Graciliano Ramos, e o Quinze, de Raquel de Queiroz), e por fim, **Identidade, História Afrodescendente e Relações Étnico-raciais** (O Quarto de Despejo, de Carolina de Jesus).

Os alunos, dentro do 1º Trimestre, tiveram em torno de 60 dias para realizarem a leitura, e após, a entrega dos trabalhos desenvolvidos, as turmas foram desafiadas a realizar uma pesquisa histórica, com metodologia científica, em grupo de no máximo 5 integrantes, sobre os livros lidos.

Os encontros eram semanais, conforme abordado na experiência da escola, com eventuais orientações no contraturno, em que o professor orientador se encontrava com os estudantes para definir as estratégias e as linhas das pesquisas, sendo que cada grupo deveria registrar a evolução do trabalho numa espécie de diário de bordo para posterior sistematização.

Assim, os estudantes deveriam olhar para o tema e desenvolver perguntas, para que fosse estabelecido uma Apresentação do Tema, a Justificativa, os Objetivos, as eventuais Hipóteses, as formas de pesquisar (metodologia), o embasamento teórico, os Resultados e as Conclusões. De forma conjunta já deviam exercitar a escrita do resumo da pesquisa para inscrever os projetos nas feiras de ciência, que selecionavam projetos do Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas, com o objetivo de publicizar as pesquisas desenvolvidas e levar a debate entre pares.

Em 2017, os alunos interessados produziram uma incipiente pesquisa, na disciplina de História, sobre o livro, México Rebelde e Pancho Villa. A pesquisa concorreu na Feira de Ciências e Inovação Tecnológica a IFCITEC, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus de Canoas, RS, intitulada: Pancho Villa por John Reed na obra México Rebelde, utilizando como fonte o próprio livro e a Constituição Mexicana de 1917, sem perceber inclusive a efeméride dos 100 anos do Constitucionalismo Social. O projeto acabou premiado com a 1ª colocação na categoria de Ciências Humanas e credenciado para a MOSTRATEC Júnior, maior feira de ciência jovem da América Latina, sediada anualmente na cidade de Novo

Hamburgo, RS. Esse reconhecimento externo potencializou e mostrou alguns caminhos possíveis no ensino de história com a introdução da pesquisa científica.

Já no ano seguinte em 2018, saíram duas grandes pesquisas premiadas, além de diversas pesquisas dos estudantes do 6 ao 9 ano, para a Feira da Escola (FECET), a primeira do 9º ano a partir da leitura da obra de 1984, de George Orwell, intitulada: “O Controle da Informação na era das ‘Fake News’”, partindo da curiosidade dos estudantes sobre o conceito de Big Brother. Pesquisa premiada em diversas Feiras Científicas de âmbito escolar, municipal, estadual, nacional (FECET, FEMUCITEC, 1ª Mostra de Projetos da 27 CRE/RS, IFCITEC), e internacional, 2º Lugar Geral na Muestra Científica Latinoamericana – Trujillo, Peru (Setembro/2019), e a Medalha de Bronze Geral, na Infomatrix, em Guadalajara, México (Março/2020). A presente pesquisa teve destaque na imprensa impressa e televisiva, bem como matéria no Jornal da UFRGS³⁶.

A segunda pesquisa, agora já introduzindo os demais anos finais do ensino fundamental, sobre as Leis Abolicionistas, intitulada: “O longo caminho da liberdade: um estudo de caso da legislação abolicionista no Brasil”, premiado com o 1º Lugar na categoria em Ciências Humanas na 1ª Mostra de Projetos da 27º CRE/RS.

Em 2019, das diversas pesquisas realizadas em história em sala de aula, duas tiveram destaques externos, a primeira do 8º ano, sobre os direitos fundamentais e o iluminismo, intitulada: “A influência iluminista no movimento das constituições do Século XVIII e XIX”, selecionada para apresentação na IFCITEC e no Salão Jovem da UFRGS. E a segunda do 9º ano, sobre o livro da Carolina Maria de Jesus, o Quarto de Despejo, intitulada: “Letramento: uma janela para o mundo, o estudo do caso da obra de Carolina de Jesus”, premiada com o 1º Lugar Geral na FECET, 3º Lugar Geral na FEMUCITEC/Canoas, 1º Lugar na Categoria Ciências Humanas na IFCITEC/IFRS, 2º Lugar Geral na MOSTRATEC Júnior, e prêmio destaque científico da MOSTRATEC, com direito a publicação da pesquisa em revista especializada do ensino básico e fundamental, a Revista Liberato Científica de 2020 (SALDANHA; PONS; KIEFER; BENTLIN, 2020, p.30-33).

Na respectiva pesquisa dos estudantes restou organizada e preparada uma sequência didática de 5 aulas aplicada em dois 4º anos da escola, que envolveu a leitura de excertos previamente preparados do livro, dentro dos eixos do racismo, machismo, democracia, fome e exclusão social. O resumo das principais pesquisas históricas desenvolvidas pelos estudantes

³⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/escola-e-lugar-de-pesquisa/>. Acesso 08 out. 2023

da rede básica aqui relatadas podem ser encontradas no Caderno de Resumos da IFCITEC, do IFRS/Campus Canoas³⁷, ao longo dos anos de 2017 a 2019.

Todavia tais premiações e abordagens de ensino não nos autorizam a afirmar que o ensino-pesquisa é a forma correta ou mais adequada de aprendizagem histórica, mas tão somente uma das inúmeras possibilidades existentes, mas que apresenta muitos aspectos mobilizadores para o ensino, em especial, a curiosidade, o deslocamento de mundo, a imaginação, pois:

“A pesquisa, a reflexão e a crítica são inerentes à docência, profissão que exige conhecimento profundo das questões ideológicas e políticas que envolvem a escola, o que é fundamental para compor um diagnóstico sobre os estudantes e seus anseios, e sobre as aprendizagens históricas sem recair em otimismo ingênuo ou cinismo”. (Gil; Pereira; Pacievitch; Seffner, 2017. p. 15)

Podemos observar, portanto, que a temática do ensino por investigação na história, possui relevância conceitual, fruto de um intenso debate no campo do ensino de história, relevância social (alteração da cultura escolar) e relevância pessoal (aprimoramento e reflexão da prática docente), pois a *“pesquisa, concebida como conteúdo escolar, não é, portanto, uma experiência espontânea, sem rumo, a partir do mero desejo ou interesse dos alunos. É carregada de intenções pedagógicas e orientada teórica e metodologicamente”* (Ricci, 2010. p.19).

3.4 Os Projetos de Pesquisa apresentados pelos estudantes

De forma a dar materialidade a divulgação dos projetos dos estudantes do ensino fundamental das séries finais (6º aos 9º anos), pesquisamos os resumos dos projetos de pesquisa de duas feiras de ciência, a FEMUCITEC, feira de ciência da rede de ensino de Canoas, dos anos de 2019 a 2021, e a IFCITEC, a feira de ciências do IFRS, campus de Canoas, a IFCITEC, dos anos de 2016 a 2020.

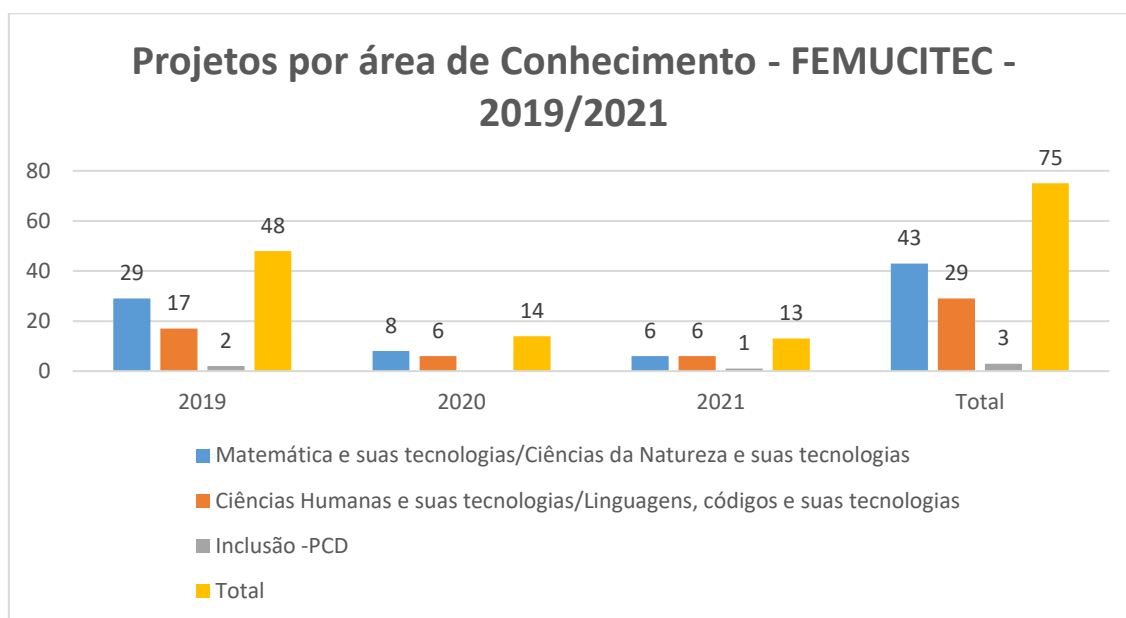
Em ambas as Feiras de Ciências, analisamos as principais escolas participantes e classificadas para exporem os trabalhos, as áreas de conhecimento das pesquisas, se Ciências Humanas ou Ciências da Natureza e Matemática ou PCD, o gênero dos orientadores e dos estudantes e os principais temas apresentados.

³⁷ Disponível em: <http://ifcitec.canoas.ifrs.edu.br/resumos/>. Acesso 08 out. 2023.

3.4.1 Os dados da FEMUCITEC 2019-2021

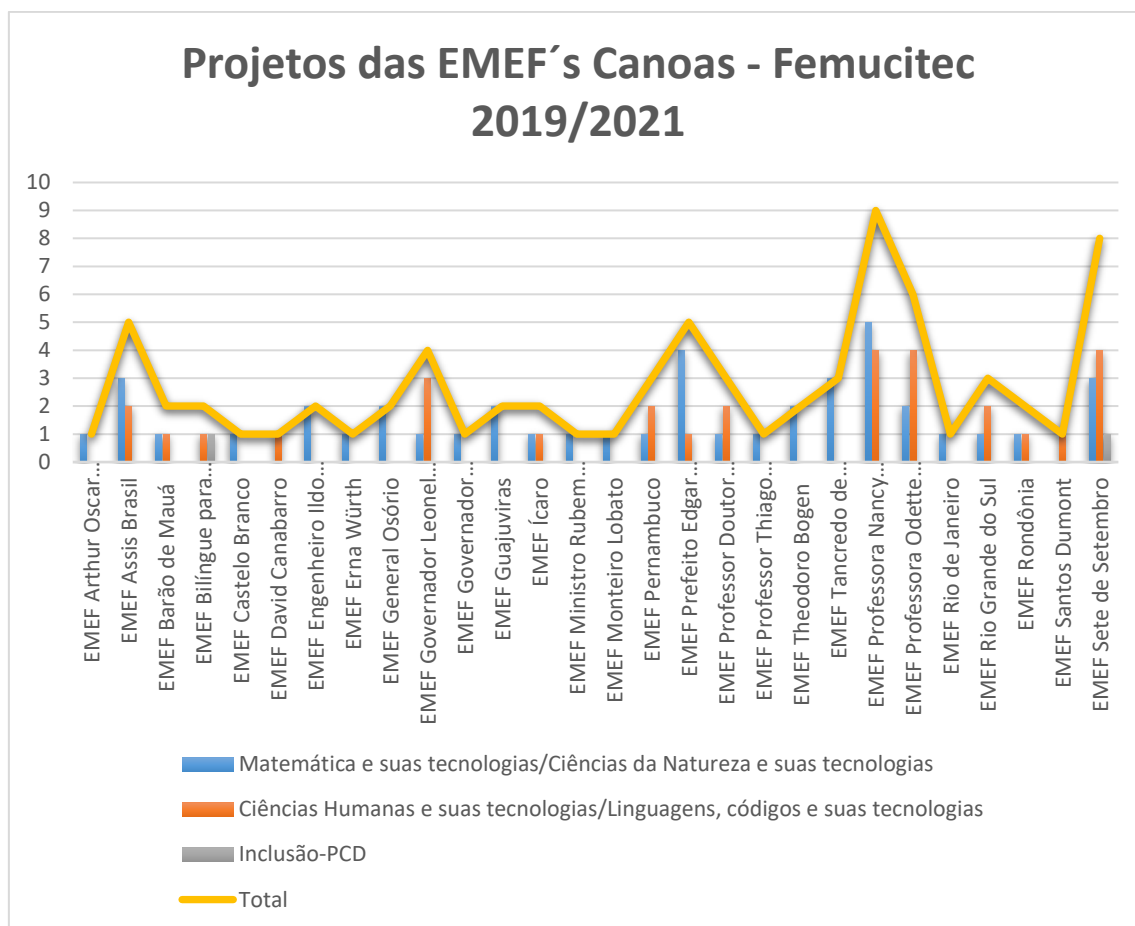
Em relação aos dados referentes ao gênero tanto a participação do corpo discente quanto em relação ao corpo docente ocorre a predominância feminina. Sendo 60% mulheres as estudantes pesquisadoras e 81% de professoras orientadoras, em comparação aos 40% e 19% do gênero masculino. Os resultados indicam o que já restou apresentado em relação ao debate historiográfico, do ensino pesquisa em história, da maioria de professoras que escrevem e refletem a prática do ensino na temática.

No que se refere as áreas do conhecimento tivemos a predominância no período de 2019-2021 de projetos vinculadas a Matemática e Ciências (57%) em relação aos de Ciências Humanas (39%) e PCD (4%), conforme tabela abaixo.

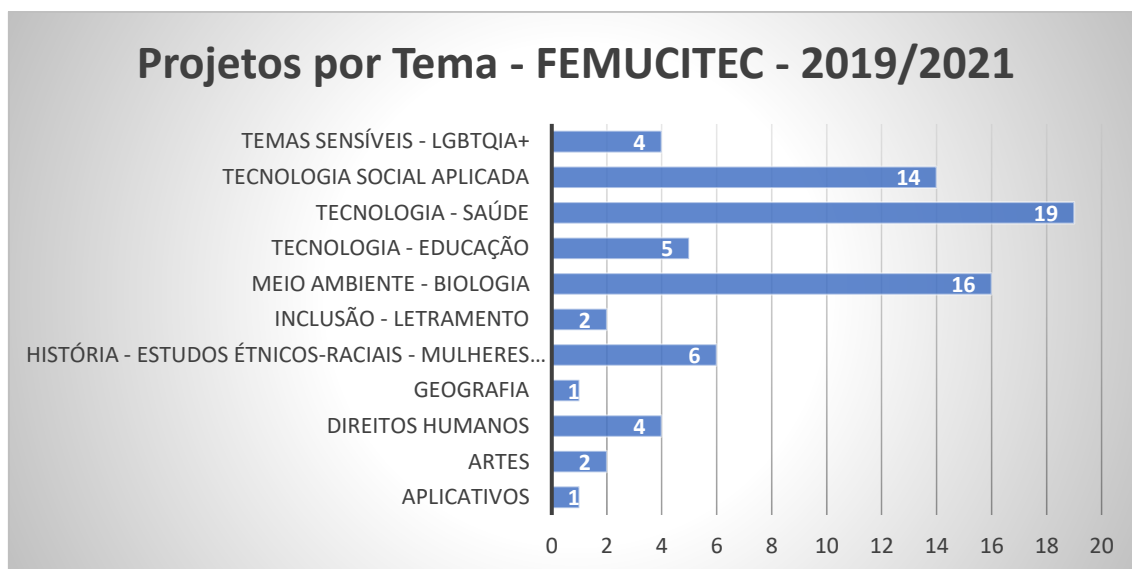


Os dados quantitativos refletem o que os dados qualitativos sinalizavam nas reflexões dos professores de história da rede municipal que utilizam de forma esporádica o ensino pela pesquisa, muito mais como uma ferramenta de apoio do que enquanto um princípio pedagógico.

Já em relação as principais escolas participantes da FEMUCITEC (registre-se que por indicação da regulamentação da feira municipal, as EMEF podiam indicar apenas 2 projetos, sendo um dentre Ciências Humanas e Linguagens e outro de Ciências da Natureza e Matemática, e caso tivesse vaga, as EMEF poderiam inscrever outros projetos), tivemos a EMEF Nancy Pansera, com 9 projetos no período e a EMEF Sete de Setembro com 8 projetos de pesquisa, em que predominaram os de Ciências da Natureza e Matemática na primeira e Ciências Humanas na segunda, conforme tabela abaixo:



Já entre os temas mobilizados pelos professores orientadores e estudantes pesquisadores destacam-se principalmente os voltados a discussão de Saúde, Meio Ambiente, Tecnologias Sociais aplicadas. No que se refere aos de Ciências Humanas, Direitos Humanos, Geografia, Inclusão, Letramento e Temas Sensíveis foram poucos projetos, totalizando apenas 23% dos projetos pesquisados. Percebe-se que os temas pesquisados estão vinculados a demandas do presente em que discutem alguma solução e ou perspectiva social, em especial os de Meio Ambiente, Saúde e Tecnologia Social aplicada, conforme tabela abaixo:



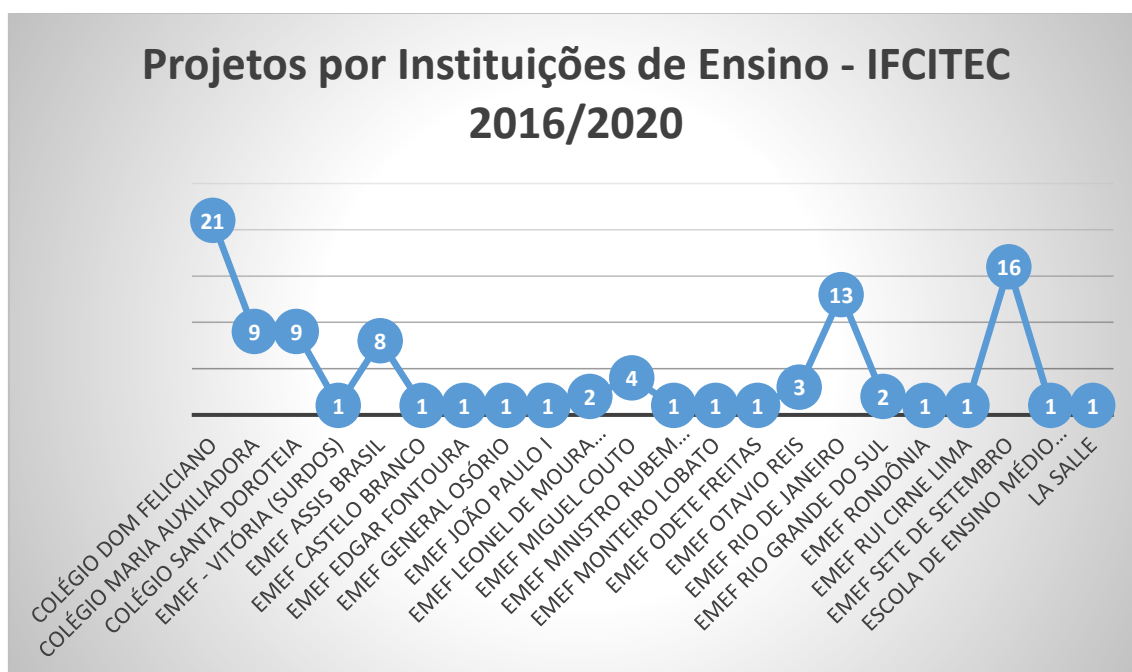
Em relação aos conteúdos trabalhados dentro dos projetos de pesquisa classificados como de Ciências Humanas podemos classificar na seguinte tipologia: (i) **conteúdos disciplinares de História** (A Mitologia dos Povos Nativos Brasileiros, A Origem Das Olimpíadas, “O Diário de Anne Frank em HQ – 75 Anos da Rendição Nazista”; As violações dos Direitos Humanos nos Campos de Concentração; Teatro: Uma visão histórica e local), (ii) **de conteúdos transdisciplinares vinculados em especial aos direitos humanos, diversidade, gênero e raça** (Onde estão as pessoas negras no EMEF Santos Dumont?; “O Pequeno Manual”, na efetividade das práticas antirracistas no cotidiano escolar da EJA; Letramento: uma janela para o mundo, o estudo do caso da obra de Carolina de Jesus; As vantagens da imigração para o Canadá; Migração: um direito humano; Combate ao trabalho infantil (estatística familiar); O cientificismo no discurso popular: o caso da vacina), (iii) **de conteúdos que abordam temas sensíveis e discussões sociais atuais** (As situações em que o aborto é legalizado no Brasil; Homofobia; Livre de preconceitos), (iv) **de conteúdos vinculados ao meio ambiente e saúde social** (Ozonosfera e a Sociedade; Por que estamos comendo mais na quarentena? Ansiedade: entender para saber controlar; Educação Ambiental para as Águas; Os impactos da pandemia na saúde mental de adolescentes e pré-adolescentes: um estudo sobre ansiedade em período de isolamento; Aterro Sanitário - Bairro Niterói - Canoas/RS; Suicídio na Adolescência; O Desperdício de Recursos Naturais em forma de Bolinhas de Papel; O Sistema Solar na sala de aula), (v) **de conteúdos vinculados a inclusão** (Nossa identidade), (vi) **de conteúdo das linguagens** (As extraordinárias mulheres na biblioteca escolar; Meninas leitoras transformando

o (seu) mundo; A visão dos jovens sobre si e o mundo; RPG: A Influência na Cultura Pop; A mídia e sua influência na opinião pública).

