

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maristela Rates Pierosan

**CLASSE SOCIAL E SUJEITO HISTÓRICO:
a aprendizagem de história no ensino fundamental**

Porto Alegre
2008

Maristela Rates Pierosan

**CLASSE SOCIAL E SUJEITO HISTÓRICO:
a aprendizagem de história no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Luiza Rheigantz Becker

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P619c Pierosan, Maristela Rates

Classe social e sujeito histórico: a aprendizagem de história no ensino fundamental [manuscrito] / Maristela Rates Pierosan; orientadora: Maria Luiza Rheigantz Becker. – Porto Alegre, 2008.

129 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. História – Ensino fundamental. 2. Epistemologia genética. 3. Sujeito. 4. Clas-se social. 5. Delval, Juan Antonio. I. Becker, Maria Luiza Rheigantz. II. Título.

CDU – **93:37**

Maristela Rates Pierosan

**CLASSE SOCIAL E SUJEITO HISTÓRICO:
a aprendizagem de história no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 01 set. 2008.

Prof. Dra. Maria Luiza Rheigantz Becker – Orientadora

Prof. Dra. Darli Collares – FACED/UFRGS

Prof. Dr. Fernando Becker – FACED/UFRGS

Prof. Dra. Flavia Eloisa Caimi – UPF

Agradecimentos:

É difícil agradecer, pois sempre corremos o risco de esquecer alguém e, de várias formas, muitos foram importantes nessa trajetória.

Ademir obrigada pelas palavras de ânimo e pelo apoio em todos os sentidos.

Lou obrigada pelos livros.

Stela e Cirlene obrigada pela hospitalidade, pelo carinho e pelas dicas.

Professora Maria Luiza Becker obrigada pelo grande exemplo de como é possível unir rigor científico e sensibilidade.

Minhas colegas orientandas, Silvia, Flávia, Mara, Susana Zaslavsky, Susana Klajan, Helena, Lisiane, Andréia e André, obrigada por cooperarem comigo. Vocês foram fundamentais.

Queridos filhos, Caroline, Louise e Thomas obrigada por se mostrarem tão autônomos, isso me possibilitou o afastamento necessário aos estudos.

E aos tantos amigos que acreditaram mais em mim do que eu mesma. Muitas vezes me constituí através do generoso olhar de vocês sobre mim.

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos,
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da
janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes,
a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

PIEROSAN, Maristela Rates. **Classe Social e Sujeito Histórico**: a aprendizagem de história no ensino fundamental. – Porto Alegre, 2008. 129 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Este trabalho é um estudo de casos múltiplos sobre a aprendizagem em História. O recorte escolhido para o estudo empírico foi à construção dos conceitos de sujeito histórico e classe social por alunos das séries finais do Ensino Fundamental. A investigação realizou-se através de observações dos sujeitos-focos e sujeitos-referência no contexto de sala de aula e entrevistas clínicas individuais com cada sujeito. Os conceitos de sujeito histórico e classe social partem dos pressupostos marxistas. As categorias de análise para a construção desses conceitos são a cooperação, descentração e capacidade de realizar agrupamentos. Utilizou-se o referencial teórico da Epistemologia Genética. Estudos na área das Ciências Sociais, a partir da teoria de Piaget, apontam para a possibilidade de defasagem na construção do conhecimento nas Ciências Sociais em relação às Ciências Naturais. Para a análise desse aspecto tomou-se, como referência, os estudos de Juan Delval. Os dados da pesquisa mostram a importância do contexto de sala de aula como possibilidade de reduzir essa defasagem.

Palavras-chave: **1. História – Ensino fundamental. 2. Epistemologia genética. 3. Sujeito. 4. Classe social. 5. Delval, Juan Antonio.**

ABSTRACT

PIEROSAN, Maristela Rates. **Classe Social e Sujeito Histórico**: a aprendizagem de história no ensino fundamental. – Porto Alegre, 2008. 129 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This thesis is a multiple-cases study about the learning in History. The main focus of this study is the construction of the concept of historical subject and social classes by students from the final grades of Elementary School. The investigation was made through observation of the focus subject and reference subject, in the classroom context and individual clinical interviews with the subject. The concepts of historical subject and social classes have a Marxist background. The categories of analysis of the construction of these concepts are cooperation, decentering and the ability to make groupings. The theoretical reference used in this thesis is Genetic Epistemology. Studies in the Social Science areas, from Piaget's theory, point to the possibility of decalage in the construction of knowledge in Social Science in relation to Natural Science. For the analysis of this aspect, it was taken as reference the studies of Juan Delval. The research data show the importance of classroom context with the possibility reducing this decalage.

Kew words: **1. History – Elementary school. 2. Genetic epistemology. 3. Subject. 4. Social class. 5. Delval, Juan Antonio**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. TRAJETÓRIA PESSOAL E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	15
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	22
3.1 OBJETIVOS E DIFICULDADES DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	23
3.2 A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA NA PERSPECTIVA DESSE TRABALHO	26
4. REFERENCIAL TEÓRICO: as operações mentais e a construção do conhecimento histórico	29
4.1 A ADOLESCÊNCIA E O PENSAMENTO OPERATÓRIO	30
4.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	34
4.3 A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E AS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	37
4.3.1 Pensar Historicamente	42
4.4 OS CONCEITOS DOS MATERIALISMO HISTÓRICO E A HISTÓRIA CRÍTICA	49
4.4.1 As Classes Sociais na Atualidade	52
5. METODOLOGIA	57
5.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS	61
5.1.1 Apresentação da Escola	62
5.1.2 A Professora e sua Prática Pedagógica	65
5.1.3 O Contexto da Sala de Aula	68
5.1.4 O Roteiro das Entrevistas	72
6. APRESENTAÇÃO DOS CASOS	74
6.1 O CASO CARLOS (11,4) – 5ª Série	75
6.1.2 A Entrevista com Carlos	79
6.2 O CASO DIANA (12,3) – 6ª Série.....	86
6.2.1 A Entrevista com Diana	91

6.3 O CASO GISA (12,11) – 7ª Série	96
6.3.1 A Entrevista com Gisa	100
6.4 O CASO MÁRIO (14,3) – 8ª Série	104
6.4.1 A Entrevista com Mário	109
6.5 SÍNTESE COMPARATIVA DOS QUATRO CASOS	113
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
9. ANEXO A – Informe de pesquisa	132
10. ANEXO B – Termo de consentimento	133
11. ANEXO C – Quadro comparativo das condutas dos sujeitos-foco.....	134
12. ANEXO D – Quadro resumo dos sujeitos-foco na situação hipotética..	148

1. INTRODUÇÃO

O tema que norteia esse trabalho configura-se pela pergunta: como ocorre, nos alunos das séries finais do ensino fundamental, a aprendizagem de História? Esta aprendizagem é validada pela construção do conceito de sujeito histórico, objetivo maior dessa disciplina, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pela expectativa que, ao final do ensino fundamental, os alunos consigam “ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente.” (PCN, vol.5, p.41). Esse objetivo demonstra uma proposta de ensino de História consistente do ponto de vista científico e relevante do ponto de vista social.

Em sua experiência docente, como professora de História de 5^a a 8^a série, a autora do presente estudo constantemente se questionou sobre as dificuldades dos alunos em construir o conhecimento histórico e interagirem com esse conhecimento como sujeitos. Em contínua auto-avaliação, muitas vezes buscou, através da reformulação da prática, atingir o objetivo almejado.

O estudo de História representa um desafio para a maioria dos professores e estudantes. Além de ser uma disciplina com grande bagagem teórica, exige o estabelecimento de relações entre fatos ocorridos em tempos e espaços diferentes e desses com a realidade presente. Frequentemente se ouvem testemunhos de estudantes reclamando de aulas enfadonhas, complicadas e da dificuldade em memorizar a grande quantidade de informações.

Analogamente, os professores queixam-se da dificuldade de os alunos em estabelecerem relações espaço-temporais e construírem conceitos. Ao centrar análise em apenas um dos pólos desses discursos, desvaloriza-se o caráter de interação inerente ao processo educativo escolar que ocorre nas três dimensões: aluno, professor e objeto de conhecimento, expresso nos conteúdos. Isso limita, ou até mesmo anula as ações dos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: aluno e professor.

As contribuições de pesquisas que buscam a elucidação e a superação dos problemas relacionados ao estudo de História voltam-se muito mais para as questões de ensino do que de aprendizagem. Segundo Caimi (2001), existe escassez de estudos sobre a natureza do conhecimento histórico e, talvez em função disso, o modelo de ensino veiculado resulta na dificuldade de os alunos perceberem-se como sujeitos da História. A autora sugere que novos caminhos podem surgir através de perguntas como:

Quem é esse aluno que aprende história? Que capacidades cognitivas são necessárias para pensar historicamente? Qual é a noção de tempo histórico dos nossos alunos? Que conteúdos são mais necessários para a formação da memória histórica? Como os jovens adquirem/constroem os conceitos históricos? Em que medida o meio social é determinante no sucesso ou no fracasso escolar? Qual é o papel das interações sociais na aquisição das referências temporais e do conhecimento histórico? (CAIMI, 2001, p.125)

A possibilidade de encontrar respostas que venham a contribuir para a melhor qualidade do ensino de História e, em conseqüência, para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes em sua realidade, ressaltam para a relevância do presente trabalho. O recorte específico dessa pesquisa procura responder a seguinte indagação: como se dá, nos alunos adolescentes, a construção do conceito de sujeito histórico e que relação há entre a construção desse conceito e construção do conceito de classe social?

O referencial teórico marxista é utilizado para a interpretação desses conceitos e a epistemologia genética é o aporte teórico sob o qual se desenrolou toda a pesquisa. Pressupõe-se que a proposta marxista para interpretação e ensino de História vá ao encontro da teoria piagetiana, que trata da construção do conhecimento. A interpretação dialética do processo histórico proposta por Marx é referida, privilegiando a ação humana em interdependência com o meio, ponto de vista assumido também pela Epistemologia Genética.

De acordo com Becker (1993), “um sujeito é construído passo a passo,[...] por força da ação própria. Ação no espaço e no tempo [...] sobre o meio social, econômico, cultural, nunca no vazio”. (p.19). Desse ponto de vista, a construção do conhecimento histórico assume a dimensão de construção do próprio sujeito, que, ao ser capaz de assimilar sua historicidade e realizar acomodações,

desenvolve-se, transforma-se e torna-se capaz de ações cada vez mais complexas em sua inserção na sociedade, construindo e construindo-se dialeticamente. Essa é a pretensão dessa investigação: desvendar, embora parcialmente, como ocorrem esses processos no domínio específico do conhecimento histórico e assim contribuir para a maximização do potencial transformador e criador existente no ensino de História.

Inicialmente, explica-se como a trajetória pessoal da pesquisadora a levou à construção do problema de pesquisa. A preocupação inicial em relação ao baixo rendimento dos alunos nas aulas de História concentrava-se no ensino, procurando interpretar as dificuldades dos alunos a partir de causas exteriores ao sujeito, por exemplo: carência de recursos materiais, pais que valorizavam pouco a educação escolar, falta de limites, e outros fatores de ordem ambiental. O aprofundamento dos estudos levou à consideração que, mais do que essas variáveis, as práticas pedagógicas eram responsáveis pelo sucesso ou não dos alunos nos trabalhos de avaliação. Com o avanço na caminhada profissional e acadêmica, chegou-se à conclusão que não se deve dissociar ensino de aprendizagem, ou seja, só é possível melhorar a qualidade do ensino oferecido a partir do conhecimento de como os sujeitos aprendem.

O capítulo 3 deste estudo contextualiza o problema, a partir da identificação dos objetivos e das dificuldades do processo ensino/aprendizagem de História no ensino fundamental e de como isso vem ocorrendo neste meio. Nesse capítulo, apresenta-se ainda breve explanação da historiografia marxista, adotada na perspectiva deste projeto, e sua relação com a epistemologia genética.

No capítulo 4, explicita-se o referencial teórico que norteou a pesquisa, através de revisão bibliográfica sobre as características físicas, psicológicas e cognitivas da adolescência, visto que os sujeitos, alvo dessa pesquisa, encontram-se, teoricamente, dentro dessa fase do ciclo vital. São revistos autores como Piaget, Delval e Becker para apresentação das características do pensamento operatório; da concepção de aprendizagem construtivista se contrapondo ao empirismo e ao inatismo; do processo de construção de conceitos para Piaget; dos diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo apresentados por Delval para o conhecimento do mundo social. Encerrando esse capítulo é explicitada a

definição marxista dos conceitos de classe social e sujeito histórico articulados com a proposta de ensino da História Crítica.

No capítulo 5, apresentam-se o aspecto metodológico e os procedimentos através dos quais se realizou a empiria. A unidade central de análise foi processo de construção do conceito de sujeito histórico e sua relação com o processo de construção do conceito de classe social, através de estudo de casos múltiplos. São quatro casos representados pelos sujeitos-foco: Carlos (11,4) Diana (12,3), Gisa(14,3) e Mário (12,11). Esses sujeitos tiveram suas condutas em sala de aula observadas e foram entrevistados individualmente. Yin (2001) e Delval (2002) subsidiam essa etapa por caracterizarem, respectivamente, Estudo de Caso e Método Clínico, procedimentos que delinearão a pesquisa.

No capítulo 6, apresentam-se os casos individualmente - analisando-os de acordo com as categorias de análise: cooperação, descentração e capacidade de realizar agrupamentos -, bem como uma síntese comparativa dos quatro casos.

No capítulo 7, apresentam-se as considerações finais sobre o trabalho, assim como os referenciais bibliográficos que o nortearão.

A presente pesquisa não esgota o assunto e abre possibilidades para novas pesquisas que possam contribuir para o ensino de qualidade, não só na especificidade do ensino de História, mas também de forma abrangente, pois é necessário compreender o mais profundamente possível como se dá o processo de aprendizagem humana, visto que o sujeito histórico não se constrói independente do sujeito do conhecimento.

2. TRAJETÓRIA PESSOAL E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Ao rememorar minha trajetória acadêmica e profissional, percebo que estudar e ensinar sempre foram atraentes para mim, especialmente quando desafiada. Neste sentido as disciplinas que mais me empolgavam eram aquelas que exigiam a resolução de problemas. Estudar História não era um problema, muito menos um desafio. Na realidade era bem monótono, era só prestar atenção nas aulas expositivas, ler muitas vezes o mesmo ponto, estudar o questionário e as avaliações comprovavam a 'aprendizagem'.

Em 1982, dediquei-me ao preparo para o vestibular e foi assistindo às aulas do 'cursinho' que descobri a História. O professor prendia nossa atenção com sua forma de ensinar. Comecei a perceber o quanto o ensino dessa disciplina é importante. Despertou-me o interesse por querer saber 'sempre mais' e também o interesse por ensinar. Percebi que não era a História que era sem graça ou sem importância, mas a forma como ela me tinha sido ensinada anteriormente. Talvez nesse momento, de forma intuitiva, já começasse a indagar-me sobre a relação ensino/aprendizagem. Então decidi! Eu queria ensinar... e ensinar História.

Prestei vestibular e, em 1983, ingressei no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade de Caxias do Sul, cidade onde moro. Naquele momento, o país vivia importante transição. A abertura política e a restauração da democracia repercutiam dentro da universidade. Lembro-me de, após ter concluído as disciplinas básicas e finalmente poder matricular-me em disciplinas específicas do curso, ter optado pela disciplina de Introdução ao Estudo da História, pois me parecia que por aí deveria começar. Líamos e discutíamos sobre as correntes historiográficas, em especial o positivismo, o marxismo, a História Nova, sobre o objeto de estudo da História e se ela poderia ser considerada ciência ou não.

Aos poucos, ao apropriar-me desses conhecimentos, fui entendendo que a opção por entender a História de forma tradicional ou crítica passava pela concepção que se tem dela e que a História ensinada pode estar a serviço de quem está no poder. A partir disso, comecei a entender muito do porquê daquelas

aulas enfadonhas que fizeram parte de meu percurso estudantil até chegar ao cursinho pré-vestibular. Afinal, nasci em 1964 e minha vida escolar, especialmente o ensino fundamental, desenvolveu-se no auge da ditadura militar, período em que a História oficial trabalhada nas escolas era de cunho positivista.

A partir dessa tomada de consciência e do contato com a teoria marxista, predominante no meio acadêmico, passei a identificar-me com esse referencial teórico. Tal perspectiva vai ao encontro da leitura de Cardoso e Brignoli (1983), segundo a qual o estudo de uma narrativa histórica marcada por dinastias, tratados, batalhas, grandes personagens e acontecimentos políticos é demasiado estreito e estático. Isso colabora para manter o distanciamento entre a História vivida e a História contada, como se a primeira não fosse História, a segunda, inacessível aos homens comuns e o fazer histórico, privilégio de poucas pessoas 'especiais'.

– aspiramos conhecer para cada período e cada sociedade, o quadro técnico, econômico, social e institucional; as pulsações conjunturais; os movimentos da população; a vida das grandes massas, e não somente a dos grupos dominantes; os movimentos e relações sociais; a psicologia coletiva, e não apenas a dos “personagens históricos”. Ainda mais, aspiramos entender os mecanismos que explicam as concordâncias e discordâncias existentes entre os diversos níveis de uma determinada sociedade, queremos ter desta uma imagem tão integrada e global quanto possível. (CARDOSO e BRIGNOLI, 1983, p.28-29)

Nesse sentido, leituras como História da Riqueza do Homem de Leo Huberman (1981) ajudaram-me a iniciar um processo de interpretação da História a partir do referencial marxista, destacando a importância de colocar-me como integrante do processo histórico. Lima (1997), ao fazer uma análise das principais correntes historiográficas (o positivismo, o presentismo, o marxismo e a História Nova), expressa que Marx amplia o conceito de história, opondo-se ao positivismo e tornando possível a abertura da pesquisa do historiador. Isso possibilita extrapolar a esfera política e incidir sobre o econômico, o social e o cultural. Mas, a meu ver, mais importante que isso é o resgate que a teoria marxista faz da atuação do sujeito. “Para o materialismo, sujeito e objeto estão imbricados, sendo, pois, elementos indissociáveis de um mesmo processo, que longe de ser natural, é produzido, criado pelos sujeitos sociais”. (LIMA, 1997, p.59) O estudo da

História passou a significar, para mim, o estudo da vida, da vida de todos os seres humanos, portanto da minha também.

Minha formação acadêmica foi focada na aquisição do conhecimento histórico com pouca ênfase nas metodologias de ensino, na psicologia da educação e na didática. Então, ao assumir, em 1994, o trabalho como professora de História da 7ª série, eu procurava tornar as aulas interessantes, tendo como modelo as aulas do cursinho pré-vestibular e pensando em minha própria experiência como aluna que gostava de ser desafiada.

Com relação às avaliações, além das contribuições orais dos alunos, recolhia toda e qualquer produção, procurando propor atividades que desafiassem os alunos a estabelecerem relações entre o conteúdo aprendido e suas vidas e a fazer comparações entre situações vividas em diferentes épocas e espaços e seus reflexos no presente. Minha grande satisfação era perceber que os alunos gostavam de minhas aulas, porém me intrigava o fato de os resultados nos trabalhos de avaliação não serem tão satisfatórios. Questionava-me sobre minha prática e as dificuldades dos alunos. Seria eu muito exigente? Por que eles pareciam gostar tanto das aulas, mas não aprendiam como eu esperava?

Em 1995, fui convidada a trabalhar no Quorum - Centro Integrado de Educação, Pesquisa, Apoio e Desenvolvimento de Recursos Humanos¹, com jovens e adultos, cuja proposta seguia a linha Interacionista Construtivista. Foi a grande oportunidade de repensar minha prática a partir de um embasamento teórico piagetiano, contudo, ainda muito incipiente. Nessa época compreendi que, para a aprendizagem de História, são essenciais conceitos como: tempo, espaço, sociedade, meios e modos de produção. Compreendi também que o objetivo maior dessa área do conhecimento é a formação de cidadãos críticos capazes de agirem sobre a realidade de forma consciente. Apesar desse debate já ter estado presente em minha formação acadêmica, a separação entre o historiador pesquisador e o professor de história, que institucionaliza a universidade como o lugar onde se adquire conhecimento e se faz o debate e a escola como o local em que esses conhecimentos sistematizados devem ser transmitidos, não me

¹ Instituição privada de ensino que trabalha em parceria com as empresas da região de Caxias do Sul para educação de jovens e adultos.

permitted enxergar as possibilidades de levar o debate - necessário para construção da consciência crítica - para a sala de aula.

Em 1997, quando passei a lecionar na rede municipal, enfrentei um novo desafio. A realidade desse meio mostrou-se bem diferente da realidade da rede estadual, tanto pelas características dos sujeitos que freqüentam as escolas municipais como pela proposta de trabalho nelas desenvolvida.

Os alunos da rede municipal são mais novos e predominantemente da periferia da cidade, pois a maioria das escolas municipais ali se localizam, apresentando uma realidade sócio-econômica menos favorecida. A orientação da Secretaria Municipal de Educação (SMDE) era de que a proposta de trabalho fosse adequada à realidade dos alunos, portanto existia maior preocupação com os métodos adotados pelos professores que eram estimulados a trabalharem de forma mais ativa. Nessa época, em especial, a orientação era que as escolas municipais seguissem uma linha progressista. Comecei a ler com maior profundidade Paulo Freire² e a aprender que existem saberes indispensáveis à prática docente: “O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.”(FREIRE, 1997, p.106-107). Isso significou refletir criticamente sobre minha prática, a relação dialética entre docência e discência e a necessária coerência entre discurso e prática. Ser educadora tornava-se para mim um compromisso social, aprendizado que agora sabia não vir só dos livros ou de meus mestres, mas também de meus alunos.

Sentia satisfação enorme em ver seus olhos curiosos, ao tentar responder suas infinitas perguntas e ouvir – “Profe, a senhora faz a gente viajar no tempo!”. Porém, os resultados das avaliações continuavam frustrantes. Todos pareciam entender e gostar das aulas, mas a maioria não se saía bem nas avaliações escritas, pois não conseguiam estabelecer relações espaço-temporais e demonstravam não compreensão dos conceitos trabalhados, pela incoerência e descontextualização na hora de utilizá-los ou pelos erros na forma de grafá-los.

² A Importância do Ato de Ler (1985), Ação Cultural para a Liberdade (1982), Pedagogia da Autonomia (1997).

Observava também que o problema não se limitava só às minhas aulas, à minha disciplina nem às minhas turmas, mas que as dificuldades de aprendizagem faziam parte da realidade de toda a escola. Na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas, os comentários sobre isso normalmente apontavam para o fato de os alunos, cada vez mais, estarem em famílias desestruturadas ou ausentes, no sentido de não darem limites ou não se importarem com a atuação dos filhos na escola, demonstrando a não valorização desta instituição. Em sala de aula, confirmava-se a relação entre alunos com baixo rendimento escolar e famílias 'desestruturadas', entendendo-se por esse termo famílias monoparentais, com pais adictos, ou a crianças aos cuidados de outros adultos que não seus pais.

Buscando compreender por que isso ocorria, em 2001, ingressei no curso de Psicopedagogia Clínica oferecido pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Foi um período de leituras e reflexões a partir do referencial teórico histórico-cultural de L.S.Vygotsky e da teoria da complexidade de Edgar Morin. Nessa época, minha experiência em sala de aula era principalmente com adolescentes. Então, desenvolvi minha monografia³ enfocando os problemas de aprendizagem com alunos adolescentes decorrentes de família patológica, isto é, famílias com algum tipo de dificuldade intra-relacional. Buscava, nesse momento, em situações externas ao sujeito, explicação para as dificuldades de aprendizagem e para o pouco êxito da escola em ensinar.

Concluído o curso, em 2004, e, atuando como professora e psicopedagoga, senti aumentarem minhas inquietações sobre o fracasso escolar. Compreendi que as questões que o envolvem são muito complexas e não podem ser creditadas a uma única variável, ou seja, se os fatores externos ao sujeito interferem em sua aprendizagem, nem sempre são determinantes. Assim, optei pelo mestrado. De certa forma, foi uma tomada de consciência de que as respostas para questões que me inquietavam, desde minhas primeiras práticas como docente, necessitavam de mais pesquisa.

Ao exercer minhas atividades profissionais em uma escola da rede municipal de Caxias do Sul, como coordenadora pedagógica, senti-me ainda mais

³ PIEROSAN, Maristela Rates. Proposta Psicopedagógica de Análise e Intervenção das Dificuldades de Aprendizagem Mais Frequentes Com Adolescentes Decorrentes de Dinâmica Familiar Patológica. Bento Gonçalves: Universidade da Região de Joinville, 2003. 62 p. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica. Bento Gonçalves 2004.

inclinada a aprimorar conhecimentos e contribuir para a melhor formação de professores, visando à melhoria do ensino. A propósito disso, comecei a formular, mesmo de forma intuitiva, algumas premissas básicas sobre o assunto:

- as práticas de ensino em História baseadas na transmissão verbal de informações não favorecem a construção do conhecimento;

- existe a necessidade de articulação entre o conhecimento do senso comum, trazido pelos alunos, e o conhecimento científico, sistematizado nos livros e pela escola, para que haja compreensão de conceitos históricos;

- o conhecimento em Ciências Sociais, por sua complexidade, é de difícil compreensão para os alunos, exige operações formais que talvez eles só consigam atingir tardiamente em seu desenvolvimento.

Tais premissas encontraram eco nos pressupostos piagetianos de que o sujeito desenvolve-se e aprende em interação com o meio e agindo sobre os objetos de conhecimento. As práticas de ensino precisam, portanto, em primeiro lugar, buscar entender como ocorrem os processos de pensamento do aluno, a fim de oferecer-lhes desafios coerentes com suas necessidades e possibilidades de construir conhecimentos.

Em minha prática docente, constatei que obtinha mais interesse dos alunos quando ministrava aulas que favoreciam e privilegiavam sua participação ativa, como júri simulado, debates e atividades de pesquisa. Contudo, essas práticas tinham maior retorno dos alunos em termos de envolvimento, mas não necessariamente de bons resultados nas avaliações, ou seja, apesar da receptividade dos alunos às aulas e o interesse que demonstravam, isso não garantia a aprendizagem de conteúdos.

Essas vivências ajudaram-me a constatar que o binômio ensino/aprendizagem não é necessariamente sinônimo de causa/conseqüência, pois assim como um mau ensino nem sempre é obstáculo para que o aluno construa seu conhecimento, um bom ensino nem sempre garante a aprendizagem. Isso não significa dizer que tanto faz um bom ou mau ensino, mas relativiza o poder do mesmo e constata que a aprendizagem não ocorre de fora para dentro sem considerar a ação do sujeito que aprende. Acredito, portanto, na importância de uma investigação que busque compreender como os alunos aprendem História.

Tenho como hipóteses que:

- a História, como disciplina escolar, interessa ao aluno e adquire significado quando esse se percebe como sujeito histórico, sentindo a necessidade de agir criticamente sobre o seu meio;

- para um indivíduo perceber-se como sujeito é preciso que compreenda seu lugar na sociedade e as possibilidades de sua ação, não apenas como indivíduo, mas também como integrante de uma classe;

- o conhecimento do processo de pensamento dos alunos na construção de conceitos inerentes ao estudo das Ciências Sociais possibilitará o avanço das práticas pedagógicas do ensino de História, no sentido de atingir o objetivo maior dessa disciplina: a construção do conceito de sujeito histórico.

Assim como minha trajetória tem me possibilitado, através de minhas ações e reflexões, a construção de uma consciência crítica em relação ao processo ensino/aprendizagem, permitindo-me avançar em novos patamares de ação/reflexão, espero que esse trabalho possa ser significativo e contribuir para novas tomadas de consciência sobre o fazer pedagógico, tão necessárias à reconstrução da história da educação.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Enquanto na academia o ensino de História é debatido em termos de objetivos associados às correntes historiográficas e às ideologias subjacentes a cada uma, nas escolas as discussões ocorrem mais em termos de quais conteúdos devem ser trabalhados em cada série e de qual forma. Essas questões nos remetem ao debate mais amplo a que se refere Zaslavsky quando afirma que:

A formação de historiadores ou professores de história tem sido questionada, pela separação que ocorre na prática, no curso universitário, entre as chamadas 'disciplinas históricas' e as chamadas 'disciplinas pedagógicas', aparentemente desvalorizadas tanto por alunos quanto por professores dos cursos de História, o que sem dúvida vai se refletir no ensino. (ZASLAVSKY, 2003, p.11)

Essa dicotomia existente dentro das universidades, privilegiando o historiador/ pesquisador em detrimento do historiador/professor, sem dúvida, reflete-se nas escolas para onde vão, afinal, os graduados em História exercer a profissão.

A proposta deste trabalho é uma análise a partir da aprendizagem, sem, no entanto, deixar de estabelecer a devida e obrigatória relação com o ensino. A despeito dos questionamentos dos professores dentro das escolas de ensino fundamental, sobre 'o quê' e 'como' ensinar, cabe esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 estabelece, em seus artigos 3 e 15, a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares. Com relação específica ao currículo, a lei prevê flexibilidade para adequação às diferentes realidades locais, apenas determinando, no Art. 26, que ele deve abranger obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Com relação ao ensino de História, este deve levar em conta a contribuição das diferentes matrizes étnicas para a formação do povo brasileiro. Em 9 de janeiro de 2003, a lei número 10.639 acrescenta a obrigatoriedade do estudo da História da África e

dos africanos em sua luta e contribuição na sociedade brasileira, em especial pelas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais, embasados em autores⁴ cujos referenciais teóricos são de caráter sócio-interacionista. Os Parâmetros não prescrevem os conteúdos que devem ser trabalhados e sim os sugerem, enfatizando que esses devem servir de meios para o desenvolvimento das capacidades e do senso crítico dos alunos. Com relação ao ensino de História, a predominância de autores ligados à historiografia francesa demonstra clara orientação no sentido de se trabalhar a História a partir da perspectiva crítica.

3.1 OBJETIVOS E DIFICULDADES DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Os PCNs, apesar de apresentarem uma estrutura curricular completa, são abertos e flexíveis, ou seja, não se impõem uma diretriz obrigatória, “o que se pretende é que ocorram adaptações[...] entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.” (PCN, Vol.1,p.37) Desta forma, eles devem ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas secretarias de educação.

O estudo de História, no Ensino Fundamental, na rede municipal em Caxias do Sul, ocorre como disciplina especializada normalmente a partir da 5ª série. Antes disso, ela é trabalhada dentro da área de Estudos Sociais e integrada ao currículo. Inicia-se com as noções de tempo e espaço, procurando situar a

⁴ Castorina (1998), Chauí (1989), Coll (1994), Cunha (1991), Delval (1983), Demo (1994), Dewey (1979), Enguita (1989), Ferreiro (1991), Freire (1977, 1982, 1992, 1996), Hoffman (1991), La Taille; Dantas e Oliveira (1992), Libâneo (1989), Luria (1990), Piaget (1958, 1970, 1971, 1975, 1976, 1978), Vigotsky (1984, 1987), Wallon (1979), norteados os aspectos relacionados à psicologia educacional. No volume específico de História e Geografia autores como: Bloch (s.d.), Braudel (s.d.), Cabrini et alii (1986), Fonseca (1993), Le Goff (s.d.), Hobsbawm e Ranger (1984), Pinsky (1988), contando com a assessoria de professores universitários e especialistas de todo país, dentre eles nomes conhecidos como os de Lino de Macedo e Yves de La Taille.

criança na família, no ambiente escolar, em seu bairro, cidade e estado. Com relação ao tempo, procura-se partir da história de vida da criança para organizá-la em uma linha cronológica. Usam-se também, como pretexto para o ensino, as datas comemorativas.

A partir da 5ª série, pode-se optar por trabalhar os conteúdos integrando História do Brasil e História Geral. Pode-se ainda trabalhar iniciando pelas civilizações antigas ou priorizar a História do Brasil (Brasil Colônia, na 5ª série e Império e República, na 6ª). No segundo caso, ficam reservadas para a 7ª série as Idades Antiga e Medieval e para 8ª, a Idade Contemporânea.

Existe, pois, flexibilidade quanto aos conteúdos a serem ministrados e cada escola, dentro da rede, pode fazer sua escolha. Essa escolha muitas vezes é feita pelo professor, que toma por base sua experiência ou o material didático que a escola recebe do MEC. Contudo, o que parece ser positivo, em nome da liberdade, muitas vezes deixa as aulas de História sem sentido e desconexas para o aluno.

Esse não é o único problema que se apresenta. O 'quê' se ensina poderia ser muito menos relevante se o 'como' se ensina fosse realmente eficaz. A carga horária destinada ao Ensino de História é normalmente de dois a três períodos semanais, de 50 minutos. Tentar cumprir o programa já é tarefa difícil, procurar fazer com que o aluno valorize a importância de estudar História torna-se ainda mais complicado, na medida em que, na tentativa de dar conta da tarefa anterior, apressa-se o processo e não há um respeito pelo tempo do aluno.

A prática da pesquisadora por ter mais de dez anos como professora de História, ajuda a perceber que os alunos gostam da narração de fatos históricos, quando ela é feita em tom de mistério, aos poucos desvendado pelo professor. Desse fato pode-se concluir que bastaria ao professor ser eloquente e empreender uma narrativa, quase como um artista, para obter dos alunos o interesse pelos conteúdos. Porém, emerge a pergunta: O quê realmente é importante que o aluno aprenda com o ensino de História? A resposta a essa questão remete à concepção de História que perpassa a prática docente e o conceito de sujeito histórico. Não bastam as informações, apesar de necessárias como pré-requisitos para a construção de novos conhecimentos, num processo infinito de aprendizagem. É preciso ter bem claro que os conteúdos programáticos

não são os fins em si e que a imensidão do conteúdo histórico é impossível de ser toda trabalhada. Por isso importa que o aluno construa conceitos básicos que favoreçam sua autonomia na construção do seu conhecimento histórico. É importante que, por seu interesse, aprenda a pesquisar os fatos, conseguindo compreendê-los e interpretá-los de forma crítica, a fim de tomar decisões práticas relativas à vida em sociedade tais como: em quem votar, com que regime político se identificar. A metodologia, portanto, não deve ser baseada apenas na aprendizagem de conteúdos, mas principalmente de conceitos. São os conceitos construídos a partir dos próprios conteúdos e das experiências do sujeito que permitem a interpretação e reconstrução dos conteúdos significando-os de acordo com sua contextualização espaço-temporal de forma dinâmica e dialética.

Conforme o PCN, vol.5, p.35, “O saber escolar, na relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico”. Cada um desses conceitos amplia-se e desdobra-se em outros a ele relacionados, permitindo aos alunos avançarem na construção de conceitos mais complexos.

No entanto, mesmo entre os adolescentes capazes de operar formalmente, considerando a relação entre a média de idade e as fases do desenvolvimento propostas por Piaget, ainda ocorrem dificuldades no estudo da História, especialmente no que se refere à construção de conceitos, dificultando ou mesmo impossibilitando o avanço da aprendizagem. Sobre isso Delval (2002) levanta hipóteses e sugere a existência de possíveis estágios ou níveis do desenvolvimento para o conhecimento do mundo social, em atraso em relação aos estágios estudados por Piaget sobre o conhecimento do mundo físico.

O próprio Piaget (in PARRAT e TRIPHON, 1998, p.95) deixa transparecer em seus escritos a dificuldade de ensinar História e propõe que, para determinar a técnica desse ensino, se faz necessário um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista. O conceito de sociedade como espaço de relações organizadas entre indivíduos é muito confuso para a criança e mesmo para o adolescente. É difícil para ele reconhecer que existem outras possibilidades além da realidade por ele vivida e que essa realidade é múltipla e passível de mudança.

A despeito de todas essas constatações o ensino de História não pode perder seu foco. Deve manter o compromisso de capacitar o aluno a fazer escolhas conscientes, exercer plenamente sua cidadania, percebendo-se como sujeito. Contudo, na prática, esse processo é extremamente complexo e difícil, o que evidencia a relevância de novas pesquisas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico.

3.2 A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA NA PERSPECTIVA DESTE TRABALHO

Ao pesquisar como se constroem conceitos básicos para o estudo da História, é preciso ter consciência que os conceitos refletirão distintas concepções de História, de como ela é estruturada e constituída e que, para se trabalhar História criticamente, é necessária não apenas uma opção historiográfica coerente com esse tipo de trabalho, mas também uma epistemologia do conhecimento que indique formas de trabalhar que favoreçam a ação e a interação dos indivíduos envolvidos no processo.

O materialismo histórico teorizado por Karl Marx (1818-1883) buscou entender a sociedade de sua época a partir do estudo de sua evolução histórica. Suas idéias surgiram em um contexto de florescimento do capitalismo pós-Revolução Industrial e de suas conseqüentes mazelas. Huberman (1981) explica que para Marx a classe operária ou proletária da sociedade capitalista era tão ou mais explorada do que fora o escravo na sociedade escravocrata e o servo na sociedade feudal.

A história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta que terminou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX e ENGELS, 1990, p.66)

Segundo Lanzoni (1987), a explicação de Marx para a exploração parte do conceito de mais-valia, segundo o qual, o capitalista, dono dos meios de

produção, explora a força de trabalho dos desvalidos desses meios para obter o lucro, vendendo as mercadorias produzidas, por meio da força de trabalho dos operários, por um preço muito maior do que o gasto com o salário pago a eles.

A História do ponto de vista marxista concebe a realidade social como uma totalidade em movimento, em que, para se entender a dimensão do real, é necessário fazer sua relação com o conjunto, de modo que ‘o político’, ‘o econômico’ e ‘o ideológico’ são indissociáveis na análise, incompreensíveis em si mesmos, e a realidade é vista como “composta por inúmeras contradições que colocam a todo momento a possibilidade de superação da ordem vigente.” (RIDENTI, 1994, p.29)

As idéias propostas por Karl Marx e seu companheiro Friedrich Engels não se limitaram à mera contestação da ordem vigente (Capitalismo) e à proposta de uma sociedade ideal (Comunismo), em que a exploração do homem pelo homem deixaria de existir de forma determinista. Oliveira (1988) apresenta o marxismo, juntamente com o cristianismo, o liberalismo e a psicanálise, como uma ideologia que ultrapassou o âmbito do contexto em que se produziu para compor um ‘patrimônio universal’. Ao colocar o homem, como ser ativo, no centro do processo histórico, agindo sobre a natureza e relacionando-se com os outros homens na produção de sua sobrevivência, LIMA (1997) diz que:

Para a história em uma perspectiva marxista, embora o sujeito seja elemento fundamental e exerça papel ativo na relação cognitiva e no processo de construção da história, existe uma inter-relação entre aquele que conhece e o objeto do conhecimento. Nesta concepção, a história existe tanto como processo histórico objetivo, quanto como conhecimento desse processo. É, portanto, em ambas as dimensões da história que deve ser situado o papel do sujeito que conhece e do objeto desse conhecimento.[...] o materialismo histórico rompe com o mecanismo da relação cognitiva do positivismo e com o idealismo subjacente ao presentismo, abrindo assim a possibilidade de um conhecimento crítico da história. (LIMA, 1997,p.31-32)

Adotar essa concepção de História implica uma concepção de aprendizagem que priorize o estabelecimento de relações sincrônicas e diacrônicas. Isto é, para se aprender História é necessário que se consiga relacionar o passado e o presente, bem como os diversos acontecimentos que ocorrem em diferentes espaços ao mesmo tempo, e perceber semelhanças e

diferenças, causas e conseqüências e, principalmente, implicações. Então, a partir disso, levantam-se hipóteses, antecipam-se resultados, fazem-se escolhas.

Segundo Goldmann (1978), apesar de Piaget não ser marxista e nem mesmo estar preocupado em confirmar ou infirmar o pensamento de Marx, ele concorda que “a sociologia marxista é a que melhor corresponde aos resultados dos seus trabalhos psicológicos e às suas convicções epistemológicas gerais” (GOLDMANN,1978;p.59). Goldmann considera que Marx referia-se ao trabalho como um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem, graças à sua atividade, efetua, regula e governa suas trocas com a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando sua própria natureza humana. É impossível deixar de perceber aí a concordância entre o materialismo dialético e histórico de Karl Marx e a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Ambos colocam na ação do sujeito, em interação com o meio, a gênese da transformação do homem e da natureza numa relação dialética.

Essa pesquisa foi desenvolvida, analisando a construção de conceitos elaborados pelo materialismo histórico, à luz da teoria piagetiana sobre a psicogênese dos conhecimentos.

4. REFERENCIAL TEÓRICO: AS OPERAÇÕES MENTAIS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Considerando a intenção desse trabalho de investigar a construção do conceito de sujeito histórico em sua relação com o conceito de classe social em alunos das séries finais do ensino fundamental, pré-adolescentes e adolescentes, importa conhecer as características próprias dessa fase da vida. Becker e Marques (1999) sintetizam muito bem o pensamento de Inhelder e Piaget, quando citam três marcas da adolescência:

- a) o adolescente é o indivíduo que começa a considerar-se igual aos adultos e considerá-los num plano de igualdade e de reciprocidade;
- b) o adolescente é o indivíduo em formação que começa a pensar o futuro; ele anexa aos poucos às atividades atuais um programa de atividades futuras;
- c) o adolescente é o indivíduo que, à medida que atua na sociedade adulta, propõe-se a reformar essa sociedade em parte ou no todo. (BECKER e MARQUES, 1999 p.58).

Cognitivamente, a adolescência traz a possibilidade de os sujeitos operarem formalmente. As modificações intelectuais que ocorrem permitem ao indivíduo construir teorias e sistemas, levantar hipóteses e pensar sobre o pensar. O indivíduo parece despertar para o mundo, tentar entendê-lo e inserir-se nele como sujeito, conseguindo agora ter uma noção mais estruturada de tempo e espaço.

No esforço para compreender o mundo e as relações que nele estabelece, fazer suas próprias escolhas frente a esse mundo e administrar a intensa carga afetiva que permeia essas escolhas e seus relacionamentos, o adolescente reestrutura seu pensamento e, pouco a pouco, se descentra. Isto implica intensa reflexão.

4.1 A ADOLESCÊNCIA E O PENSAMENTO OPERATÓRIO

Waskow (2003)⁵, ao revisar autores como Ariés , Outeiral e Levisky para uma análise da adolescência a partir da perspectiva histórica e cultural, salienta que um aspecto freqüentemente associado à adolescência é a puberdade, ou seja, as transformações biológicas do corpo humano como: aparecimento dos caracteres sexuais secundários, menarca na menina e semenarca no menino, e amadurecimento do aparelho reprodutivo. É preciso, porém, distinguir puberdade de adolescência, pois enquanto a primeira é um fenômeno biológico, portanto universal, a segunda é um fenômeno psicológico e social, ocorrendo de forma diferente em diferentes sociedades.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - (1990), para efeitos da aplicabilidade da lei, considera adolescência a faixa etária entre doze e dezoito anos de idade. Para Rosa (1984) apud Pierosan (2003), essa faixa etária pode, no entanto, ser variável pelas características de cada indivíduo ou cultura. Nas sociedades culturais ocidentais, ela é o período da vida humana que vai dos doze ou treze anos até mais ou menos aos vinte dois ou vinte e quatro anos de idade. Ao admitir-se a adolescência como um fenômeno social, ser adolescente pode assumir um caráter diferenciado em cada contexto e mesmo em cada estrato social.

Piaget (1998) compara o desenvolvimento moral de adolescentes em dois tipos de sociedade: as que denominou 'primitivas', que ignoram a divisão do trabalho econômico e a conseqüente diferenciação entre indivíduos por classe social e as sociedades 'modernas' ou 'civilizadas', que se caracterizam pela heterogeneidade de relações, em especial as sociedades capitalistas. Esta diversidade está em íntima ligação como o lugar que cada indivíduo ocupa na esfera econômica, em que a classificação social é feita de acordo com o *status* e a renda de cada trabalhador. O autor argumenta que:

[...] de forma geral a adolescência marca nas nossas sociedades o começo da liberdade de pensar; pelo menos uma emancipação em

⁵ Silvana de Boer Waskow. Proposta de dissertação de mestrado em Educação apresentada ao PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003, sob o título 'Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes'.

relação à infância, e isso tanto do ponto de vista sociológico como psicológico.[...]constitui um momento de virada decisivo: aquele em que o indivíduo rejeita ou pelo menos revê tudo o que lhe inculcaram, de modo a construir para si uma representação das coisas e um projeto de vida pessoal. (PIAGET in PARRAT e TRYPHON, 1998, p.163-164).

Isso não significa que essa 'virada' seja definitiva, levando o adolescente a construir uma nova vida totalmente oposta aos valores de sua família. O que ele faz, nesse momento, muitas vezes sem se dar conta disso, é uma revisão de tudo que lhe foi ensinado, comparando o dito com aquilo que lhe é exemplificado pelas práticas. Pesa prós e contras, experimenta fazer diferente, contesta. Depois dessa exaustiva 'passada a limpo', talvez conclua, porém, que concorda com os valores de sua família, sociedade, do grupo ao qual pertence.

O adolescente adota, então, esses valores como seus, pois foram reconstruídos, já não são impostos, mas adotados, acolhidos, validados. Antes de serem um ataque pessoal irreversível às figuras paterna e materna, as manifestações dos adolescentes são, portanto, expressões de sua capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, de estabelecer relações mais complexas, de poder deduzir e levantar hipóteses sobre como poderia ser.

Esse processo de descentração possibilita aos sujeitos colocarem-se do ponto de vista de outrem, o que só é possível pela passagem da heteronomia para a autonomia, isto é, quando o indivíduo consegue agir seguindo regras internas e não apenas aquelas que lhes são externas - regras que passaram pela ação de seu pensamento e são aceitas porque consideradas justas. Para que isso ocorra são necessárias relações de cooperação, em que haja a possibilidade de embate de idéias, discussões, ouvir e expressar críticas, difíceis de ocorrer na infância, pois:

[...] quanto menor for a criança, mais as relações sociais que a influenciam são a coerção dos adultos e o respeito unilateral que ela experimenta em relação aos mais velhos e aos pais. Com o desenvolvimento mental, ao contrário, um novo tipo de relações inter-individuais adquire uma importância sempre crescente: é a relação de colaboração e de respeito mútuo entre iguais e parceiros de mesma idade. (PIAGET in PARRAT e TRYPHON, 1998, p.164-165)

Entre os adolescentes 'a turma' assume um papel muito importante. O adolescente gosta de andar em bando, e, com relação a isso, parece se contradizer. Ao mesmo tempo em que anseia diferenciar-se, sentir-se especial,

une-se aos seus pares quase formando um bloco, em que todos adotam o mesmo corte de cabelo, estilo de vestir semelhante, vocabulário e hábitos praticamente idênticos. Isso ocorre porque, para enfrentar a dura batalha de contestar o mundo dos adultos, ele precisa cercar-se de algo que lhe dê segurança. Precisa identificar-se com um grupo em que possa checar se suas idéias são válidas, se é aceito incondicionalmente, no qual se sinta confortável dentro dessa 'nova' identidade que pretende assumir. Mesmo que pareça seguro de si em suas contestações, na realidade o adolescente sente-se, muitas vezes, angustiado. Essas angústias são próprias das transformações radicais pelas quais passa, incluídas aquelas trazidas pela puberdade e que, por si só, podem ser motivo de conflito.

Pierosan (2003), em pesquisa bibliográfica sobre as dificuldades de aprendizagem em adolescentes, apoiando-se em autores como Bossa (2000), Carter e McGoldrick (1995), Fernández (1991, 2001), Paín (1992), Papalaia e Olds (2000) e Fischman (1988), afirma que mudanças físicas exigem aceitação e adequação às novas características e que as mudanças púberes podem afetar psicologicamente o adolescente que precisa aprender a conviver com seu novo corpo e as novas sensações que ele provoca. Nem sempre o que ele vê diante do espelho lhe agrada, é mais provável que se sinta infeliz por não corresponder ao padrão idealizado e imposto pela sociedade de consumo. Os modelos esguios, de cabelos brilhantes, pele e dentes perfeitos das revistas juvenis e telenovelas estão muito longe da maioria dos adolescentes que, pelo contrário, exibem corpos desproporcionais, cabelos e pele com excesso de oleosidade, ocasionado por questões hormonais, espinhas e aparelho para correção da arcada dentária.

Fazem parte das angústias dessa fase as decisões quanto ao futuro. O aumento de sua capacidade de pensar, superando a realidade imediata, de imaginar-se em outro tempo e espaço e o desejo de liberdade trazem consigo o medo da responsabilidade e de assumir-se como sujeito. Como explicar essa característica da adolescência? Através da manifestação do pensamento operatório formal, que constitui uma reflexão da inteligência sobre si mesma e uma inversão das relações entre o possível e o real. A elaboração de estruturas formais e a capacidade de reflexão são dois aspectos da mesma realidade e ocorrem de forma complementar. De acordo com Piaget (in PARRAT e

TRYPHON, 1999), nesse novo plano do pensamento, ocorre o mesmo processo que ocorre nos diferentes níveis de desenvolvimento da criança (sensório- motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal): inicialmente a indiferenciação entre o objeto ou o outro e as atividades pessoais e depois a descentração na busca da objetividade e da reciprocidade.

Da mesma forma que é um engano associar diretamente a puberdade à adolescência, também é um engano acreditar que todo indivíduo reconhecido pela sociedade como adolescente, em função de sua faixa etária, já opera formalmente. Se a ordem de sucessão dos estágios permanece constante, a média de idade que caracteriza cada estágio pode variar não só de acordo com o meio social em que o indivíduo está inserido e as possibilidades de interação que esse meio propicia, como também de acordo com as aptidões e os campos de interesse de cada sujeito.

Conforme Inhelder e Piaget (1976), e o adolescente não procura somente se adaptar ao ambiente social, mas também adaptar este ao seu eu, decorrendo uma relativa indiferenciação entre seu ponto de vista e o ponto de vista do grupo que ele procura transformar. Como 'dono da verdade', acha que seu pensamento tem o poder de mudar a sociedade, sendo acometido, por vezes, de verdadeiras 'crises idealistas', numa demonstração de egocentrismo, que "[...] é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas [...]" (idem, p.256).

O adolescente pode então se identificar com uma causa cívica. Um exemplo disso no Brasil foi o movimento 'Caras pintadas' de repúdio ao governo de Fernando Collor de Melo, em 1992. Não se deve, porém, acreditar que isso ocorre simplesmente devido à presença de maior número de informações acessíveis através dos meios de comunicação e do ensino escolar, pois de acordo com Piaget:

Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado. (PIAGET in PARRAT e TRYPHON, 1998, p.166).

Esse tipo de ensino, de base empirista, ocorre tendo como pressuposto relações de coação, contudo características da infância, ainda presentes em

determinados momentos da vida adulta, não podem ser a base dominante das relações com sujeitos adolescentes, sob pena de impedir o desenvolvimento de sua inteligência. A coação reforça o egocentrismo, levando ao empobrecimento das relações sociais e impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais, pois não considera as necessidades de sujeito e meio interagirem para que ocorra a construção de conhecimentos.

A necessidade vem dos desafios que o sujeito enfrenta em interação com o objeto a ser conhecido e que provocam desequilíbrio em suas estruturas. Becker (2002) escreve que, ao nascer, a criança traz três tipos de estruturas: algumas totalmente construídas (aparelhos digestório, circulatórios); outras parcialmente construídas (sistema nervoso); outras nada construídas (de inteligência) que incluem os componentes afetivos, de necessidade, motivação, interesse. O sujeito, através de sua ação sobre os objetos que lhe resistem, desequilibra-se. Essa interação entre sujeito e objeto desafia o sistema nervoso que se reorganiza, permitindo respostas a novos problemas. Se a aprendizagem ocorre na interação entre sujeito e meio, visto que este constantemente desafia o sujeito e cria a necessidade de superação, ou seja, a busca de um novo equilíbrio e se o interesse surge dessa necessidade de superação e equilíbrio, então se pode afirmar que sem interesse não há aprendizagem.