3.4.2 Os dados da IFCITEC de 2016 a 2020

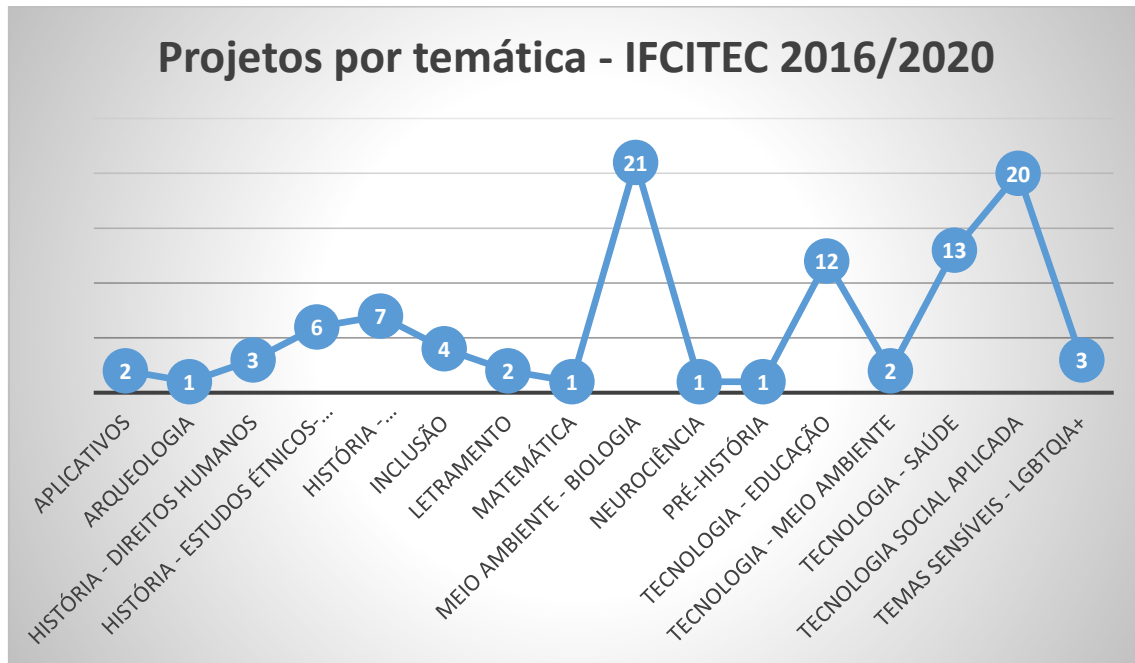
Em relação aos dados referentes ao gênero tanto a participação do corpo discente quanto em relação ao corpo docente ocorre a predominância feminina, como já vinha apontado os dados da FEMUCITEC. Sendo aproximadamente 70% de professoras orientadoras e 68% de estudantes pesquisadoras, em comparação aos 30% e 32% do gênero masculino, respectivamente. Registre-se o expressivo envolvimento de professores e estudantes, sendo 159 e 251 respectivamente, no período analisado.

Dentre as instituições de ensino temos aproximadamente 58,5% dos projetos oriundos da escola pública e 41,5 % da escola privada, destacando-se o Colégio Dom Feliciano (rede de ensino privada) com 21 projetos de pesquisa no período, e a EMEF Sete de Setembro com 16 projetos, que caso analisada somente entre as instituições públicas seria a instituição com maior participação.

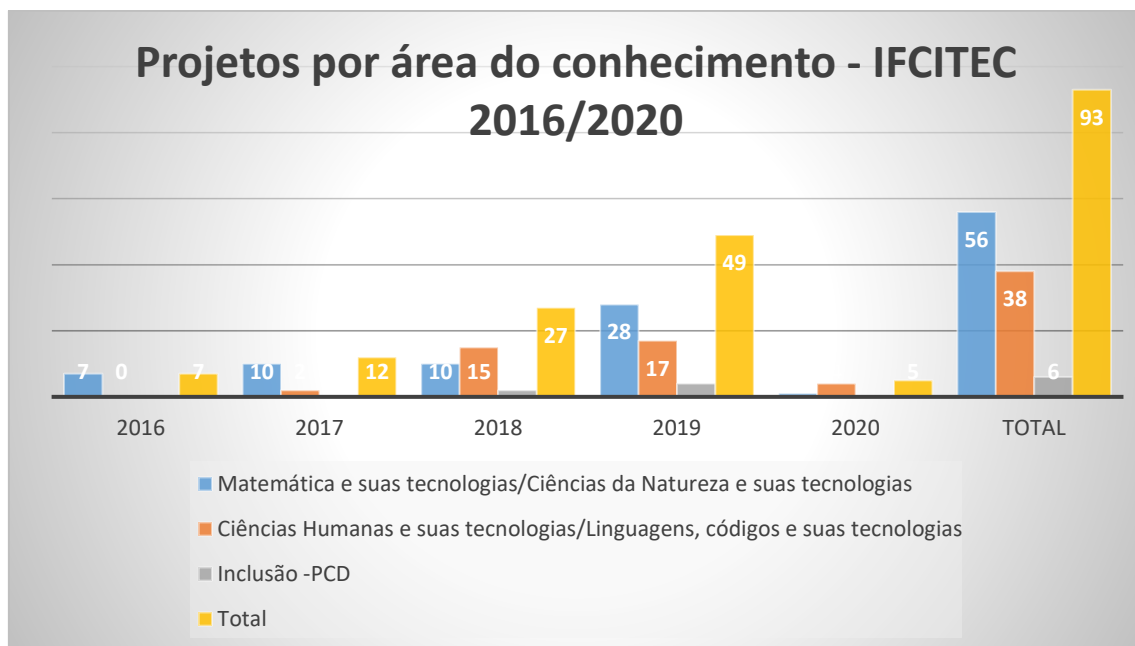


No que se refere a distribuição dos projetos por temática, indica uma proximidade muito parecida com a FEMUCITEC, em especial pesquisas que envolvem o Meio ambiente, Educação e Saúde. Por outro lado, projetos vinculados muita a especificidade do componente

curricular de História são poucos, se apresentando mais de forma interrelacionado com outras áreas do conhecimento de forma multidisciplinar.



Já em relação a distribuição por área de conhecimento segue o padrão já evidenciado da FEMUCITEC com o predomínio de projetos das chamadas ciências exatas, num percentual aproximado de 60% a 40% das ciências humanas e Inclusão.



Os dados das duas Feiras de Ciência, para o ensino fundamental, anos finais, seguem um padrão muito parecido na prevalência do gênero feminino, tanto de professoras orientadoras

quanto de estudantes pesquisadoras, das ciências exatas frente as ciências humanas, de investigação de temas mais contemporâneos que desafiam os jovens a olhar o presente em temas do meio ambiente, saúde, tecnologias sociais aplicadas, sendo que o conteúdo mais normativo das disciplinas regulares possuem pouca adesão de investigação. Percebe-se que o conteúdo normativo curricular regular das disciplinas são utilizados de forma integradas aos projetos de pesquisa, mas não como objetivo principal.

Dentre os projetos analisados, os que os autores e os professores orientadores classificaram como Ciências Humanas e Inclusão, reproduzimos os princípios títulos de forma a proporcionar a mobilização de temas que os estudantes construíram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, conforme a seguinte tipologia:

- (i) **conteúdos disciplinares de História** (Pancho Villa por John Reed na obra México Rebelde; Clóvis x luzia: as origens do homem americano; O longo caminho da liberdade: um estudo de caso da legislação abolicionista no Brasil; Origens açorianas: casamentos na freguesia de nossa senhora da conceição de Viamão 1747- 1759; Os lanceiros negros na guerra dos farrapos; Brincando de arqueólogo: conhecendo o passado através da cultura material; Cavalos de guerra - o uso de equinos nos combates da primeira guerra mundial; A influência iluminista no processo das constituições do século XVIII e XIX),
- (ii) **de conteúdos transdisciplinares vinculados em especial aos direitos humanos, diversidade, gênero e raça** (Direitos humanos esclarecidos: análise do impacto de campanha de conscientização no ensino fundamental; Meninas também jogam futebol: um estudo sobre machismo e participação feminina no futebol; Igualdade de gênero no mundo do trabalho: o que é preciso para que homens e mulheres tenham condições iguais em sua carreira profissional? O machismo na sociedade sob o olhar do público jovem; Territórios negros de canoas: um roteiro pelos pontos de referência da população negra na cidade; Escravidão e doenças: métodos, escolhas e caminhos; Letramento: uma janela para o mundo, o estudo do caso da obra de Carolina de Jesus; Migração: um direito humano; Tumbeiros negros: a travessia, a morte e as origens dos que aqui chegam),
- (iii) **de conteúdos que abordam temas sensíveis e discussões sociais atuais** (Aborto, um direito?; As situações em que o aborto é legalizado no Brasil; Crimes virtuais e os perigos da internet; Ilusão de perspectiva;; Vacinação e fake

News; Como a inteligência artificial influencia na mente humana; Inteligência artificial e a privacidade dos usuários no mercado de trabalho; O controle da informação na era das "fake news"),

- (iv) **de conteúdos vinculados ao meio ambiente e saúde social** (A preservação do meio ambiente começa pela gente; Depressão no ambiente escolar; Doenças psicossomáticas: da emoção à lesão; Saúde mental e os jovens em idade escolar; O que a comunidade pensa da saúde em canoas?; Isolamento social: influências no comportamento das pessoas e as mudanças na rotina),
- (v) **de conteúdo das linguagens** (Assista em 1 minuto: jornalismo escolar através de vídeos-minuto; Fotoetnografia: a realidade de adolescentes da periferia de canoas; A influência da leitura para o aprendizado da língua portuguesa; Site: ferramenta que dá suporte para o aprendizado da língua portuguesa; Inteligência artificial e a medicina: nível de confiança da população em procedimentos cirúrgicos),
- (vi) **de conteúdos vinculados a inclusão** (Esse é o nosso jeito de ser: "cada um do seu jeito"; Inclusão no ensino superior: do acesso à conclusão; Moda inclusiva: autonomia e autoestima para pessoas com deficiência; Nossa identidade),
- (vii) **da ludicidade** (Brinquedos e brincadeiras: ontem e hoje).

Portanto, uma enorme diversidade de trabalhos que refletem uma possibilidade de construção do conhecimento, mobilizando a história do tempo presente para refletir sobre a sociedade atual de forma a potencializar os conteúdos da sala de aula e do próprio currículo, não como fins em si mesmos, mas como um acontecimento (Macedo, 2016) que estão a serviço da formação do estudante, mediado pelo professor, pois nenhuma ação é isenta de sentido.

3.4.3 Questionário aplicado entre estudantes participantes de Feiras de Ciência

Aplicamos ainda um questionário com estudantes que participam das feiras de ciência, na FECET, feira da EMEF Sete de Setembro, e, na IFCITEC, do IFRS, campus de Canoas. O questionário metodologicamente foi estruturado dentro da perspectiva do ensino pela pesquisa enquanto um conteúdo escolar procedimental (Ricci, 2010) com questões de múltipla escolha de forma a identificar a escolaridade, o gênero, o financiamento escolar, a rede de ensino, a religiosidade, a renda familiar, os incentivos escolares para a realização das pesquisas, a

participação nas feiras de ciência, a existência de disciplina curricular específica de Iniciação Científica, a retribuição escolar, as áreas de conhecimento a disposição para a pesquisa, as preferências dos estudantes, o tempo de pesquisa, o aprendizado, a integração do conteúdo curricular disciplinar, e a melhora no rendimento escolar e a intenção de continuar com a prática de pesquisar. Ainda foram realizadas duas questões abertas onde os estudantes poderiam livremente opinar em relação a contribuição que o ato de pesquisar proporcionou para o desenvolvimento escolar, aprendizado, atitudes, comportamentos e âmbito pessoal.

Ao todo foram 91 estudantes que participaram do questionário, sendo 40 respostas colhidas durante a IFICTEC e 41 respostas durante a FECET da EMEF Sete de Setembro, do ano de 2022. Apresentaremos em forma de texto e alguns gráficos somente as questões mais relevantes, sendo que a íntegra está à disposição para consulta nos apêndices.

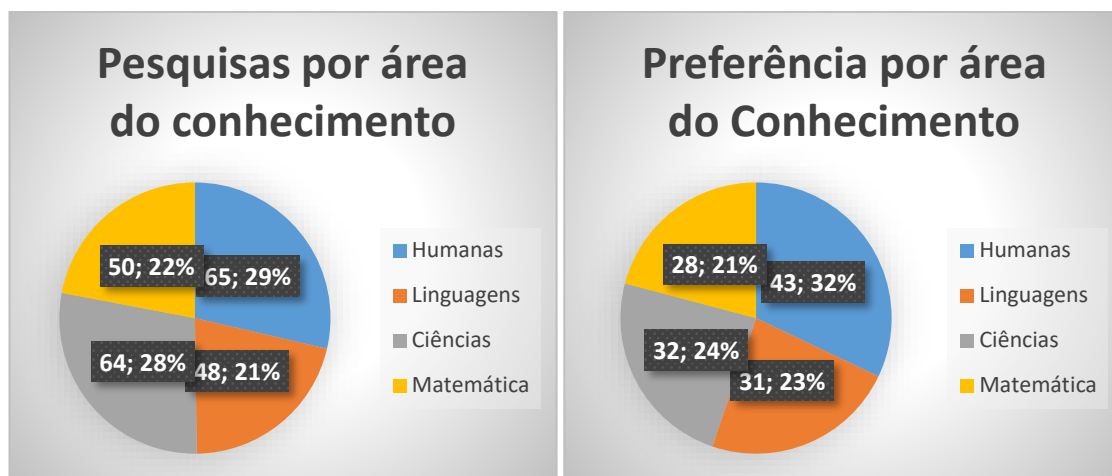
Em relação a escolaridade da amostra tivemos 85% dos respondentes do ensino fundamental anos finais, 5% do ensino médio e 10% do ensino médio técnico, portanto basicamente caracterizada pelo ensino fundamental. A tendência de gênero verificada nos dados dos resumos da IFCITEC e FEMUCITEC novamente se apresenta nos questionários, pois 67% das respostas foram do gênero feminino contra 32 do gênero masculino e 1% não identificado.

No que se refere a religiosidade 71% dos entrevistados se identificam com alguma religião, sendo deste universo, 8% com religiões de matriz africana, 58% com o cristianismo e 4% com o espiritismo. Dentre os cristãos (58%) temos 60% de evangélicos e 40% de católicos.

No componente da renda familiar quase 70% dos entrevistados percebem até 2 salários-mínimos, tendo apenas 4% acima de 10 salários mínimos, portanto uma amostra relativamente significativa no rendimento familiar. Em relação ao financiamento escolar 77% das entrevistas são da escola pública, ante 12% da escola privada e 11% com bolsa de estudos.

No conjunto de questões que envolvem o ensino pesquisa como uma disciplina no currículo escolar, ou seja, como um conteúdo procedimental, apenas 19% dos estudantes responderam positivamente, em sua maioria do ensino técnico federal, ante os 81% que participam das feiras de ciências, mas que não possuem grade horária específica. Questionados sobre a retribuição escolar em participar de feiras 47% responderam adquirir benefícios pedagógicos de aprendizado, 44% de estímulo avaliativo e 9% de estímulo econômico em premiações (bolsas de estudo).

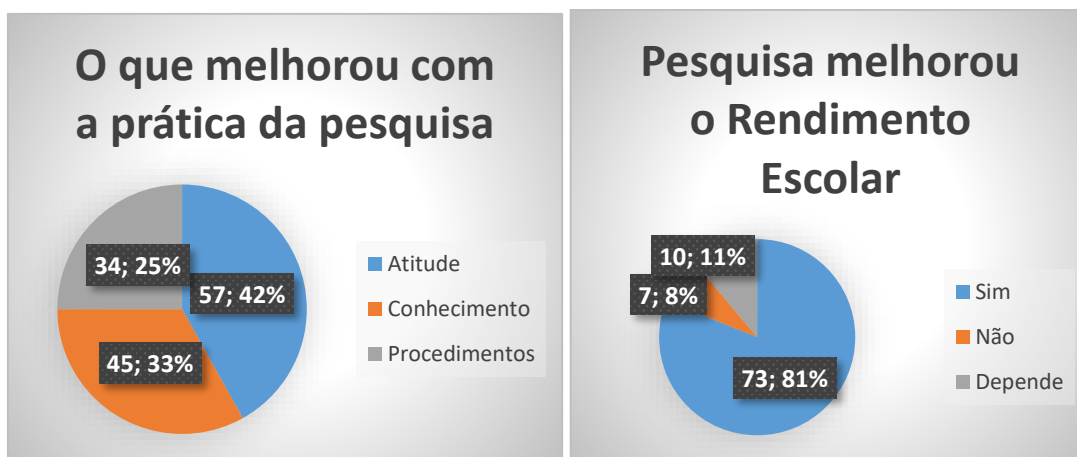
Já as áreas de conhecimento em que se dedicam a pesquisar, os entrevistados possuem uma pequena tendência por preferência pessoal pelas Ciências Humanas, conforme os gráficos abaixo:



Em se tratando de feiras de ciências, geralmente vistas como sendo típicas das ciências exatas, a preferência dos estudantes por Ciências Humanas revela uma tendência das pesquisas e a própria renovação do ensino, perquirindo um professor mais vinculada com as demandas da realidade local e do espaço social em que está atuando.

Os dados revelaram ainda que 53% dos entrevistados realizam as pesquisas no contraturno escolar, ou seja, muito por vontade própria e ou estímulo do professor e ou do ambiente escolar em que está vinculado, o que fragiliza o ensino-pesquisa, trazendo um limite a prática, pois muito dependente de pessoas e não de uma estrutura escolar e ou cultura escolar. Para 25% dos entrevistados, a instituição de ensino possui uma disciplina específica da prática da pesquisa, a maioria do ensino técnico federal, e 12% fazem os projetos de pesquisa na disciplina do professor orientador (estimulador). Em relação ao tempo de dedicação para a realização das pesquisas, 40% dos entrevistados se dedicam apenas 30 dias para os projetos, em sua ampla maioria do ensino fundamental, o que prejudica enormemente a qualidade e o aprendizado do processo. Para os 60% restante se dedicam com um tempo razoável de 60, 90, 180 ou 360 dias.

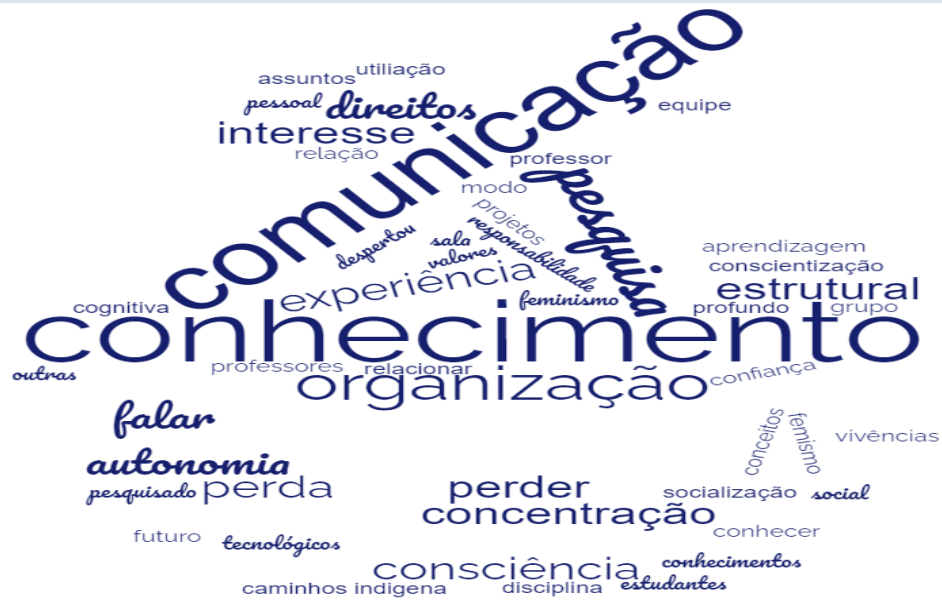
Instado a refletir se a prática de pesquisa melhorou quais conteúdos dos estudantes, 42% responderam que auxiliou suas Atitudes comportamentais, 33% um aumento de conhecimento e 25% nos conteúdos procedimentais, o que seria para Ricci o principal elemento mobilizador do ensino-pesquisa. Os presentes dados refletem quando os estudantes perguntados se a prática de pesquisa auxiliou no aprendizado do conteúdo curricular 51% responderam que sim, sendo que quando confrontados se a prática da pesquisa melhorou o rendimento escolar 81% responderam que sim.



Esses dados quantitativos da mobilização dos conteúdos na tipologia de Zabala, bem como da melhora do rendimento escolar e do conteúdo curricular se confrontados com os dados qualitativos dos temas mobilizadores descritos nos itens anteriores, confirmam o descompasso do currículo normativo das disciplinas com os temas pesquisados e apresentados nas feiras de ciência.

No que se refere a continuidade da prática de pesquisa pelos estudantes nos anos subsequentes, uma maioria significativa de 62% respondeu que o que estimula são as participações em feiras e eventos, frente a apenas 25% em relação ao aprendizado. O presente dado comprova que as feiras se transformaram em espaços de vivência e compartilhando de experiências, de formação e de politização sobre os temas mobilizadores para os jovens, pois se cruzarmos com as informações dos conteúdos investigados na FEMUCITEC e IFCITEC fica evidente o caráter de formadores de opinião, contribuindo para o desenvolvimento de uma concepção política do saber fazer do ensino-pesquisa.

Em relação a questão em que os estudantes deveriam comentar sobre a contribuição que a pesquisa proporcionou para o seu desenvolvimento escolar, de aprendizado, de atitudes e anseios pessoais, as palavras mais referidas foram: autonomia, concentração, comunicação, conhecimento, organização, experiência, consciência, confiança, direitos, pesquisa, aprendizagem, interesse, equipe, conceitos, vivências, socialização, responsabilidade, valores conforme a nuvem de palavras abaixo:



Portanto, da nuvem de palavras podemos destacar o que Mancuso (1997) identificou como benefícios que se apresentam nos estudantes que participam das feiras de ciência, quais sejam, a maior visão do processo educativo e ampliação de conhecimento, aprender com a troca com os colegas, saber lidar com as perdas e frustrações de forma amadurecer a própria identidade social.

4 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO. A DIMENSÃO PROPOSITIVA. A PESQUISA DENTRO DA PESQUISA.

No presente capítulo abordaremos a centralidade da dimensão propositiva do trabalho, pois ao utilizar a abordagem do ensino-pesquisa, como um conteúdo procedimental (Ricci, 2010), podemos pensar o ensino de história, sob vários ângulos, como sendo uma linguagem (práticas de leitura e escrita), e, portanto, passível de letramentos históricos (Azevedo, 2015; Azevedo e Mattos, 2017, 2020), ou de uma consciência histórica e literacia (Barca, 2006; Lee, 2016; Cerri, 2020), mas também de leitura de mundo (Freire, 1984).

Assim apresentaremos uma discussão teórica e metodológica dos usos inadequados do letramento para construir uma nova abordagem e relacioná-lo com o ensino de história. No passo seguinte será relatado a pesquisa realizada por estudantes do 9 ano do ensino fundamental sobre letramento e o estudo de caso da obra de Carolina de Jesus, dentro da abordagem do ensino-pesquisa e como esse conteúdo procedimental pode proporcionar vivências e práticas de letramentos dentro do ensino de história, refletindo a própria ação do professor em sala de aula, bem como a capacidade dos estudantes refletirem sobre os seus aprendizados em evento de letramento com a escrita.

Para Seffner (2000, p.260) ensinar História em sala de aula, *“é fundamentalmente, ensinar elementos de teoria e metodologia, não só da História, mas das Ciências Humanas”*, justamente para os estudantes terem a capacidade de procederem a sua própria leitura histórica de mundo, pois *“ao produzir o passado – e não recuperar – a História revela uma certa pedagogia com relação ao presente”* (Seffner, 2000. p.264), *“uma vez que o trabalho de pesquisa e de ensino se reveste de um caráter político e se abre para a constituição de novas subjetividades”* (Gil; Pereira; Pacievitch; Seffner, 2017, p. 21)

E é nessa ação cotidiana que se produz subjetividades. Por exemplo: classes sociais não existem enquanto tipos ideais³⁸, mas sim enquanto práticas discursivas elaboradas e constitutivas dos próprios sujeitos. Uma vez que a subjetivação ocorre continuamente e cotidianamente, enquanto modo de reprodução da vida, no contexto do contato entre os sujeitos, seja em relação de forças de dentro e de fora do indivíduo, seja em razão dos acontecimentos (Deleuze, 2001).

³⁸ Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (Thompson, 2004, p. 9)

4.1 O mito do alfabetismo e uma nova abordagem de letramento

Em sociedades desiguais e do capitalismo periférico, em especial nas políticas públicas, o mito do alfabetismo, mas que poderia ser traduzido pelo mito do letramento, possuem encontrar maior aderência popular, seja pela imposição dos privilégios historicamente construídos, seja pela desigualdade dos processos de alfabetização e escolarização³⁹. Ainda o mito do alfabetismo pode ser reforçado pelos normativos educacionais que excluem determinados saberes e conhecimentos privilegiando por exemplo, competências e habilidades, que não possuem nenhuma relação com as práticas sociais dos estudantes.

Os estudos do Graff (1990), ao problematizar o alfabetismo e ou letramento dentro da perspectiva de mito, pois os estudos sobre a alfabetização, numa concepção de mercado, naturalizam que quanto maior as taxas de alfabetismo maior o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Sendo assim, o alfabetismo seria um sinônimo de processo de civilização, sociedades desenvolvidas, associando o alfabetismo enquanto sinal de sucesso econômico, seja coletivo, seja individual. Na realidade Graff, utilizando estudos históricos comparativos aborda que a construção do alfabetismo enquanto discurso da modernidade universalizante, traduz um tempo linear (evolução sociedades primitivas e atrasadas - Ásia, África, América = sociedades civilizadas - Europa) e o triunvirato econômico linear: desenvolvimento, crescimento e progresso.

“A história do alfabetismo é tipicamente concebida, e virtualmente sempre escrita, em termos de mudança - usualmente tipos importantes de mudança nos indivíduos, sociedades ou estados. Isto é, as bases epistemológicas que governam a maior parte do pensamento sobre o alfabetismo são bases evolucionárias; a suposição é a de que o alfabetismo, o desenvolvimento, o crescimento e o progresso estão inseparavelmente ligados, especialmente no período moderno.” E o “meu argumento, minha revisão é que essa perspectiva é uma perspectiva indevidamente limitada e distorcida” (Graff, 1990. p. 44-45).

Talvez para problematizar a indagação de Graff deveríamos pensar os usos do alfabetismo, como discurso dominante, que associa alfabetismo com sucesso individual e progresso econômico, ou ainda como marco civilizatório, típico do discurso da construção da modernidade do século XIX.

³⁹ “Tentei mostrar, em parte, a produtividade dos discursos sobre a alfabetização e seu efeito de verdade nas narrativas discursivas dos próprios alunos a quem se destina um programa de alfabetização de adultos. Presentes na maioria dos discursos de políticas públicas de educação, a crença na alfabetização enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e econômico, isto é, o “mito do alfabetismo”, transformou-se em uma verdade que passou a constituir algumas suposições, dentre elas a de que a alfabetização aliada à escolaridade favoreceria o alcance de melhores condições de vida e de trabalho.” (Lemos, 2008)

Reconhecer os limites do alfabetismo, saindo da visão evolucionista de um tempo linear, mas entender que os usos do alfabetismo são históricos e passam por continuidades (descontinuidades) e contradições, sendo a escolarização formal uma forma de se pensar o alfabetismo, mas existem outras formas e múltiplas vias para o alfabetismo. Os usos da escolarização formal são utilizados discursivamente em muitos casos para negar e reconhecer essas outras vias de letramentos, potencialmente perigosos, se não controlados, visando a conformar atitudes e hábitos de integração e coesão social, afastando assim as demais vivências.

Nesse sentido que a potência de Paulo Freire (1984) com sua leitura de mundo, ou seja, a utilização da experiência social dos educandos no processo de alfabetização impactou muito na Educação. Pois, é a utilização da prática concreta que se estabelece os marcos do processo de consciência, ou seja, se utiliza da realidade do educando para fins de transformações, seja pela leitura de mundo, seja pelo próprio despertar enquanto sujeito histórico-social no processo de ensino-aprendizagem. Pois, utilizando a Pedagogia da Pergunta (Freire, Faudenz, 2011) o processo de alfabetização parte da curiosidade e a construção do conhecimento pelos estudantes parte deste despertar, uma vez que:

antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (Freire, 2007, p.86)

Mas mesmo utilizando os enunciados desenvolvido por Paulo Freire corremos o risco de reforçar o mito do alfabetismo? Se ficarmos preso somente na metodologia⁴⁰ enquanto uma tecnologia para termos ‘facilidade’ no processo de alfabetização e não observamos as práticas sociais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (processos de leitura e escrita), sim, poderemos reforçar o mito do alfabetismo, pois não estaremos observando que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. O que Magda Soares (1996) denominou de Letramento o resultado da ação de ler entendendo a linguagem como prática social e experiência da vida.

Esse novo conceito de Letramento amplia a própria alfabetização, o que Terra (2013) vai considerar a partir dos estudos sócios-culturais dos Novos Estudos sobre Letramento, que na realidade não existe letramento, mas sim diversos letramentos. Pois, a superação ao conceito

⁴⁰ Talvez um dos grandes erros foi pensar as proposições do Paulo Freire como um modelo, ao invés de uma contínua criticidade e reflexão das práticas discursivas. “Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (FREIRE e Faundez, p. 60), pois o “poder de domínio de uma ideologia reside basicamente no fato que ela se encarna na ação cotidiana”. (Idem p. 54)

autônomo de letramento (a condição individual e cognitiva de aquisição da escrita) e a sua constituição dentro do mito do letramento (sociedades superiores, desenvolvimento econômico individual) é problematizado dentro do embate entre a oralidade e a escrita, ou de sua falsa dicotomia, pois ao colocar os letramentos dentro de uma perspectiva de práticas sociais, interações socioculturais, questiona-se os aspectos das "práticas escolares que tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social." (Terra, 2013. p.35), superando assim as falsas dicotomias das hierarquias Escrita x Oralidade; Letrado x Iltrado; Alfabetizado x Analfabeto, etc. E romper com esses aspectos universalizantes do letramento autônomo é fundamental por um lado, para superar o mito do letramento, e por outro, para trazer as singularidades, os estranhamentos, as diferenças culturais, sociais, históricas para o centro das práticas de leitura e escrita⁴¹. Pois sendo a experiência humana plural e diversa descabe impor uma única forma universal de conhecimento que naturaliza as estruturas de poder.

Portanto para Terra (2013) devemos superar o entendimento de que o letramento é tão somente uma operação tecnológica, neutra e universal de se aprender uma linguagem escrita, mas compreender o letramento como uma prática social e os modos que os sujeitos abordam a escrita moldam as formas pelas quais constroem relações de identidade e de poder.

A partir dos Novos Estudos de Letramento, a autora traz dois conceitos importantes que são os eventos de letramento⁴² e as práticas de letramento⁴³. Todavia os conceitos e a sua distinção é exclusivamente metodológica, para fins de descrição de pesquisa, "*já que são conceitos interligados (duas faces de uma só realidade)*" (Terra, 2013).⁴⁴

⁴¹ "... (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade." (Terra, 2013, p. 45)

⁴² "Heath (1982: 93), que por primeiro usou o conceito de evento de letramento, postula a seguinte definição para o termo: "Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação". A noção de 'evento de letramento' torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita..." (Terra, 2013, p. 46)

⁴³ Como define Barton (1993: vii) "práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento". (Terra, 2013, p. 48)

⁴⁴ A título de ilustração, como esclarecem Pahl & Rowsell (2005: 9), Um 'evento de letramento' é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante 'da prática de leitura de livro na sala de aula' (prática de letramento). (Terra, 2013, p. 48)

4.2 Letramentos e Ensino de História

No Campo do Ensino de História tivemos duas Teses de Doutorado que inauguraram os debates sobre letramentos (Rocha, 2006; Azevedo, 2011), em que pese os estudos de letramento na maioria dos casos estarem ligados à consciência histórica e literacia (Barca, 2006; Lee, 2016; Cerri, 2020). Assim, podemos pensar o ensino da história, sob várias perspectivas, como sendo uma linguagem (práticas de leitura e escrita), e, portanto, passível de letramentos históricos (Azevedo, 2015; Azevedo e Mattos, 2017, 2020).

Qual a relação que se estabelece entre os diferentes letramentos e o Ensino de História? Se pensarmos que as práticas sociais de leitura e escrita, bem como a instrumentalidade da oralidade, como elementos centrais da aula de história, podemos arguir o ensino de história como um ato de linguagem. Azevedo (2015) trabalha a história ensinada como decorrente de umas das possibilidades do uso da linguagem, que é construída dentro da concepção dos Círculos de Bakhtin, onde a construção da individualidade "é dessa forma situada e está em constante formação nas relações sócio-histórica, marcadas pelo tempo-espço que constitui o sujeito"(Azevedo, 2015, p.58), e está em interação dialógica constante, pois a construção discursiva do indivíduo está pautada na construção discursiva do outro. E neste processo de dialogicidade da interação humana de troca e de intercâmbio discursivo (uso da linguagem) no processo de aprendizagem se materializa pelos enunciados de cada um (relação professor-estudante), pois "A produção dos enunciados é intercâmbio; assim, cada enunciado anuncia ao outro o processo dialógico que o compõe. A troca se estabelece em um tempo-espço e o ato enunciativo se constitui com sujeitos situados." (Idem, p.59).

Compreendida a função do uso da linguagem enquanto enunciados discursivos numa relação dialógica de construção, seja das individualidades, seja, do processo do conhecimento, assim a história ensinada está permeada pelos enunciados discursivos que se constituem "na multiplicidade social e pela intersubjetividade do professor que enuncia o passado ensinado" (idem, p. 62), e destas práticas dialógicas e discursivas constroem e se constituem no processo de letramento (entendido como o uso da linguagem, seja escrita, como discursiva da própria escrita), e deste processo permite temporalizar a linguagem na construção do conhecimento histórico, seja em razão do sentido das narrativas da experiência humana, seja no sentido da construção da própria subjetividade.

Assim inexiste a possibilidade de uma subjetividade particular, específica, pois ela é construída socialmente por essas mediações que dialogam entre si (eu-outro) pelo conjunto social. E essa compreensão somente se processa na língua materna num conjunto de letramentos

(práticas de leitura e escrita) que se estabelecem em interação social, cultural e ideológica. A própria seleção de quais narrativas históricas a serem enunciadas e quais narrativas históricas a serem silenciadas refletem o processo de práticas de letramento histórico. Entendido assim o ensino de história que se constitui enquanto uma prática de letramento (Azevedo, Matos, 2020), o que pode reforçar ou não as estruturas de poder socialmente construídas.

Portanto, teoricamente partimos da Pedagogia da Pergunta, que trabalha fundamentalmente, não só em discurso, mas nas práticas cotidianas do ensino, o que o ensino-pesquisa visa justamente constituir na aprendizagem, articulando assim as práticas de letramento histórico.

4.3 A Pesquisa dentro da Pesquisa: a experiência do estudo sobre Carolina de Jesus no ensino fundamental⁴⁵

De forma a exemplificar as práticas de leitura e escrita e os letramentos possíveis no ensino de história, utilizando o ensino-pesquisa, será relatado a pesquisa sobre Carolina de Jesus, não somente pelo fato do reconhecimento e premiações do trabalho em diversas feiras de ciência, mas sim pelo fato de ter produzido letramento histórico.

Em 2018, ao trabalhar o eixo das Relações Étnicas Raciais (Leis Federais 10.639/03, 11.645/08), um grupo de alunos desenvolveu uma pesquisa sobre as Legislações Abolicionistas e o longo caminho da liberdade e a construção do papel do negro na sociedade brasileira. Como resultados tivemos que: os estudantes desconheciam a história afrodescendente e 30% achavam irrelevantes as contribuições da diáspora africana no Brasil. E isso me permitiu repensar a prática de sala de aula, uma vez que os estudantes-pesquisadores me indagavam, “*sor, a nossa história não é positiva*”.

Nesse sentido no ano de 2019 iniciei o ano letivo com o desafio da leitura e pesquisa da obra da Carolina de Jesus e o seu Diário Quarto de Despejo, com um grupo do 9 ano do ensino fundamental. O objetivo era realizar uma leitura do “lado de dentro” (Evaristo, 2017) da experiência social afrodescendente, onde os “vazios históricos” e suas intencionalidades poderiam ser potencializados pela literatura (no caso o Diário Quarto de Despejo da Carolina de Jesus).

A ideia, portanto, era trabalhar a construção de uma identidade afirmativa, ou uma escrevivência do conceito trazido por Conceição Evaristo, de forma a problematizar os

⁴⁵ O presente item foi apresentado no XII Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História.

silenciamentos, os esquecimentos e os “vazios históricos” como um dos fatores da invisibilidade social de escritores negros no ensino fundamental.

Como metodologia de ensino aplicada, os estudantes deveriam produzir uma pequena resenha crítica de no máximo 3 folhas sobre o Diário; sendo a leitura dirigida a partir de alguns eixos pré-estabelecidos (racismo, democracia, machismo e fome). A partir desse momento foi incrementado os encontros semanais, partindo para uma pesquisa sobre letramento e o Quarto de Despejo.

Nos diálogos e encontros semanais da pesquisa, o grupo propôs de aplicar um questionário com a outra turma do 9º ano da Escola, mas sugeri uma integração com os anos iniciais, onde escolhemos um 4º ano do Ensino Fundamental. Desafiei eles a produzirem uma sequência didática com 5 aulas (uma aula de apresentação da obra da Carolina e seu diário, e os demais eixos da leitura de excertos escolhidos pelos estudantes). Os alunos do 4º ano, a cada encontro produziam suas reflexões no que haviam lido e aprendido num pequeno diário individual de cada um.

Antes de iniciar o projeto foi realizado um questionário prévio sobre o conhecimento prévio de conhecimento de pensadores afrodescendentes, autodeclaração racial, gênero, quem trabalhava e era o responsável econômico da casa.

Após a sequência didática esperou-se dois meses para retornar à sala de aula e aplicar outro questionário devolutivo para investigar a aprendizagem dos estudantes, novamente se questionou a autodeclaração racial, sobre o registro da história e a desigualdade de gênero, e o que mais impactou os estudantes na obra da Carolina de Jesus.

O objetivo do ensino-pesquisa era combater a invisibilidade social e o desconhecimento de autores afrodescendentes no ensino fundamental e estabelecer a diferença entre Letramento e Alfabetização. A hipótese do trabalho era se o letramento histórico na obra da Carolina de Jesus poderia alterar a percepção dos estudantes sobre a própria condição individual e se isso impactaria no conhecimento histórico aprendido.

Os resultados do diagnóstico prévio, questionário quantitativo, podemos observar nas tabelas abaixo:

Tabela 1. Percentuais das turmas por Identidade de Gênero.



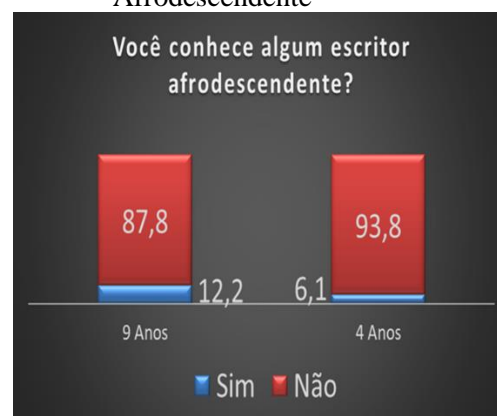
Fonte: Saldanha et al, 2020.