4.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Becker (2004) explica que três correntes de pensamento procuram explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humano: a empirista (Behaviorismo); a apriorista (Gestalt); a construtivistas (Epistemologia Genética).

Para os empiristas, a aprendizagem ocorre pela apropriação do sujeito, através dos sentidos, do objeto, ou seja, o conhecimento está fora do ser que necessita de estímulos para dar respostas adequadas.

Para os aprioristas, o conhecimento é inato, está dentro do sujeito e ocorre por um processo natural de maturação que leva ao *insight*. Esta teoria opõe-se ao behaviorismo, na medida em que não prioriza os estímulos, pois diz que um mesmo estímulo pode levar a diferentes respostas, dependendo da mente de

cada um. Tanto uma teoria como a outra desconsideram a ação do sujeito, imaginando-o passivo diante do objeto ou sobrepondo-se ele.

Para os construtivistas, a aprendizagem decorre de um processo de interação entre sujeito e objeto, ou seja, é relacional e, portanto, depende essencialmente da ação do sujeito. Nessa perspectiva, importa saber como ocorre essa ação. Seria o desenvolvimento responsável pela aprendizagem ou, pelo contrário, o desenvolvimento só se torna possível em decorrência da aprendizagem?

A Epistemologia Genética considera que o desenvolvimento é que possibilita a aprendizagem, no sentido que a criança, ao nascer, já possui estruturas iniciais que lhe permitem agir sobre os objetos e, a partir daí, construir conhecimentos. Essas estruturas iniciais agem, porém, no plano sensório-motor, ainda não existe inteligência no sentido de compreensão da própria ação, à medida que a criança vai agindo sobre os objetos e crescendo essas estruturas vão se transformando. Na perspectiva construtivista, o sujeito constrói seu próprio conhecimento agindo sobre o meio desde o estágio sensório-motor, passando pelo estágio pré-operatório e pelo estágio das operações, puramente concretas inicialmente, para o das operações sobre proposições verbais, nos períodos mais tardios, contudo um estágio não anula o outro.

Sempre que o sujeito defronta-se com um novo desafio, lança mão de recursos que lhe possibilitem conhecer o novo objeto. Recursos muitas vezes similares aos do período sensório-motor, no qual existe a necessidade de ação direta sobre os objetos. No primeiro momento, o contato com o objeto permite abstrair suas propriedades (abstração empírica), assimilando-as, para depois acomodar essas informações conforme os conhecimentos que possui. Essa acomodação não tem, contudo, caráter de acumulação ou mero ajuste de informações. Significa uma reestruturação dos esquemas já construídos pelo sujeito em patamares mais complexos, permitindo um salto de qualidade no sentido da reorganização das estruturas mentais. À medida que o sujeito avança em seu desenvolvimento, essas reestruturações permitem a reflexão sobre as próprias reflexões (abstração reflexionante), na busca de novos equilíbrios.

Enquanto o movimento de assimilação permite uma aprendizagem *stricto sensu*, em que o conhecimento é adquirido em função da experiência, o

movimento de acomodação permite a aprendizagem *lato sensu*, que acontece no plano do desenvolvimento, por isso mais ampla, sendo a união das aprendizagens *stricto sensu* e dos processos de equilíbrio. A aprendizagem que decorre da experiência (*stricto sensu*) só é possível se houver condições estruturais de desenvolvimento, construídas a partir de aprendizagem ampla (*lato sensu*), caracterizando o caráter dialético desse processo.

A construção do conhecimento depende, portanto, da ação, do interesse e do desenvolvimento do sujeito, pois ele só assimilará aquilo que lhe for significativo e só significará aquilo para o qual já possui estruturas prévias. Ao proceder a assimilação, o organismo se auto-regula, acomodando e, dessa forma, modificando suas estruturas num processo constante de desenvolvimento.

Na vida social, na discussão e no embate de idéias com seus pares, o adolescente encontra instrumentos para iniciar a descentração, movimento que pode se mostrar longo e penoso, especialmente para os adultos que convivem com ele nessa fase. De acordo com o pensamento piagetiano, esse processo de descentração só se torna efetivo com a inserção do adolescente no mundo do trabalho, pois a integração na sociedade adulta exige uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo.

A personalidade não é o “eu” enquanto diferente dos outros “eus” e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade. (PIAGET,1973,p.245).

A integração na sociedade adulta é necessária e complementar à formação da personalidade, se isso se constitui na adolescência infere-se que quanto mais os adultos se relacionarem com os adolescentes dentro de um clima de liberdade, responsabilidade, afetividade e reciprocidade, mais estarão contribuindo para a estruturação de personalidades autônomas. A escola deveria estar atenta às características próprias dessa fase para aproveitar toda essa energia, tornando-se campo fértil para o desenvolvimento do indivíduo. Na maioria dos casos, encontram-se, porém, professores perplexos: ‘- Como fulano, tão bom aluno,

agora se tornou insuportável? - A idéia corrente é ser preciso conter esse indivíduo, o que muitas vezes é feito através de um ensino excessivamente transmissivo, contudo:

[...] O adolescente não aprende ouvindo respostas prontas para perguntas que ele não formulou, de uma época que não é a sua, para problemas que não são seus. O adolescente aprende elaborando metodologias de investigação, resolvendo problemas que dizem respeito à complexidade do mundo físico ou social em que vive e lançando hipóteses, mais ou menos arrojadas, sobre as transformações que devem ser implementadas para transformar este mundo num lugar onde viver tem sentido. (BECKER e MARQUES, 1999, p.59).

Se um ensino de caráter meramente transmissivo serve para 'conter' o indivíduo em suas condutas inadequadas do ponto de vista disciplinar, também serve para 'conter' sua socialização e seu desenvolvimento cognitivo. Compreender o quanto relações sociais de cooperação são necessárias ao desenvolvimento da inteligência torna-se essencial ao ato pedagógico, pois o exercício de descentrar e tentar coordenar vários pontos de vista propicia o desenvolvimento e a aprendizagem, representando o mais alto nível de socialização.

4.3 A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E AS CIÊNCIAS SOCIAIS

Como exposto no subcapítulo anterior, de acordo com os pressupostos piagetianos, a criança passa por diversos estágios, não cronologicamente estanques, pois suas idades podem variar de sujeito para sujeito, mas sempre obedecem a uma ordem de sucessão: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Esse último inicia-se na adolescência. Cada um desses estágios corresponde à construção e à reconstrução de estruturas que permitem ao sujeito aprender cada vez de forma mais complexa. Esse movimento ocorre pela experiência e em interação com o meio. Dependendo do tipo de meio, o processo de desenvolvimento pode ser acelerado ou retardado.

No estágio sensório-motor, a criança constrói esquemas mentais a partir de sua ação sobre os objetos. Ela assimila as propriedades do objeto, armazenando dados da experiência e, ao acomodá-los, constrói estruturas internas que possibilitam a aplicação posterior desses 'dados/ações' em outras situações iguais

ou semelhantes. “Os esquemas de ação, constituem, com efeito, a principal fonte dos conceitos”. (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.169).

Antes de conseguir conceituar, a criança passa por um estágio pré-conceitual, em que ocorre a representação no sentido estrito, acontece a evocação simbólica das imagens ausentes. Piaget (1990) diz que o sistema de signos coletivos, ou linguagem, torna-se possível a partir da evocação simbólica. A linguagem, em conjunto com os símbolos individuais, faz com que os esquemas sensório-motores transformem-se em conceitos ou desdobrem-se em novos conceitos. “Enfim, o sistema de conceitos e relações lógicas supõe a representação, quer em suas formas operatórias quer nas intuitivas.” (PIAGET, 1990, p.12) Depois da fase intuitiva ou pré-lógica, cronologicamente situada até 7-8 anos em média, a criança inicia o estágio das operações concretas, caracterizado pela extensão do real na direção do virtual.

O pensamento operatório concreto comporta estruturas que permitem seriar, classificar, comparar e estabelecer correspondências. Isso se deve ao fato de a criança, nessa fase, atingir o nível da reversibilidade completa que é a possibilidade, devido à sua capacidade de conservar, de fazer e desfazer uma mesma ação. A criança consegue estabelecer relações de negação e de correspondência, porém de forma separada, pois não lhe é possível verificar mais do que duas possibilidades para uma mesma situação. A capacidade de estabelecer relações entre elementos vizinhos semelhantes não constitui ainda um sistema combinatório. Segundo Piaget (1972), nesse estágio uma estrutura não pode ser generalizada a conteúdos heterogêneos diferentes, permanecendo ligada a um sistema de objetos ou de suas propriedades. O conceito de peso, por exemplo, somente se torna logicamente estruturado depois do desenvolvimento do conceito de matéria, e o conceito de volume físico, após o de peso. Ademais “essas ‘possibilidades’ intrínsecas às operações concretas não estão ainda abertas para um campo mais ou menos amplo de hipóteses, como será o caso das possibilidades formais” (INHELDER e PIAGET, 1976, p: 187), pois as operações de pensamento ainda são restritas àquilo que pode ser visto, manipulado ou checado concretamente.

Na medida em que a criança avança em seu desenvolvimento, atinge uma lógica mais completa que pode se expressar verbalmente, independente da

manipulação de objetos concretos. Consegue raciocinar em termos de hipóteses e avança para a capacidade de operar formalmente. Existe, contudo, a possibilidade de o pensamento formal operar sobre determinadas situações e não o fazer com relação a outras, pois uma coisa é dissociar a forma do conteúdo em um campo que seja do interesse do sujeito, dentro do qual ele possa aplicar sua curiosidade e iniciativa, e outra é estar apto para generalizar esta mesma espontaneidade de investigação e compreensão a um campo estranho à sua carreira e a seus interesses.

Pesquisas sobre o ensino das ciências sociais, fundamentadas na Epistemologia Genética, demonstram que a História, por estar no âmbito dessas ciências, apresenta algumas dificuldades de compreensão: conceitos abstratos, complexos e pouco precisos; ter o próprio homem e sua conduta como objeto de estudo e, principalmente, a necessidade de compreender a ordem social “como um vasto sistema no qual há diferentes partes em interação” (DELVAL, 1998, p.203), formando uma teia de relações.

Segundo Carretero e Limón (1997, p.31), diversas pesquisas baseadas na teoria de Piaget têm falado da dificuldade de levar os alunos a compreenderem os conteúdos históricos e sociais em toda sua complexidade. Vários autores⁶ tentaram identificar os estágios piagetianos no desenvolvimento da compreensão histórica e obtiveram resultados que revelam defasagem ou atraso no raciocínio hipotético-dedutivo em História, se comparado com o que ocorre, por exemplo com a Matemática.

Carretero (1997) refere as peculiaridades do conhecimento social e histórico que também podem dificultar sua compreensão. Uma delas é o fato de o ensino de História envolver a transmissão de um conhecimento do passado, porém sempre a partir de ferramentas conceituais do presente. Essa característica pode levar a anacronismos, ou seja, olhar para o passado contextualizando os fatos no presente, tanto no que se refere aos aspectos materiais como no que se refere aos valores morais, incorrendo no uso inadequado de conceitos.

Outra característica apontada por esse autor são as influências ideológicas e políticas a que estão submetidos os conteúdos históricos, podendo levar a

⁶ Peel (1971); Hallam (1979); Stokes (1970); Lodwick (1972); Aisenberg e Alderoqui(1994); Castorina e Aisenberg (1989) e Delval (1989 e 1994).

confusões de interpretação, especialmente quando a criança ainda não atingiu a reversibilidade de pensamento e, portanto, não consegue compreender como um mesmo fato pode ter mais de uma interpretação. Sobre essa característica inferem-se outras duas correlatas: a influência dos valores vigentes na sociedade que cerca o sujeito que aprende e a inexistência, na História, de fatos puros. Os valores influenciam tanto quem conta o fato como quem o ouve, portanto a História não é uma ciência de fácil consenso, pois pode estar atrelada a valores e ideologias de um grupo ou de uma época, exigindo apurado senso crítico para que não se torne uma prática de doutrinação.

O mesmo autor ainda cita o fato de a História não permitir experimentação. O tempo não pode retroceder para que se possa repetir um acontecimento histórico a fim de analisá-lo *in loco*. Por trás de cada ação humana, objeto de estudo da História, há intenções que, na maioria dos casos, só podem ser inferidas, sendo essas inferências passíveis de sofrer inúmeras influências, tantas quantas forem os pontos de vista analisados e os valores de quem faz a inferência.

No comparativo apresentado por Carretero (1997), o qual denominou de “Tabela 1”, resumem-se as peculiaridades das Ciências Sociais e da História em relação às Ciências Experimentais:

TABELA 1. Diferença no processo de solução de problemas	
Ciências Experimentais	Ciências Sociais e História
Realização de experiências	Não são realizadas experiências
Controle de variáveis como estratégia cognitiva	Não pode ser aplicado o controle de variáveis. São utilizadas estratégias alternativas
Manipulação de variáveis	Não há manipulação de variáveis
Pouca influência ideológica	Intensa influencia ideológica
Pouco relativismo	Intenso relativismo
Acordo sobre os enfoques dominantes	Fortes diferenças entre os enfoques
Pouca influência afetiva e motivacional dos conteúdos	Forte influência afetiva e motivacional dos conteúdos
Efeito imediato do resultado da solução	Efeito demorado do resultado da solução
Tecnologia	Tecnologia social

(CARRETERO, 1997, p.26)

Delval (2002), ao defender que os sujeitos, ao longo de seu desenvolvimento, passam por diferentes formas de entender e explicar o mundo, sustenta que “existem concepções de mundo que se aplicam a diferentes domínios e que têm características semelhantes na forma de abordá-los” (p.222). Argumenta também que o desenvolvimento do pensamento sobre o mundo social ocorre em estágios próprios e, a partir da epistemologia genética, identifica três que indicam o desenvolvimento do pensamento no domínio do conhecimento social.

No primeiro estágio (até 10-11 anos), os “sujeitos baseiam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, no que se pode observar mediante a percepção” (p.223). “As razões pelas quais os indivíduos atuam na vida social são de natureza pessoal e moral” (p.226). Esse estágio corresponde ao estágio das operações concretas em Piaget, mais precisamente aos subestágios de preparação ou período pré-operatório.

No segundo estágio (entre 10-11 até 13-14 anos), “os sujeitos começam a levar em conta os aspectos não-visíveis das situações [...] a partir de informações de que se dispõe, mas que não percebem diretamente” (p.228). “Aparece um novo tipo de relação entre os indivíduos que não é a relação pessoal, mas uma relação entre papéis sociais” (p.229). Esse estágio corresponde ao subperíodo de acabamento das operações concretas ou ao subperíodo do início das operações formais, segundo Piaget.

No terceiro estágio (a partir 13-14anos), “os processos ocultos e, portanto, necessariamente inferidos, passam a ocupar um papel central nas explicações. [...] Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízo sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (p.231). Esse estágio corresponde, em Piaget, às operações formais avançadas ou ao período das operações formais propriamente ditas.

Ao comparar o sistema de estágios proposto por Delval com o sistema proposto por Piaget, constata-se atraso dos sujeitos em seu desenvolvimento no conhecimento do mundo social em relação ao conhecimento do mundo físico. Uma explicação para isso, de acordo com Delval (2002), é a própria natureza dos conteúdos das ciências sociais que exigem a capacidade de estabelecer relações entre diferentes conceitos que não apresentam condições concretas de

manipulação. Apesar de lançar hipóteses que abordam a complexidade e o grau de abstração exigidos para o conhecimento do mundo social, Delval (idem) não apresenta razões claras que permitam explicar como e por que isso ocorre, admitindo a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto. No próximo subcapítulo, indagam-se algumas possibilidades a esse respeito.

4.3.1 Pensar Historicamente

O estudo de fatos ocorridos ao longo do tempo só faz sentido quando são compreendidas suas causas e analisadas suas conseqüências, no estabelecimento contínuo de relações entre relações. Um fato nunca ocorre isolado no tempo e no espaço, mas é sempre desencadeado por outros que lhe precederam e sempre resultará em outro(s) futuro(s) num processo dinâmico, que é a própria História.

Piaget (1933) diz que “a compreensão da história supõe a noção do tempo, sob o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos.” (PIAGET in PARRAT e TRYPHON, 1998, p.91). Muitos professores de História concordam que para aprender essa disciplina é necessário que o aluno seja capaz de estabelecer relações infralógicas⁷ ou espaço-temporais. O que significa isso do ponto de vista cognitivo? Ou, formulando de outra forma, como uma criança chega a ser capaz de estabelecer relações que envolvam acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e diferentes espaços, nas perspectivas diacrônica e sincrônica?

A construção da noção de tempo pelo ser humano envolve a capacidade de compreender o deslocamento de objetos no espaço e a causalidade dos fatos. De acordo com Piaget (1983), as crianças muito pequenas, até 7 anos em média, são pré-operatórias, ou seja, ainda estão restritas à percepção imediata dos fenômenos. O tempo para elas é intuitivo, isto é, limitado às relações de sucessão e de duração dadas no momento presente, como o passado não pode mais ser observado tende a ser esquecido. A criança nessa fase ainda não é capaz de

⁷ De acordo com BATTRO (1978.p.138), “o terreno infralógico...é aquele das operações constitutivas do espaço, do tempo, do movimento e da velocidade” - M.V.92.

realizar a conservação das experiências passadas, pois seu pensamento necessita agir diretamente sobre fenômenos e objetos possíveis de serem observados.

Disso deriva sua dificuldade em estabelecer relações entre fatos ocorridos em tempos e contextos distantes, pois seu pensamento está centrado na realidade que a cerca, da qual não consegue se dissociar. Desta forma, não busca a causa para os fenômenos e, quando encorajada a fazê-lo, faz fabulações, atribuindo ao real representações imagísticas sem compromisso com a coerência, inclusive não diferenciando a ação pessoal dos processos objetivos. Essa forma de pensar pode ser explicada pelo fato de a construção da seqüência irreversível dos acontecimentos supor a reversibilidade do pensamento, ou seja:

[...] para ordenar os acontecimentos de acordo com a sucessão temporal, é preciso poder remontar ou seguir o curso natural do tempo, ou seja: construir uma série $A > B > C$...que tanto possa ser lida na ordem "A antes de B; B antes de C; etc.", como na ordem "C depois de B; B depois de A"; e para construir esta série logicamente reversível, que exprime o curso fisicamente irreversível das coisas, é necessário, precisamente, que o pensamento seja suficientemente móvel para reconstituir, entre todas as ordens de sucessão possíveis, a única que reúna sem contradição todas as relações de "antes" e de "depois", dadas entre os acontecimentos considerados. (PIAGET,1983, p.33)

A capacidade de seriar acontecimentos revela a perspectiva diacrônica da História e é essencial para a organização do pensamento e o estabelecimento de relações de causa e conseqüência. Somente na medida em que a criança se desenvolve e começa a operar, em média a partir dos 7 anos, passa a ser capaz de estabelecer relações de inversão e reciprocidade, características do pensamento reversível, antes disso, a criança ainda não é capaz de compreender que se $A+B = C$ então $C = B + A$. Crianças pré-operatórias ainda não conseguem reconstituir uma ordem de sucessão reversível, condição imprescindível para se pensar a História como processo.

À medida que avança em seu desenvolvimento e aprendizagem, a criança passa a operar, no primeiro momento apenas com base empírica, ainda necessita agir diretamente sobre os objetos para, só então, estabelecer relações causais. Ela começa a estabelecer relações entre diversos elementos, porém os verifica dois a dois, não estabelecendo uma combinatória. Nesse nível, chamado

operatório concreto, ela é capaz de seriar, contudo ainda não consegue estabelecer relações de simultaneidade. Compreende as operações temporais pela simples intuição de estados isolados. Nessa fase, a criança é capaz de compreender a História se esta for apresentada como a ocorrência de fatos dispersos ou obedecendo a uma seqüência linear, contudo apresenta dificuldades em estabelecer relações sincrônicas, em compreender a possível relação entre fatos ocorridos em diversos lugares num mesmo período de tempo.

Compreender um fato histórico como a combinação de diferentes fatores que foram se estruturando ao longo do tempo e culminaram em determinado momento; compreender que não existe uma causa específica única para um fato histórico; compreender que aquilo que os historiadores chamam de 'estopim' não foi nem mesmo a causa principal, mas apenas mais um elemento do processo histórico - tudo isso é, nessa fase, totalmente inacessível para a criança, visto que, diferentemente da ação sobre os objetos, o conhecimento histórico é eminentemente abstrato e exige a possibilidade de construir combinatórias, estabelecer a lógica de todas as combinações possíveis tanto para problemas experimentais como para problemas puramente verbais. Tais operações são próprias do pensamento hipotético-dedutivo.

Diante do exposto podemos indagar: pensar historicamente exige pensamento hipotético dedutivo? A resposta a essa indagação sugere duas hipóteses:

- se concebermos 'pensar historicamente' como apenas pensar de forma estática sobre o real vivido no passado distante, a resposta deve ser não, pois o que foi não pode ser modificado, já está dado;
- se considerarmos 'pensar historicamente' como estabelecer relações entre passado, presente e futuro, ou seja, do real vivido deduzir como chegar a resultados diferentes em situações análogas do presente, inferindo sobre o futuro, então a resposta deve ser sim, pois se entra no plano do estruturalmente possível, no plano das probabilidades. Isto se torna ainda mais relevante se houver a intenção de possibilitar a compreensão da História a partir de uma perspectiva analítica e crítica.

Se para a criança pré-operatória ou mesmo operatório-concreta remeter-se, em pensamento, para um tempo distante do vivido é uma tarefa extremamente

complexa, devido ao egocentrismo natural de seu estágio de desenvolvimento, então 'pensar historicamente', mesmo por uma perspectiva tradicional positivista, talvez exija estruturas mentais mais avançadas, próprias do pensamento operatório-formal.

O tempo constitui com o espaço um todo indissociável. Nada ocorre fora do espaço e do tempo, um sempre é relativo ao outro. Noções de espaço e tempo, essenciais ao aprendizado de História, estão também ligadas a questões afetivas, pois o tempo possui uma dimensão psicológica diretamente ligada às regulações afetivas da ação.

Por exemplo, quando se está envolvido em algo prazeroso, o tempo parece passar rápido. Da mesma forma, a execução de tarefas consideradas fáceis ou o simples fato de estar agindo, estar em movimento parecem 'acelerar o tempo'. Ao contrário, quando se está envolvido em tarefas enfadonhas, difíceis ou simplesmente esperando algo ou alguém, o tempo parece se alongar. Portanto, a percepção do tempo também possui aspectos psicológicos ligados ao nível de prazer, dificuldade ou facilidade em se realizar uma ação. Há uma relação causal entre o tempo físico e o tempo psicológico. Piaget diz que:

[...] se a causalidade é o sistema total das operações que permite ligar os acontecimentos físicos uns com os outros, é claro que para estabelecer experimentalmente uma relação causal trata-se de colocar em relação as medidas sucessivas que tomamos e por conseguinte, recorrer à nossa memória ou aos modos de reconstituição próprios do tempo psicológico. É nesse sentido que o tempo físico implica o tempo psicológico: só há coordenação dos movimentos exteriores relativamente à coordenação das ações do observador, e vice-versa. (PIAGET, 1983, p.320)

Ao relacionar o tempo físico ao tempo psicológico e ao admitir que para aprender é necessário existir necessidade e interesse por parte de quem aprende, entende-se que dificilmente o sujeito significa tempos e espaços que não lhe dizem respeito, para os quais não encontra explicações causais satisfatórias ou relações com o tempo e o espaço mais próximo.

É, contudo, impossível viver em sociedade na dependência do tempo psicológico, isto é, do ritmo de cada um, influenciado pelas regulações afetivas individuais. É preciso dispor de um tempo homogêneo, cuja duração seja regulada e igualada para todos. Para isso foram criados os calendários e os

relógios como referências temporais da vida em diferentes âmbitos. Isso não anula o tempo psicológico, visto que esse é intrínseco à capacidade humana de perceber e sentir de variadas formas, pressupondo, em parte, o tempo físico.

A superação dessas dificuldades próprias das ciências sociais pressupõe a capacidade de descentração, capacidade de realizar agrupamentos e de raciocinar a partir de hipóteses. Brandão da Luz diz que:

A descentração reveste uma maior complexidade nas ciências humanas porque a familiaridade que se mantém com os factos em análise favorece a tendência a negligenciar a utilização de “técnicas objectivas” em favor de uma metodologia baseada na intuição. Mas a situação agrava-se na medida em que os quadros teóricos que conduzem a investigação fazem também parte do contexto que se pretende examinar. Existe assim uma certa circularidade em que o sujeito, ao atribuir um sentido ao mundo que interpreta reflecte nos próprios esquemas que possibilitam esta abordagem a sua situação sociocultural. (LUZ, 1994, p. 40)

O primeiro aspecto a ser superado é, portanto, o egocentrismo, pois este não permite um distanciamento no tempo e no espaço que desvincule o real do eu e supervaloriza a própria realidade vista como única referência possível e válida. Outra superação necessária é a da rigidez de pensamento que não permite a articulação de diferentes elementos concorrendo para um mesmo fenômeno. É necessário, principalmente, superar a aceitação passiva e acrítica da realidade como algo imutável.

Talvez por essas dificuldades, a concepção de ensino, na qual a História é apresentada como uma sucessão de fatos marcantes, realizados por indivíduos especiais, tenha predominado por muito tempo no meio escolar. Delval (1998) argumenta que, provavelmente, não é por acaso que essa abordagem tem imperado nas modalidades de ensino, mas que isso se deve ao fato de ser uma forma mais simples de entender, acarretando menos dificuldades. Ela é uma abordagem de ensino que permite a leitura imediata da História e vai ao encontro da etapa de desenvolvimento do aluno que ainda tem dificuldade em fazer relações sincrônicas, ou seja, encontrar similaridades entre fatos ocorridos em diferentes espaços e períodos históricos com características distintas.

Importa indagar se o ensino de História baseado apenas na seriação de datas e fatos e na biografia de homens considerados ‘heróis’ contribui para a

construção dos sujeitos históricos, entendidos como indivíduos capazes de ler, interpretar, criticar e interferir na realidade de forma cooperativa.

De acordo com Carretero (2002):

Atualmente, a maioria dos historiadores está de acordo em que a História não é simplesmente uma tarefa de classificar acontecimentos seguindo uma ordem cronológica, mas uma atividade cognitiva que implica o manejo de inferências lógicas. (CARRETERO, 2002, p. 87)

O fato de conseguir memorizar uma série de informações e situá-las cronologicamente não garante que elas tenham sido compreendidas ou que façam algum sentido para o aluno. Tão pouco a ordenação cronológica garante que ele tem noção de tempo ou consegue representá-lo. Compreender os processos históricos e significá-los exige do aluno estruturas mentais que o capacitem a realizar agrupamentos, descentrar e pensar hipoteticamente, relacionando entre si acontecimentos de diferentes espaços e tempos, fazendo conexões com sua realidade, imaginando conseqüências futuras em diferentes contextos.

Na prática, os acontecimentos históricos são irreversíveis, pois não existe a possibilidade de voltar o tempo e desfazer ou reviver algo feito. Para reconstruir um fato histórico, é preciso situá-lo no tempo, no sentido de compreender seu antes e seu depois, o que supõe não só a reversibilidade de pensamento, mas “a exata compensação das transformações (ou operações) virtuais, adquire, nesta perspectiva lógica, a significação de necessidade dedutiva” (INHELDER e PIAGET, 1976, p.194), característica do pensamento operatório formal.

Somente quando atingir essa etapa em seu desenvolvimento, a criança será capaz de fundar as relações de sucessão e duração em operações análogas às operações lógicas, fazer a coordenação de movimentos, caracterizando o tempo operatório.

A compreensão das relações de sucessão e de simultaneidade, bem como as operações de seriação e co-seriação constituem condições preliminares à construção do tempo, o qual é condição preliminar à capacidade de pensar historicamente. Enquanto a criança não for capaz de compreender essas relações, encontrará dificuldades em construir o conhecimento histórico como processo.

As considerações aqui expostas levam a buscar entender em que medida a compreensão do mundo, a compreensão de classe social e, sobretudo, a capacidade de situar-se dentro dessa estrutura de classe interferem na construção do conceito de sujeito histórico. Considera-se como pressuposto que o sujeito histórico não se constrói independente do sujeito epistêmico, pois segundo Brandão da Luz (1994),

Os mecanismos de aquisição dos conhecimentos não são modificáveis pela experiência física ou social, mas correspondem a um dinamismo auto-regulador, que conduz à elaboração das estruturas formais do pensamento que se constituem por um processo de equilibrações sucessivas, com raízes na própria organização dos seres vivos. (LUZ, 1994, p.62)

Pensar historicamente requer do sujeito estruturas cognitivas, o que não depende apenas do ensino ou das vivências, pois os seres humanos podem ser influenciados por valores e ideologias pré-concebidas e presentes em todas as esferas sociais. Olhar para o próprio contexto, comparar com outros tantos e criar um ponto de vista próprio transcendem a qualquer abordagem de ensino, apesar de serem influenciados por ele, por terem origem na própria organização do seres vivos, em suas estruturas lógicas.

O sujeito só aprende conteúdos, quando tem estruturas para aprender.⁸ Contudo, a aprendizagem de conteúdos abre possibilidade para a criação ou construção de novas estruturas. Os significados que se conferem às coisas derivam das estruturas já formadas, por isso não existe cópia da realidade. Cada qual faz sua própria interpretação da realidade, identificando e criando as possibilidades de agir sobre ela e transformando sua própria História, ou seja, constituindo-se como sujeito histórico.

⁸ Não se quer dizer com essa afirmação que os conteúdos do ensino de História não são válidos, ou que as crianças muito pequenas não são capazes de aprender História, mas que é preciso estar atento ao processo de desenvolvimento das crianças para propor situações de ensino que possam ser significativas para elas.

4.4 OS CONCEITOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E A HISTÓRIA CRÍTICA

O ensino de História Crítica, como uma abordagem de intencionalidade para a história escolar, procura oportunizar o desenvolvimento do raciocínio histórico. O professor que pretende adotar esse tipo de ensino precisa estar consciente de sua opção historiográfica e de que não se trata de uma simples oposição entre ensinar a partir dos 'fatos históricos' ou da construção de conceitos. De acordo com Nicholas Davies (2001), toda História é necessariamente factual, pois sem fatos não há História. Ao mesmo tempo, toda História é conceitual, pois trabalha com conceitos explícitos ou implícitos, conscientes ou inconscientes. Os conceitos permitem generalidades e aplicabilidade a variadas situações, possibilitando a análise de diferentes fatos, ao longo da história, dando condições para comparações, estabelecimento de relações e, conseqüentemente, formação de consciência crítica.

O objetivo geral do ensino fundamental, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de "[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país" (PCN vol.1, p.107) deixa subentendido a prioridade de se trabalhar com os alunos, propiciando condições para que conheçam o próprio país e percebam-se como sujeitos históricos.

Constata-se que, ao mesmo tempo em que os referenciais teóricos que norteiam esse documento são predominantemente da escola francesa, o objetivo exposto encontra respaldo na teoria marxista. Essas tendências foram constatadas por Caimi também no discurso acadêmico e escolar: "Constatamos que as orientações teórico-metodológicas presentes na produção fundamentam-se em dois modelos que mantêm algumas relações de semelhança e complementaridade entre si: Uma certa vertente do marxismo e o movimento dos Annales" (CAIMI, 2001, p.182).

Caimi esclarece que, da primeira vertente, destacam-se a ênfase no estudo das contradições e conflitos sociais e a valorização dos homens como sujeitos que fazem a história pela práxis, os quais, na medida em que transformam o mundo,

transformam a si mesmos. Quanto aos Annales, as contribuições giram em torno de aspectos como o estudo da história global com a articulação entre o todo e as partes no estudo de um fato; a admissão de diferentes ritmos materiais e culturais; o tempo histórico não visto como unilinear; a busca de estudar situações-problema da realidade presente, buscando respostas no passado; a idéia de que a história conhecimento é uma reconstrução, portanto sujeita a diferentes pontos de vista.

A opção, nesse trabalho, pela vertente historiográfica marxista leva em consideração que ela abre a possibilidade do conhecimento crítico da realidade e que os conceitos formulados por essa teoria são ainda os mais presentes nas produções historiográficas e no discurso dos professores, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente. Concorde-se, pois, com Hobsbawm (1989), quando diz que:

As modas intelectuais mudam e muda o ponto de equilíbrio no debate entre os estudiosos. Todavia, é extremamente improvável que o posto obtido por Marx no universo intelectual de nosso século, o estímulo encontrado por muitos intelectuais no marxismo e as discussões desenvolvidas em torno dele não prossigam no futuro, a menos que sejam destruídos todos os livros ou a civilização humana seja aniquilada em sua forma atual. (HOBSBAWM, 1989,p.63,64)

Fazer um estudo profundo da teoria de Marx não é proposta desse trabalho, não só pela complexidade e extensão da sua obra, pelas inúmeras interpretações e discussões a seu respeito, presentes na literatura sociológica, filosófica e histórica, mas, sobretudo, porque se busca focar não é a teoria em si, mas como ocorre, nos alunos das séries finais do ensino fundamental, a aprendizagem dos conceitos destacados por ela, A presente pesquisa detém-se nos conceitos sujeito histórico e classes sociais.

Os PCNs dizem que 'sujeito histórico' , em uma perspectiva não positivista, é o agente da ação social, podendo ser indivíduos, grupos ou classes sociais (trabalhadores rurais e urbanos, patrões, políticos, religiosos, partidos políticos, homens, mulheres, crianças, idosos...).

“Para o materialismo histórico, é o homem que confere sentido à História, nela ele se produz enquanto ser diferenciado dos animais e garante a continuidade do processo histórico”. (LIMA, 1997, p.31). Quando o termo 'homem' é empregado, refere-se ao indivíduo em inter-relação com seus pares, não isolado.

Sobre a concepção relacional de Marx sobre a sociedade, Sarup mostra que para Marx a sociedade não existe como entidade distinta dos indivíduos. As mudanças nos indivíduos representam, inevitavelmente, mudanças na sociedade, pois “o indivíduo não pode fugir à sua dependência da sociedade, mesmo quando sozinho: o material, as habilidades, a própria linguagem, de que se utiliza, são produtos sociais.” (SARUP, 1978, p.123) Sem poder fugir a esse contato, pelo contrário, agindo constantemente no meio, os indivíduos transformam e se transformam. Nesse sentido, indistintamente, todos são sujeitos históricos, conscientes ou não. O desafio do ensino de História é oportunizar ao aluno a construção com relação aos objetivos do ensino, para que sua ação seja crítica, planejada e intencional na busca de um mundo melhor, superando a alienação e reconhecendo sua importância como agente transformador.

Segundo o marxismo, a alienação originou-se da divisão do trabalho. Quanto mais esta se desenvolve, menor é a tarefa atribuída a cada indivíduo. “[...] A divisão do trabalho surge na sociedade como parte de um complexo que inclui divisões de classes, troca e propriedade privada.” (idem, p.127) Classes sociais são definidas como:

[...] grupos antagônicos em que um se apropria do trabalho do outro por causa do lugar diferente que ocupam na estrutura econômica de um modo de produção determinado, lugar que está determinado fundamentalmente pela forma específica em que se relaciona com os meios de produção. (HARNECKER,1983, p.157)

Assim o homem, de acordo com o referencial marxista, não se constitui sujeito independente da sociedade e esta - em função da divisão do trabalho e da instituição da propriedade privada - divide-se em classes entre as quais ocorrem trocas assimétricas, originando relações de dependência e dominação. É importante para a construção do conceito de sujeito histórico, a construção do conceito de classe social e a devida identificação pelo indivíduo do grupo em que está inserido e de seu papel nele, pois “o marxismo sustenta que, nas lutas de classe, não é o homem ou os homens em geral que fazem a história, mas as massas, isto é, são as forças sociais comprometidas na luta de classes, o motor da história”(idem, p.210). De acordo com os pressupostos marxistas, a

construção do conceito de sujeito histórico relaciona-se com a construção do conceito de classe social.

A concepção marxista, ao privilegiar a ação humana na construção da História, não pode aceitar outra forma de pensar essa ação que não seja crítica, pois o sujeito histórico, do ponto de vista marxista, é aquele que tem consciência de que sua práxis - definida como tensão dinâmica entre ação e reflexão - transforma o mundo e a si mesmo. De forma análoga, a psicogênese do conhecimento afirma que o homem desenvolve-se e constrói conhecimento, agindo sobre os objetos e sobre o meio, em um processo que envolve reciprocidade e tomada de consciência, “essa tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação.” (PIAGET, 1977, p.197).

4.4.1. As Classes Sociais na Atualidade

Na concepção marxista, o indivíduo só se constrói como sujeito histórico a partir de sua consciência de classe, para a qual é imprescindível a construção do conceito de classe social. A utilização desses conceitos na contemporaneidade pode ser alvo de controvérsias, visto que a teoria marxista surge para explicar o modelo de sociedade capitalista em sua fase inicial, historicamente situada a partir da Revolução Industrial em meados do século XVIII na Inglaterra. Apesar disso, o conceito de divisão social em classes formulado por Marx tem sido aplicado às sociedades antigas, predominantemente escravistas. Segundo Poulantzas (1978):

Se nos dedicarmos unicamente aos modos de produção, cada um comporta duas classes, já presentes no conjunto de sua determinação econômica, política e ideológica: a classe exploradora, política e ideologicamente dominante, e a classe explorada, política e ideologicamente dominada: senhores e escravos (modo de produção escravista), senhores e servos (modo de produção feudal), burgueses e operários (modo de produção capitalista). (POULANTZAS, 1978, p.23,24)

Dentro da interpretação marxista da história, a humanidade avança em etapas sucessivas de desenvolvimento, porém isso não significa que todas elas

tenham o mesmo tempo de duração para todas as civilizações, visto que são as contradições sociais dentro de cada uma que agem como forças propulsoras da mudança, levando à superação de um modelo econômico por outro. O conceito de classe social está presente na dinâmica cotidiana das sociedades, quando se entende a divisão social em classes como inerente às relações humanas em que há a instituição e valorização da propriedade privada.

A partir do excedente na produção, quando os homens começaram a produzir mais do que o necessário para a sobrevivência, passou a existir a necessidade de proteger a propriedade e o fruto do trabalho despendido nela. O empenho no trabalho, que a princípio garantia a sobrevivência, passou, com o excedente produzido, a conferir poder. Quem possui os meios de produção subjuga quem não os tem. Ermakova e Rátnikov afirmam que:

a sociedade de classes formou-se no fim do milênio IV e começo do III a.C. no Egito, na Assíria e na Babilônia; nos milênios III – II a.C. – na Índia e na China; no milênio I a.C. – na Grécia e depois em Roma. [...] Hoje, já é completamente evidente que a humanidade de todos os continentes atravessa no seu desenvolvimento a etapa da sociedade de classes. (ERMAKOVA, A. e RÁTNIKOV, V. 1986,36)

Para os autores citados, o avanço não ocorre de forma linear para todas as sociedades. Até dentro de uma mesma sociedade não se encontra a presença homogênea de um sistema econômico, visto que as relações não são estáticas, portanto a organização social também é múltipla. Por exemplo, enquanto em alguns países ainda se encontram estruturas análogas ao feudalismo, representadas pela classe dos latifundiários, nas sociedades capitalistas atuais encontram-se camponeses que são proprietários de suas terras, assim como a pequena burguesia formada por proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais como postos de gasolina, lojas, oficinas mecânicas.

Poulantzas (1978) afirma que mesmo que concordemos que uma formação social comporta muitas classes, visto que comporta várias formas de produção, sempre haverá duas classes fundamentais antagônicas em seus interesses e essas “são aquelas do modo de produção dominante nesta formação: a burguesia e a classe operária nas formações sociais capitalistas.” (p.24)

No primeiro momento, a sociedade capitalista pode ser analisada a partir do embate entre duas forças econômicas antagônicas e complementares, visto

que co-dependentes: o dono do capital (capitalista) e o trabalhador (proletariado) desprovido dos meios de produção e que necessita de vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência. A interpretação das sociedades capitalistas atuais, segundo o conceito marxista de classe social, é muito complexa, visto que as relações de produção são muito mais estratificadas do que quando a teoria nasceu, contudo isso não quer dizer que ela esteja ultrapassada ou invalidada. Ermakova e Rátnikov (1986) salientam que:

A estrutura das classes da sociedade capitalista atual abrange, [...], as classes, os sectores dentro das classes e os grupos entre as classes. Ao mesmo tempo, na sociedade existem outras camadas e grupos sociais que se distinguem entre si pelas características profissionais, nacionais, culturais, religiosas, etc. A situação diferente destes grupos na sociedade e as suas relações constituem a estrutura social da sociedade. (ERMAKOVA, A. e RÁTNIKOV, V., 1986,p.69)

Com as novas relações de mercado, atualmente, muitos trabalhadores vendem sua força de trabalho não apenas para garantir sua sobrevivência, mas para obterem uma renda considerável, enquanto outros, apesar de serem donos dos meios de produção, muitas vezes, apenas conseguem manter-se produtivos e 'vivos'. Dessa forma, o conceito de classe social pode ser entendido não só pela divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, mas também segundo Poulantzas (1978),

Pode-se dizer, assim, que uma classe social define-se pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas. A classe social é, neste sentido, um conceito que designa o efeito de estrutura na divisão social do trabalho (as relações sociais e as práticas sociais). (POULANTZAS, 1978,p.13,14)

Sublinhe-se a expressão 'efeito de estrutura na divisão social do trabalho'. Hoje se pode ainda pensar na oposição burguesia/proletariado, porém com a devida contextualização. Não é mais propriamente a posse ou não dos meios de produção que vai determinar em qual das duas classes o indivíduo insere-se, mas é o efeito estrutural de sua ocupação no mercado produtivo, que lhe confere uma posição diferenciada na sociedade em relação à sua capacidade de usufruir da riqueza, ou seja, de consumir.

Tão importante quanto conhecer o conceito de classe social, do ponto de vista científico, é conhecer como os adolescentes constroem seus conceitos, estabelecendo relações lógicas e coerentes, articulando-as com suas representações da realidade social.

Essas representações aparecem expressas na comunicação cotidiana, seja em família, em grupos de amigos, na mídia. Atualmente, os espaços virtuais como *sites* de pesquisa em especial a Wikipédia⁹, muito utilizados pelos estudantes, ampliam as fontes de representações da sociedade. Por exemplo, encontra-se, nessa fonte, a definição de classe social como “um grupo de pessoas que tem status social similar segundo critérios diversos, especialmente econômico” (Wikipédia, acessada em 4/07/2007).

Segundo esse *site*, estão convencionados, na atualidade, três grandes estratos sociais: classe alta, classe média e classe baixa, assim designados de acordo com as capacidades financeiras de cada grupo. São estas as designações comumente utilizadas pelos meios de comunicação, com subdivisões segundo o critério da renda dos cidadãos, tais como:

- 1- classe alta-alta - indivíduos que se destacam sócio-economicamente, normalmente donos de grandes empresas e oriundos de famílias tradicionalmente ricas ('elite');
 - 2- classe alta - indivíduos altamente bem pagos ('novos ricos');
 - 3- classe média-alta - indivíduos com salários médio-altos (médicos, advogados, executivos);
 - 4- classe média - pessoas ganhando salários razoáveis ou medianos, porém inferiores aos dos membros da sub-classe supra-mencionada (professores, arquitetos, gerentes de lojas);
 - 5- classe média-baixa -: pessoas que recebem salários mais baixos, mas não são trabalhadores braçais (donos de pequenas lojas, policiais, secretárias);
 - 6- classe baixa - trabalhadores braçais (serventes, operários, camponeses), também conhecidos como a 'classe trabalhadora';
 - 7- miseráveis - pessoas desempregadas ou não que vivem em um estado constante e desesperador de pobreza;
- (http://pt.wikipedia.org/wiki/Classe_Social, acessado em 04/07/2007)

Quando, no contexto, dessa pesquisa, há referência à divisão da sociedade em ricos e pobres, numa analogia aos burgueses e proletários da concepção marxista, entende-se não apenas a forma como os adolescentes entrevistados

⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Classe_Social

interpretam esses conceitos, mas sobretudo como eles compreendem a formação da riqueza e da pobreza, as possibilidades de transformação sócio-econômica e como eles se vêem inseridos nessa perspectiva, pois a tendência de todos os indivíduos é agir em seu meio defendendo o grupo a que pertencem, com as características, valores e necessidades que lhe são próprias.

Ainda muito jovens os seres humanos têm noções sobre seu lugar na escala social e desde essa noção formam a consciência de classe que os impulsiona a agir de forma crítica e criativa na tentativa de manter o *status quo*, caso isso lhes seja favorável, ou a modificá-lo na busca de melhores condições de vida, caso esse *status* lhes seja desfavorável, assumindo-se como sujeitos da história.

5. METODOLOGIA

A proposta dessa pesquisa é investigar, à luz dos pressupostos piagetianos, a psicogênese da construção de conceitos que se destacam no estudo da História durante o Ensino Fundamental. Para tanto foi selecionado, predominantemente, o conceito de sujeito histórico a ser investigado através de suas relações com o conceito de classe social, utilizando-se para isso de três categorias de análise: cooperação, descentração e capacidade de realizar agrupamentos. Definidas, conforme Piaget apud MONTANGERO e NAVILLE (1998), como “cooperação toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio. “(p.120), ou seja, a cooperação envolve a reciprocidade. Descentrar-se significa que o sujeito consegue “deslocar seu centro e comparar uma ação com outras possíveis, particularmente com as ações de outras pessoas, conduz a uma consciência de ‘como’ e às verdadeiras operações” (p.137) A descentração permite ao sujeito avançar na coordenação de ações e buscar, pelo raciocínio lógico, explicações para os processos nas transformações, analisando uma mesma situação de diversos pontos de vista. Agrupar consiste, conforme Piaget, em “reunir as diversas ações, percepções e antecipações representativas umas às outras, e em situá-las, assim, em um sistema total de transformações coerentes.” (107). Os conceitos referidos são entretecidos e de difícil análise individual, visto que a descentração é solidária da cooperação da qual se enriquece, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para tal. A capacidade de agrupar tem na descentração sua raiz :

Será ao descentrar-se dos dados da percepção imediata, que a criança procura mesmo corrigir, que, simultaneamente, constrói pela razão o esquema com que concebe a invariabilidade do todo, pelo reagrupamento das partes constituintes. Mas esta atividade, na medida em que não implica uma ação efetiva exercida entre os objetos , situa-se

no domínio representativo, revelando, além do mais, uma estrutura de natureza operatória.(LUZ, 1994, p.142)

Para construir um conceito, é necessário que o sujeito seja capaz de conceber a invariabilidade das características existentes em vários objetos e de, apesar da existência de características individuais e diferenciadas relativas ao contexto, incluir aquele objeto em um todo com caracteres essenciais invariáveis.

A opção por investigar como os alunos compreendem o conceito de classe social deve-se ao fato de ser ele um dos conceitos inerentes à vida em sociedade, atuando como suporte à construção do conceito de sujeito histórico, não apenas como definição verbal, mas como esquemas de ação que possibilitam demonstrar, em seus relacionamentos, como esse conceito é compreendido. A construção de tais conceitos confunde-se com a própria essência do ensino de História, pois “Se quisermos contribuir para a existência de indivíduos livres, autônomos e críticos, é muito importante fazer com que eles entendam a sociedade em que vivem nos seus diferentes aspectos e o seu próprio papel dentro dela.” (Delval,1998,p.202)

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, pois as idéias dos sujeitos pesquisados, expressas em seus conteúdos verbais e comportamentais, serviram como dados explorados, analisados e interpretados em seus significados, de acordo com o aporte teórico escolhido. Caracteriza-se, como estudo de casos múltiplos de caráter explanatório, pois, de acordo com Yin (2001, p.32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Quando a pesquisa envolve múltiplos casos, a explanação geral deve servir a todos os casos particulares, mesmo que variando em seus detalhes, ou seja, após a análise dos casos individuais procede-se a análise cruzada dos casos, refletindo proposições teoricamente significativas. Segundo esse autor, na estrutura explanatória de expansão do texto:

[...] a ordem dos episódios que se relatam, ou das vinhetas que se intercalam com os fragmentos extraídos das entrevistas, decorre da articulação lógica da interpretação que se procura fazer e que leva a que uns e outros tomem o seu lugar [...]cuja visão de conjunto apenas no

final se torna evidente. (YIN, 1994 *apud* SARMENTO, p.169 *in* CARVALHO, ZAGO e VILELA, 2003, p. 137)

De acordo com a metodologia escolhida, foram observados e entrevistados, concomitantemente, três alunos de quatro séries diferentes: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, totalizando doze alunos. Destes, quatro alunos constituem os casos e são apresentados como sujeitos-foco, os demais são apresentados como sujeitos-referência, a exemplo de Farias (2006, p.121). O ambiente de sala de aula configura o contexto de observação onde foi possível visualizar possibilidades de ações sociais.

O fato de esse trabalho ter surgido do questionamento de por que os alunos apresentam dificuldade em construir conceitos históricos, para buscar entender como ocorre essa construção, provocou a necessidade de investigar como os sujeitos estabelecem relações com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos ao longo de seu desenvolvimento, o que justifica a relevância de observá-los em seu contexto que, no caso dessa pesquisa, é a sala de aula.

Yin (2001) diz que o uso de estudos de casos é uma estratégia adequada quando a investigação parte de perguntas do tipo “Como?” ou “Por quê?” - por serem mais explanatórias e lidarem com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo. O estudo de caso possibilita lidar com evidências variadas como documentos, artefatos, observações e entrevistas e é a estratégia mais escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, quando não é possível manipular comportamentos relevantes.

Os alunos entrevistados são os que se ofereceram voluntariamente na ocasião da primeira visita da pesquisadora às turmas. Estes alunos trouxeram autorização assinada pelos responsáveis, conforme modelo inserido no anexo B. Nos casos em que o número de voluntários foi maior que o estipulado na proposta de pesquisa, a seleção foi feita através de sorteio.

Na Tabela 1, apresentam-se os sujeitos selecionados, ordenados por série, a qual foi mantida para a apresentação posterior dos casos. Os verdadeiros nomes dos sujeitos estão preservados por pseudônimos e sua idade está indicada em anos e meses.

TABELA 1 – Os sujeitos da pesquisa		
Série	Sujeitos-foco (caso)	Sujeitos-referência
5 ^a	Carlos (11;4)	Ana (10; 6), Betina (11; 5)
6 ^a	Diana (12;3)	Eitor (11;1), Fabio (11;2)
7 ^a	Gisa (12;11)	Helena (12;9), Ivo (15;1)
8 ^a	Mario (14;3)	Joana (13;4), Lia (13;11)

O critério para escolha dos sujeitos-foco foi a clareza das evidências manifestas por eles, segundo as categorias de análise já citadas.

A intenção desta pesquisa foi realizar um estudo evolutivo transversal, percorrendo o pensamento de sujeitos ao longo das quatro séries citadas. O estudo evolutivo transversal diferencia-se do estudo evolutivo longitudinal, pois “consiste então em tentar recompor o processo evolutivo mediante o estudo de cortes correspondentes a cada idade” (DELVAL,2002,p.47). O estudo evolutivo longitudinal pressupõe uma pesquisa mais longa, com o acompanhamento dos sujeitos e coleta de dados por pelo menos quatro anos, tempo não disponível em um programa de mestrado.