Tabela. 2 Autodeclaração Racial dos Estudantes



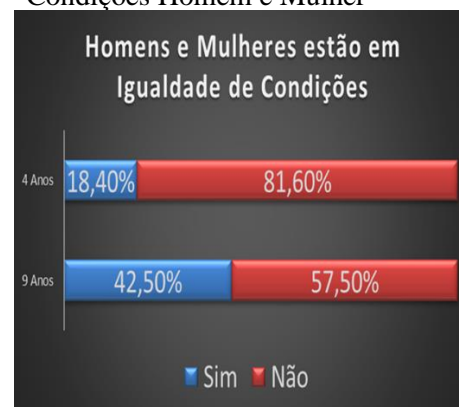
Fonte: Saldanha et al, 2020.

Tabela 3. Conhecimento Prévio Escritor Afrodescendente



Fonte: Saldanha et al, 2020.

Tabela 4. Percepção Igualdade de Condições Homem e Mulher



Fonte: Saldanha et al, 2020.

Após a aplicação da Sequência Didática, depois de 2 meses retornamos e aplicamos novo questionário quantitativo com os estudantes do 4 ano para auferir o conhecimento adquirido.

Tabela 5. Autodeclaração racial após a experiência com o Letramento



Fonte: Saldanha et al, 2020.

Tabela 6. Eixo de Leitura mais Significativo



Fonte: Saldanha et al, 2020.

O projeto de ensino-pesquisa sobre o estudo do caso da obra de Carolina de Jesus⁴⁶, restou demonstrando que 90% dos estudantes desconheciam uma autora afrodescendente; que antes da leitura coletiva de excertos do livro com os estudantes do 4º ano, 30% deles se consideram outros, nem branco e nem negros/pardos, e que após o estudo afirmativo sobre a História de uma autora negra, apenas 11% continuaram se considerando outros, e que os estudantes que se auto declararam negros e pardos saiu de 31% para 50%.

Em relação aos dados qualitativos, os estudantes do 4 ano, produziram 60 diários, onde deveriam registrar suas impressões (práticas de escrita) a partir da leitura coletiva que restou realizada no diálogo entre os estudantes do 9 ano e os 4 anos. Abaixo segue uma amostra das capas dos diários dos estudantes.

Diários do Letramento



Fonte: foto de autoria própria, 2020.

Alguns relatos dos estudantes do 4 ano perceberam os conceitos trabalhados (racismo, fome, machismo, democracia e exclusão social) e a obra da Carolina de Jesus, por exemplo: Estudante A, registrou que: “Eu acho que até hoje quando lemos um livro de história é muito mais normal você ver os homens como heróis da história do que as mulheres, pois eu nunca vi uma mulher em histórias sendo guerreiras e batalhadora como eu sei que são...”; Estudante B, comentou no diário que “eu acho muito injusto o homem

⁴⁶ Estão disponíveis dois vídeos disponibilizados na plataforma youtube que contam um pouco sobre o projeto, nos seguintes endereços eletrônicos: <https://www.youtube.com/watch?v=raeihrKW7zY> e <https://www.youtube.com/watch?v=Zk2G5eq2-2U> Acesso em 02 out. 2024.

sair e a mulher ficar em casa cuidando dos filhos”: Estudante C abre o seu diário com a seguinte frase: “um dia nós vamos ser livres”; Estudante D aborda a questão da discriminação, “porque ela era pobre e negra e não gostavam dos livros dela, porque não tem felizes para sempre”. Teríamos outros exemplos para narrar e exemplificar, mas a ideia é somente pontuar a experiência de letramento enquanto prática social de leitura e escrita e o desenvolvimento do trabalho do conteúdo histórico das relações étnico raciais aplicados na construção do saber discente no ensino de história.

O presente trabalho ganhou diversas premiações em feiras escolares de ciência jovem, sendo as duas mais importantes: o 2º Lugar Geral da Mostratec Júnior de 2019, maior feira jovem da América Latina, e prêmio destaque científico com direito de publicação do trabalho, na Revista Liberato Científica, v6, n6 (dez.2020)⁴⁷, reproduzida nas imagens abaixo:



⁴⁷ Disponível em: <https://www.liberato.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Liberato-Cientifica-2020-small.pdf>. Acesso em 08 de jul. 2023.



No aprendizado do processo do ensino-pesquisa, num movimento dialético entre o professor e os estudantes, aprendemos conjuntamente nessa prática cotidiana da sala de aula o significado tão profundo daquela frase curta de Paulo Freire (2019, p.30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois os desafios da produção do conhecimento e as construções das hipóteses de trabalho, do objetivo, da leitura do marco teórico, do treinamento de apresentação, da necessidade de construir material visual e escrito da pesquisa (banner), da sistematização dos resultados e conclusões, a produção de mídia audiovisual de apresentação prévia para o trabalho, e o registro de toda a pesquisa no diário de bordo possibilitou uma prática de letramento, seja enquanto sujeitos do ensino, seja enquanto sujeitos da pesquisa. Ou seja, diversas etapas envolvendo diversas competências de leitura, escrita e reflexão sobre a ação realizada.

4.4 A Reflexão do aprendizado, as escritas dos estudantes.

A cada processo de encerramento do projeto do ensino-pesquisa requeria aos estudantes que produzissem uma pequena reflexão escrita, sobre o que o processo de investigação melhorou a conduta discente. As reflexões estão reproduzidas no apêndice da presente dissertação, sendo que transcrevo alguns excertos que traduzem todo o processo criativo, esse estranhamento com o outro quando se deparam com os trabalhos

de estudantes nas feiras, quando mobilizam o desejo e interesse em explicar que sabem fazer para interessados nos trabalhos.

Analisamos a escrita dos estudantes do 9 ano do ensino fundamental que já possuíam um certo grau de autonomia e capacidade de escrita. Em razão que nem todos os estudantes participaram das pesquisas orientadas por mim na escola, optei por deixar seus escritos anônimos para preservar a intimidade.

Em cada excerto vamos indicando o conteúdo do aprendizado refletido pelo estudante, de forma a observar as impressões, conforme descritivo abaixo:

a) Explicitação do processo de pesquisa

Estudante A: “Em diversos aspectos e dimensões o conhecimento mudou a vida do modo que eu a interpreto, não apenas decorar e copiar o conhecimento, mais do que isso, busca-lo e decifrá-lo das mais diversas formas ... Antes de fazer essa pesquisa, minhas pesquisas anteriores eram medíocres e ‘feitas na hora’, mas com essa última foi diferente, foram meses de trabalho tanto teórica quanto prática, uma conclusão, metodologia, objetivos, dados e apresentações bem definidas...”

b) Participação em feiras e novas possibilidades de conhecer outros lugares

Estudante C: “... porém o que mais me marcou foi a MOCITEC que ganhamos em segundo lugar e com isso fomos credenciados para a FEBRAT em Belo Horizonte”.

c) Mudança de Comportamento, novas atitudes e constituição de afetos

Estudante D: “Essa experiência mudou meu modo de pensar sobre diversos assuntos, principalmente sobre a visibilidade de escritores afrodescendentes; me ajudou bastante a superar meu nervosismo, meu medo de palco, minha insegurança... e também a gostar de uma garota por causa da pesquisa... As feiras foram a melhor parte, apresentar o que foi pesquisado, transmitir nosso conhecimento para que outras pessoas possam se interessar pelo assunto e pesquisar sobre o mesmo, esta foi, com certeza, a melhor parte”.

d) Cultura escolar e ensino-pesquisa

Estudante E: “A pesquisa vem sendo aplicada desde o primeiro ano do ensino fundamental e é levado para a vida toda e o aluno vem tendo cada vez mais conhecimento”

e) Prática de Leitura, descoberta do conhecimento e do saber

Estudante F: “Com a pesquisa científica meu aprendizado melhorou um pouco na leitura, um pouco na vergonha de interagir com as pessoas, aprendi palavras novas, foi impressionante ver as pessoas que não conheciam as palavras de nosso trabalho...”

f) Mudança de atitude

Estudante H: “...alterou muito nos meus estudos por que agora eu tenho sede de aprender...”

g) Conscientização social e socialização

Estudante I: “A pesquisa primeiramente me deu uma visão de mundo melhor, pois assuntos que eu nem conhecia, agora eu os levo como um adicional às minhas lutas do dia a dia....todos os direitos que tenho hoje foi resultado de muita luta e para o mundo melhorar eu terei que lutar por aquilo que acredito usando como base o conhecimento...”... me deu um ótimo senso crítico sobre o mundo, antes eu era uma pessoa muito tímida..”

h) Papel das Feiras – Diálogo – Compreensão dos estudos

Estudante J: “... acredito que ela é fundamental para a formação de um aluno e principalmente as feiras científicas que possibilitam o diálogo entre os alunos sobre diversos trabalhos apresentados.... estimulando cada vez mais a pesquisa.... melhorar o processo de aprendizado sobre tais conteúdos, como iluminismo, assim ajustando a forma de aprendizagem, pois pesquisas indicam que é mais fácil um aluno aprender pesquisando e apresentando do que só ouvindo e copiando”.

i) Mudança de comportamento

Estudante L: “modificou meu pensamento de que a Feira de Ciências da Escola era para ganhar nota. Não, a Feira pode ir além da Escola, pode fazer novas pesquisas, novas amizades, novos conhecimentos...”

j) Erro Pedagógico - Aprendizado

Estudante M:”Tenho adquirido um amor e uma paixão por Ciências Humanas, que é difícil de expressar meus sentimentos... mas minha maior experiência que levarei

para o resto de minha vida, que quando erramos em alguma coisa, tenho que voltar do início e tentar novamente...”

k) Cooperação e mudança de comportamento

Estudante N: “aprender a trabalhar em equipe , a saber ouvir a opinião dos outros e também prestar mais atenção...”

Estudante Q: “ajudou bastante com minha timidez eu era uma pessoa muito quieta não falava muito , com a pesquisa aprendi a tentar mais, ter mais confiança e nunca desistir”.

l) Entendimento do processo de pesquisa - Procedimento

Estudante S: “temos conhecimento para fazer um trabalho bem elaborado que tenha começo, meio e fim”.

Podemos perceber com o processo de escrita dos estudantes que a escola não é um local de mera reprodução, tendo inclusive eles próprios refletirem sobre os limites do ensino por repetição e resposta ao item, quando participam da experiência de pesquisar. Na reflexão deles aponta pela necessidade do aprendizado ser coletivo, pois não aprendemos de forma solidária, mas sim coletivamente e socialmente, e que sim é possível estruturar o ensino de história para o uso de práticas de leitura e escrita e por consequências em letramentos históricos.

Portanto, a dimensão propositiva da presente dissertação além da própria defesa da abordagem de ensino por investigação na história, na estruturação de um conteúdo escolar procedimental, com a experiência das pesquisas dos estudantes em sala de aula e a mobilização em feiras de ciência, permitiu produzir uma reflexão e um letramento no ensino de história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dimensão propositiva da dissertação permitiu despertar práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, como forma de construção do saber histórico, sendo o ato de reflexão permanente fundamental para o aprendizado dos estudantes.

Dialogando com a professora Peixoto (2015) que afirma que a derrota normativa da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de história no ano de 1986 tenha provocada uma derrota política muito maior do que se pensava, que tanto a Universidade quanto os cursos de História e a escola pública não tenham se recuperado deste processo.

Talvez a indigesta derrota tenha se materializado no ato normativo do currículo, mas que todos os resultados apresentados na dissertação demostram, o contrário, que o ensino pela pesquisa como princípio pedagógico procedimental alcançou resultados e confirmou a nossa hipótese de trabalho que a pesquisa estimularia a leitura e a busca por fontes de informação e conhecimento em todas as disciplinas escolares, melhorando o aproveitamento nas mesmas.

Ainda mesmo dentro de estruturas normativas conservadoras mais vinculadas as práticas de mercado que transformam tudo em técnica, descaracterizando o sentido da ação conscientes dos educadores, possuem brechas e fissuras normativas que podem ser instituídas e mobilizadas para a construção de uma educação crítica, humana e emancipadora.

As estruturas normativas nacionais, tanto da BNCC, quanto os pareceres normativos de currículo permitem inferir que o ensino como pesquisa está vivo no ensino fundamental, disputando cada vez mais espaços em feiras de ciências, articulando saberes e tornando a educação básica potencializada.

Eventuais limites de carga horária, restrições de desenvolvimento de projetos de pesquisas pelas equipes diretivas, podem ser superadas, justamente pela articulação dos professores com a mobilização dos estudantes, sendo importante despertar a curiosidade e o desejo pelo estudo e consequentemente pela leitura e escrita.

As feiras de ciências são espaços de diálogo centrais do ensino pela pesquisa, seja pelo fato de ser um local de desejo dos estudantes seja pelos benefícios que trazem a partir do processo de investigação, pois articula a produção de conhecimento dos estudantes, da comunicação e exposição de ideias, da troca e ampliação de aprendizagens,

do protagonismo estudantil com temas sensíveis e socialmente relevantes, do trabalho cooperativo e colaborativo, gerando novos hábitos e transformando a cultura escolar.

Diante do exposto, podemos pensar em Letramentos e Ensino de História, e Letramentos Históricos, uma vez que a experiência do projeto de pesquisa aplicado em sala de aula revelou seja na produção de dados e novas fontes para o estudo do ensino de história, como os dados quantitativos e qualitativos descritos possibilitaram o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento histórico aplicada de forma a impactar as relações da sala de aula. Na produção das pesquisas históricas dos estudantes, todos aprendem Professor-Ensino-Pesquisador-Estudante. Sendo que o material das pesquisas produzidos pelos estudantes pode e deve ser incorporado ao material didático para o próximo ano, de forma a ressignificar, tanto o material de apoio por parte do professor como permitir que os estudantes possam analisar e fazer outras e novas perguntas ao trabalho ainda não percebidas e ou respondidas.

Ainda o incentivo de práticas de leituras e escrita com os estudantes do Ensino Fundamental, na construção do saber histórico, por intermédio do ensino-pesquisa, restou problematizado e levado ao debate público entre os pares pelas participações deles em Feiras Científicas, de âmbito escolar, municipal, estadual, nacional e internacional.

A pergunta que nos guiou na presente dissertação que se o ensino-pesquisa poderia permitir aos estudantes uma aprendizagem histórica significativa (práticas de letramento) e uma construção do conhecimento histórico, instituindo uma cultura escolar transformadora, restou satisfatoriamente respondida pelos próprios estudantes em suas reflexões.

Por fim, encerro com as palavras de uma estudante refletindo sobre o processo do ensino-pesquisa “... acredito que ela é fundamental para a formação de um aluno e principalmente as feiras científicas que possibilitam o diálogo entre os alunos sobre diversos trabalhos apresentados.... estimulando cada vez mais a pesquisa.... melhorar o processo de aprendizado sobre tais conteúdos, como iluminismo, assim ajustando a forma de aprendizagem, pois pesquisas indicam que é mais fácil um aluno aprender pesquisando e apresentando do que só ouvindo e copiando”.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. S. ., & KAIBER, C. T. . (2020). Movimentos e referenciais curriculares que integram o desenvolvimento do ensino da Matemática no Rio Grande do Sul. **Ensino em Revista**, 27(3), 881–908, 2020.
- AZEVEDO, P. B. História ensinada e Dialogismo: prática de letramento no 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 57-80 – 2015.
- AZEVEDO, P. B. de; MATTOS, C. O. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 112 - 133, set./dez. 2017.
- _____. Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 135-148, março, 2020
- AZZI, R. Processos de aprendizagem em História com Vygotsky e Paulo Freire: um estudo de caso no Instituto Estadual Couto Magalhães. In: SILVEIRA, Eder da Silva (org). **Ensino de História, História Oral e Museologia**. São Leopoldo: OIKOS, 2009. Pp 80-107.
- BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola: O Que é e Como se Faz**. 14ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.
- BENTLIN, A. I. S. O ensino de história pela pesquisa histórica, utilizando como fonte a literatura. In: Bueno, André; Crema, Everton; Martín, Nilson Javier (org.) **Ensino e Aprendizagem Histórica**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: SobreOntens/UNESPAR, 2020. pp 44-50.
- _____. Pesquisa, história e literatura na educação básica: experiências com a pedagogia da pergunta In: (GRD 24. O uso das fontes no ensino de História em tempos de adaptações curriculares) ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020**. Ponta Grossa: ABEH, 2020.
- BENTLIN, A. I. S., DADDA, M. A., ARTIGALÁS, R. P. A metodologia de pesquisa científica como prática pedagógica e ensino na educação básica, IN: SILVA, Ana Paula da et al (org) . **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3**, Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2020. p. 541/548. ([file:///C:/Users/anaar/Downloads/306-29-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anaar/Downloads/306-29-PB%20(1).pdf) Acesso em 17 de janeiro de 2021)
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BRASIL. **Decreto nº 68.065**, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 jan. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1971/d68065.html

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 84 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 392p.

CABRINI, C., et al. **O ensino de História: Revisão Urgente**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAIMI, F. E. Geração Homo Sapiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, M [et al]. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **A escrita da história escolar. Memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 65-80

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? In: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015)

CAIMI, F. E.. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17–32, jun. 2006.

CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. 4ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

CHARTIER, R. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. IN: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. pp 115-140.

_____. A aventura do livro do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

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

CHESNEAUX, J. **Hacemos tabla rasa del pasado?** A proposito de la historia y de los historiadores. México: Siglo XXI, 1985.

CHIOZZINI, D. F. **Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)**, 2010. 335 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611387>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CHIOZZINI, D.; MARQUES, S. O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970), In: **Cadernos de História da Educação**. V 15 n 2 -2016-7. pp 582-598.

CIAMPI, H. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 109–132, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p109. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12079>. Acesso em: 1 out. 2024.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume** (L. B. L. Orlandi, trad.). São Paulo: Editora 34, 2001.

D´ALESSIO, M. M. **Reflexões sobre o saber histórico:** Entrevista com Pierre Vilar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux. São Paulo: UNESP, 1998.

ECO, Umberto. **O nome da rosa.** Porto Alegre: RBS, 2004.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** 3ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FENELON, D. R. A formação profissional de história e a realidade do ensino. Projeto história. **Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados de História.** São Paulo, PUC, Volume 2: 7-19, ago. de 1982.

FENELON, D. R. A questão dos estudos sociais. In: **Cadernos Cedes** – a prática do ensino de história. São Paulo. Cortez/Cedes, nº 10, 1984.

FONSECA, S.G. (org). **Ensinar e Aprender História:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada.** 3 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. “Ensinar história através de projetos”. In: **Presença Pedagógica**, v.3, n. 18, Belo Horizonte: Dimensão, dez, 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História.** 10 ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 7ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 58ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Saraiva de Bolso, 2012.

_____. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M.; GOMEZ, M. V.; FREIRE, L. (org). **Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras:** experiências que se completam. Buenos Aires: Clacso, 2004.

GIL, C. Z. de V.; PEREIRA, N. M.; PACIEVITCH, C.; SEFFNER, F. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 08 - 32, set./dez. 2017.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, 1990.

GRANVILLE, M. A. (org). **Sala de aula:** Ensino e Aprendizagem. Campinas: Papirus, 2008.

GUZZELLI, C.A.B.; PETERSEN, S.R.F.; SCHMIDT, B.B.; XAVIER, R.C.L. (orgs.). **Questões de teoria e metodologia da história.** Porto Alegre, Ed. UFRGS: 2000.

HARTOG, F. A Testemunha e o historiador. IN: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. pp 11-42.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, São Paulo, 2017.

JÉLVEZ, J. A. Q. A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org). **O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana:Moderna, 2014. pp. 155/183

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. IN: **Bakhtiniana**, Sao Paulo, 9 (2):72-91,Ago/Dez, 2014.

_____. **É preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escreve? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamo, 2005

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. R. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 26-46.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n 19, n 38, p. 125-138, 1999.

_____, DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LE GOFF, J. **A História Nova**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEMOSS, S. M. Mito do alfabetismo, da escolarização e outros mais na escrita de alunos/as de um programa de alfabetização de adultos. **ANPEDSUL**, 2008.

LENSKIJ, T., HELFER, N. E. (ORG). A memória e o ensino de História. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: **ANPUH/RS**, 2000.

MACEDO, R. S. de. **A pesquisa e o acontecimento**. Salvador, EDUFBA, 2016.

MACEDO, J. R. Algumas considerações em torno da pesquisa e do ensino de história. IN: SEFFNER, Fernando e BALDISSERA, José Alberto (ORG). **Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. p.105-116.

MANCUSO, R. Feiras de Ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. XII Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Ciências. **Anais**. São Leopoldo: UNISINOS, jul.1997.

MARQUES, T. B. I.Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação: 2007. p.55-62.

MESQUITA, I. M. de. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 274 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1606665>.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o Fardo do tempo histórico**: O socialismo do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIRANDA, Sonia. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. M. D. de. **O direito ao passado** : uma discussão necessária à formação do profissional de História. [S. l.], 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7357>.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, I. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História**. Hoje, v. 1, nº 1, p. 269-304- 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/11>

PEIXOTO, M. R. da C. ENSINO COMO PESQUISA: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e por que aprender/ensinar história. IN: **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 37-70, jan./jun. 2015.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez.2018.