A unidade central de análise definida para o estudo foi a relação entre a construção do conceito de classe social e a construção do conceito de sujeito histórico, observadas através da correspondência entre as explicitações verbais dos alunos, durante as entrevistas, e a natureza das relações estabelecidas com colegas e professores, em sala de aula, supondo que os avanços nas relações interpessoais são solidárias dos avanços cognitivos e vice-versa. De acordo com Piaget (1973):

A passagem da ação à operação supõe, pois, no indivíduo, uma descentração fundamental, condição do agrupamento operatório, e que consiste em ajustar as ações umas às outras, até poder compô-las em sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações: ora, são precisamente estes sistemas que permitem unir operações de um indivíduo às dos outros. (PIAGET, 1973, p.105)

5.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Os procedimentos adotados para efetivação da pesquisa foram:

- conversa com a diretora da escola;
- consulta ao Regimento Escolar;
- entrevistas com a professora responsável pelo ensino de História dos alunos a serem investigados;
- observação das aulas de História e de Filosofia e Ensino Religioso (FILOER) em quatro turmas: T-51, T-61, T-71 e T-81;
- entrevista individual com alunos de todas as turmas observadas.

A coleta de dados iniciou em julho de 2007, com os primeiros contatos com a direção da escola, consulta ao regimento e entrevista com a professora responsável pelo ensino de História. Após, de agosto a outubro, ocorreram as observações das aulas e, concomitantemente, as entrevistas com os alunos. As observações foram registradas em caderno de campo e as entrevistas gravadas em áudio e transcritas. Fragmentos considerados significativos, tanto das observações das aulas quanto das entrevistas individuais, podem ser conferidos nos anexos C e D.

Antes de iniciar as observações das aulas e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas-piloto com dois sujeitos, um menino de 10 anos e 11 meses, cursando a 5ª série e uma menina de 13 anos, cursando a 7ª série. O objetivo foi verificar o tempo aproximado de duração da entrevista, a viabilidade do roteiro e a habilidade da entrevistadora. Esse procedimento foi útil, pois permitiu planejar melhor o tempo e confirmar a utilização do modelo de roteiro proposto por Delval (2002, p.126 e 127), adaptado para aplicação nessa pesquisa.

Durante a análise dos dados, sentiu-se a necessidade de esclarecer alguns pontos referentes à metodologia das aulas e às condutas dos sujeitos-foco. Foi então realizada a segunda entrevista com a professora de História, em junho de 2008, com esse objetivo.

A seguir, apresentam-se informações sobre o funcionamento da escola e das aulas de História e FILOER. Estas informações foram extraídas da conversa com a diretora, da consulta ao Regimento Escolar e das entrevistas com a professora dos sujeitos de pesquisa. A relevância dessas informações prende-se à verificação do meio escolar como contexto social favorecedor ou não à construção do sujeito histórico, bem como da coerência, em relação à proposta pedagógica da escola prevista no Regimento Escolar, expressa nos relatos da professora e observadas na prática em sala de aula.

5.1.1 Apresentação da Escola

O estabelecimento pesquisado é uma escola da rede privada de ensino de Caxias do Sul. Ela foi escolhida por atender alguns critérios considerados importantes:

- a escola se diz construtivista e apresenta como proposta metodológica¹⁰: priorizar o educando como sujeito de todo processo e ponto de partida desencadeador do projeto pedagógico; privilegiar o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e as competências cognitivas, a partir da construção do conhecimento em relação dialógica e dialética assumida tanto pelo educando como pelo professor;
- a mesma professora ministra as aulas de História para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries;
- a escola possui apenas uma turma de cada série, não ultrapassando 15 alunos por turma;
- os sujeitos da pesquisa, de acordo com o relato da diretora da escola, não apresentam distorção idade-série e possuem características sócio-econômicas semelhantes.

O fato de a escola se dispor a empregar uma metodologia a partir dos pressupostos piagetianos; possuir uma única professora de História, atuando com as séries finais do ensino fundamental e ter uma clientela supostamente

¹⁰ Informação extraída do Regimento Escolar, aprovado em 2006, e fornecido pela diretora. A escola foi fundada em 1992 e conta com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Possui, aproximadamente, 204 alunos.

homogênea no quesito idade-série constitui-se num campo de pesquisa privilegiado para que o foco de investigação - a aprendizagem realizada pelos alunos - não sofresse desvios.

A definição do currículo de História, de acordo com o relato da professora, foi feita pela coordenadora pedagógica e pelos professores de História, com base nos PCNS. O Plano de Estudo está organizado da seguinte forma: na 5ª série: História Antiga; na 6ª série: Idade Média; na 7ª série: Idade Moderna; na 8ª série: Idade Contemporânea. Trabalham integrando a História do Brasil com a História Geral e procuram partir de situações do dia a dia, por exemplo: violência. Essa situação é transformada em temática, tornando-se ponto de referência para trabalhar os conteúdos do Plano de Estudo. Pode ser o mesmo tema em todas as séries ou diversificado, de acordo com cada série. Dessa forma, o tema muda, mas os conteúdos não, pois são os definidos no Plano de Estudo.

Sobre a organização da escola em relação ao planejamento pedagógico e as combinações de convivência para o bom andamento das aulas, destacam-se, entre as questões trazidas pela professora, cinco itens importantes para caracterizar a instituição:

1- a opção historiográfica: “[...] da História Crítica a partir da Nova História, História do Cotidiano”;

2 - a fundamentação teórica que embasa o trabalho da escola e como ocorre o preparo dos professores: “- [...] a diretora sempre prepara a gente. Tem toda a base teórica [...] ela (a diretora) é bem piagetiana. [...] - A gente tem... têm cursos que a diretora dá, casualmente é ela que dá lá na escola.[...] - Atualmente a gente tem a cada quinze dias um encontro para conversar sobre isso. A gente troca idéias, ela leva um tema, a gente discute sobre esse tema, ela sempre tem uma base teórica para acompanhar. [...] - Não é só Piaget. Vigotsky, Paulo Freire...e nas férias então é mais intenso. Dura mais. Uma semana.”;

3 – o sistema de avaliação: “[...] A avaliação é contínua e é bem pessoal, cada um naquilo que ele é, que ele pode, avanços que ele teve naqueles objetivos. [...] No final do ano, no último trimestre ele tem que ter 75% dos objetivos. Então o primeiro trimestre e o segundo trimestre não contam na verdade. É só para ele ter uma idéia de como está o processo dele, o caminho dele. Então, não é nota, é porcentagem em cima dos objetivos. E a gente, seguido

lê com eles, explica os objetivos, porque é uma linguagem estranha para eles. Muitas vezes eles fazem a própria avaliação e geralmente dá sempre menos, sempre abaixo do que o professor está avaliando (risos). E nessa avaliação tem todos os aspectos: o conceitual, o procedimental e o atitudinal deles.[...] Tema, atitudes em aula, respostas orais, tudo é instrumento de avaliação lá na escola! Tudo que ele faz, tudo que ele diz...trabalhos.”;

4 – as questões morais: “[...] (nos casos de indisciplina) Dificilmente se conversa na turma, a menos que envolva, que a atitude dele (aluno) envolveu a turma toda. Mas se é uma atitude isolada, um mau comportamento, uma falta de educação, a gente sempre tira da sala e conversa a parte, no corredor, na sala da coordenadora. E a gente sempre ouve o lado do aluno, questiona, faz ele refletir, ele volta, percebe o erro, porque eles geralmente percebem onde erraram, dificilmente eles não percebem.[...] auto-descentrar mesmo, descentrar, se colocar no lugar dos outros e aí ele vai tomar uma atitude. A gente nunca pode falar o que ele tem que fazer. O aluno é que tem que descobrir o que ele tem que fazer para sanar aquela situação que ele criou.[...] Sanção? [...] quando acontecem várias vezes que o aluno promete que vai fazer tal coisa e não consegue cumprir... a gente registra o que está acontecendo e esse registro fica com a gente para mostrar para os pais, ou como prova do que a gente fez. Porque lá na escola não tem ficha, não tem essa parte legal, instrumental, é muito na conversa [...] - *Observando tuas aulas, eu percebi que desde a quinta até a oitava, tu segues uma rotina de inicio de aula, que é colocar um pensamento no quadro e tal. Esses pensamentos, como tu fazes a seleção deles? Tem algum objetivo por trás, ou é de forma aleatória?* - Depende...eu geralmente leio para ver se fecha com aquilo que a turma está precisando. - *Precisando em termos de quê?* De comportamento, de atitudes, geralmente são pensamentos que refletem atitude moral, ética, ou coisas mais filosóficas, para pensar um pouco, trocar idéias... - *Então, teu objetivo com essa prática é qual?* É ajudar. Ajudar eles na questão bem atitudinal, de fazer escolhas, de serem responsáveis, valorizar o estudo [...]”;

5 – a orientação religiosa: “[...] A escola tem princípios cristãos. E a orientação é que a gente faça uma oração com os alunos. Nem todos os professores fazem. [...] Inclusive têm alunos que nem são cristãos que de vez em quando colocam situações para a gente orar por eles. [...] na verdade Maristela, a

gente nem fala disso mais lá. Porque a gente sabe que pela lei a gente tem que ser mais.... A direção da escola é evangélica, é cristã, e até os líderes, da diretoria da cooperativa também. Esse ano tem um diretor que é católico, mas nada contra.”

Conforme os critérios para a escolha da escola, a leitura do regimento e as falas da professora sobre seu funcionamento, considera-se que a escola procura ser fiel com o explicitado em seu regimento: preocupa-se com a formação continuada de seus profissionais, prioriza o diálogo em suas relações; pratica uma avaliação de processo que busca respeitar a individualidade de cada aluno.

5.1.2 A Professora e Sua Prática Pedagógica

A fim de entender a prática da professora, realizei com ela a primeira entrevista, utilizando como modelo o roteiro proposto por Fernando Becker (1993).

A professora atua há 11 anos como docente e sua formação ocorreu no curso de Magistério e na graduação em Licenciatura Plena em História. Já trabalhou com Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente ensina História e Filosofia/Ensino Religioso (FILOER) para as turmas das séries finais do ensino fundamental no regime de 20 horas semanais. Sempre trabalhou nessa escola e essa é sua única profissão. Interessa-se em ensinar essa disciplina “[...] porque ela está presente, ajuda o aluno a ser mais crítico, ter visão de mundo”.

Sobre a rotina das aulas conta que “Não tem rotina. Depende da temática. Sempre começa com uma situação-problema (música, filme, texto, reportagem), traz para o próximo e vai para o conteúdo. Sempre na relação próximo para o distante”, essa prática pôde ser constatada nas observações e estão relatadas adiante. A professora também disse que os alunos têm facilidade e gostam de sua disciplina, “[...] principalmente os que estão há mais tempo conosco, gostam de pesquisa. Percebo isso através da aceitação das propostas de atividades.” Ela acredita que os alunos não apresentam dificuldades em aprender pois, “[...] História não é tão difícil para aprender, tem que ter vontade mesmo. Pela devolução dos alunos eu vejo que eles aprendem!”.

Sobre as características das turmas e os conteúdos trabalhados em cada uma delas, relatou que:

- a 5ª série têm alunos com 10, 11 anos de idade, é infantil e agitada. Trabalha muito com o concreto. Conteúdos: Índios, origem do homem na Terra, Tempo;
- a 6ª série é tranqüila, participativa, os alunos envolvem-se nos assuntos. Conteúdos: Idade Média, Tempo, Períodos da História;
- a 7ª série é tranqüila, embora a sexualidade esteja bem a florada. Conteúdos: Tempo, Navegações, Estados Nacionais;
- a 8ª série é tranqüila, trabalha, participa e é bastante falante. A sexualidade está bastante a florada, até com vulgaridades. Conteúdo: Tempo, Consumismo, Década de 20, crise de 29, Grandes Guerras, Revoluções.

Alguns pontos da entrevista¹¹ revelam os pressupostos da professora sobre aprendizagem, ensino e o papel do professor.

[...] - O conhecimento se dá de dentro para fora. A partir do interesse do aluno, situações concretas, do próximo ao distante. É um processo. [...]

- *Quando um aluno tem dificuldade de aprender, qual (is) é (são) geralmente a(s) causa(s) da dificuldade? Como você age com esse tipo de aluno?*

- Pode ser do próprio aluno como dificuldades de memória, falta de interesse ou seriedade. No 1º caso se oferece aulas adicionais, atenção especial na sala, fazer participar mais da aula. No 2º caso, tenta-se colocar a importância de aprender aquilo, com postura firme, cobrar, registrar. Fazer o aluno aplicar os conceitos para ver se ele aprendeu e se consegue aplicar no seu dia a dia. [...] O aluno precisa ter os conceitos de espaço, tempo e grupo. A aula não é suficiente, de jeito nenhum! [...]

Liberdade para o aluno colocar suas idéias, questionar, colocar suas dúvidas. Se sentir acolhido. [...] O que é ensinar bem? Ninguém ensina ninguém! Se alguém não quer aprender não adianta querer ensinar. Nossa atitude é de mediadora entre o aluno e o conhecimento. [...]

Cada um conhece do seu modo particular, dentro do seu processo de aprendizagem, tanto a favelada, classe alta ou média, meio rural ou urbano. Isso não quer dizer que crianças de diferentes origens não possam aprender.

¹¹ Os trechos mais longos das entrevistas foram emoldurados buscando melhor visibilidade da informação. O fala da entrevistadora é apresentada em itálico em todos os trechos. Também é utilizado o recurso de três pontos no início, meio ou fim de frases com o objetivo de representar os momentos de pausa ou silêncio mais prolongado em que o entrevistado demonstra estar organizando seu pensamento.

A aprendizagem acontece, cada uma do seu jeito. Talvez aquela com menos informação, com mais dificuldade em casa aprenda de forma mais lenta, pois acho que o que vem de casa influencia bastante. [...] a criança tem sua própria inteligência, mas se os pais são inteligentes vão proporcionar mais possibilidades, vão incentivar, puxar, e as crianças, para atender aos pais, vão se esforçar mais (correr atrás) [...] se os pais não incentivarem a criança não vai desenvolver a inteligência como deveria.

A professora demonstra certa ambigüidade quanto ao entendimento de como ocorre a construção do conhecimento, pois, ao falar sobre isso, parece pensar que o conhecimento está *a priori* no educando. Todavia, há valorização dos conceitos prévios, do interesse e da ação do aluno, bem como do meio em que ele está inserido, seja o familiar ou a própria sala de aula, como elemento que interfere na aprendizagem.

Quanto ao papel do professor e ao papel do aluno no processo ensino/aprendizagem, a professora define: “[...] Professor: mediador, desacomodador, incentivador. Aluno: participar da turma, respeitar as regras que ajudou a construir e buscar atingir os objetivos que ele se propôs.” Ela demonstra uma postura predominantemente interacionista, em que o professor não é um mero transmissor de informações, mas um ‘mediador’ e ‘desacomodador’ e o aluno precisa ser ativo no processo. Isso ficou evidenciado pelas expressões ‘participar’, ‘construir’ e ‘buscar atingir os objetivos que ele se propôs’.

Por ocasião da segunda entrevista esses temas foram novamente abordados com o objetivo de verificar com maior clareza a postura da professora.

- Professora, na sua entrevista anterior, quando perguntei sobre suas aulas, você me disse que era bem piagetiana, não sei se você se lembra disso?

- Sim.[...] É, é. Acomodar o aluno, buscar a acomodação. Sempre puxar o aluno para questões, questionar com ele...

- [...] como tu articulas isso...porque anteriormente quando perguntei sobre tua opção historiográfica, falaste em História Crítica e tal... Como é que fazes essa articulação, como fazes para juntar essas duas coisas?

- A gente define um tema, uma necessidade, por exemplo, que a escola tem.

- Que a escola tem?

- É. Ou que eles (alunos) demonstram que têm. Vou dar um exemplo, no início do ano a gente chegou a conclusão que a gente precisava trabalhar com as revoluções na 8ª série. Era um tema que ia cair bem lá na 8ª série. Aí eu desencadeei todo esse assunto, nem lembro qual foi a situação-problema que eu lancei ... ah lembrei! A situação do Brasil. Coloquei a situação do Brasil com reportagens de jornal, e questionei eles se uma revolução seria a solução para essa questão? Que muitos falavam que uma revolução daria jeito na situação atual do Brasil. Comecei questionando ali, o que é uma revolução, e se uma revolução realmente daria jeito. Então a gente pesquisou quais foram as principais revoluções do século, a Revolução Russa, entrei no conteúdo propriamente dito. Mas de vez em quando eu voltava na revolução da atualidade, próxima a eles.”

De acordo com Collares (2003), o fazer docente construído a partir da perspectiva construtivista da epistemologia genética deve constituir-se a partir das ações dos sujeitos (professor e aluno), portanto há necessidade de conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno e dos conteúdos em jogo na ação. O professor deixa de subordinar o planejamento das aulas aos conteúdos programáticos que desconsideram o próprio aluno, apenas organizando as atividades de forma prescritiva e visando a resultados já conhecidos. Ao contrário, o fazer construtivista está em constante estudo e investigação, efetivando-se em um espaço de relações onde todos se envolvem ativamente. Nesse espaço, há lugar para a curiosidade e a criatividade, alunos já não podem ficar passivos, pois são desafiados a resolver problemas, a questionarem os assuntos em pauta, a cooperar com os colegas.

São estes os aspectos que se procurou verificar durante a observação das aulas, pois eles podem facilitar a construção do sujeito histórico.

5.1.3 O Contexto da Sala de Aula

A maioria das aulas observadas foi da disciplina de História, conforme a intenção da proposta de pesquisa. Decidiu-se, porém, observar duas aulas de Filosofia e Ensino Religioso (FILOER), uma na 8ª série e outra na 6ª série. A professora que ministra essa disciplina é a mesma que ministra História e intenção

de observar essas aulas foi verificar se ocorre alguma alteração significativa na conduta dos alunos em função da mudança de disciplina.

A observação das aulas foi iniciada no dia 1º de agosto de 2007 e concluída em 10 de outubro do mesmo ano. Atendendo à solicitação da professora, ocorreu sempre no início de cada aula. Foram cinco observações na 8ª série; sete, na 6ª série; quatro, na 5ª série; quatro, na 7ª série. No total foram realizadas 20 observações, somando 19 horas e 45 minutos. O número de observações, bem como o número de alunos entrevistados extrapolou o previsto na proposta inicial de pesquisa: observação de quatro aulas em cada turma e entrevista com três alunos de cada uma delas. Isso ocorreu por dois motivos: na 6ª série houve a solicitação, por parte da coordenação pedagógica, que se entrevistasse um aluno em especial, devido a seu comportamento diferenciado, decidiu-se, então, entrevistar todos os voluntários daquela turma. Na 8ª série, quatro alunos ofereceram-se para serem entrevistados, então através de sorteio um foi descartado. Como ele mostrou-se muito decepcionado, firmou-se o compromisso de entrevistá-lo se houvesse tempo, o que foi efetivado. Ao ir até a escola para realizar essas entrevistas, aproveitou-se para efetuar mais observações na 6ª e 8ª séries. As entrevistas excedentes não foram, contudo, utilizadas, pois os números previstos inicialmente se mostraram suficientes para a concretização da proposta de trabalho. No caso das observações extras, utilizaram-se exemplos de situações nelas ocorridas, e a fim de enriquecer ou esclarecer os diversos casos.

Todos os dias, após o sinal, a professora busca os alunos no pátio, os quais podem entrar em fila ou não. Na sala de aula, os lugares são pré-determinados pela professora orientadora da turma e podem permanecer os mesmos por uma semana ou quinze dias, ou seja, não são fixos para o ano todo, pois podem mudar alterando a configuração da sala de aula. O critério para mudança é o rendimento dos alunos e a sugestão dos lugares é feita coletivamente pelos professores.

As aulas iniciaram com a mesma rotina em todas as turmas observadas.

Primeiro momento: enquanto os alunos acomodam-se em suas classes, a professora coloca uma frase ou pensamento no quadro para reflexão e comentários. Quando entrevistada, justificou esse momento dizendo que

“geralmente são pensamentos que refletem atitude moral, ética, ou coisas mais filosóficas, para pensar um pouco, trocar idéias e que seu objetivo. - É ajudar. Ajudar eles na questão bem atitudinal, de fazer escolhas, de serem responsáveis, valorizar o estudo.” Por exemplo: na 5ª série, escreveu a frase “Quem zomba de tudo quer ser sábio e não consegue. Mas quem tem juízo aprende com facilidade.” A professora perguntou se eles conheciam alguém que quer ser sábio e zomba de todo mundo. Um aluno prontamente respondeu, citando um colega. A professora diz que era apenas para pensar. Na 7ª série, escreveu a frase “A colheita é comum, mas o capinar é sozinho.” (Guimarães Rosa). Após o comentário de dois alunos, a professora relacionou a frase com a aprendizagem e, em especial, com o final do trimestre. Na 8ª série, escreveu “Um punhado de paciência vale mais que um barril de talentos.” Pv. Holandês. A professora perguntou “-Vocês concordam? Existe alguma área da vida que exige mais paciência?”. Alguns alunos responderam que concordavam e citaram exemplos pessoais relacionados aos pais e irmãos.

Segundo momento: a professora abre espaço para pedidos de oração. Normalmente os alunos fazem pedidos em favor de parentes doentes. A professora pergunta quem gostaria de orar e, na maioria das vezes, um aluno voluntário faz uma oração espontânea. Quando ninguém se prontifica, a professora solicita que alguém em específico ore. Isso ocorre especialmente na 5ª e na 6ª séries. As orações normalmente estão relacionadas aos pedidos feitos pelos colegas, à reflexão feita anteriormente e ao dia de aula.

Terceiro momento: a professora solicita que os alunos socializem a tarefa de casa que, normalmente, é a realização de uma pesquisa ou texto incentivados por um questionamento chamado de situação-problema e abreviada por SP. Essa atividade introduz o assunto do dia.

A professora e os alunos interagem constantemente através de questionamentos, situações-problema e orientações. É oportunizada a interação com o objeto de conhecimento e entre os alunos, através da solicitação de pesquisas, desencadeadas pelas SPs, e de atividades grupais. Para formação dos grupos, são utilizadas estratégias, tais como: sorteio, atribuir um número a cada aluno em que os números iguais representam um grupo, solicitar que três ou quatro alunos convidem, um de cada vez, um colega para fazer parte de seu

grupo. Cada aluno convidado tem o direito de recusar uma vez e os últimos convidados têm o direito de escolher o grupo em que querem participar.

A dinâmica das aulas, em todos os contextos observados, tanto para atividades em grupo como para as individuais, parece basear-se principalmente na pesquisa extra-classe e na socialização. A escola não adota livros didáticos como livro texto comum a todos os alunos, por isso as tarefas envolvendo pesquisa são geralmente solicitadas como tarefa de casa. Nesse caso, a grande maioria dos alunos recorre à Internet, em especial ao Wikipédia. Quando a pesquisa ocorre em sala de aula, o material, normalmente são livros didáticos, é trazido da biblioteca. Em alguns momentos, houve a solicitação de pesquisa em material específico como jornais.

Há liberdade para a manifestação dos alunos que podem opinar e argumentar, sendo esta manifestação fomentada através dos questionamentos feitos pela professora, com a clara intenção de oportunizar debates. Os alunos sentem-se bastante à vontade para circular pela sala, expor suas idéias, discordar e argumentar tanto entre eles como com a professora. Essas práticas caracterizam relações sociais de cooperação e permitem aos alunos descentrarem-se, reconhecer e respeitar outros pontos de vista e assim avançar em seu desenvolvimento moral e intelectual. Segundo Piaget (1973,p.180), existe “uma correlação íntima entre a cooperação e o desenvolvimento das operações lógicas.” Essa premissa foi ratificada por Farias (2006), em sua pesquisa ‘A gênese do espaço projetivo e interações sociais nos jogos de regras e de construção’, quando constatou que “a lógica da conduta social coincide com a lógica que os indivíduos utilizam para agrupar suas operações formais” (p. 118).

Segundo Collares (2003), ao trabalhar nesse sentido, o professor (assim como o aluno) é desafiado, pois precisa abandonar as práticas diretivas e coercitivas, normalmente mais fáceis. Necessita estar atento a cada aluno e ao todo de forma a descobrir como retirar, das ações e coordenações em jogo, suas propostas de atividades, pois o conteúdo que antes era seu norte passa a ser apenas um meio, um instrumento com o qual pode trabalhar para possibilitar aos alunos novas aprendizagens. A ênfase é colocada na aprendizagem não só no sentido estrito, mas especialmente e principalmente no sentido amplo.

Os pressupostos piagetianos afirmam que se constrói a autonomia nas relações sociais cooperativas, ou seja, quando sujeito e meio interagem em reciprocidade e as ações e os pensamentos de cada um podem convergir ou divergir com as ações e os pensamentos do grupo. O próprio processo de tentar coordenar diferentes pontos de vista e possibilidades de ação oportuniza a construção de estruturas mentais em que o sujeito pode reafirmar suas condutas, contudo sem a intenção de invalidar ou desqualificar o grupo, pois é uma relação alicerçada no respeito mútuo e no afeto em que as regras são obedecidas não por serem uma imposição ou por medo das sanções, mas pela necessidade de manterem-se os laços entre os sujeitos envolvidos.

Ao observar as aulas, constatou-se que sua dinâmica é propícia à construção da autonomia, com exemplos de cooperação. Nesse sentido, a ação da professora mostrou-se fundamental. Resta ainda investigar, a partir dos sujeitos-foco, se essas práticas de sala de aula têm alguma relação com a capacidade de construção dos conceitos históricos eleitos para essa pesquisa.

5.1.4 O Roteiro das Entrevistas

A entrevista individual com cada aluno seguiu o modelo de roteiro de Delval, elaborado para estudar o pensamento das crianças sobre a organização e a mobilidade social. Considerando o interesse da presente pesquisa e a realidade dos sujeitos entrevistados, sentiu-se a necessidade de algumas adaptações ao roteiro original, por exemplo: iniciar todas as entrevistas explicando que seria apenas uma conversa e que o(a) entrevistado(a) não precisava preocupar-se com respostas certas ou erradas, pois a intenção era conhecer o que ele pensava sobre os assuntos e não o que 'sabia'. Em seguida, era perguntado, de maneira informal, sobre sua vida pessoal, nome e profissão dos pais e irmãos, o tempo em que estuda na escola, se gosta ou não dela, o assunto trabalhado em aula, etc. Essa primeira etapa, chamada de 'quebra-gelo', tinha por objetivo tranquilizar o(a) entrevistado(a), inserir o assunto a ser investigado de forma natural e criar uma linguagem comum entre entrevistadora e entrevistado(a).