PINSKY, Jaime. (Org). **O ensino de história e a criação do fato**. 4ed. São Paulo: Contexto, 1992

PLÁ, S. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia. **Revista de historia y ciencias sociales**, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, pp. 161-184

PLÁ, S.; PAGÈS, J. (orgs.). **Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina**. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014.

RICCI, C. S. **Pesquisa como Ensino**: texto de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RICCI, C. S.; PEREIRA, J. S. (orgs). **Produção de Materiais didáticos para a diversidade**: patrimônio e práticas de memória uma perspectiva interdisciplinar. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Labepeh; UFMG/Caed; Brasília: SECAD/MEC, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** – 2011-2014. SEDUC-RS, Porto Alegre, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2018, v.1

ROCHA, Helenice Aparecida de Bastos. **O LUGAR DA LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA**. (PPGEDU- UFF) 2006. Tese de Doutorado.

RODRIGUES, M. C. de M.; SCHMIDT, B. B. “O professor universitário de história é um professor? Reflexões sobre a docência de teoria e metodologia da história e historiografia no ensino superior”. In: **História Unisinos**, vol. 21, n. 2, 2017.

SALDANHA, S. V. S. ; PONS, C. J. R. ; KIEFER, E. L. ; BENTLIN, A. I. S.. Letramento: uma janela para o mundo, o estudo do caso da obra de Carolina de Jesus. **Revista Liberato Científica**, v. 6. N6, p. 30-33, 2020.

SANTOS, J. J. M. dos.: História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1):105-124, jan.-abr. 2002.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 54-66.

SCHMIDT, M. A. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educ. Rev.** , Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, abr. 2019.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisas em Educação Histórica. **Educar em Revista** , Curitiba: UFPR, n. 60, abr./jun. 2016, p. 17-42

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Spione, 2009.

SEFFNER, F; PEREIRA, N. M. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

SEFFNER, F.; BALDISSERA, J. A. (org). **Qual história? Qual ensino? Qual Cidadania**. Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997.

SILVA, J. Z. da S.; GALLON, M. da S. O desenvolvimento de um modelo dialógico de planejamento de projetos de pesquisa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. IN: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (58.2): 939-955, mai/ago. 2019.

SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPUH, 1986.

_____. A experiência do ensino como produção de conhecimento histórico. In: **Anais do I Encontro Estadual de História**. Florianópolis: ANPUH, 1987.

- SILVA, M. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995._
- SILVA, M. A. da. “Perspectivas: Outros Ensinos de História”, IN: LENSKIJ, Tatiana, HELFER, Nadir Emma (ORG). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. pp. 151/152.
- SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ed. Campinas: Papirus, 2012.
- SILVA, M. A. da; GUIMARÃES, S. Ensino de história hoje, errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.
- SILVA, M. A (org). História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem [revista]. São Paulo-SP: **Revista Brasileira de Historia**, v. 9, nº 19, 1990-1990.
- SILVA, T. T. de. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p
- SILVEIRA, E. da S. História e ensino de História: uma proposta a partir da pedagogia da problematização. In: SILVEIRA, Eder da Silva (org). **Ensino de História, História Oral e Museologia**. São Leopoldo: OIKOS, 2009. pp 9-32.
- SOARES, M. O que é letramento e alfabetização? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.
- SOUZA, G. L. R. A Importância da Pesquisa no Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. IN: **Revista Brasileira de Educação e Cultura** n I, Jan-jun 2010. pp 55-65.
- SOUZA, J. J. M.; SILVA JÚNIOR, A. F. da. A Pesquisa no Ensino de História: **O Potencial das diferentes fontes e linguagens**. In: [https://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(22\).pdf](https://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(22).pdf)
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 465-488, 2006.
- TERRA, M. T. **Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**. D.E.L.T.A., 2013.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. 4. ed. Tomo I: **A árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- VASCONCELOS, R. I. V. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. **Escritos e narrativas históricas na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.
- VASCONCELOS, R. I. V.; COSTA, A. N. S. Notas sobre o ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no Ensino fundamental. Uberlândia – MG (2000- 2010). **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n.1; p. 197-221, jan.-jun. 2014.

WALSH, C. Pensar sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas em américa latina, entrevista a LENNON OLIVEIRA ATOS e IVÁN DAVID SANABRIA GONZÁLEZ. In: **Revista de Estudos Culturais** – Edição 4 – EACH USP - São Paulo, 2019, pp. 92-110.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2009, p. 12-42.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Ensino-pesquisa nas aulas de história: vivências e práticas de letramento com estudantes do ensino fundamental em feiras de ciências de 2016 a 2021

Coordenação: Alysson Isaac Stumm Bentlin

Orientador: Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

1. Natureza da Pesquisa: Você está sendo convidado a participar deste trabalho que tem como finalidade investigar as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes nas feiras de ciências da escola, junto aos seus professores orientadores, bem como a resposta em questionários dirigidos.

2. Participantes da Pesquisa: As alunas e os alunos das séries finais da EMEF Sete de Setembro que manifestarem interesse, de Canoas/RS, de participarem de feiras de ciências internas e externas e elaborarem projetos de pesquisas em conjunto com o professor-orientador.

3. Envolvimento na Pesquisa: Ao participar deste estudo, seu filho (a) – ou adolescente sob sua responsabilidade participará de oficinas e projetos de orientação de pesquisa, da produção de materiais de divulgação (áudios, vídeos, fotografias e textos escritos) sobre a pesquisa a ser elegida. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Sr. (Sra) e/ou o adolescente quiserem mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o professor Alysson Isaac Stumm Bentlin, pelo telefone (51) 996739603.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, e Resolução 510, de 7 de abril de 2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: Todas as informações de caráter individual coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem. A publicação de imagens acontecerá mediante autorização do uso de imagem.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, o jovem terá como benefício direto a qualificação do Ensino de História nos atos de pesquisa e divulgação das pesquisas realizadas em feiras de ciência, em diversos âmbitos, num processo pedagógico procedimental que colabora com o desenvolvimento cognitivo. Como contrapartida, os resultados serão apresentados para o público em geral e qualquer pessoa que desejar consumir o material produzido que estará disponível.

7. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Data: _____

Participante Estudante _____

Responsável pelo Estudante e telefone _____

Pesquisador: Alysson Isaac Stumm Bentlin.

O pesquisador responsável por essa pesquisa é Alysson Isaac Stumm Bentlin, estando sob orientação da Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, docente no Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Telefone: (51) 3236-2567 (Escola Sete de Setembro).

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu, RG. _____, n° _____ e do CPF n° _____, residente e domiciliado na _____, responsável legal pelo (a) estudante _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador **Alysson Isaac Stumm Bentlin**, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na pesquisa: **Ensino-pesquisa nas aulas de história: vivências e práticas de letramento com estudantes do ensino fundamental em feiras de ciências de 2016 a 2021**, tais como: áudios, fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multímedia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo o autorizado em qualquer custo ou ônus, seja a que título for sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Canoas, _____ de _____ de 2023.

Assinatura – Representante legal

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

RG n°: _____

CPF n°: _____

Telefone para contato: _____

Nome do representante legal (se menor): _____

APÊNDICE C - TERMO DE CIÊNCIA DA ESCOLA

Eu, Tatiana Zechlinski Pereira Valente, abaixo assinado, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, situada na Av. Nazário, 1205 Canoas, Rio Grande do Sul, estou ciente da realização do estudo no Ensino de História: **Ensino-pesquisa nas aulas de história: vivências e práticas de letramento com estudantes do ensino fundamental em feiras de ciências de 2016 a 2021** a ser realizado pelo professor/pesquisador Alysson Isaac Stumm Bentlin (mestrando) CPF 69917078053. Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura para a garantia de tal segurança e bem estar.

Canoas, ____ de _____ de 2023

Diretora da EMEF Sete de Setembro

Tatiana Zechlinski Pereira Valente

APÊNDICE D - REFLEXÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DE PESQUISA

ESTUDANTE A - REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

É que a pesquisa científica melhorou a minha conduta discente.

A pesquisa científica me ajudou a perceber a grande importância do conhecimento para a vida tanto profissional, quanto cotidiana.

Com diversos aspectos e dimensões o conhecimento mudou a vida do modo que eu a interpreto, não apenas decorar e copiar o conhecimento, mas de que isso, busca-lo e decifra-lo das mais diversas formas.

Essa pesquisa me fez ver também a própria complexidade da mesma e suas fases.

Por exemplo, antes de fazer essa pesquisa, minhas pesquisas anteriores eram medíocres e feitas na hora, mas com essa última foi diferente, foram meses de trabalho tanto teórico quanto prático, uma conclusão, metodologia, objetivos, dados e apresentação bem definidos.

Com tudo isso que eu consegui aprender agora a pesquisa científica, eu irei me apropriar mais e mais para futuras pesquisas e futuros conhecimentos.

O que a pesquisa científica

Mudou a minha conduta discente.

Com a fera da escola foi uma experiência ótima e muito produtiva por que através dela podemos adquirir muita mais conhecimento de coisas que estão presente na nossa dia à dia e que muitos vezes não nos damos conta.

O trabalho que eu e o meu grupo fiz foi sobre desigualdade social e com ele nós podemos ver que muita das pessoas que entrevistamos falam que não estão de acordo com a desigualdade mais pela falta delas não fazer nada para mudar aquilo elas estão automaticamente aceitando com que ela continue presente na sua dia à dia interferindo na sua vida e nos suas oportunidades para ter, adquirir aquilo que tu quer que tu preciso.

Eu gostei muito de fazer esse trabalho e de poder ver outros trabalhos também com ótima qualidade e com muitas novas informações importantes para ler para vida que podem facilitar muita até ^{mesmo} ~~se~~ oportunidade de trabalho ou em varias outras coisas que estão próximos ou ir acontecer.

ESTUDANTE B-

REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

ESTUDANTE C -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

☐ que a Pesquisa mudou na minha vida

Bom quando eu entrei pro grupo e não imaginava que o trabalho ia tão longe como está indo, eu não esperava ganhar a feira da escola muito menos as outras quatro feiras que participamos. Porém a que mais me marcou foi a Mocitec que ganhamos em segundo lugar e com isso fomos credenciados pra febrat em Belo Horizonte que vai ocorrer do dia 21 a 23 de outubro e eu tenho certeza que vai ser uma experiência única e incrível.

Meu trabalho se chama "migração: um direito humano" e com esse trabalho aprendi muita coisa, a gente vê imigrantes todos os dias mas a gente não sabe as dificuldades que eles vivem todos os dias, nem que os camboenses são tão preconceituosos 90,1%. não são a favor da vinda de imigrantes. Nosso objetivo era entrar em contato com os imigrantes, então criamos dois tipos de questionário um para os imigrantes e outro para camboenses. Nesse questionário fizemos diversas perguntas como "você está empregado?" apesar de 79,5% não estarem empregado cada imigrante que falava que estava empregado eu ficava feliz por ele porque sei que é difícil pra eles encontrarem trabalho, e eu espero muito continuar com esse trabalho.

ESTUDANTE D -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O que a pesquisa científica
melhorou na minha conduta docente

Minha visão sobre pesquisas científicas sempre foi "fechada" por assim dizer, nunca havia participado de nenhuma, pois meu interesse não era tão grande, e, na minha cabeça, era uma perda de tempo. Até que fui convidado para fazer uma participação em um trabalho, foi aí que o assunto que era abordado na pesquisa chamou a atenção, era um assunto bastante interessante para ser pesquisado e discutido, foi aí que eu finalmente senti vontade de fazer parte, então pedi para entrar no grupo de pesquisa, essa foi minha primeira vez em um grupo de pesquisa científica. Essa experiência mudou meu modo de pensar sobre diversos assuntos, principalmente sobre a visibilidade de escritores emergentes, me ajudou bastante a superar meu nervosismo, meu modo de falar, minha insegurança e a fazer coisas novas, e também começou a ganhar de uma garantia por causa da pesquisa, ao fazer a parte, a melhor parte, apresentar o que foi pesquisado, transmitir nosso conhecimento para que outras pessoas possam se interessar pelo assunto e pesquisar sobre o tema, esta foi, com certeza, a melhor parte.

ESTUDANTE E -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

A Pesquisa Científica é muito importante para a educação quanto para obter maiores conhecimentos sobre o assunto de pesquisa.

A pesquisa vem sendo aplicada desde o primeiro ano do ensino fundamental e é levada para a vida toda e o aluno vem tendo cada vez mais conhecimentos sobre o assunto tratado na pesquisa.

A minha experiência que eu tive e com o trabalho que eu e meu grupo estamos trabalhando são bem legais e bem marcantes foram experiências que vou guardar na memória e até mesmo adicionar essas experiências futuramente em um currículo, a participação dessas coisas nos deu diversas oportunidades para ler nosso trabalho a diante, mostrando mais para as pessoas sobre o assunto tratado na pesquisa.

ESTUDANTE F -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O que a Pesquisa Científica melhorou a minha conduta discente

Com a pesquisa científica meu aprendizado melhorou um pouco na leitura, um pouco na vontade de interagir com as pessoas, aprendi palavras novas, foi impressionante ver as pessoas que não conheciam as palavras de nosso trabalho, e também os nomes que elas davam aos itens, a pesquisa científica é uma boa oportunidade de aprender, e conhecer pessoas novas, algumas legais, umas que não estavam num dia bom e outras apressadas, outros trabalhos também estavam muito legais, essa pesquisa fez muito bem pro meu aprendizado.

ESTUDANTE G -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

Pesquisa Científica

A nossa feira que foi "Feira Científica e Tecnológica - FECECT", foi um aprendizado para muitos e ter uma noção de como é a feira nos escolas.

A feira de 2018 pra 2019 mudou vários coisas, esse ano 2019 teve mais atividades, competições nos nos poucos estandes respeitadas a opinião e aprendendo cada dia mais.

Na minha escola "E.M.E.F. Sete de Setembro" foi repartidos em grupos para realizar os trabalhos. Se esforçamos o máximo para ganhar nota e ganhar na votação qual foi o melhor trabalho. Meu trabalho foi sobre "Desigualdade Social" fizemos esse trabalho para mostrar que existe desigualdade no nosso país em riqueza e pobreza e riqueza nos infelizes não ganharam o melhor trabalho da escola mas em compensação todos da nossa escola ganharam um certificado, e o meu grupo tirou 100 no trabalho.

Os professores se preocupam esse ano mas uma foi uma noção de como é uma feira de verdade nos escolas ou até mesmo em outros país, e foi muito bom, conseguiram.

Minha letra de canto não é uma das melhores, desculpa, espero que entenda.

Experiência Própria

queria dizer que não tenho muitas palavras para explicar o que a pesquisa científica melhorou a minha maneira de pensar. queria dizer com minhas próprias palavras que independentemente do que aconteceu foi uma experiência incrível a pessoa só aprende mais e mais e a pessoa pode ganhar pontos extras ainda e a pessoa pode ter a grande experiência de estudar na escola do instituto federal que é o sonho de todo aluno. então se a pessoa se dedicar a pessoa pode ter várias experiências por que a pessoa só aprende mais e mais e na minha experiência mudou muito mesmo a minha vida por que aprendi coisas incríveis e alterou muito o meu estudo por que agora eu tenho medo de aprender e isso ajustou muito a forma de eu estudar e isso proporcionou novas pessoas a ter essa experiência também por mas que a pessoa não se dedique a pessoa sempre aprende mais e mais e cada ano que se passa a pessoa vai aprendendo mais e etc. isso o que eu tinha pra dizer.

ESTUDANTE H -

REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

ESTUDANTE I -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O que a pesquisa científica modificou
na minha conduta discente.

A pesquisa primeramente me deu uma visão de mundo melhor, pois assuntos que eu nem conhecia, agora eu os levo como um adicional às minhas lutas do dia a dia meus próprios trabalhos me mandaram para o "mundo real" pois percebi que o mundo não é perfeito coisa que muitas pessoas acham porque preferem fingir que o mundo é perfeito do que enfrentar a realidade esse é o dilema de Hamlet, todos os direitos que tenho hoje foi resultado de muita luta e para o mundo melhorar eu terei que lutar por aquilo que acredito usando como base o conhecimento, que é uma coisa que através da pesquisa amplio cada vez mais.

A pesquisa também me deu um ótimo senso crítico sobre o mundo antes eu era uma pessoa muito tímida e eu acho que a pesquisa me deu mais auto confiança que me ajudou como pessoa pois agora luto sem medo do que as pessoas vão dizer pois é que eu acredito. A pesquisa também me mostrou que a vida não é só ganhar é a troca de experiência e o alimento.

FORONI



**ESTUDANTE J -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA**

CONHECIMENTOS ATRAVÉS DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS
A PESQUISA CIENTÍFICA MELHOROU MUITO NO MEU
SENDO CRÍTICO, NA MINHA FORMA DE FALAR E EXPRESSAR
MINHAS OPINIÕES, TAMBÉM MELHOROU NO MEU MÉTODO DE PESQUI-

SA.

POR PARTICIPAR DESDE O 6º ANO DE PROJETOS DE
PESQUISA CIENTÍFICA ACREDITO QUE ELA É FUNDAMENTAL PARA
A FORMAÇÃO DE UM ALUNO E PRINCIPALMENTE AS FEIRAS CIENTÍ-
FICAS QUE POSSIBILITAM O DIALOGO ENTRE ALUNOS SOBRE
DIVERSOS TRABALHOS APRESENTADOS LAÍ, ESTIMULANDO CADA VEZ
MAIS A PESQUISA.

ALÉM DE A PESQUISA CIENTÍFICA MELHORAR MUITO NO PRO-
CESSO DE APRENDIZADO SOBRE TAIS CONTEÚDOS, COMO ILUMI-
NISMO, ASSIM AJUSTANDO A FORMA DE APRENDIZAGEM, POIS
PESQUISAS INDICAM QUE É MAIS FÁCIL UM ALUNO APRENDER PES-
QUISANDO E APRESENTANDO QUE SÓ OUVINDO E COPIANDO.

TAMBÉM LEMBRANDO DAS FEIRAS EXTERNAS QUE NOS
DÃO O CONTATO COM TRABALHOS DE ENSINO FUNDAMENTAL
AO MÉDIO E TÉCNICO, E QUE NOS POSSIBILITAM UM RICO APREN-
DIZADO QUE ACABAMOS LEVANDO AO LONGO DA VIDA.



Na experiência da feira de ciências aprendi muita coisa sobre um pintor que quase ninguém conhecia mas as obras dele eram muito conhecidas ele que era do século XX e várias coisas diferentes que aprendo fazendo essas pesquisas eu acho que fica mais fácil pesquisando deste jeito parece que fica mais fácil para explicar o seu trabalho porque você tem mais estudo para falar, você tem uma explicação correta sendo que nem tudo que está na internet é verdadeira mas tem várias coisas que estão certas e são estas coisas que ajudam todas as pessoas.

Por que quando uma pessoa procura uma coisa ela espera alguma coisa que está certa para ela passar para outras pessoas. E na nossa feira de ciências foi fácil para apresentar, foi fácil para aprender e foi fácil para passar as informações sobre o pintor. achei muito legal a experiência da feira e foi legal apresentar este tipo de trabalho, que nós aprendemos e passamos a informação para outras pessoas.

ESTUDANTE K-
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

A PESQUISA CIENTÍFICA

UMA PESQUISA QUE ME PROPORCIONOU NOVAS AMIZADES FOI A DA FEIRA DE CIÊNCIAS.

ANTES EU NÃO TINHA CONTATO COM A SANDRA E NEM COM O CRISTIANO, NÓS FOMOS SE CONHECENDO E AGORA ELAS SÃO LEGAIS, DIVERTIDAS E INTELIGENTES.

MAS UMA COISA EU TENHO QUE ASSUMIR DEI MEUS VÁCIOS COM O GRUPO MAIS GOSTO MUITO DISSAS ELAS ME PROPORCIONARAM INTERAGIR COM OUTRAS PESSOAS, FAZER NOVAS AMIZADES FORA DA ESCOLA.

TAMBÉM MODIFIQUEI MEU PENSAMENTO, QUE A FEIRA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA É PARA GANHAR NOTA, NÃO A FEIRA PODE IR ALÉM DA ESCOLA PODE FAZER NOVAS PESQUISAS, NOVAS AMIZADES, NOVOS CONHECIMENTOS.

IGUAL TIVEI ALUNO DA ESCOLA QUE FORAM NUMA FEIRA NO PÊLO TENHO CERTOZA QUE DESSI NUNO ANO TEM GENTE QUE TEM MUITA CAPACIDADE PARA CHEGAR LÁ.