Na segunda etapa, procurou-se adaptar o roteiro aos conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula com o objetivo de compreender como os alunos constroem o conceito de classe social.

Na última etapa, chamada de 'analogias', propunha-se ao entrevistado (a) uma situação hipotética de volta ao passado para um tempo de sua escolha. Então era solicitado um relato do que o(a) entrevistado(a) via em relação às diferenças sociais e por fim problematizava: “-Você precisa ficar um tempo nesse lugar, pois a máquina do tempo que te levou precisa se energizar para a viagem de volta e isso leva em torno de três meses. Mas, você pode escolher ficar com o grupo de pessoas que te possibilite viver o mais parecido com o estilo de vida que você tem aqui no presente. Com que grupo você ficaria? Por quê? Como esse grupo reagiria se você contasse sobre a vida aqui no ano de 2007?”

Os objetivos dessa última etapa eram verificar se o aluno conserva, em sua representação do passado, a mesma classe social à qual afirma pertencer no presente e se justifica sua escolha com argumentos lógicos. Bem como se a classificação das pessoas - ricos, pobres e médios - obedece aos mesmos critérios apresentados pelo aluno em sua explicação para a estrutura de classes na atualidade, durante a segunda etapa da entrevista. Outro ponto analisado foi a presença ou a ausência de anacronismos em suas descrições do passado. Para tanto, se utilizaram, como categorias de análise dos dados, a capacidade de descentração e a capacidade de realizar agrupamento.

6. A APRESENTAÇÃO DOS CASOS

A partir desse capítulo, apresentam-se os casos estudados, isto é, os sujeitos-foco e suas condutas no contexto de sala de aula e durante as entrevistas individuais. Visando à clareza da apresentação das entrevistas, optou-se por emoldurar os exemplos mais longos. Nos diálogos, a fala da entrevistadora é apresentada em itálico e os três pontos que aparecem ora no início, ora no meio ou fim das frases, representam os silêncios ou pausas nas falas.

De acordo com Piaget, embora o processo de aprendizagem não ocorra de fora para dentro, ou seja, de forma empírica ou através de transmissão de informações, o meio pode favorecer ou retardar o desenvolvimento do sujeito.

Para o estudo proposto, considerou-se relevante observar e analisar como ocorrem as relações sociais em sala de aula e como a professora contribui, com sua prática, para que elas propiciem o desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos.

Para a análise das condutas dos sujeitos-foco, de acordo com a categoria de cooperação, essencial para a construção do conceito de sujeito histórico, as observações centraram-se em três aspectos fundamentais: o relacionamento entre pares; o relacionamento com a professora; a atuação dos alunos perante a dinâmica da aula, seja em termos de conteúdo, seja de estratégias de trabalho.

Passa-se, pois, a relatar cada caso a partir da observação dos sujeitos-foco e dos sujeitos-referência, durante a dinâmica das aulas que contextualizaram essa pesquisa e nas entrevistas realizadas com cada sujeito-foco. A observação e a entrevista compõem o todo dos casos, de acordo com a unidade de análise proposta na metodologia.

6.1 CASO CARLOS (11;4) – 5ª SÉRIE

Carlos está na 5ª série, turma 51, composta por 12 alunos, sendo 3 meninas e 9 meninos. Durante as observações das aulas, percebeu-se bastante liberdade e naturalidade no relacionamento entre alunos e professora, pois a ordem na turma não se alterava quando ela se ausentava. Estas ausências ocorreram quando alguns alunos foram convidados a se retirar com ela para uma conversa no corredor, em função de comportamentos indesejáveis como comentários paralelos e brincadeiras durante a apresentação de trabalhos.

A professora é bastante tranqüila, porém firme. Além da estratégia de retirar da sala os alunos que persistem em importunar a aula, na tentativa de amenizar a agitação dos alunos, utiliza-se de questionamentos, reflexões sobre atitudes e rememoração dos acordos. Por exemplo, quando na apresentação de um trabalho o aluno que se apresentava foi criticado por outro ela disse: “- Vocês lembram porque nós costumamos fazer leitura oral dos trabalhos? Primeiro, melhorar a leitura oral de quem lê; segundo, aumentar a capacidade de ouvir e aprender com o outro e terceiro porque é falta de respeito não ouvir.” Essa conduta cria condições para a cooperação através da igualdade geral de valores, ou seja, da conservação das proposições estabelecidas anteriormente, através da lembrança das regras coletivamente acordadas. A fala da professora, nesta ocasião, foi o suficiente para os alunos acalmarem-se.

Uma característica interessante dos alunos dessa turma é o fato de, em geral, silenciarem quando um colega apresenta um trabalho ou faz uma leitura, para logo em seguida, ao término dessa atividade, recomeçarem a agitação. Essa atitude demonstra a heteronomia desses sujeitos, pois, apesar de ficarem quietos, a atenção de cada um parece permanecer em seu trabalho, visto que ficam lendo suas anotações e fazendo ajustes, enquanto os outros grupos apresentam-se. O silêncio que, no primeiro momento, parece ser demonstração de interesse e respeito, na realidade está vinculado a uma regra anteriormente construída e que necessita ser relembrada pela professora, a qual representa a autoridade.

Outras condutas podem ser exemplificadas pelas manifestações do sujeito-foco Carlos. Durante a apresentação de um trabalho por um grupo de colegas, o aluno ficou em pé e disse para um colega do fundo da sala que tinha tema de

Educação Física. A professora chamou sua atenção, perguntando se esse era o assunto da aula. Carlos não respondeu, apenas se acomodou. Durante a apresentação de outro grupo, ele saiu de seu lugar, conversou com outros, não parou para ouvir a apresentação. Em outro momento, disputou com um colega quem iria ler o texto pedido de tema. Ele leu, mas seu texto estava incompleto.

No primeiro contato da pesquisadora com a turma, após observação da aula por 1h e 10 min, a professora pediu-lhe que se apresentasse e explicasse sua presença ali. Foi falado aos alunos sobre a pesquisa e a necessidade de voluntários para as entrevistas. Todos quiseram ser voluntários e levaram as autorizações para casa. Foi-lhes esclarecido que apenas três alunos seriam entrevistados e que seriam escolhidos por sorteio, já que o número de interessados ultrapassava o limite. Os alunos sorteados foram Carlos (11;4), Ana (10;6) e Betina (11;5).

Quanto ao relacionamento entre pares, parece haver uma divisão por gênero, na qual os meninos mostram-se especialmente implicantes com as meninas. Tal impressão foi confirmada pela aluna Betina, na entrevista individual, durante o 'quebra-gelo', como reproduzido abaixo.

- *Você gosta de estudar nessa turma? -... Ahã.*
- *É? E porque essa carinha? - É que ... eu não me dou bem com os meninos.*
- *Não te dá bem com os meninos? Por quê?*
- *Eles ficam fazendo brincadeira de mau gosto com a gente, com as meninas.*
- *Com todas as meninas, ou só contigo?*
- *Todas, principalmente com a [...] Sabe aquela lá?*
- *Aquela menina [...]? Por que eles implicam com ela?*
- *Por que ela [...]. E com um menino, que é o [...] também.*
- *Que eles não se dão bem?*
- *É.*
- *Por quê?*
- *Por causa que eles falam que ele é gordo, sabe? Eu acho que existe racismo.*
- *Tu achas que existe isso lá. E faz tempo que tu estudas nessa escola?*
- *Desde a primeira (série).*
- *Então tu já conheces esses colegas bastante tempo e mesmo assim existe essa divisão entre*

meninos e meninas [...]?

- Uhum.

- *Então existe uma divisão na sala?*

- Uhum.

- *E por que tu achas que isso acontece?*

- (riso) Porque ... eles não se dão bem assim com as meninas.

- *E as meninas se dão bem com eles?*

- A gente tenta.

- *Como é que vocês tentam?*

- Trabalhando com eles. A gente ... como é que se fala ... a gente ... trabalha assim com eles, mas eles não trabalham, não ajudam. Eles só ficam papeando num grupo. Eles tão num grupo eles só ficam conversando e a gente trabalhando.

- *Não é uma turma unida? Você acha que não é uma turma unida?*

- Não.

- *O que você acha que deveria acontecer ali para ser uma turma unida?*

- A gente ... ver como é que é o interno assim , porque a gente vê só o lado exterior da pessoa, existe o lado interior da pessoa. Eles não querem conhecer aquela pessoa. Sabe o ... (a aluna relata situações de deboche com o nome e características dos colegas).

[...]

Segundo Betina, apesar de trabalharem em grupo, meninos e meninas não cooperam entre si. O natureza dos conflitos entre eles evidencia dificuldade de descentração e pouca preocupação com os sentimentos dos outros, visto que há discriminação entre eles. Observaram-se, na transgressão das regras, condutas consideradas egocêntricas. Quando advertidos, não resistem e atendem as solicitações da professora, porém insistem de forma velada na transgressão. Por exemplo: Carlos está sempre mascando chicletes, embora saiba que não é permitido. Quando a professora solicita que ponha fora o chiclete, ele prontamente obedece, mas, ao voltar para o lugar, coloca outro na boca. Em outra observação, notou-se que o aluno sentado em dupla conversou o tempo todo com o colega ao lado, enquanto outros colegas faziam a apresentação de pesquisa.

Outro momento representativo do egocentrismo da turma foi quando, ao final de uma apresentação de trabalhos em grupo, a professora perguntou se alguém tinha alguma pergunta para fazer aos apresentadores. Ninguém se

manifestou. Então a professora pediu ao grupo que perguntasse para a turma, para ver se os colegas haviam entendido. Um aluno do grupo então perguntou o que é Zígrate. Um colega levantou a mão para responder, porém não sabia nem o que tinha sido perguntado. Outro componente do grupo questionou: - Alguém tem uma pergunta muito interessante? Uma aluna perguntou: – O que é Zígrate? O aluno que perguntara isto anteriormente, respondeu e a apresentação foi encerrada. Evidenciou-se assim que não havia interesse real pela informação, pois o aluno que fizera a pergunta sabia a resposta.

Durante o período em que essa turma foi observada, os assuntos trabalhados foram relativos à História Antiga e as situações-problema desencadeadoras de pesquisas foram apresentadas predominantemente em forma de simples questionamentos, por exemplo: “Por que os gregos cultuavam tanto o corpo?” Os alunos foram solicitados a pesquisar o assunto em casa para responder a pergunta.

Na aula seguinte, a professora oportunizou debates através de perguntas como: “Comparando com o que leram, por que hoje se busca um corpo perfeito?” Este foi um modo de fazer com que os alunos se transportassem do tempo passado para o tempo presente. A turma de modo geral, apesar da agitação que a caracteriza, faz as tarefas, tanto as de casa como as de aula.

Os sujeitos-referência, Ana e Betina apresentam condutas típicas, similares às encontradas nas outras meninas observadas na turma. Betina parece bastante tímida e preocupada em fazer o melhor, inclusive indo além do pedido. Uma das atividades solicitadas foi a construção de um texto, porém ela fez um trabalho de nove páginas em moldes científicos. Em conversa com professora, soube-se que é comum a aluna fazer trabalhos mais extensos do que o solicitado. Betina permanece quieta a maior parte do tempo e só apresenta seus trabalhos quando solicitada pela professora.

Ana parece mais expansiva, segura e atenta. Suas manifestações são esporádicas, porém voluntárias. Um exemplo disso ocorreu em uma aula, durante a apresentação de trabalhos, quando a turma estava especialmente agitada. A professora perguntou quem gostaria de fazer um resumo sobre o trabalho que acabara de ser apresentado. Ana fez o resumo, aproveitando seu próprio trabalho, pois, segundo ela, os dois trabalhos coincidiam.

Carlos, ao contrário de Betina e Ana, não revela preocupação em prestar atenção na aula ou em fazer trabalhos completos. Demonstra dificuldades em cooperar. As evidências disso aparecem em suas condutas tanto no pequeno grupo, por ocasião da realização de atividades, quanto no grande grupo, durante a apresentação dos trabalhos dos colegas. Carlos parece não se preocupar em ouvir as apresentações ou em considerar que suas atitudes atrapalham o andamento da aula. Ao contrário, parece ter necessidade de ser ouvido e de ter suas vontades satisfeitas. Sua conduta é representativa da evidenciada pela maioria dos meninos e por isso foi selecionado como sujeito-foco.

6.1.1 A Entrevista com Carlos

Carlos foi entrevistado em 21 de agosto de 2007, por aproximadamente uma hora.

Após o 'quebra-gelo', a entrevistadora comentou sobre os conteúdos estudados em aula e questionou sobre o modo de vida dos brasileiros do início da colonização. Carlos fez a distinção entre os índios e os 'urbanos', que seriam os colonizadores. Disse que a vida dos índios era boa por um lado e ruim por outro. O que fazia com que a vida deles não fosse boa era o fato de serem atacados. E dá a entender que tribos diferentes atacavam-se por questões quase mágicas como: “- Eles achavam que quando eles matavam o mais forte comiam um pedaço, comiam o fígado, eles ficavam com mais força”.

A explicação de Carlos para os ataques feitos pelos colonizadores, chamados por ele de 'urbanos', são os interesses materiais “—Os urbanos (atacavam) era para pegar o principal. — *E por que será que eles queriam...* — Para construir a casa deles, a família... — *Mas, eles não tinham casa o pessoal urbano?* - Tinham, só que tipo assim pra... pra um filho que ta quase mais adulto, pra ele já ter uma moradia própria.”

Esta explicação revela que o aluno compreende as relações sociais a partir de relações entre indivíduos e não entre papéis sociais. Ou seja, os interesses em jogo na dominação dos índios pelos colonizadores são interesses particulares, como o de conseguir uma moradia para o filho que está crescendo, interpretados de forma anacrônica, visto que esse tipo de preocupação é da realidade atual,

pois, na época colonial, normalmente os filhos, após casados, permaneciam morando na casa dos pais com sua nova família. Esse era o modelo da família patriarcal, segundo relatam os livros de História do Brasil.

Esta forma de pensar apresenta-se também quanto aos conceitos de riqueza/pobreza. O aluno fala de dois tipos: um material e outro moral. Liga, porém, o moral ao material, ou seja, dependendo da condição econômica, a pessoa tem condutas melhores ou piores, por exemplo: “- A pessoa rica é aquela que se acha toda porque tem dinheiro, e só porque tem dinheiro consegue o que quer. E a outra pessoa rica é pessoa que tem a família feliz, tem moradia, casa e comida... ãh.. cama e comida. E vivem em paz, e vivem a vida bem. [...] - Eu diria que ... eu sou... na classe média. [...] - É, por que minha família a gente é tudo unido, desde os lá de Minas Gerais a gente ainda é unido. A gente vai pra lá...”.

Aparentemente, de acordo com Delval (2002, p.177), esse aluno encontra-se, na compreensão da mobilidade social, numa fase de transição entre Nível I (6-10 anos) e o Nível II (10-13 anos). O autor identificou, nesses níveis, algumas características relevantes também observadas em Carlos. No nível I, a criança explica as mudanças sociais como resultado da ação livre e individual do sujeito, apresenta falta de compreensão das limitações externas para mudança social, explicando-as de forma pouco realista. No nível II, ela começa a levar em conta a escassez de recursos e compreende o trabalho como principal fonte de mudança.

Carlos demonstra dificuldade de conservar suas proposições. Basta que se lhe faça a mesma pergunta de outra forma para que titubeie ou mude de resposta, isso dificulta manter a lógica do pensamento.

Ele atribui a riqueza material ao trabalho e à economia, porém com caráter aditivo, pois não consegue pensar de forma reversível essa questão, ou seja, quanto mais pessoas unidas em um negócio, mais rica cada uma é, pois a riqueza soma. Ele não pensa que essas mesmas pessoas terão também que dividir lucros, como fica demonstrado nessa explicação sobre se todos os ricos são ricos da mesma forma: “- *E rico, quantos tipos você disse antes?* - Rico, pode ter... quatro... o ... rico amigo de rico, que daí tem a parceria , de uma empresa com a outra, rico... há ... na... tipo assim cunhado com outra na... nas empresas também, e aí tem da sua própria empresa. - *Eu não entendi, podia me explicar melhor?* - Tipo, se junta... se ficar só a empresa vai ficar um rico mais... baixo, se juntar com

mais uma vai ficar na metade, se juntar com as dos amigos ela vai ficar...hã... rico alto. - *Ah, tu achas que quanto mais gente junto mais rico fica?* - É. Quanto mais gente unida mais rico.”

Ao realizar agrupamento, Carlos só consegue avançar até o tipo I que, segundo Biaggio (2002), representa a adição primária de classes, em que ocorre a inclusão de uma classe em outra super-ordenada que a contém. Por exemplo:

A + A' = B rico + rico amigo = rico +
 B + B' = C (rico+)+ cunhado rico = rico++
 C + C' = D (rico++) + empresário rico = rico+++

Carlos conserva a idéia que para ter riqueza é preciso trabalhar, reafirmando-a várias vezes durante a entrevista, porém não tem uma explicação coerente para o fato de o trabalho gerar riqueza. Quando perguntado sobre a origem das diferenças sociais, em especial da pobreza, argumenta com fabulações que, segundo Piaget, ocorrem “quando a criança, sem refletir, responde à questão inventando uma história na qual não crê, ou não qual crê por simples treino verbal” (PIAGET, 1938 *apud* BATTRO,1978, p.107), isto pode ser constatado abaixo:

[...]

- É. *E porque será então que existe essa diferença, é culpa de alguém?*

- Não.

- *Como é que surgiu então?*

- É por causa que ... pode ter sido pessoa que não quer trabalhar, que quer ficar só em casa e os outros dão tudo mastigado pra ele. E outros procurando emprego e não conseguindo, daí assim foi criando as pessoas pobres.

- *E tu achas que poderia acontecer alguma coisa pra acabar com essas diferenças?*

- É, ajudando eles, tipo ... dando emprego, ah....

- *E se elas não quiserem trabalhar?*

- Ah ... daí a gente vai dando tipo ... roupa, calçado, essas coisas assim.

- *Você acha que se a gente der roupa e calçado para as pessoas pobres elas vão ficar da classe média?*

- Daí elas podem te agradecer tipo com um trabalho. Tu ofereceu ela não quis daí tu ajudou dando roupas, daí ela pode te agradecer no trabalho, trabalhando.

- *Mas se que ela não queria trabalhar antes?*
- É, mas daí ela pra agradecer, ela foi trabalhar para ele.
- *Ah, mas se é um trabalho de agradecimento eu não preciso pagar!*
- É.
- *E aí ela vai ficar na classe média?*
- Não, daí, só que daí ele vai conseguir dinheiro pra ele, daí ela vai dar mas coisa prá pessoa, daí a pessoa, ela vai indo, ela vai trabalhando daí depois de um tempo ela vai querer ter o emprego definido, daí a pessoa começa a pagar ela.
- *Ah, no início começa como o que, como uma troca? Faz de conta aqui entre nós aqui, você é pobre e não sou, aí eu te ofereço trabalho mas você não quer trabalhar, então eu olho e vejo que você precisa de uma roupa, eu te dou e você fica agradecido e vem trabalhar pra mim, esse teu trabalho vai render dinheiro?*
- É, pra ti.
- *Pra mim. Aí eu fico agradecida por isso e te dou mais roupa ...*
- É. Daí a pessoa vai se acostumando aquele emprego e ela fica com o emprego agradecendo.

Quando questionado sobre a origem das diferenças de classes, sua resposta apresentou características do nível I e do nível II. Segundo Delval (2002, p. 177) ¹², para explicar os extratos econômicos, algumas crianças do nível I dizem que as mudanças que os produzem ocorrem de maneira súbita, geralmente por acaso, enquanto para o nível II o trabalho é a principal forma de mudança. O exemplo a seguir ilustra a explicação do nível I: “- *E como é que surgiu tudo isso?* - Tipo, as coisas foram evoluindo e tinha pessoas que elas iam... as pessoas que faziam isso elas iam conseguindo.- *Faziam isso o quê?* - Elas descobriam tipo, uma TV, um rádio daí elas iam vendendo nos lugares, vendendo pras pessoas e conseguindo dinheiro.”

Carlos, ao falar do trabalho, demonstrou característica do nível II e utilizou-se de exemplos de sua realidade próxima conforme conferimos a seguir:

¹² Delval (2002) refere-se, na página 177, a níveis. Na página 232, faz uma distinção entre níveis e estágios. Níveis referem-se a determinado campo e supõem uma análise mais complexa, implicando uma hierarquia e uma seqüência nas respostas. Estágio supõe uma ordem inalterável por razões empíricas e teóricas. Nesse trabalho, respeitou-se a nomenclatura dada por Delval, de acordo com as citações utilizadas.

- Tá, deixa eu pensar um pouquinho né! Uma pessoa acha uma TV e vende por cinquenta reais, mas essa que vai pagar cinquenta reais, onde ela teria conseguido esses cinquenta reais lá no início?

- Nooo...trabalho, ou juntando também, trabalhando, tipo ela foi juntando pra conseguir uma coisa que ela quer. .

- E onde tu achas que ela trabalhava para ganhar dinheiro? .

- Ah podia trabalhar numa ferr...não...como é que é? [...] Ai que...que eles fazem a...fazem a... tipo uma metalúrgica, [...], daí com essa empresa ele (o aluno cita o exemplo de um parente) conseguiu ganhar dinheiro, tipo quando ele era mais jovem, que ele conseguiu dinheiro, ele sempre estava na... tipo assim, ele participou da guerra e ele tá ainda vivo. .

- A é! Que idade tem teu bisavô?

-Oitenta e... ele vai fazer quase noventa.

Ele interpreta o passado como qualquer passado, apoiando-se em sua realidade pessoal, em especial no avô como representação deste tempo.

Na situação hipotética de volta ao passado, denominada ‘analogias’, o aluno também não conseguiu se distanciar muito no tempo, decidindo ‘voltar’ para 1913. Quando o provoquei a voltar mais tempo Carlos surpreendeu, demonstrando consciência de que sua ação faz diferença na História, estabelecendo uma relação de causa e consequência entre passado e presente: “- *Esse é o máximo que tu imaginas que poderia voltar no tempo?* - Não... é, é o que eu... eu... o máximo que poderia voltar no tempo seria tipo assim, até o homem da caverna não né, eu acho que não. - *Tu achas que não poderia voltar nessa máquina do tempo até o homem das cavernas?* - Não, por causa que se fizesse alguma coisa de mal pra eles, no futuro ia piorar as coisas... daí tipo, tu ia piorar as coisas, daí teu futuro tipo, voltasse... ia ser diferente!”

Mais adiante, contudo, não conservou essa proposição, pois escolheu viajar para ver a invenção do carro, não demonstrando preocupação se sua presença poderia modificar o curso da história. “- *Humm. Por que tu achas que tu poderia mudar o futuro?* - Por causa tu..., tipo assim, tem uma pessoa que agora ela...ela inventou o carro, e se ela não inventou o carro antes e tu for pro “futuro”e matar ela? É um exemplo. Daí tu volta e não tem mais carro!”

Ao ser perguntado sobre a classe social do inventor do carro, o aluno respondeu que era classe média, justificando: “- porque no futuro eu li no livro sobre ele”, demonstrando uma concepção passiva diante do conhecimento histórico, pois a situação hipotética envolvia sua observação da realidade, mesmo assim Carlos remeteu-se a informação dos livros para descrevê-la. Por outro lado, quando questionado sobre a existência nesse passado (1913) de objetos e artefatos que utilizamos hoje diz: “[...] - Televisão acho... só preto e branco - *E geladeira?* - Acho que geladeira tinha. [...] - *Como elas seriam?* - Elas seriam desse tamanho assim (faz gesto de pequena). [...] - Baixinha, daí tem a portinha, tu abria, daí tem o freezerzinho que é assim ó (gesto de pequeno).” Piaget, em suas pesquisas sobre as idéias espontâneas das crianças relativas à história da civilização, descobriu que para elas “o passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos instrumentos contemporâneos” (PIAGET in PARRAT e TRYPHON, 1998, p.93). Fato que pode ser exemplificado pelo depoimento de Carlos anteriormente relatado.

No final da entrevista, Carlos surpreendeu novamente demonstrando ter a idéia de História como processo. Ele foi instigado a ‘voltar’ para o tempo das cavernas e questionado se lá havia diferenças entre ricos e pobres. Ele respondeu:

- Não, eram tudo igual, eles faziam quase a mesma coisa, moravam em cavernas... [...]
 - *Não existia diferença econômica naquela época?* - *Como é que começou então?*
 - É, tipo assim, foi tendo o....a....tipo o.. as pessoas foram descobrindo as coisas, tipo assim tinha uma maçã, aí o outro tinha uma banana...daí eles... igual o homem, ele foi tinha o erectos, o hábiles... [...] - É, até ele evoluiu até nós, sapiens sapiens, daí... tipo assim...naquela época eles plantavam e trocavam as coisas, daí que eles descobriram as coisas, foram descobrindo o comércio, foram trocando, daí até que algum pode ter tido a idéia de ter alguma coisa que trocasse que fosse igual a todos. [...]
 - Tipo um... uma coisa que valesse. Que valesse tipo, uma valesse dez bananas, outras valesse uma banana e outra cinqüenta. Daí ao invés de isso ser tipo, uma banana, cinqüenta bananas, podia ser tipo, um pedaço de papel que só apresentasse isso.

Esse fato provoca o seguinte questionamento: será que Carlos revelou essa capacidade, que não demonstrava no início da entrevista, exatamente por que, durante ela, conseguiu estabelecer relações e teve uma tomada de consciência sobre as diferenças sociais, oportunizada pelo fato de, através da linguagem, ter realizado regulações ativas sobre o assunto? Ou será que essa manifestação da organização de seu pensamento quanto ao processo histórico procede de seu conhecimento prévio do conteúdo citado por ele em sua resposta?