MODIFIQUEI TAMBÉM MINHA NOTA EU ABRI MINHA MENTE PARA NOVAS IDEIAS, NOVOS HORIZONTES. ENTÃO É ISSO QUE MUDOU NA MINHA VIDA UM POUCO.

ESTUDANTE L -

REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

ESTUDANTE M -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O que a pesquisa científica melhorou a minha conduta discente.

Sim, des que entrei no grupo das meninas, meu modo de pensar mudou. Tenho adquirido muitas experiências. Meu modo de pensar antes era "Feira é uma coisa repetitiva e chata". Hoje com toda convicção digo que ultimamente tenho tido entendimento e experiências que ficara gravado em meu coração. O trabalho tem me adquirido coisas novas para o mundo. Tenho adquirido um amor e uma paixão por ciências humanas, que é difícil de expressar os meus sentimentos. Minha experiência foi na Feira da IFRS foi uma experiência incrível por apresentar um trabalho para as pessoas terem o conhecimento do trabalho e do assunto que estamos falando.

Mas, minha maior experiência, que levarei pro resto da vida. Que quando eramos em alguma coisa, tenho que voltar do início e tentar novamente. Em tudo que possamos fazer e acabamos errando, tenho que voltar lá no início de tudo. E falo isso com toda convicção, pois eu vivi isso.

Sei que para conquistar meus sonhos e desejos tenho que lutar e acreditar em mim. Mas, também tenho que exercer meus conhecimentos. Sei que não ira ser fácil, mas, irei tentar com toda as minhas forças e provar que todos são capazes de conquistar seus sonhos.

ESTUDANTE N -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

Bom, a feira me proporcionou uma experiência ótima, eu consegui aprender muitas coisas sobre a desigualdade social do nosso país, eu consegui ter uma noção de como o nosso dinheiro é mal distribuído e varias outras coisas.

Eu também aprendi um pouco com os outros trabalhos, todos estavam ótimos.

Para falar a verdade a feira mudou algumas coisas, o meu jeito de ver as coisas, e também aprender a trabalhar em equipe, e saber ouvir a opinião dos outros e também prestar mais atenção no trabalho estudar mais, e pesquisar bem pra ter certeza do que você vai falar, para ser publico, para ser um trabalho bom e de qualidade e principalmente levar a informação para as pessoas.

ESTUDANTE O -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O que a pesquisa científica modificou na
minha conduta discente.

Com eu hei falar sobre o que aprendo no meu
nos meus trabalhos até hoje. Com eu consigo ter
uma noção sobre várias coisas no que acontecia e
eu não tinha nem uma noção sobre nada. Daí a
nao trabalho eu me aprofundava com os trabalhos.
Sempre nos trabalhos eu tinha consciência no que
afalar me ajudando muito sempre porque quando
a gente pesquisa sobre o trabalho a gente está
na também.

Um dos trabalhos que eu me lembro é sobre o "De-
sejamentos dos Países". Com esse trabalho eu
aprendi bastante coisas que não sabia muito bem,
e não tinha noção sobre o trabalho o que iria falar
e explicar sobre isto.

Com todos os estudos de sobre os trabalhos até
hoje deu para aprender muitas coisas que isso ajudou
meu aprendizado cada vez mais, conhecendo os traba-
lhos das outras pessoas isto também me ajudou muito
com o meu conhecimento, com esse trabalho sempre a-
judou muito a mim.

ESTUDANTE P -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

É QUE A PESQUISA CIENTÍFICA MELHOROU A MINHA CONDUTA DISCENTE.

COM AS FEIRAS VINDO FIZ UM PROJETO QUE ERA VER SE O CELULAR PODERIA SER UTILIZADO EM SALA DE AULA JÁ QUE ELE ESTÁ SEMPRE PRESENTE EM NOSSAS VIDAS. COM ESSE PROJETO EU E MEUS AMIGOS FAMOS PARA ALGUMAS FEIRAS COMO A DE CHARQUEADAS E DO INSTITUTO DE CANDAS E ENTODAS ESSAS FEIRAS TINHA MUITOS TRABALHOS QUE ME AJUDARAM A APRENDER MAIS E ME INTERESAR SOBRE ELES PARA FAZER UM PROJETO NO FUTURO.

PARTICIPANDO DE CADA FEIRA QUE FUI PUDE SABER O QUE MELHORAR E ME ESFORÇAR MAIS SOBRE O PROJETO. EM TODAS ESSAS FEIRAS TINHAM PROJETOS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO SUPERIOR ENTÃO PUDE APRENDER SOBRE ECONOMIA, FÍSICA E COMO PODERIA FAZER MEU FUTURO MELHOR.

COM TODAS ESSAS PARTICIPAÇÕES PUDE PERCEBER QUE EU TENHO QUE ME ESFORÇAR E ME INTERESSAR PELO O QUE ESTOU FAZENDO E COM ISSO POSSO FAZER MUITOS PROJETOS MELHOR NO FUTURO COM O QUE EU APRENDI E PUDE MELHORAR AG PASSAR DE TUDO QUE FIZ.

ESTUDANTE Q -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

U que a Pesquisa Científica
Melhorou a Minha Conduta Discente

A pesquisa científica me ajudou bastante com minha timidez eu era uma pessoa muito quieta não falava muito, com a pesquisa aprendi a tentar mais, ter mais confiança e nunca desistir. O projeto me ajudou e foi fundamental para mim, tanto as feiras da escola como as feiras fora e agora sou um aluno reprovado não sou mais tímido e quieto e isso é gratificante.

Eu sou um aluno que ama pesquisas ir em feiras científicas conhecer outras pesquisas, pessoas e professores e acho muito legal as feiras e muito interessante.

Meu grupo de pesquisa já participou de várias feiras e também já fomos premiados que é uma coisa muito boa e ao longo do projeto tivemos dúvidas e com o orientador nos ajudou e sempre incentivando nós e ainda temos feira para participar três dias seguintes.

FORONI

ESTUDANTE R-
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O QUE A PESQUISA CIENTÍFICA MELHOROU
A MINHA DISCENTE

A PESQUISA CIENTÍFICA NA FEIRA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA FEZ COM QUE EU CRIASSE UM TRABALHO BASICAMENTE DO ZERO E CRIAR UMA NOÇÃO DE COMO FAZER ISSO, APRENDENDO A APRESENTAR PERDENDO UM POUCO DO MEDO DO NERVOZ DE APRESENTAR UM TRABALHO.

CRIAR A INTRODUÇÃO COM O GRUPO CRIAR O DESENVOLVIMENTO, CRIAR A CONCLUSÃO E AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

NO MEU TRABALHO QUE FOI RELACIONADO A O COSMOS FOI FEITO COM BASE NO LIVRO E NA SÉRIE.

O LIVRO CONTA TUDO DO UNIVERSO, TUDO DA TERRA, TUDO QUE EXISTE, JÁ EXISTIU OU AINDA VAI EXISTIR NO ESPAÇO DESDE ESTRELAS COMO O NOSSO SOL, PLANETAS PLANETÓIDES SATELITES NATURAIS COMO A LUA E MAIS COMO GALÁXIAS BURACOS NEGROS E MUITO MAIS.

COM O MEU TRABALHO FOI POSSÍVEL CONFIRMAR PARA UM COLGADO GRUPO QUE A TERRA É REDONDA A PARTIR DE UM CALHUA FEITO A MUITOS ANOS ATRÁS QUE PROVA QUE A TERRA É REDONDA E MESMO A TANTO TEMPO A CONTA ESTAVA ERRADA POR MUITO POUCO, ISSO SÃO COISAS QUE EU APRENDI E VOU LEVAR PARA A VIDA TODA.

ESTUDANTES -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

O QUE A PESQUISA CIENTÍFICA
MELHOROU A MINHA CONDUTA DISCENTE.

BOM, A PESQUISA ELA AJUDA AS PESSOAS A
AMPLIAR O DESENVOLVIMENTO DELAS, MOSTRANDO QUE
TENHO CONHECIMENTO PARA FAZER UM TRABALHO BEM
ELABORADO QUE TENHA COMEÇO MEIO E FIM PARA
MOSTRAR NELE QUE TUDO A DENTRO DELE É VERDADE-
IRO QUE NÃO É UTILIZADO NOTÍCIAS FALSAS.

EU ALEXANDRE E MEU GRUPO DE COLEGAS ESTAMOS
TRABALHANDO EM UMA PESQUISA "APLICATIVO DE CELULAR:
FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA"

COMO VOCÊ PODE VER ESTAMOS PESQUISANDO APLICA-
TIVO DE CELULAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA, ESTAMOS
MOSTRANDO QUE O CELULAR NÃO CERVE SO PARA COMPAR-
TILHAR NOTÍCIAS FALSA OU PUBLICAR TODA HORA QUE
VOCÊ ESTÁ FAZENDO, ESTAMOS MOSTRANDO QUE O
CELULAR PODE TE AJUDAR A RESOLVER SUAS COISAS
NO NOSSO CASO ESTAMOS MOSTRANDO PARA AS
CRIANÇAS DO 5º ANO QUE O CELULAR PODE AJUDAR
ELES FAZENDO QUESTÕES MATEMÁTICAS, ESTAMOS
MOSTRANDO ESSE TRABALHO EM VÁRIAS ESCOLAS

MOSTRANDO AOS PROFESSORES E ALUNOS, QUEREMOS
QUE A TECNOLOGIA NÓS AJUDE A FAZER O MELHOR
PARA NÓS, PESQUISA É ISSO MOSTRAR TRABALHOS
CONCRETO QUE FAÇA AS PESSOAS FAZEM "OH, ISSO
AÍ É VERDADE" "ESSE TRABALHO É ÓTIMO" QUEREMOS
QUE AS PESSOAS PESQUISE MAIS QUE ACHE NOTÍCIAS
VERDADEIRAS QUE MOSTRE SEU CONHECIMENTO.

ESTUDANTE T -
REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISA

data
S T Q Q S S D

Bom a Feira me proporcionou algo diferente esse ano, pude melhorar em algumas coisas, a Feira mostrou que não é só pesquisar e realizar o trabalho mais sim me envolver na quilo me dedicar na quilo aprender um pouco mais sobre o trabalho.

A Feira teve varios trabalhos também muitos bons tanto aqui na escola sete de setembro, como na Feira que eu participei, antes da Feira ser realizada varios grupos fizeram pesquisas pedindo opinião dos outros alunos em relação ao trabalho deles.

Bom a Feira mudou um pouco meu jeito de pensar aprendi coisas que nem imaginava me dediquei muito a Feira mostrou pra mim como é importante participar disso porque depois pode passar mais é um aprendizado que nos levamos pro resto da vida, não é só nos alunos que aprendemos mais aquelas pessoas que se interessam em saber como anda os dias de hoje em relação a tudo.

APÊNDICE E – PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE O ENSINO-PESQUISA NO CAMPO DO ENSINO EM HISTÓRIA

Autor(a)	Título	Artigo	Revista	Livro	Ano
Miriam Lifchitz Moreira Leite	<i>O Ensino de História no primário e no Ginásio</i>			x	1969
Déa Ribeiro Fenelon	<i>A formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino</i>	x			1982
Cadernos Cedes nº 10			x		1984
Maria Sílvia Bassanezi	Uma experiência de Integração Escola de 1º e 2º Graus – Universidade	x			1984
Déa Ribeiro Fenelon	A questão de Estudos Sociais	x			1984
Maria Helena Simões Paes	O ensino de História no 1º Grau: o uso de documentos	x			1984
Vera Lúcia Sabongi de Rossi	Aprender história vivendo história	x			1984
Luzia Margareth Rago	Uma experiência de Pesquisa em História: O Quebra-Quebra de 1959	x			1984
Marcos A. da Silva (Organizador)	Repensando a História			x	1984
Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria Vieira, Maria do Rosário Peixoto e Vavy Pacheco Borges	<i>O ensino de História, revisão urgente</i>			x	1986

Jaime Pinsky (Org)	Repensando o Ensino: O Ensino de História e a Criação do Fato			x	1988
Elza Nadai e Circe Bittencourt	Repensando a Noção do Tempo Histórico no Ensino	x		x	1988
Claudia Ricci	<i>A Academia vai ao Ensino de 1º e 2º Graus</i>	x	x		1990
Selva Guimarães Fonseca	Caminhos da História Ensinada			x	1993
Marcos A. da Silva	O Prazer em Ensino e Pesquisa			x	1995
Paulo Knauss	<i>Sobre a norma e o óbvio,: a sala de aula como lugar de pesquisa</i>	x		x	1996
Selva Guimarães Fonseca	<i>Ensinar história através de projetos</i>	x		x	1997
Circe Bittencourt	O saber histórico na sala de aula			x	1997
Maria Auxiliadora Schmidt	A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula	x			1997
Selva Guimarães Fonseca	<i>Didática e Prática de Ensino de História</i>			x	2003
Selva Guimarães Fonseca; Marcos A. da Silva	Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido			x	2007
Cláudia Sapag Ricci.	Pesquisa como Ensino: texto de apoio	x			2007
Fernando Seffner e Nilton Pereira	O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.	x			2008

RICCI, Cláudia Sapag; PEREIRA, Júnia Sales (orgs	Produção de Materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória uma perspectiva interdisciplinar				2010
PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha	ENSINO COMO PESQUISA: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e por que aprender/ensinar história	x			2015

APÊNDICE F - TERMO DE QUESTIONÁRIO APLICADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHistória
 Mestrando: Alysson Isaac Stumm Bentlin
 Professor Orientador: Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

- 1) **Escolaridade:**
☐ Ensino fundamental
☐ Ensino médio
☐ Ensino médio técnico
- 2) **Gênero?**
☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Outro: _____
- 3) **Idade?** _____
- 4) **Financiamento Escolar:**
☐ público
☐ privado
☐ bolsa de estudos (programas governamentais e ou privados)
- 5) **Rede:**
☐ municipal
☐ estadual
☐ federal
- 6) **Você segue alguma religião?**
☐ Sim ☐ Não ☐ Ateu
- Se Sim, qual:**
☐ Judaísmo ☐ Islamismo ☐ Budismo
☐ Umbanda ☐ Cristianismo ☐ outra _____
- 7) **Se cristão:** ☐ Católico ☐ Evangélico ☐ Ortodoxo ☐ Outro _____
- 8) **Renda familiar:**
☐ até 1 salário mínimo
☐ de 1 a 2 salários mínimos
☐ de 2 a 5 salários mínimos
☐ de 5 a 10 salários mínimos
☐ mais de 10 salários mínimos
- 9) **A Escola em que estuda incentiva a realizar/produzir projetos de pesquisas e participação em feiras de ciências?**
☐ Sim
☐ Não
☐ a pesquisa realizada partiu do meu exclusivo interesse
- 10) **Em caso positivo, existe na grade curricular disciplina específica de Iniciação Científica?**
☐ Sim ☐ Não
- 11) **Se sim, qual a carga semanal?**
☐ 1 período ☐ 2 Períodos
☐ turno inverso, além da carga horária regular.
- 12) **As pesquisas realizadas possuem alguma retribuição escolar? (Múltipla Escolha)**
☐ Incentivos econômicos
☐ Incentivos pedagógicos
☐ Incentivos avaliativos – Composição nas notas curriculares das disciplinas.
- 13) **Em quais áreas do conhecimento são produzidas as pesquisas escolares? (Múltipla Escolha)**
☐ Ciências Humanas e suas Tecnologias
☐ Linguagens e suas Tecnologias
☐ Ciências da Natureza e suas Tecnologias
☐ Matemática e suas Tecnologias
- 14) **Você tem preferência por qual área do conhecimento? (Múltipla Escolha)**
☐ Ciências Humanas e suas Tecnologias
☐ Linguagens e suas Tecnologias
☐ Ciências da Natureza e suas Tecnologias
☐ Matemática e suas Tecnologias
- 15) **A pesquisa em Ciências Humanas (História/Geografia) é orientada por professor específico?**
☐ Sim ☐ Não
 Em resposta negativa de qual área: _____
- 16) **No desenvolvimento das pesquisas ocorrem encontros com os professores orientadores, além da carga regular curricular normal?**
☐ Sim, no contraturno escolar
☐ Sim, na disciplina específica de Iniciação Científica.
☐ Sim, na disciplina do professor orientador
☐ Não, a pesquisa é desenvolvida fora da escola.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHistória
 Mestrando: Alysson Isaac Stumm Bentlin

Professor Orientador: Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

Qualquer comentário que queira acrescentar:

17) Quanto tempo é disponibilizado para a realização da pesquisa?

- () 30 dias () 60 dias () I Trimestre
 () I Semestre () II Semestres

18) Em realização a experiência da prática da pesquisa em sala de aula (o que você aprendeu?) Múltipla escolha.

- () Melhorou a minha atitude como estudante
 () Permitiu construir Conceitos e aplicá-los.
 () Desenvolvi Procedimentos – mecanismos que auxiliam a desenvolver os estudos.
 () outro: _____

19) A pesquisa permitiu compreender o conteúdo ministrado em sala de aula sob outra perspectiva?

- () Sim () Não

Se sim, qual? _____

20) Na sua opinião qual foi a maior contribuição para o aprendizado na pesquisa realizada?

21) A pesquisa pode proporcionar melhoria no rendimento escolar?

- () Sim () Não () Depende – Por qual motivo?: _____

22) Você pretende continuar a realizar pesquisas no âmbito escolar?

- () Sim, somente nos casos em que a Escola incentivar.
 () Sim, pois é obrigatório.

() Sim, pois gostei de participar dos Eventos e Feiras.

() Sim, pois aprende bastante.

() Não.

() Outro: _____

23) Você teve contato com a prática da pesquisa em qual nível escolar?

- () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Ensino Médio- Técnico
 () Ensino Superior

24) Espaço destina para qualquer comentário em relação a contribuição que a pesquisa proporcionou para o seu desenvolvimento escolar, seja em relação ao aprendizado, seja em relação a atitudes, seja em relação do âmbito pessoal.

A presente pesquisa será usada exclusivamente para fins pedagógicos, sob a proteção de dados da Lei Federal 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD.

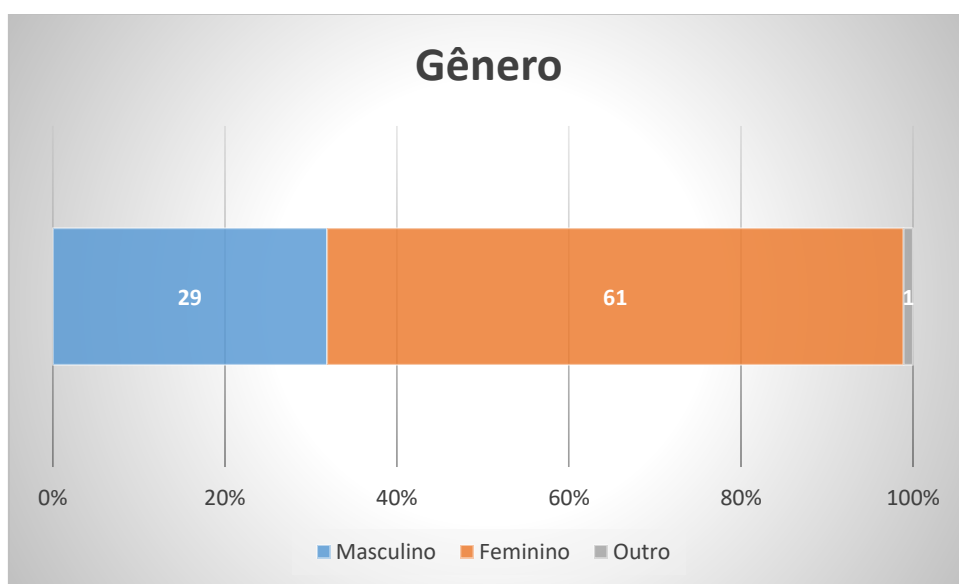
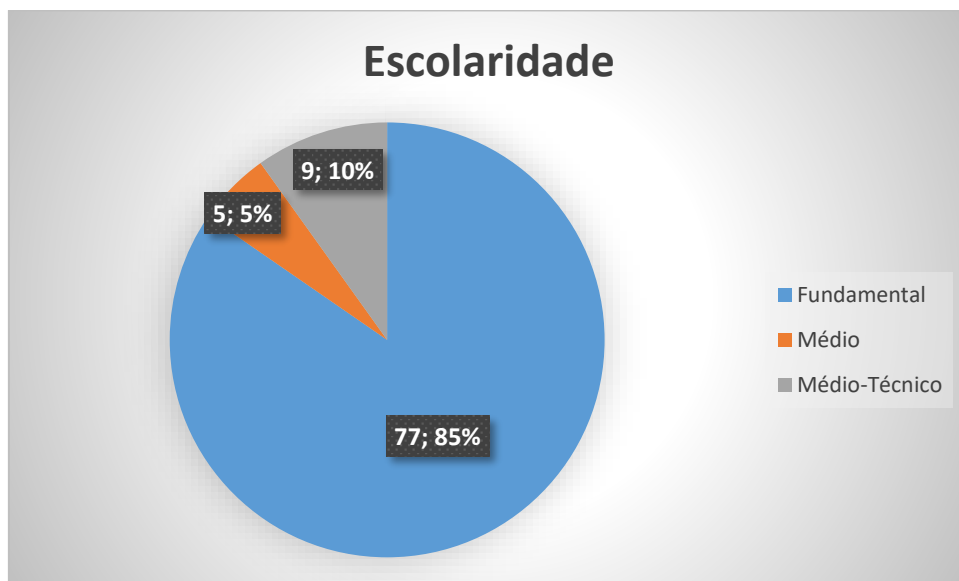
As respostas podem permanecer anônimas, mas caso queira se identificar:

Nome: _____

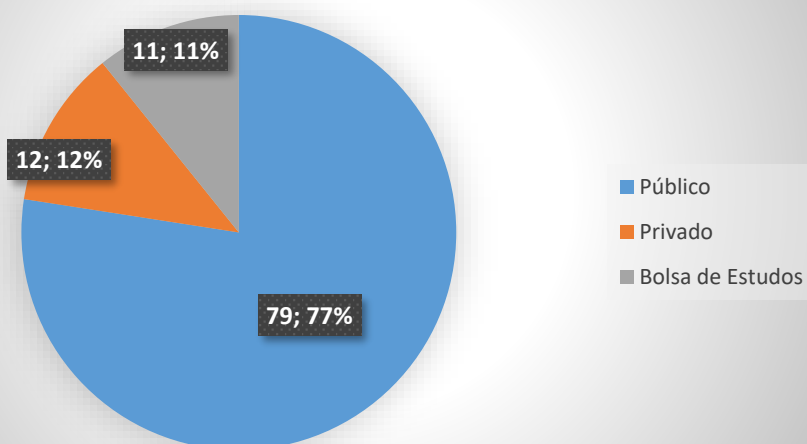
Ano/Série/Nível: _____

Escola: _____

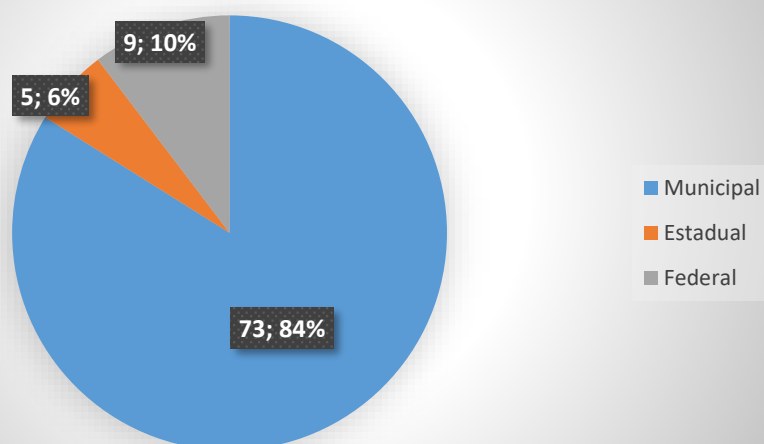
APÊNDICE G – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA REALIZADA COM OS ESTUDANTES NA FORMA GRÁFICA



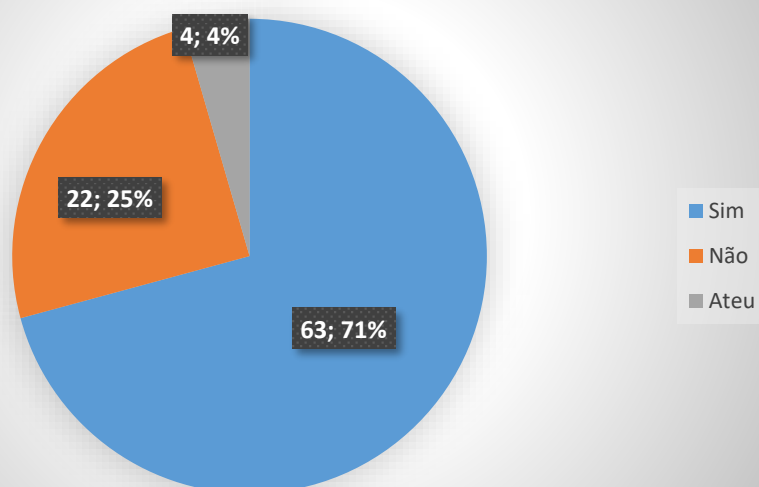
Financiamento Escolar



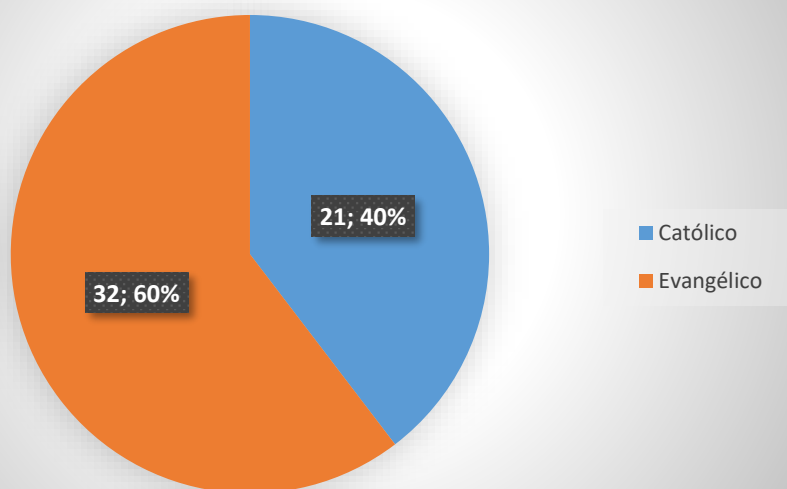
Rede Escolar



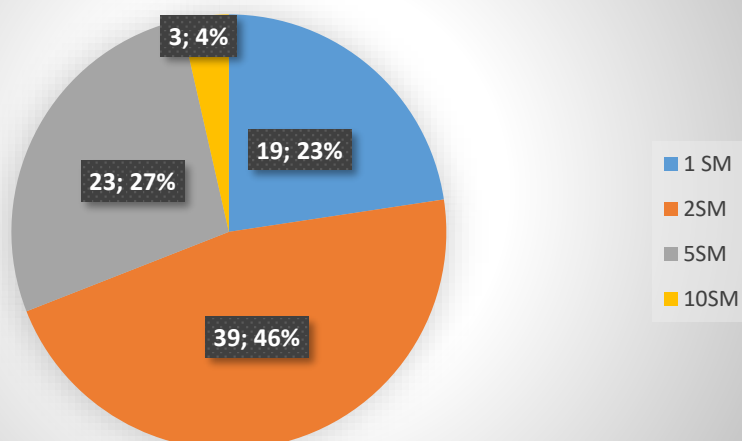
Se Identifica com alguma Religião?



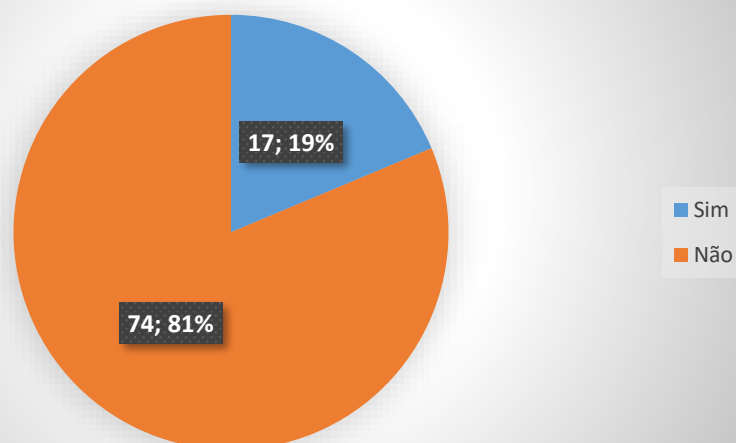
Cristianismo



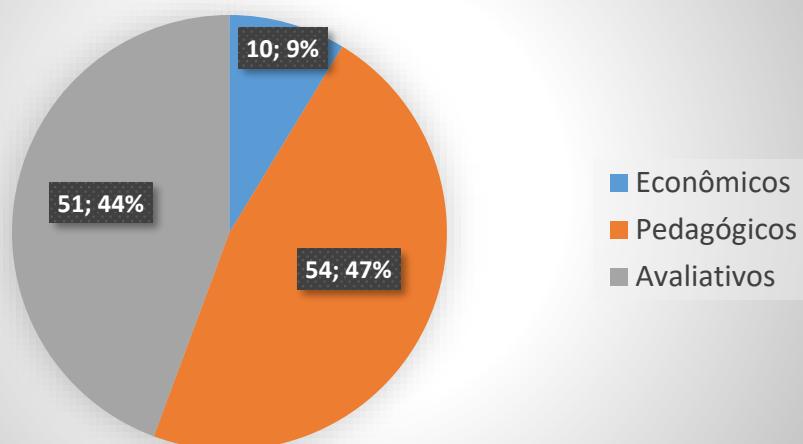
Renda Familiar



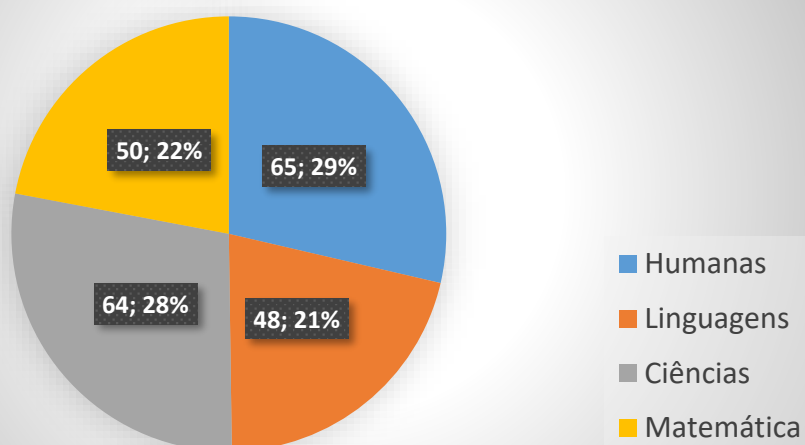
Disciplina de Pesquisa no Currículo



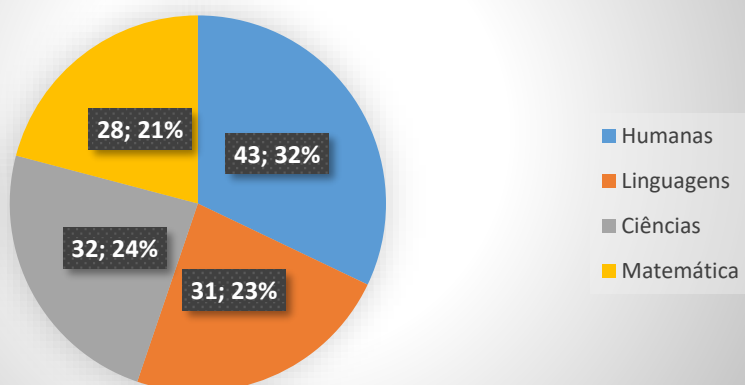
Retribuição Escolar



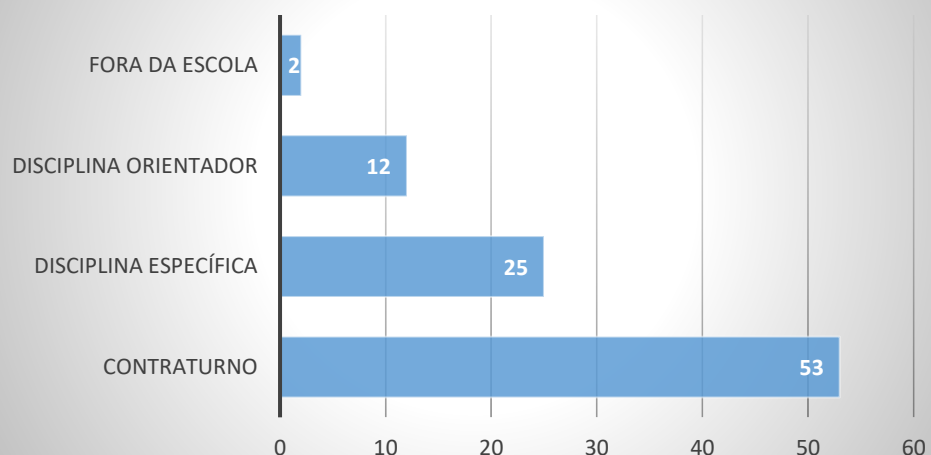
Pesquisas por área do conhecimento



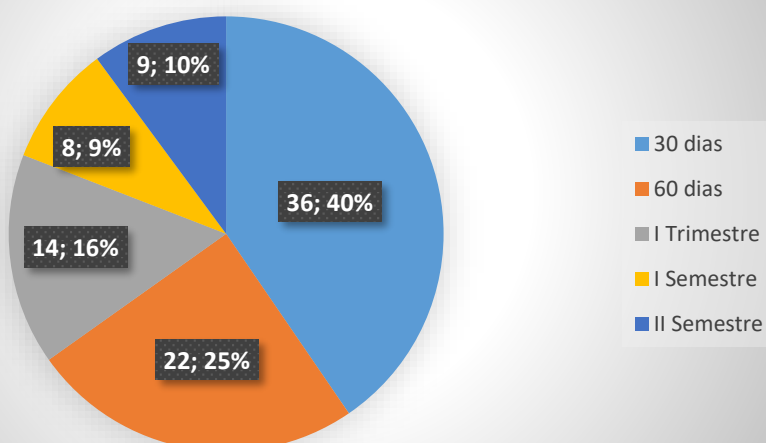
Preferência por área do Conhecimento



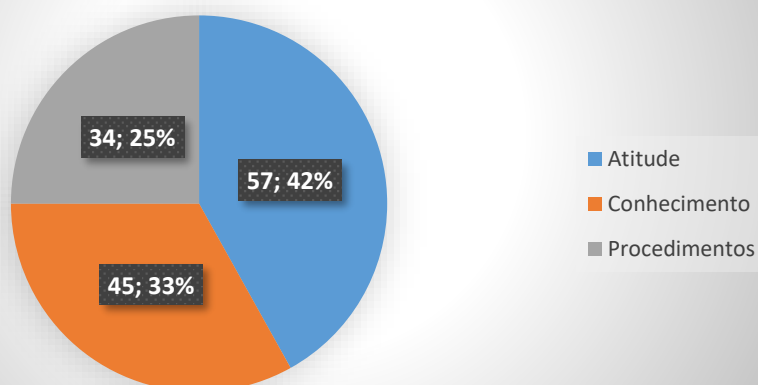
Realização das Pesquisas



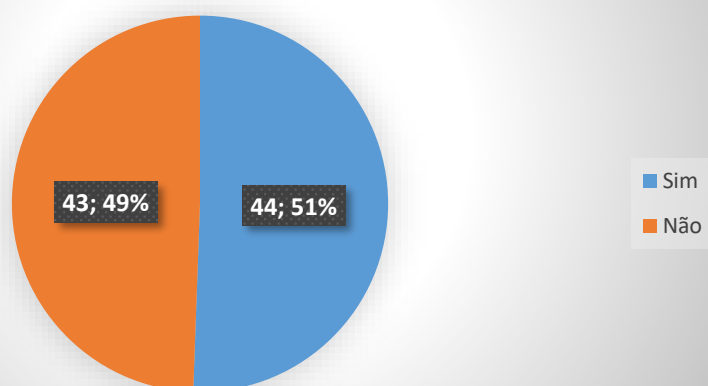
Tempo Médio das Pesquisas



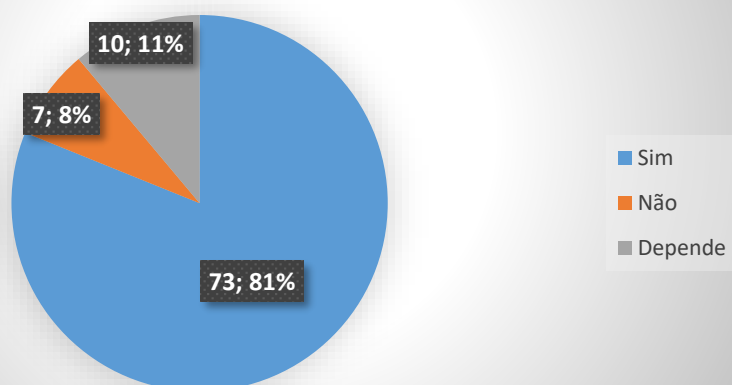
O que melhorou com a prática da pesquisa



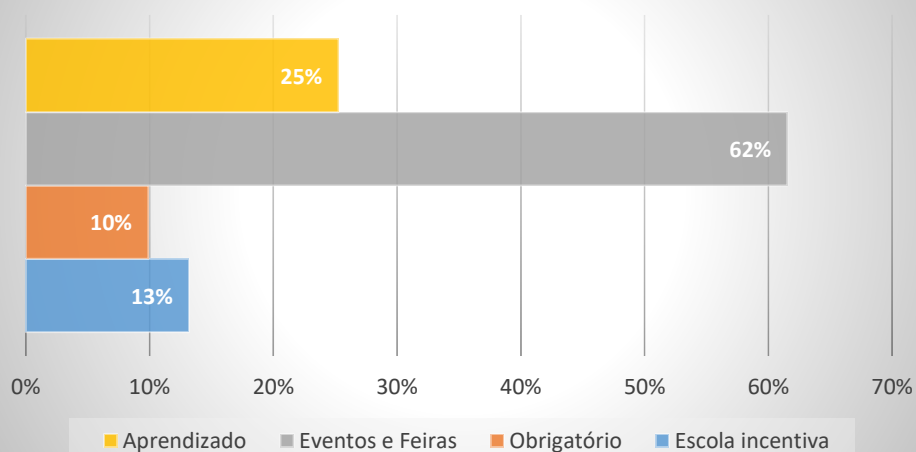
Pesquisa Auxiliou no aprendizado do Conteúdo Curricular



Pesquisa melhorou o Rendimento Escolar



Continuidade das Pesquisas



APÊNDICE H – IMAGENS DA PARTICIPAÇÃO EM FEIRAS DE CIÊNCIAS









EMEF SETE SETEMBRO UMA ESCOLA PESQUISADORA

APÊNDICE I – EXEMPLOS DE APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS NAS FEIRAS DE CIÊNCIA.

O CONTROLE DA INFORMAÇÃO NA 'ERA' DAS "FAKE NEWS"

EMEF – Sete de Setembro – Município de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.



APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa surgiu da leitura do livro 1984, do escritor inglês, George Orwell, em que foi realizada uma resenha na disciplina de História. Na obra, Orwell apresenta um mundo dominado pelo controle absoluto das informações e do que é verdade (Ministério da Verdade), trazendo os conceitos do Grande Irmão (Big Brother), aquele que tudo observa e vê, indispensável para incriminar as pessoas que pensavam diferente (crimideia), ao introduzir a nova-lingua.

OBJETIVOS

A objetivo da pesquisa era identificar quais notícias falsas os estudantes mais acreditavam e em que meios sociais eles mais acessavam tais conteúdos.

HIPÓTESES DA PESQUISA

A hipótese de trabalho foi analisar a relação entre a capacidade econômica, a concepção religiosa e o grau de instrução com a interferência na crença das "Fake News" pré-listadas.

METODOLOGIA

Tendo como inspiração a presente obra, foi produzido um questionário estruturado sobre as principais notícias falsas, ou "Fake News", que circulam nas redes sociais. Ainda, fizemos algumas pesquisas em sites eletrônicos sobre o tema, e quais eram os enfoques. O público alvo da pesquisa foram alunos do ensino fundamental público e privado (8º e 9º anos) e do ensino médio em escolas públicas regulares e técnicas, nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Ao todo foram aplicados 350 questionários, e, para evitar manipulação das respostas, o questionário não foi identificado, sendo as Fake News apresentadas de forma afirmativa em que os estudantes deveriam se posicionar sobre as elas. Ainda restou considerado para fins estatísticos que somente as respostas não assinaladas em nenhum item da pergunta do questionário, referente as Fake News, seriam observadas.