Ao observar as condutas de Carlos em sala de aula, notou-se sua tendência para agir sem levar em consideração os colegas, pois não demonstra interesse em ouvi-los durante as apresentações. Obedece às regras apenas quando elas são cobradas pela professora. Quando fez questão de apresentar seu trabalho, não se preocupou com o conteúdo, visto que o mesmo estava incompleto, ao que parece, seu interesse era simplesmente ganhar a disputa com o colega sobre quem apresentaria a tarefa. No contexto de sala de aula, o aluno evidenciou conduta egocêntrica e heterônoma.

Durante a entrevista, Carlos procurou responder todas as perguntas, apresentou argumentos que revelam reversibilidade em seu raciocínio, contudo com dificuldade em expressar-se com clareza, por exemplo, veja-se este diálogo: “- *Qual a diferença de um pobre que não tem alimentação, não tem casa e uma pessoa que é sozinha?* – É que essa pessoa pobre de dinheiro, ela não... como é que é, ela não...ela pensa nisso. Ela fica uma parte só que pobre de dinheiro. A outra, aquela solitária ela é...ela é... é a mesma coisa só que ao contrário. [...] – *E pode existir uma pessoa que seja rica de dinheiro e pobre de felicidade?* – Pode. – *E pode existir ao contrário, uma pessoa que é pobre de dinheiro e rica de felicidade?* - Pode”.

Em outro momento da entrevista, falando sobre as características de ricos e pobres, focalizou na aparência, dizendo que os ricos andam cheios de ‘badulaques’ (enfeites) e os pobres não. Apresentou, pois, um realismo ingênuo como define Delval. Para esse autor, a concepção estereotipada, com aspectos inventados, “talvez seja produto da busca de uma coerência interna nas representações, mas que leva a idéias errôneas, pois se consideram apenas aspectos parciais para a explicação” (DELVAL, 2002, p.225).

Para Piaget (1973), quando a criança é capaz de operar, ela torna-se apta para a cooperação, ou seja, para a coordenação real ou possível dos pontos de vista, para colaboração e para exposições ordenadas e compreensíveis ao interlocutor (p.180). Carlos, apesar de, nas condutas em sala de aula, revelar pouca cooperação, em sua entrevista demonstrou operar, todavia é necessário um esforço do interlocutor para compreender suas exposições. Ele alterna aspectos reais com fabulações, em especial ao falar sobre o conceito de classe social. Reconhece que existem divisões na sociedade de acordo com critérios materiais, mas explica o processo pela qual essa divisão formou-se, atribuindo ao processo social caráter pessoal, apresentando o trabalho não como uma necessidade do ser humano, mas como uma opção ou um agradecimento a um favor prestado. No caso Carlos, infere-se que existe similaridade entre seu raciocínio quanto à conceituação de classe social e sua conduta em sala de aula. Apesar de o contexto de sala de aula ser favorecedor, Carlos demonstra resistência em cooperar. Nos momentos em que silencia diante das apresentações dos colegas, obedece às orientações da professora quanto ao chicletes ou apresenta seu próprio trabalho, o faz mais como submissão à regra, do que em atitude cooperativa baseada no respeito mútuo.

6.2 O CASO DIANA (12;3) – 6ª SÉRIE

Diana (12;3) está na 6ª série, turma 61. Nos momentos em que a turma foi observada, constatou-se que o relacionamento entre todos é bastante cordial. A professora é tranqüila, mas não permissiva, chama a atenção e alerta os alunos mais dispersivos, por exemplo: quando demoram a copiar o que está sendo colocado no quadro, quando saem de seus grupos de trabalho ou fazem brincadeiras que desviam a atenção do assunto em pauta. Ela tem o respeito dos alunos e não costuma levantar a voz para eles. Os assuntos propostos nas discussões são levados a sério, mas existe espaço para o humor, como durante a atividade em grupo quando meninos e meninas dividiram-se, eles para ensaiar uma música e elas, uma coreografia. A professora aproximou-se do grupo dos meninos e alguns estavam contando piadas, ela não demonstrou nenhuma reação

negativa, apenas integrou-se ao grupo, ajudando na organização e, sutilmente, fazendo todos participarem do ensaio da música. Interpreta-se essa atitude como uma tentativa da professora de estabelecer o equilíbrio das trocas, através de uma escala comum de valores intelectuais, pois, ao inteirar-se e respeitar a linguagem e o sistema de noções dos alunos, considerou que o momento era de maior descontração e agiu no sentido de possibilitar a cooperação no grupo.

Observou-se também preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e com as tomadas de decisão de forma democrática, por exemplo: depois de verificar que seis alunos não haviam feito o tema de casa (pesquisa sobre um personagem renascentista), a professora pediu a atenção da turma e disse: “ – Estamos com problemas, pois seis colegas não fizeram a pesquisa. Não acho justo que só quem fez a tarefa se apresente e os outros fiquem livres. Como vocês acham que podemos resolver isso?” Uma aluna sugeriu que os alunos que não haviam feito o tema pegassem livros na biblioteca e o fizessem durante a aula, enquanto os outros fariam outras coisas. A professora perguntou o que o restante da turma achava e todos concordaram. Então os alunos que não haviam feito o tema, dirigiram-se à biblioteca para pesquisar e os outros permaneceram na sala de aula. A maneira como a professora conduziu essa situação possibilitou a atualização dos valores, isto é, a retomada das validades reconhecidas anteriormente para conciliar proposições atuais, pois todos compreendem a tarefa de casa como uma obrigação.

No primeiro contato da pesquisadora com a turma, estavam presentes 11 alunos: 7 meninos e 4 meninas, dois alunos estavam ausentes. A turma foi observada por 1h e 10 min, até a professora abrir espaço para que a observadora se apresentasse e explicasse o objetivo da visita. Através de sorteio, foram determinados os alunos que, nessa turma, comporão os casos: dois meninos e uma menina, aqui denominados de Eitor (11;1), Fábio (11;2) e Diana (12;3).

Quanto ao relacionamento entre pares, os alunos parecem se entender bem, não sendo observadas divergências entre eles. Mesmo assim ocorre a formação de pequenos grupos afins, porém não se presenciaram hostilidades ou atitudes de segregação entre eles. Dentro dos pequenos grupos, delineiam-se lideranças, mais claras entre as meninas do que entre os meninos, destacando-se Diana, sujeito-foco. Em dois momentos a liderança ficou mais evidente. Um deles

foi durante um trabalho de grupo, em que tinham de procurar gravuras que mostrassem idéias renascentistas nos dias de hoje e outro foi em uma atividade de grupo em que meninas e meninos separaram-se, eles para ensaiar uma música e elas para criar uma coreografia. Diana assumiu a liderança nos dois momentos, porém o fez de forma democrática, pediu e acolheu sugestões e participou ativamente da realização das atividades.

As estratégias de formação de grupos normalmente são desencadeadas pela professora, através das técnicas mencionadas no início deste capítulo. Os conteúdos trabalhados foram sobre as transformações ideológicas e culturais da Idade Moderna.

Os alunos entre si interagem melhor do que os alunos da 5ª série, manifestando cooperação. Participam espontaneamente das reflexões iniciais e do momento de oração. Conseguem debater um mesmo assunto, argumentando, dando exemplos e aproveitando as falas uns dos outros. Alguns episódios exemplificam isto: durante a aula de FILOER a professora solicitou a apresentação da tarefa de casa (uma poesia sobre grupos), mas disse que não seriam obrigados a ler na frente da turma, porém apenas um aluno, por vergonha, não quis apresentar, mas autorizou que uma colega lesse por ele e os demais elogiaram a poesia, dizendo que ela estava bem bonita. Quando a professora colocou no quadro uma SP perguntando o que é cidadania, o aluno Eitor disse que ser cidadão é exercer direitos e deveres. O aluno Fábio complementou, fazendo uma série de ligações entre direitos e deveres, dizendo que para cada direito há um dever correspondente. Então outros alunos trouxeram exemplos do dia-a-dia, entre eles o da educação e o do voto.

Em outra aula, quando o assunto era intolerância religiosa, a professora perguntou se alguém sabia o que era isso. Houve as seguintes manifestações:

“Eitor – É não aceitar a religião do outro. Obrigar alguém a seguir a sua religião. Que nem no Brasil quando os Judeus eram obrigados, eram forçados a virar católicos.

Fábio – É um não respeitar a religião do outro. Por exemplo: Um pai cristão não aceitar que seu filho seja Islâmico.

Professora – Vocês acham errado alguém defender sua religião?

Diana – Acho que não.

Eitor – Depende...Não é errado, mas também não pode extrapolar, sair matando...

[...]

Fábio – Alguns países ainda são intolerantes, como a China...”

Um aluno falou algo sobre mensagem subliminar, então Eitor e Fábio citaram exemplos de mensagens subliminares expressas no filme Rei Leão.

A professora questionou “–O que é mensagem subliminar?” Um aluno respondeu que mensagem subliminar é uma mensagem que é passada através de outra mensagem.

A professora colocou no quadro a SP ‘Será que hoje as pessoas utilizam-se de outros meios para impor sua verdade?’ E pergunta: ‘-Será que isso acontece nas novelas?’

A turma alvoroçou-se. Fábio começou a falar de novelas que influenciam traição, rebeldia... Diana, de braço erguido, esperou para falar. Quando recebeu a palavra, citou o exemplo de uma novela em que a personagem chamada Creusa influencia para se ter uma imagem negativa dos cristãos.

“ Eitor – Na abertura da novela das 7, até a música que diz “a alegria do pecado toma conta de mim e que é tão bom não ser divina...” Isso aí é uma blasfêmia já!

“Fábio – Tem uma novela que tomou conta da cabeça de todo mundo, até na escola..”

Alguns disseram: “– Os Rebeldes...”

Fábio disse que era, e começou a contar da influência sobre os primos, no cabelo, nas roupas e nas tatuagens. [Todos os alunos envolveram-se na discussão, com exceção de duas meninas que não se pronunciaram.]

“Fábio – Não querendo criticar ninguém, mas tem exemplos dentro da própria sala de aula de uma menina que influenciou a outra com alguns bonés ...

Professora – É muito bom que vocês tenham essa consciência. É preciso resistir, não só às novelas, mas aos jogos de computador...

Um aluno disse: “- Tipo (diz o nome do jogo que eu não entendi), é tri massa!”

Professora – Pessoal, vamos voltar. Vocês lembram que na aula passada vocês receberam um texto sobre o 11 de setembro? O que foi? Quando foi? Por que foi? Será que a religião foi o motivo?

“Eitor – Não. Tinha outros motivos.”

“Fábio – Eles usam a religião para polemizar, mas tem outros motivos.”

A professora desviou o debate para iniciar a correção do tema sobre os árabes antes de Maomé.

Os sujeitos-referência, Eitor e Fábio, apresentaram condutas semelhantes em vários aspectos como evidenciado no debate transcrito.

Eitor tem grande capacidade de argumentação, não se deixa influenciar facilmente, como em uma conversa sobre Maquiavel em que o aluno disse: “- Ser maquiavélico não é ruim.” A professora refletiu com ele em sentido contrário, mas ele argumentou a favor de sua idéia e não demonstrou mudar de opinião. Na mesma ocasião, a professora interrompeu o debate para chamar a atenção de um aluno que, enquanto todos participavam da aula, arrancou todas as folhas do caderno e fez uma bola de papel. Eitor assim se referiu ao ato: “- Foi uma atitude imoral!” Demonstrando senso crítico e aplicação do conteúdo aprendido, as idéias de Maquiavel, à realidade presente. Em suas manifestações evidencia ser bem informado e conservar os conteúdos aprendidos, fazendo relações com o novo, como revelou o relatado debate sobre intolerância religiosa.

Fábio consegue contextualizar os fatos aprendidos, relacionando passado e presente. Possui senso crítico e também liderança, apesar de gostar mais de dar idéias do que de executá-las, apresenta dificuldade com atividades que envolvam registro, em especial cópia do quadro, parece ser bastante competitivo. Isso foi observado, por exemplo, em uma aula de FILOER, quando os alunos deveriam apresentar a poesia que haviam feito de tarefa de casa. Fábio esteve atento a todas as apresentações, questionando e pedindo para que os colegas lessem mais alto. Pelos comentários em classe, as poesias seriam depois apresentadas ou no jornalzinho da escola ou em uma mostra de trabalhos. Fábio insistiu para que houvesse uma seleção e quando apresentou sua poesia, ela estava muito bem feita. Com relação às atividades de registro, observaram-se distrações do aluno, enquanto a professora passava conteúdos no quadro. Ela chamou-lhe a atenção, por várias vezes, em relação a isso.

Diana é desinibida, tem liderança e espírito de equipe. É organizada, argumenta e defende seu ponto de vista. Gosta de dar sua opinião sobre tudo, mesmo que seja diferente da opinião da maioria. Consegue estabelecer relações com a realidade próxima. Apesar de respeitar as regras gosta de argumentar sobre elas e cobra que todos da turma as cumpram. Esse comportamento pode ser exemplificado com a fala da aluna, por ocasião da socialização de um trabalho sobre as qualidades de alguns povos antigos. Ela disse: “- Nenhum povo é totalmente bom, uns são fortes num ponto e outros noutra ponto.” O debate prosseguiu e a aluna levantou a mão para pedir novamente a palavra, quando um colega começou a falar sem ter levantado a mão. Diana, juntamente com outras meninas, não permitiram, dizendo que elas estavam ‘na fila’, ou seja esperando, de braço erguido, sua vez de falar.

6.2.1 A Entrevista com Diana

Diana foi entrevistada em 29 de agosto de 2007, durante uma hora e respondeu as perguntas de forma objetiva: sim, não, não sei. Não tentou explicar ou inventar respostas para aquilo que disse não saber. Reconhece a existência de várias classes e faz relações diretas entre elas e as posses, não enfatizando aspectos morais e sim os bens. Por exemplo:

“ [...] - *O que é uma pessoa pobre?* - Uma pessoa que não tem condições de viver.- *Que tipo de condições?* - Tipo, não tem emprego, não tem recursos, carro casa...[...] - *E o rico?* - O rico é quando a pessoa está com um carro do ano, uma casa bonita, filhos em colégio particular, um executivo, para mim é isso.”

Em sua explicação sobre os processos históricos, demonstrou capacidade de realizar agrupamentos, reconhecendo que as condições prévias influenciam a riqueza ou a pobreza, mas não são determinantes. Ao falar da mobilidade social, aplicou, com coerência, conceitos históricos para exemplificar como ricos podem ficar pobres e pobres podem ficar ricos, relacionou o que foi perguntado com a história do Brasil e o caracterizou como um país subdesenvolvido “- *O que é país subdesenvolvido? Qual o teu conceito de país subdesenvolvido?* - É um país que...que não tem todos os recursos necessários. Por exemplo ã...que nem o Brasil é cheio de riquezas naturais, porque o Brasil era para ser um país

desenvolvido...se tu for olhar desde o 'achamento', porque não foi descoberto, o Brasil. Ele era, porque já foi explorado logo de início, ele foi perdendo o que ele tinha, porque naquela época o pau-brasil, nossa! Ouro! Até hoje ouro vale bastante! Então eu acho que..."

A aluna estabelece relações entre o desenvolvimento do Brasil no presente e a maneira como foi colonizado no passado. Contextualiza e relativiza a importância de determinados bens, de acordo com o tempo histórico e com os sujeitos ou as culturas que os utilizam.

Na situação hipotética, demonstrou transitar com facilidade pelo tempo histórico, disse que voltaria para o começo da Idade Média, bem no final da Idade Antiga e descreveu a seguinte cena: "-Tipo as pessoas quebrando casas, de outros países assim, demolindo as casas das pessoas, roubando propriedades, cavalos se encontrando, uns roubando as coisas do outro... ã... mas também eu vejo a natureza, bastante natureza assim. Mas, agora... só que eu vejo, sempre tem o lado bom." A cena descrita equivale às invasões bárbaras ocorridas naquele tempo.

Diana explicou também que não teria uma classe para se encaixar, pois, naquele tempo, ou se era pobre ou rico. Ela conservou, dessa forma, o que falara no início da entrevista, quando se auto-caracterizou como classe média

A aluna coloca-se como sujeito da História, reconhecendo que sua ação pode fazer diferença no conjunto da sociedade. Quando perguntada por que escolhera a Idade Antiga para viajar, justificou que queria mudar aquela sociedade, por não concordar com ela.

A aluna descentra, compara o passado e o presente sem anacronismos, como confirma a exemplificação:

- *Se tu contasses para ele a respeito do computador, do telefone?*

- Eles não iriam entender o que que... porque que tem uma palavra tão difícil chamada computador! Porque que... e mesmo que eu contasse: Ó foi aqui na Europa que descobriram certas coisas. Eles não iam acreditar porque... é uma coisa que para eles...para onde o tempo que eu fui, é muito longe do que eu tô agora. Eles não tinham noção. Mesma coisa, no futuro, às vezes eu penso em coisa de voar, por exemplo, mas pode ter muito mais do que isso. Vai saber? Eu não acredito, por exemplo, ã... se hoje

vem um cara lá, primeiro eu vou rir da cara dele. Eu vou dizer que ele construiu aquela... que ele inventou um novo método de falar, um novo método de andar. Sei lá, é que não dá para imaginar como vai ser o teu futuro! Daí eles não conseguiriam imaginar.... eles não conseguiriam acreditar. Eu me coloco assim no lugar deles e eu acho que eles também não conseguiriam acreditar.

Ao colocar-se no lugar das pessoas tanto do passado como do futuro, a aluna revela um movimento de descentração. Acredita que até o vocabulário dificultaria a compreensão, para as pessoas do passado, do que existe hoje e do que poderá existir no futuro, para as pessoas do presente. Apesar de não cometer anacronismo na interpretação material do passado, Diana o faz nas questões subjetivas, em especial referentes às questões religiosas. Isso corrobora a idéia de como, ao interpretar os fatos, as pessoas são influenciadas por seus valores, conforme diz Carraher (1999):

O pensador crítico não é livre de valores e nem pretende ser. Ele pode ter convicções e assumir compromissos fortes. Mas a diferença entre ele e o pensador comum é que o primeiro atua para que sua visão não seja embaralhada pelos valores. Ele valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa porque deseja compreender melhor a realidade social, sem o que a ação responsável é condenada ao fracasso. (CARRAHER, 1999, p.135)

É impossível agir sem a influência de valores, contudo o pensador crítico cuida para que, na análise dos fatos, seus valores não se imponham sobre a coerência e a clareza. Diana defende suas convicções religiosas, contudo, no que se refere à construção dos conceitos de sujeito histórico e classe social, demonstra conceber a História como processo construído a partir da ação dos homens e de seus interesses materiais, como se observa na situação apresentada:

- *Quem inventou o dinheiro, de onde ele surgiu, ele sempre existiu?*
 – Não. A sociedade foi crescendo e foi inventando [...] Eu acredito na teoria de Adão e Eva. Deus não criou o dinheiro, porque eles tinham tudo para sobreviver. Daí eles foram se multiplicando e etc. Daí o homem foi começando a criar o conceito que ele precisava do dinheiro [...] e hoje tu não vive no mundo sem dinheiro.

- Tá. Então vamos pensar a partir de Adão e Eva. Tinha pobre e rico na época de Adão e Eva?

- [...] Não tinha nem rico, nem pobre, nem classe média. Eles tinham um provedor (Deus) para sobreviver e pronto. Daí eles foram se multiplicando[...] daí já formaram um rei, porque eles tinham o conceito que precisava ter uma pessoa que coordenasse o mundo...Daí o rei foi começando a entrar, daí começou a história de ricos e pobres.

- Antes de ter rei não tinha rico nem pobre?

- Tá, até podia ter gente com mais terra e etc. Mas, eu acho que não dessa forma que tem hoje.

Um dos fatos marcantes, durante a entrevista com Diana, foi a necessidade que a aluna tinha de se utilizar de exemplos concretos para expressar seus argumentos, fazendo comparações com objetos da sala ou material escolar. Por exemplo, quando falou sobre a forma como os colonizadores conseguiram dominar os índios, disse: “- É por isso que eles queriam. Porque eles tinham o ouro, eles conviviam ao redor do ouro. Se tu tens, se tu convives com um milhão de cadeiras, porque tu não troca uma cadeira por uma classe? Ou usar um exemplo melhor: tu vives ao redor de cadeiras, por que tu não trocas uma cadeira por um plastiquinho desses?” (mostra um pedacinho de plástico do chaveiro). Ela respondeu sua própria indagação: “Porque tu nunca viu aquilo!”

Na comparação com os alunos da quinta série, essa aluna demonstra estar em outro patamar de compreensão da História, pois seu pensamento não é rígido e constantemente refaz seu discurso, a partir de reflexões mais cuidadosas sobre os fatos da realidade. Por exemplo: “- *Tu estás falando bastante em classe média. O mundo não se divide só entre ricos e pobres?* – Não. – Não. *Como é que é então?* – Hoje em dia... antigamente era, até que nasceu a burguesia. Só que depois ela foi se tornando rica, daí surgiu a classe média, mas agora o mundo é muito mais classe média! – *Tu achas que entre pobres e ricos e classe média, tem mais classe média no mundo?* – Não! Acho que tem mais pobres, mas depois a classe média e rico é o que menos tem.”

Diana (12;3), em sala de aula, mostra-se capaz de cooperar. Ao mesmo tempo em que defende seu ponto de vista, respeita o ponto de vista dos outros. Lidera os trabalhos de grupo e consegue decidir em conjunto. Manifesta-se quando se sente injustiçada e exige o cumprimento das regras por todos, visto

que ela as cumpre, ou seja, é coerente com suas ações. Em sua entrevista Diana mostrou-se objetiva ao responder sobre o que é ser rico e o que é ser pobre, também demonstrou compreender a complexidade da divisão social, apresentando as dificuldades para a mudança. Faz distinção entre ideal e real, como ao falar da possibilidade de uma sociedade sem classes, quando admitiu as dificuldades para atingi-la por depender de múltiplos fatores e interesses. Sem dificuldade, transita com o pensamento pelo tempo histórico, seriando os fatos e os classificando conforme essa seriação. Suas explicações para os fenômenos sociais demonstram capacidade de descentração. Diana tem conhecimento de como era 'no finalzinho da Idade Antiga início da Idade Média', época para a qual, hipoteticamente, iria viajar. Sabe que lá encontraria uma vida bem diferente daquela a que está acostumada, inclusive em relação a questões subjetivas, como a religião. Imagina que por isso seria muito difícil para ela adaptar-se, ou seja, viver no passado, com os valores morais e materiais do presente, é inconcebível. Conserva o mesmo raciocínio em relação à maneira como as pessoas do passado receberiam informações da vida de nossos dias, dessa forma não comete anacronismos. As explicações de Diana são mais claras e articuladas do que as de Carlos, tornando mais fácil ao interlocutor compreender seu raciocínio. Inclusive ela faz um esforço nesse sentido, dando exemplos concretos, fazendo analogias com os objetos presentes na sala da entrevista. Esse fato é interpretado como interesse em se fazer entender com a maior clareza possível, para que a entrevista caracterize-se realmente como uma troca. Ao agir assim, Diana revela capacidade de se colocar no lugar do outro e agir no sentido da descentração.

A aluna também demonstra capacidade de interpretar uma situação sob diferentes pontos de vista, como em uma situação de sala de aula em que tinham que justificar a escolha do 'melhor' povo da antiguidade. Diana disse "- Nenhum povo é totalmente bom, uns são fortes num ponto e outros noutra ponto". Diante da pergunta da professora: "- Se nós sabemos que os políticos usam meios imorais por que a gente não faz nada?" Diana respondeu: "- Alguns votam pelo apoio ao partido que gostam e outros não se importam!".

6.3 O CASO GISA (12; 11) – 7ª SÉRIE

Gisa está na 7ª série, turma 71, composta por treze alunos: sete meninos e seis meninas.

Observou-se, nessa turma, que a relação professora/alunos é amigável, porém não tão próxima como na turma 61. A professora é tranqüila, organizada e atenta às necessidades de todos. Durante uma aula, orientou para a formação de cinco duplas, cada dupla recebeu uma questão (SP) para refletir, buscar uma resposta e apresentar para a turma. Ao final, todos deveriam ter as perguntas e as respostas de todos. Explicou que ela determinaria as duplas e pediu que Helena sentasse com uma colega de 23 anos, com dificuldade de aprendizagem. Helena chamou a colega para sentar-se a seu lado. Esta demorou, pois solicitou explicações da professora que lhe deu atenção individual. Após, enquanto as duplas debatiam calmamente, a professora circulou pela sala e conversou com alguns. Em outro momento, observou-se que, enquanto alguns copiavam um esquema colocado no quadro sobre Voltaire, ela foi até a classe da aluna com dificuldades para auxiliá-la.

Quando acha necessário, a professora também é firme e reivindica mais interesse dos alunos, alertando que é para o bem deles. Por ocasião da correção de uma tarefa de casa, alertou que metade da turma não fizera o trabalho, um cartaz representando a sociedade da França pré-revolucionária. A professora acrescentou mais algumas informações e disse que faria um trabalho individual sobre o assunto e, após, uma pesquisa sobre a Revolução Francesa. Reclamou por alguns alunos não fazerem os trabalhos personalizados e explicou que os trabalhos não são castigos, mas oportunidades e que acha uma falta de respeito os alunos não os entregarem. Todos ouviram em silêncio.

Em comparação à 5ª e a 6ª séries, percebe-se, na 7ª série, menos dinâmicas de grupo e a participação dos alunos mais restrita a alguns. Isso leva a professora a fazer questionamentos mais direcionados, na tentativa de oportunizar ou forçar a participação dos que não se manifestam espontaneamente.

No primeiro contato da pesquisadora com a turma, a aula foi observada por 1h e 15 min. e após a professora abriu espaço para que a observadora se apresentasse, explicasse sobre a pesquisa e a necessidade de voluntários. Foram

distribuídas as autorizações aos interessados. Na segunda observação, houve o sorteio dos alunos para serem entrevistados. Os contemplados foram Helena (12;9) e Ivo (15 ;1), que serão os sujeitos-referência, e Gisa (12 ;11), o sujeito-foco.