CONCEITOS EXTRAÍDOS DE 1984 PARA O MARCO TEÓRICO

BIG BROTHER (GRANDE IRMÃO)



O mais horrível dos *Dois minutos de ódio* não era o fato de a pessoa ser obrigada a desempenhar um papel, mas de ser impossível manter-se à margem. (...) Um êxtase horrível de medo e sentimento de vingança, um desejo de matar, de torturar ..., transformando as pessoas, mesmo contra a sua vontade, em malocas aterrorizadas."

"Cumprimento da era da uniformidade, da era da solidão, da era do grande irmão, da era do duplensar."

NOVA-LÍNGUA E CRIMIDEIA



"Não vêes que toda a objetividade da Novalingua é estreitar a gama do pensamento? No fim, tornaremos a crimideia literalmente impossível, porque não haverá palavras para expressá-la. Todos os conceitos, necessários serão expressos *exatamente* por uma palavra, de sentido rigidamente definido, e cada significado não estamos longe disso. Mas o processo continuará muito tempo depois de estarmos mortos. Cada ano, menos e menos palavras e a gama da consciência sempre um pouco nem desculpas para cometer uma crimideia. É apenas uma questão de disciplina, controle da realidade."

DUPLIPENSAR



"Duplipensamento significa a capacidade de abrigar simultaneamente na cabeça duas crenças contraditórias e acreditar em ambas. O intelectual do Partido sabe em que direção suas memórias precisam ser alteradas; em consequência, sabe que está manipulando a realidade; mas, graças ao exercício do duplipensamento, ele também se convence de que a realidade não está sendo violada."

1984



MINISTÉRIO DA VERDADE, MODIFICA O PASSADO, RECREIA O PRESENTE, PROJETA O NOVO FUTURO



"Não temos olhos jurídicos para a mentira", diz especialista em direito eleitoral

Fake news ameaçam a democracia

RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS



CONCLUSÕES

- 1) Identificamos uma tendência de quanto maior o poder aquisitivo da família menor a possibilidade de acreditar em "Fake News".
- 2) Os dados pesquisados não mostraram uma tendência que a religião pudesse contribuir para a crença em "Fake News", uma vez que os dados de 2018 e 2019 não mantêm uma tendência. A distorção pode estar associada ao maior contingente de dados do ensino fundamental de 2018, e, em 2019, do ensino médio, e médio técnico, e que poderia estar associado a causas concorrentes.
- 3) A escolarização confirmou a hipótese de trabalho, tanto nos dados de 2018 como em 2019, pois quanto maior o nível e a qualidade de ensino diminui a crença em "Fake News".
- 4) Não tínhamos levantado como hipótese do trabalho, mas os dados mostraram uma tendência que os homens acreditam mais em Fake News do que as mulheres, em percentuais significativos, uma abrindo uma nova janela de investigação.
- 5) Tanto os dados de 2018 como os de 2019 nos mostram que as redes sociais são os principais meios de disseminação de informações falsas, sendo que os estudantes que não acreditam em "Fake News" acessam mais o Twitter, em relação ao grupo que acredita, talvez em razão deste aplicativo ser necessário ter uma opinião afirmativa, e não somente replicador de informações. Esse dado é muito importante, pois confirmou a nossa metodologia de pesquisa.
- 6) As "Fake News" mais marcadas se relacionam ao Ambiente Político, Direitos Humanos e de Gênero, tendo os dados de 2019 um aumento significativo em estudantes que acreditam que a Terra é Plana, e diminuído os que acreditam que Vacina não funciona.
- 7) Por fim podemos destacar o controle da informação no Livro 1984, de George Orwell era de um governo autoritário e totalitário, e na pesquisa "Era das 'Fake News'" o controle da informação se manifesta individualmente ou em grupos de pessoas próximas que manipulam as notícias. Ou como descreve Orwell, "Mas nós tomamos perfeito o cérebro do indivíduo antes de matá-lo. A ordem dos antigos despotismos era 'tu não farás'. Os totalitários mudaram para 'tu farás'. Nossa ordem é 'tu és' (p. 207), pois as "Fake News" somente se propagam quando cada um tem a sua própria noção verdadeira, e se nega colocar em contraditório as informações.

PROPOSIÇÕES FUTURAS PARA O PROBLEMA DAS FAKE NEWS

- 1) Construção de mecanismos de controle e criticidade das informações divulgadas, de forma a propiciar aos estudantes do ensino fundamental e médio a possibilidade de construir ferramentas para verificação da veracidade dos fatos (fact checking) em âmbito escolar.
- 2) Elaboração de uma agenda e uma rede de "fact checking" entre os estudantes, de forma a coibir a crença em informações falsas e o seu compartilhamento.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1) BRUM, Maurício. "7 Exemplos de que estamos vivendo em 1984, o livro" in: <https://www.gazetadopovo.com.br/debate/7-exemplos-de-que-estamos-vivendo-em-1984-o-livro-4082118/7712908768/> Copyright © 2019, Gazeta do Povo. Acesso em 01/09/2018.
- 2) D'ANCONA, Matthew. Pós-Verdade, e nova guerra contra os fatos em tempos de FAKE NEWS. Barueri: Paro Editorial, 2018.
- 3) HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. pp 287/303.
- 4) Pesquisa realizada nos sites eletrônicos dos Portais Gêmeos 24, El País e BBC.
- 5) ORWELL, George. 1984. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os estudantes que participaram da presente pesquisa, em especial às Instituições de Ensino: EMEF Erna Wurth (Canoas), EEMM Érico Veríssimo (Canoas), EEMM Margot Terezinha Boal Giacomazzi, Instituto Estadual Flores da Cunha (Porto Alegre), Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Canoas e Escola de Ensino Fundamental Santa Marina (Canoas).

Professor Orientador: Alysso Isaac Stumm Bentlin Autores: Beatriz Ritzel Dutra, Saimon dos Santos Carvalho, Juan Carlos Messa Rodrigues



A INFLUÊNCIA ILUMINISTA NO PROCESSO DAS CONSTITUIÇÕES DO SÉCULO XVIII E XIX

EMEF Sete de Setembro, Canoas, RS.

Autores: Amanda Regina da Rocha Corrêa, Lorenzo Lissarassa Correa, Dionathan Davi da Rocha Corrêa, Julio Cesar Narciso, Nicolas Weisheimer dos Passos **Orientador:** Alysson Isaac Stumm Bentlin

APRESENTAÇÃO

O pensamento iluminista traduziu um importante marco civilizatório, a superação das teorias absolutistas de Estado, para uma concepção baseada na noção de cidadania e direitos. Esse movimento foi de extrema importância para a consolidação de direitos num novo período histórico, ou seja, o período contemporâneo. Desde a Revolução Francesa a tradição jurídica da Europa Continental, influenciada pelo pensamento de Jean Jacques Rousseau, traduziu a 'vontade geral' num 'contrato social', o que modernamente chamamos de Constituições, documentos que traduzem, em linhas gerais: direitos, obrigações, papel político dos cidadãos e a sua representatividade, bem como o alcance jurídico e social das chamadas liberdades individuais.

OBJETIVOS

Analisar o pensamento de filósofos iluministas e de que forma essas ideias foram consagradas e consolidadas no movimento de Constituições ocorridas no século XVIII e XIX.

HIPÓTESE

A nossa hipótese de trabalho consiste que o desconhecimento das ideias iluministas e ou o preconceito, pode provocar concepções distorcidas e equivocadas, podendo gerar um processo de perda de conquistas de direitos e das nossas liberdades individuais.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada foi a análise e leitura de documentos históricos e relacioná-los com as ideias iluministas descritas nos livros didáticos de história do ensino fundamental. Os documentos históricos analisados e comparados foram as seguintes Constituições: as Francesas de 1791, 1795 e 1799 (Infelizmente não conseguimos encontrar na pesquisa a Constituição Francesa de 1793); a Americana de 1787 e as Emendas das Liberdades de 1791; e a Constituição Pernambucana de 1817.



Montesquieu (1689-1755), Teórico da Separação dos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. "Um estado deveria ser governado por leis e não pela vontade de um rei". Encontramos o seu pensamento, nos arts. 27 e 16 das Constituições Francesas de 1795 e 1799, respectivamente, além da Constituição Americana e a Pernambucana de 1817.



Jean Jacques Rousseau (1712-1778), teórico do bom selvagem, a pessoa nasce boa, mas a sociedade a corrompe. Teórico do Contrato Social, onde defende a ideia da organização do Estado, pela vontade geral da maioria do povo. Encontramos o seu pensamento, nos arts. 26 e 35 da Constituição Francesa de 1795, e art. 7 da de 1799, além da Emenda 1 à Constituição Americana e o art. 11 da Pernambucana de 1817.



Voltaire (1694-1778), teórico das liberdades individuais e de pensamento, crítico a intolerância religiosa e do absolutismo. Encontramos o seu pensamento, nos arts. 17 e 41 das Constituições Francesas de 1795 e 1799, respectivamente, além da Emenda 11 à Constituição Americana e o art. 25 da Pernambucana de 1817.



Adam Smith (1723-1790), teórico do liberalismo econômico, teoria fundamental para o desenvolvimento do sistema capitalista ao longo dos séc. XIX e XX. Encontramos o seu pensamento, em todas as constituições analisadas, em especial quando da defesa do direito à propriedade e a livre iniciativa.



CONCLUSÃO

percebemos que as chamadas liberdades e direitos, ou a primeira geração dos direitos políticos humanos esteve vinculada diretamente ao pensamento iluminista.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1) BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. (8 ano do ensino fundamental) 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

LETRAMENTO: UMA JANELA PARA O MUNDO, O ESTUDO DO CASO DA OBRA DE CAROLINA DE JESUS

Secretaria de Educação - EMEF Sete de Setembro



APRESENTAÇÃO

A ideia do projeto veio após termos que construir, na aula de história, uma resenha crítica sobre o livro "O quarto de despejo: o diário de uma favelada". Na obra verificamos um diário que relata as vivências de Carolina e sua luta contra a fome, a condição de mulher, o machismo, o racismo, o desemprego, a miséria e a educação para os seus filhos.

OBJETIVOS

O objetivo do projeto visa combater a invisibilidade social e o desconhecimento de autores afrodescendentes no ensino fundamental. Ainda como segundo objetivo é estabelecer a diferença entre Letramento e Alfabetização.

HIPÓTESES DA PESQUISA

Nossa hipótese de trabalho seria que o letramento (Compreende-se por letramento o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social (SOARES, 1996)) e o conhecimento da produção intelectual afrodescendente no Brasil poderia produzir uma consciência afirmativa nos estudantes (conhecimento e reconhecimento/identidade social).

METODOLOGIA

Nossa metodologia foi aplicar questionários nas turmas dos quartos e nonos anos do ensino fundamental da nossa escola em que avaliamos o conhecimento prévio de cada estudante sobre alguns temas, tais como a produção intelectual de autores afrodescendentes, a fome, a democracia, o racismo e o machismo. Após isso elaboramos 5 aulas com temas transversais sobre a obra da Carolina de Jesus, em que os estudantes do 4º ano deveriam refletir a partir de situações vivenciadas e ou relatadas num pequeno diário. Por fim, fizemos uma nova pesquisa em relação as situações vivenciadas pelos alunos com a obra. Optamos por não fazer a imersão do livro com as turmas dos nonos anos, pois já devidamente letrados

RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO PRÉVIO



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1) DANTAS, Audálio. "Retrato da Favela no Diário de Carolina". IN: Revista O Cruzeiro, 36, 1959 (fac. similar). <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003581&pesq=carolina+de+jesus>.
- 2) JESUS, Carolina Maria de. "Quarto de Despejo: diário de uma favelada". 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- 3) KLEIMAN, Angela B. "Letramento na contemporaneidade". IN: Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/Dez, 2014.
- 4) SOARES, Magda. "O que é Letramento". IN: Presença Pedagógica, v. 2, n. 10, Jul/Ago, 1996.



Autoras: Sandra Vitoria Souza Saldanha (9ª)
Eduarda de Lima Kiefer (9ª)
Orientador: Alysso Isaac Stumm Bentlin

Diferença entre Alfabetização e Letramento

Alfabetização

Capacidade de ler e escrever determinada língua (SOARES, 1996)

Letramento

Resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social, utilização de diferentes tipos de material escrito e leitura, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações (Crítica das Informações) (SOARES, 1996, 23-25). Para a autora ainda pode ocorrer Letramento, em indivíduos analfabetos, desde que tenham acesso a formas de leituras e escritas de terceiros, mas que se apropriam criticamente destas informações.



Categorias de Análises no Letramento do Quarto de Despejo

Democracia

"A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso país tudo está enfraquecendo. (...) A democracia é fraca e os políticos frequentíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia. Os políticos sabem que eu sou uma poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido" (20 de maio de 1958); "Mas o povo não está interessado nas eleições, que é o Cavalo de Tróia que aparece de quatro em quatro anos" (23 de maio de 1958).

Fome

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. (...) A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. (...) E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual - a fome. (13 de maio de 1958); "Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor e a aflição do pobre" (23 de maio de 1958); "Mas o filho nos esqueceu. Não está no diazão dos infelizes que estão no quarto de despejo". (...) Comentei e não aludiram a cor negra do filho. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia. (23 de maio de 1958).

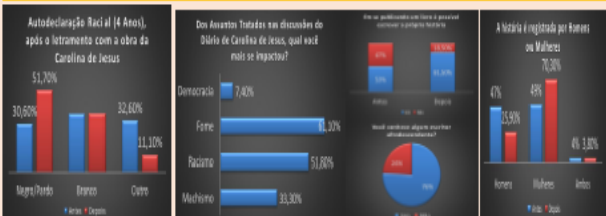
Racismo

"A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preta é o lugar onde eu moro." (28 de maio de 1958).

Machismo

"Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque lá a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lá os nomes masculinos como defensor da pátria (7 de junho de 1958); "Porque ela era pobre e negra e não gostavam dos livros dela, porque não tem felizes para sempre" (Lucas Adriano, 4 anos 8); "Eu acho que até hoje quando temos um livro de história é muito mais normal você ver os homens como heróis da história do que as mulheres, pois eu nunca vi uma mulher em história sendo guerreira e batalhadora como eu sei que ela... (Isabelly, 4 anos 4).

Resultados devolutivos, após a experiência de Letramento (4 Anos)



CONCLUSÕES

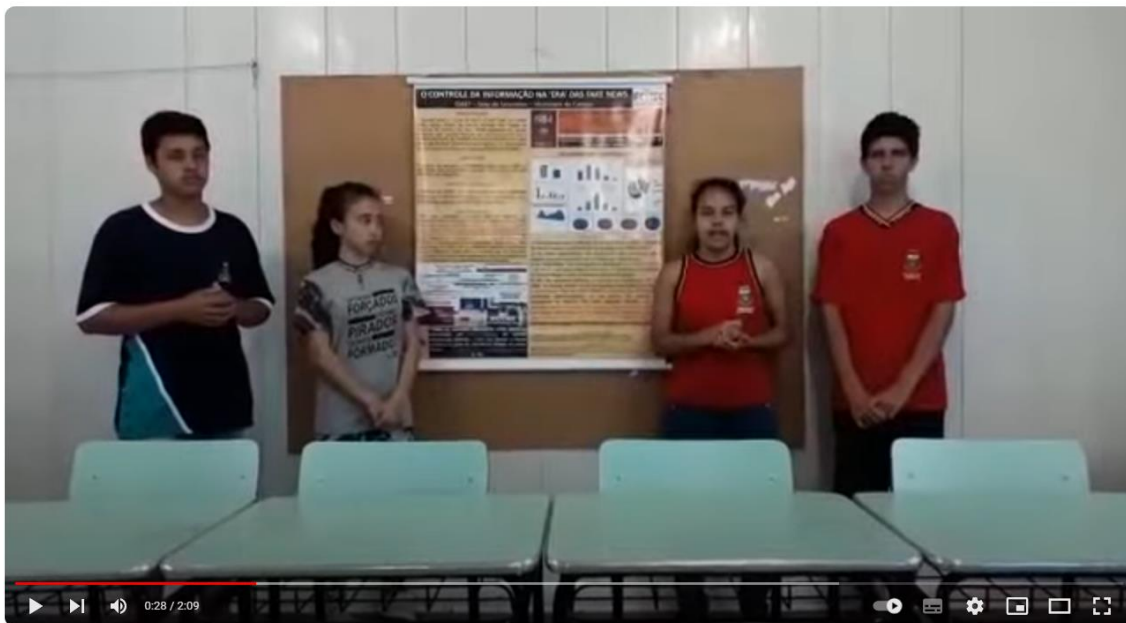
- 1) A nossa mostra demonstra que mais de 90% dos estudantes desconheciam a produção autoral de escritores afrodescendentes, o que acaba reforçando a invisibilidade social da população negra brasileira.
- 2) Que após os estudos da obra da Carolina de Jesus, 51,7% dos estudantes se autodeclararam negros ou pardos, contra 30,6% anteriores, o que confirma a nossa hipótese de pesquisa.
- 3) Que os temas discutidos mais impactantes com os estudantes foram o fome e o racismo, eixos estruturais da obra da Carolina de Jesus, conforme Audálio Dantas: "A fome fabrica uma escritora".

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os alunos da EMEF Sete de Setembro que participaram desta pesquisa, em especial os estudantes do 4º ano (manhã e tarde) e da Professora Juileude que nos cedeu gentilmente o espaço de diálogo da sala de aula.



APÊNDICE J – APRESENTAÇÕES DAS PESQUISAS EM MÍDIA DIGITAL DISPONÍVEL NO CANAL DO YOUTUBE.



O Controle da Informação na 'Era das Fake News' #mcl2019 Trujillo, Peru.

A Alysson Bentlin
11 inscritos

Inscrição

7 1 Compartilhar Salvar

<https://www.youtube.com/watch?v=KG-OYWvAeL8&t=29s>



Femucitec2019

A Alysson Bentlin
11 inscritos

Inscrição

1 1 Compartilhar Salvar

<https://www.youtube.com/watch?v=Zk2G5eq2-2U>



Letramento, uma janela para o mundo, um estudo de caso da obra de Carolina de Jesus #mocitec2019



Alysson Bentlin
11 inscritos

Inscrição

11

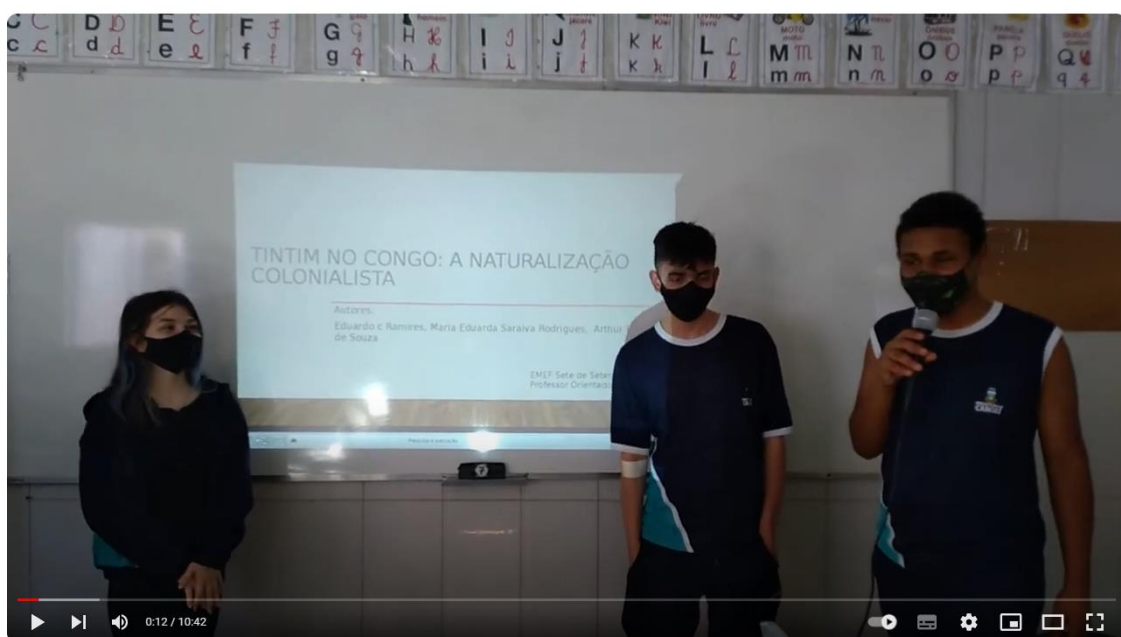


Compartilhar

Salvar



<https://www.youtube.com/watch?v=raeihrKW7zY>



Tintim no Congo Naturalização Colonialista - IX IFCITEC - IFRS-Canoas



Alysson Bentlin
11 inscritos

Inscrição

25



Compartilhar

Salvar



<https://www.youtube.com/watch?v=5V8apPhAbss>