Quanto ao relacionamento entre pares, a turma parece se dar bem, mas sem ser necessariamente do tipo unida. Há alguns subgrupos, contudo parece haver respeito entre todos. Isso foi observado em certas situações, como quando a professora questionou a classe sobre o Iluminismo. A maioria participou, mesmo aqueles que não tinham clareza sobre o assunto. Isto evidencia que os alunos não têm medo das críticas que suas idéias equivocadas possam gerar. Quando a pesquisadora comentou que a escolha dos alunos a serem entrevistados se daria por sorteio, o aluno Ivo disse: “ – Acho que você deveria pegar três tipos de aluno: os bons, os ruins e os normais.” Então lhe foi perguntado: “ – E em qual você acha que se encaixa? ” Ele respondeu: “ – Nos maus.” A pesquisadora disse: “ – Não foi a impressão que você me causou hoje, suas idéias são bem interessantes!” A turma riu e concordou, afirmando que ele é muito inteligente, mas faz questão de ‘se fazer’. Essa declaração transmite acolhimento ao aluno por parte dos colegas.

Esta é uma turma heterogênea: alguns parecem mais interessados em assuntos que envolvam o presente; outros nos conteúdos programáticos em si; outros em qualquer assunto paralelo. Por exemplo, na discussão sobre o Iluminismo, em que os alunos participaram mesmo com pouca certeza ou clareza do assunto. A maioria das questões parecia versar sobre assuntos já tratados, pois a professora iniciou com: “- Vocês lembram...?”, buscando estabelecer relações entre o passado e o presente. Criou-se assim um ambiente de confiança entre eles e mesmo o aluno Ivo, que, no princípio, parecia tão desinteressado, participou ativamente do debate. A professora fomentou a discussão, falando sobre a situação do Brasil hoje. Alguns alunos disseram que a maioria no Brasil é pobre. Ivo disse: “- Nós somos classe média.” A discussão avançou para questões de emprego, educação, problemas familiares, papel da escola e da família, cotas para alunos negros nas universidades, qualidade das escolas. Ivo argumentou sobre a situação dos negros, parecendo defender a questão das cotas. Falou da desigualdade social à qual os negros estão submetidos.

Apesar de a discussão ser intensa, nem todos participam desse tipo de debate e demonstram maior interesse no ensino dos conteúdos programáticos, copiando aquilo que é escrito no quadro e fazendo silêncio. Outros parecem mais infantis e passam a impressão que estão apenas cumprindo uma obrigação, pois não se manifestam nas discussões, porém parecem animados para outros assuntos que não fazem parte da aula, por exemplo ao comentarem sobre a visita do técnico Dunga à cidade e sobre o desfile de Sete de Setembro no qual a escola esteve presente. Esses alunos também demonstram certa dependência da professora, com condutas heterônomas, como durante um trabalho em que tinham que desenhar uma bandeira com símbolos que retratassem nosso país hoje. Eles a solicitaram a todo o momento, perguntando se precisava deixar margem e sobre outros detalhes do desenho.

Helena, Ivo e Gisa destacam-se na participação. Argumentam com senso crítico e demonstram conservação dos conteúdos já estudados, estabelecendo relações com a atualidade.

Helena demonstra ser uma aluna solidária, participativa e informada. Apresenta senso crítico, evidenciado durante a apresentação do trabalho sobre a bandeira nacional. Ao apresentar sua bandeira com o lema “Brasil mostra a tua cara”, referiu-se à violência e à desigualdade social, e disse: “- Nós somos a cara do Brasil, não adianta dizer que o Brasil vai melhorar se cada um não lutar para isso. Precisa fazer algo para melhorar!” No decorrer do debate também citou casos de políticos que usam as verbas para fins pessoais. Ela faz inferências e tem bom relacionamento com os pares. Tem iniciativa e interesse pelo conhecimento. Foi a única aluna que sempre participou das reflexões e ofereceu-se para fazer a oração. No dia em que não o fez, como ninguém se manifestou, a professora solicitou que ela realizasse a oração. Em suas orações, procura estabelecer relação com a reflexão anterior motivada por uma frase escrita no quadro pela professora. Por exemplo: a professora escreveu no quadro a frase. “A colheita é comum, mas o capinar é sozinho” (Guimarães Rosa). Alguns alunos, entre eles Helena e Ivo, comentaram a afirmação. Então a professora relacionou a frase com a aprendizagem, em especial com o fim do trimestre, e pediu para alguém fazer a oração. Helena orou, pedindo para que “cada um possa capinar.”

A aluna sempre faz as tarefas de casa e normalmente é a primeira a se oferecer para socializá-las. Durante a apresentação de uma pesquisa sobre as realizações de alguns Déspotas Esclarecidos, Helena e Gisa comentaram sobre as prisões. A aluna Gisa disse: “- O problema é que muitas vezes a pessoa sai pior da prisão.” Helena concordou com ela.

A professora questiona: “- Quem acha que a cadeia não é a solução? Qual a solução?” Gisa e Helena defenderam prisão com educação. Helena comentou sobre os delitos cometidos pela classe média (citou a agressão feita à uma empregada doméstica na parada de ônibus e que foi notícia na TV).

Ivo é bastante desenvolvido, tem boa argumentação e parece estar bem informado, revela senso crítico e reivindica, procurando fazer negociações com a turma e com a professora. Demonstra especial interesse em discutir questões atuais, como anteriormente exemplificado, e utiliza conceitos históricos. Algumas situações são representativas dessas condutas. Durante a socialização do trabalho sobre o Iluminismo o aluno apresentou seu trabalho e posicionou-se enfaticamente. A professora perguntou: “- As idéias iluministas favoreceram a burguesia e o povo? A que classe os iluministas pertenciam?” A maioria indicou a burguesia. Ivo, porém, disse ser a dos nobres. A professora disse que deixaria a pergunta ‘no ar’, mas Ivo disse que queria explicar sua tese e a defendeu, argumentando por que era a dos nobres. Durante a apresentação, quando Helena leu sobre as prisões, Ivo disse não concordar com elas porque deveria haver pena de morte e que a cadeia deveria ser para reeducação. Quando Gisa e Helena defenderam a prisão com educação, Ivo concordou, porém ironizou, falando da necessidade de a educação começar bem cedo. Durante a atividade em que deveriam criar uma bandeira que simbolizasse os valores pátrios, o aluno comentou que tem sua própria pátria e que sua bandeira seria verde e preto, pois verde é a cor do dinheiro. Quando um colega comentou sobre a visita do técnico Dunga à cidade, Ivo disse: “- Ele deve ter vindo ver a filhinha dele que estuda na UCS.”

Quando a professora sugeriu que deixassem para pintar os desenhos depois, a fim de não atrasarem a socialização, o aluno disse: “- Ah não! O mais tri! Ho, sério, deixa a gente terminar que vai ficar bem legal...” Ele foi o último a

apresentar sua bandeira, é a única da turma toda pintada. Ele também salientou aspectos negativos do Brasil.

Na última aula observada, Ivo chegou com 15 min. de atraso e não trouxe o cartaz sobre a França pré-revolucionária que era a tarefa de casa. Durante a apresentação dos colegas, mostrou-se desinteressado, puxando conversa com o colega de trás. Quando o assunto é mais específico sobre os conteúdos programáticos, o interesse do aluno decai.

Gisa demonstra cooperação tanto nos trabalhos em dupla como durante a apresentação dos colegas. Seus comentários também demonstram capacidade de olhar uma mesma situação sob diferentes pontos de vista e perceber diferentes contextos. Por exemplo, durante a atividade em que deveriam criar a bandeira, Gisa, ao socializar seu trabalho, explicou que seu lema era “povo e governo”, pois os dois precisam fazer sua parte: o governo cuidar mais do povo e o povo escolher melhor seus governantes. Por ocasião da apresentação dos colegas, em especial um que falava de corrupção, roubo e violência, Gisa falou: “- O povo precisa progredir também moralmente, pois é muito egoísta.” Ela concordou com o comentário da colega que disse: “- Nós somos a cara do Brasil. Não adianta dizer que o Brasil vai melhorar se cada um não lutar para isso. Precisa fazer algo para melhorar!”

Quando a professora perguntou: “-Será que não tem político honesto?” Gisa respondeu: “- Talvez seja honesto, mas chega na política fica corrupto.”

A aluna demonstrou boa organização e poder de síntese ao apresentar seu cartaz sobre os três estados da França pré-revolucionária.

6.3.1 A Entrevista com Gisa

A aluna foi entrevistada em 10 de setembro de 2007, durante uma hora.

Ela utiliza-se dos conceitos formalizados em suas falas. Compreende a divisão social e a História como um processo, faz agrupamentos e demonstra noção de tempo diacrônico e sincrônico. Infere, com coerência, sobre a noção de riqueza entre os índios, contextualiza, estabelece relações e relata o processo histórico de forma coerente. Não foram observados anacronismos. A aluna utiliza-se de muitas comparações para compor suas hipóteses. A situação hipotética foi

muito rica para mostrar sua capacidade de conceituar. O exemplo apresentado abaixo, em que a aluna fala do encontro entre os índios norte-americanos e os ingleses que chegaram para colonizar a América do Norte, colocando-se como integrante desse último grupo, sintetiza bem essas características.

[...] - *E como eram esses índios?*

- *Ãh..*

.- *Eles eram ricos ou eles eram pobres?*

- E acho que eles eram mais ricos do que a gente tava, ãh...

- *Do que vocês que estavam chegando?*

- *É, isso. Só que eles não tinham a mesma noção de riqueza, porque eles não tinham acesso ao dinheiro, literalmente assim, daí eles tinham mais coisas que nós. Tipo, eles já tinham até uma estrutura melhor, porque eles já tinham a família deles, tinham lugar para morar, estavam numa qualidade melhor assim.*

- *E isso é ser rico?*

- Eu acho que atualmente não seria bem isso né, mas naquele tempo acho que eles eram mais ricos que os ingleses.

- *E você acha que eles sabiam disso?*

- Quem os índios?

- *É.*

- Acho que não. Tipo, eles não tinham muita noção assim, porque eles não eram mais ricos tipo, porque se eles fossem para a Inglaterra acho que eles seriam pobres. Eles não tinham a moeda, o dinheiro as roupas daquela época específica e tal, mas eles eram mais ricos do que os ingleses que estavam chegando. Tipo, na América do Norte, eles eram os mais ricos. [...] - Mas eu acho, que se chegasse a corte inglesa e tal, os índios seriam mais pobres.

A explicação relatada demonstra a capacidade de reversibilidade da aluna, pois ela analisa a mesma situação sob mais de um ponto de vista, ou seja, dos índios em relação aos ingleses pobres e em relação aos ingleses ricos. Dependendo da comparação feita, a referência de riqueza/pobreza relativa aos índios muda.

Ela utiliza-se de agrupamentos tipo:

presente – nesse lugar
 presente – em outros lugares
 passado – nesse lugar
 passado – em outros lugares.

De acordo com o relato apresentado, os agrupamentos podem ser organizados da seguinte maneira:

índios na América do Norte = ricos;
 índios na Europa = pobres;
 ingleses na América do Norte = pobres ou ricos;
 ingleses na Europa = pobres ou ricos.

Além da descentração que lhe permite colocar-se no ponto de vista dos diferentes atores sociais, ela consegue relativizar os conceitos de riqueza e pobreza, de acordo com os diferentes contextos e culturas. As estruturas de pensamento de Gisa permitem-lhe operar, estabelecendo relações sincrônicas e com mais de duas variáveis. Ela opera, segundo Biaggio (2002), com agrupamentos do tipo IV, em que o sujeito realiza multiplicação co-unívoca de classes, isto é, quatro casos em que a multiplicação de dois atributos não resulta em todas as quatro classes, conforme expressa a conjunção 'ou'.

A aluna coloca-se como integrante da sociedade, portanto como sujeito histórico. Consegue descentrar e analisar criticamente a realidade, bem como aplicar o conceito de socialismo ao falar de uma sociedade sem classes, posicionando-se a respeito, como mostra o relatado a seguir.

[...] Então o brasileiro, não só o povo brasileiro e nem todos também, somos meio egoístas tipo... - *“Somos meio egoístas” quer dizer que tu te incluíste aí?* (riso)
 - É, brasileira. (riso)
 [...] - *O que uma pessoa como você poderia fazer para mudar essas desigualdades em relação a capacidade das pessoas terem as coisas?*
 - Eu acho que começar assim tipo, na minha convivência, nunca discriminar ninguém e tal, e até falar para as pessoas estudarem e tal. E até ajudar com dinheiro algumas

peças tipo, mais pobres. Ver se realmente elas estão usando o dinheiro para uma coisa boa assim, porque se não... [...]

[...] *Mas tu achas que as diferenças econômicas são possíveis de acabarem?*

- Ah...digo...o Brasil como está não. Eu acho que aqueles tipo, os socialistas ou coisa assim dá. Mas, eu ainda prefiro tipo, com as classes sociais do Brasil, porque se não haveria muita... mudança e tal.

- *Por que tu preferes com as classes sociais?*

- Porque tipo,... como no socialismo seria bom todo mundo igual, mas tu não teriateria que ficar sempre seguindo o governo, não que agora não tenha, mas não pode fazer muito além do que o...seria muito rigoroso tipo, não pode fazer nada além do que o governo permite, não pode ter mais nada.[...]

É importante ressaltar que, em nenhum momento das entrevistas, a pesquisadora tomou a iniciativa de utilizar a expressão 'classe social', a fim de não induzir os entrevistados. No caso ora relatado, a entrevistada evidenciou compreender o conceito de classe social como a divisão da sociedade de acordo com o *status* econômico.

De maneira geral, a aluna reflete sobre o próprio pensamento e o reestrutura, à medida que verbaliza.

Gisa (12;11), em suas condutas na sala de aula, mostra-se bastante cooperativa. Ouve os colegas com atenção e emite opiniões sobre os assuntos das aulas de variadas formas: ora concordando, ora divergindo da maioria ou ainda complementando algo que está sendo dito. Durante a entrevista, mostrou-se bastante articulada. Expressa suas idéias com clareza, utiliza-se de conceitos históricos e consegue analisar uma situação sob diferentes pontos de vista. Ela considera contextos e épocas diferentes, como quando se refere aos índios norte-americanos da época da colonização. Semelhante raciocínio aparece ao inferir sobre a possibilidade de uma sociedade sem classes, utilizando o conceito de socialismo. Outro aspecto interessante sobre Gisa é que diferentemente de Diana, seu senso crítico estende-se à própria conduta. Tanto em sala de aula como na entrevista colocou-se como parte da sociedade, reconhecendo sua responsabilidade como cidadã. Diana dirige suas críticas à sociedade, mas se posiciona como um ser que analisa de fora, ou seja, ao fazer sua crítica deixa transparecer que ela age diferente de todos os outros. Gisa concordou com a

colega Helena, quando esta disse que não adianta dizer que o Brasil vai melhorar, se cada um não lutar para isso.

A aluna revela consciência de que sua ação na sociedade pode fazer diferença. Apresenta possibilidades de ações concretas e possíveis, não incorrendo em soluções mágicas, como se os problemas da humanidade fossem fáceis de resolver. Chamou atenção a capacidade de Gisa de representar a sociedade francesa através de gravuras retiradas de revistas. Isto ocorreu quando os alunos deveriam fazer painéis sobre o assunto, como tarefa de casa individual, e depois apresentar em aula. O painel de Gisa tinha apenas o título e gravuras identificadas como representando os estados da sociedade francesa pré-revolucionária (clero, nobreza, povo). Com base nesse material, Gisa fez uma explanação, não só caracterizando cada estado, como também estabelecendo as relações entre eles, as quais culminaram na Revolução Francesa de 1789. Ela assim evidenciou descentração e capacidade de agrupar.

6.4 O CASO MÁRIO (14;3) – 8ª SÉRIE

Mário está na 8ª série, turma 81, composta por 13 alunos. As aulas observadas principiaram com o mesmo padrão já observado na 5ª, 6ª e 7ª séries, ou seja, uma frase ou pensamento é escrito no quadro e inicia-se uma reflexão com participação espontânea. Após abre-se espaço para pedidos de oração e é solicitado que alguém ore. Depois começa a correção da tarefa de casa e, a partir de sua socialização, tem início o assunto a ser estudado no dia.

A professora mostra-se tranqüila, bem humorada, tolerante e organizada, estabelecendo uma relação amigável e de respeito mútuo. Os alunos não parecem sentir constrangimento em divergirem dela ou em fazer queixas quanto ao funcionamento da escola, em especial por ocasião da ocorrência de uma gincana para a qual havia a exigência de uma taxa de inscrição para cada equipe. Alguns alunos criticaram essa exigência e reclamaram do fato de precisarem participar da gincana. A professora apenas ouviu e aconselhou que eles falassem diretamente com os professores organizadores. A todo o momento, a professora solicita a opinião dos alunos sobre os assuntos em pauta, procura sempre

questionar os pensamentos verbalizados e as atitudes provocando reflexões. Ela também chama a atenção dos alunos mais desatentos e procura solicitar aos mais calados para que se manifestem.

No primeiro contato da pesquisadora com a turma, observou-se que os alunos sentam-se, lado a lado, formando a letra U, em frente ao quadro de giz. Essa configuração não se alterou durante todos os momentos de observação, porém os lugares em que cada um se sentou não permaneceram fixos, demonstrando que os alunos têm liberdade para fazer esse tipo de mudança.

Após a primeira observação que durou 40 min, a pesquisadora apresentou-se, explicou seus objetivos de pesquisa e a necessidade de voluntários para serem entrevistados. Alguns alunos levaram autorizações para casa. Os sujeitos selecionados para a entrevista são aqui denominados: Joana (13;4) e Lia (13;11), os sujeitos-referência e Mario (14;3), o sujeito-foco.

Quanto ao relacionamento entre pares, a turma parece se dar bem e aqueles que emitem opiniões o fazem sem se preocuparem muito com a concordância do grupo. Eles não escondem descontentamentos com as atitudes uns dos outros, usam bastante de ironia, quando não concordam em determinados assuntos. Se necessário, debatem com ênfase seus pontos de vista. Parecem, contudo, aceitarem bem as divergências e mesmo quem é ironizado em alguma situação não demonstra incomodar-se com isso e nem mudar de opinião. Esse aspecto ficou bem evidenciado em uma aula de Filosofia e Ensino Religioso (FILOER), durante a socialização da tarefa de casa, que se constituía em trazer letra e melodia de uma música que retratasse o jovem hoje. Quando uma aluna apresentou sua música, a tocando no aparelho de CD, os colegas reclamaram e ela disse: “- Era a única que eu tinha!” Outra aluna, após a audição, comentou: “- O jovem já está fazendo tudo errado.” Alguém disse: “- Não.” Outra pessoa complementou o primeiro comentário: “- Por isso que precisa mudar!” Lia afirmou: “- Profe, eu acho que depende do ponto de vista. Que antigamente também existia... só que hoje está tudo mais explícito.” (ela traz exemplos de antigamente, partindo do exemplo de sua mãe). Joana leu sua música e disse que a escolheu para falar das ‘paixonites’ e do medo que descubram. Pediu e leu outra música que falava de muitas cores no cabelo, *piercing*... Iniciou-se uma discussão sobre fazer tudo, porque se morrerá... Um

aluno disse que tem que fazer, pois quando ficarem velhos vão achar tudo engraçado, e ainda questionou: “- E o que se vai contar para os netos?” Mario respondeu cnicamente: “- Vou matar alguém para contar para os netos!” Lia argumentou: “- Tem que pensar bem!” Joana completou: “ - Tem que fazer loucura para contar para os outros que é bem engraçado, mas tem que cuidar as conseqüências também!”

Outra música colocada em discussão foi ‘Quem não tem teto de vidro que atire a primeira pedra’. Lia, Mario e Joana manifestaram-se. Lia disse: “- A primeira coisa que se nota nos outros são os defeitos e a pessoa que fala muitas vezes não tem nada de mais. Se fosse uma ‘miss universo’ poderia falar, mas todo mundo tem seus defeitos!”

Com a música apresentada na seqüência, iniciou-se um debate sobre usos e costumes. Mais uma vez, eles remeteram-se aos pais, para fazer a comparação com o passado. A última música trazida foi do conjunto D2. Alguns criticaram o autor da música pela incoerência. Mario disse: “- O cara canta uma coisa... e usa drogas e ainda passa para o filho.”

Durante a observação de uma aula de História, a pesquisadora assistiu, junto com a turma, a um documentário (O Velho) sobre a vida Luiz Carlos Prestes. Durante o filme, os alunos estiveram atentos, algumas alunas mostraram-se horrorizadas com os relatos de tortura sofridos pelos representantes do PCB. Então a professora disse: “- Foi no governo Vargas.” Um aluna espantou-se: “- No governo Vargas! E as pessoas acham que ele era....” (visivelmente decepcionada, não conclui a frase).

Na aula seguinte, após lembrar a aula anterior sobre o filme “O Velho”, a professora devolveu os trabalhos que os alunos haviam feito em aula para que os socializassem. Os alunos socializaram suas respostas, ora espontaneamente, ora solicitados pela professora que, sentada de frente para eles, complementava as respostas e os comentários.

Lia respondeu a pergunta sobre por que a Coluna Prestes levou o nome de Luiz Carlos Prestes, demonstrando ter prestado atenção ao vídeo, pois a resposta correspondeu ao que tinha sido mostrado. Mario chegou 25 minutos atrasado, mas imediatamente integrou-se na discussão. Lia estava bem atenta, respondeu os questionamentos e pediu a palavra, sinalizando com o dedo levantado.

Respondeu uma pergunta sobre a decepção de Prestes, quando disse que o povo achava que a Coluna tinha uma causa burguesa. A professora perguntou: “- O que vocês entendem por causa burguesa?” Mário respondeu: “ – O povo percebia que ‘eles’, os revolucionários, tinham bem mais que eles (o povo).” O aluno também fez comentários sobre a tortura de Olga Benário, relacionando o documentário assistido em aula ao filme Olga ao qual assistiu em casa.

A professora questionou os alunos sobre as divergências entre Getúlio Vargas e Luiz Carlos Prestes. A princípio, a turma silenciou. A professora insistiu no assunto. Então uma aluna disse: “–Vargas achava que ele era o melhor para o povo e Prestes achava que o povo poderia fazer o melhor para si mesmo!” Mário afirmou: “– Prestes era Comunista e Vargas não.” A professora indagou: “ – O documentário mudou tua visão a respeito de Luiz Carlos Prestes? ”Mário respondeu: “– Sim, até porque eu não sabia quem ele era!” e continuou manifestando suas opiniões. Outros fizeram o mesmo, olhando sempre para a professora.

Não foi observado nenhum trabalho em grupo. Alguns alunos destacaram-se pelo interesse em participar dos assuntos relacionados ao conteúdo, argumentando com senso crítico. Demonstraram estarem informados sobre a atualidade, fazendo relações e inclusive empregando conceitos históricos. Quando os assuntos remetiam a questões mais relacionadas à vida deles, a participação geral aumentava consideravelmente. Dentre os alunos que se destacaram na participação estão os sujeitos-referência e o sujeito-foco.

Mário mostrou-se colaborador e participativo. Tem iniciativa, entrosou-se com facilidade e gosta de dar sua opinião. Essas atitudes evidenciaram-se em suas participações espontâneas nas reflexões iniciais de cada aula; por ocasião das dificuldades que a professora teve com o áudio da TV durante o documentário “O Velho”, quando, espontaneamente, Mário levantou-se de seu lugar para auxiliá-la; no fato de, mesmo chegando atrasado em três das cinco aulas observadas, antes de sentar-se já conseguia se inteirar do assunto e emitir sua opinião a respeito. Demonstra senso crítico, inclusive utilizando ironias, e tem coragem em discordar do grupo. Algumas situações mostraram-se particularmente relevantes em relação a essas condutas, como situação ocorrida durante a aula de FILOER, anteriormente exemplificada.

Mario estabelece relações entre novos assuntos, conhecimento prévio e atualidade, demonstrando compreensão dos diferentes contextos. Utiliza, com coerência, conceitos históricos. Por exemplo, os usou adequadamente quando a professora perguntou o que os alunos entendiam por 'causa burguesa' e quando a professora questionou sobre as divergências entre Getúlio Vargas e Luiz Carlos Prestes.

Lia também se mostrou participativa e com iniciativa, especialmente durante as reflexões iniciais de cada aula e a correção das tarefas de casa. Quando expõe suas idéias faz relações com o conhecimento prévio e é coerente em suas argumentações, demonstrando habilidade em compreender o que lê e vê, contextualizando o conhecimento e estabelecendo relações com a realidade imediata. Por exemplo: durante a correção de questões a respeito do documentário 'O Velho' sobre a trajetória de Luiz Carlos Prestes, Lia pediu para ler sua resposta pela qual demonstrou compreensão do filme. Em outra aula, durante a correção da tarefa de casa, ofereceu-se para ler questões referentes a um texto sobre 'O Estado Novo', demonstrando em suas respostas plena compreensão do assunto. Durante a socialização de outra tarefa de casa, foi a primeira a pedir para mostrar o que fizera (recortes de jornais mostrando duas coisas que não estão sendo cumpridas de nossa constituição), falando sobre as dificuldades relacionadas à educação e à violência. Em outra ocasião, também pediu para apresentar o trabalho que consistia em um cartaz publicitário sobre o populismo. Foi à frente da turma e demonstrou desenvoltura. Quando um colega disse que todo político tem um pouco de populista, ela complementou: "- Se não eles não conseguem se eleger." Lia demonstra senso crítico em relação à atualidade/realidade e capacidade de analisar diferentes pontos de vista e de se colocar no lugar do outro inclusive fazendo inferências sobre o futuro. Por exemplo, quando a professora perguntou: "- Getúlio foi um ditador ou um grande estadista?" Lia respondeu: "- Sempre há dois lados nas coisas." Porém, nem a professora nem os colegas prosseguiram o assunto e o debate não continuou.

Aspectos similares foram observados na aula de FILOER. Após apresentar a música que escolhera para retratar os jovens de hoje, a aluna fez relação com uma reportagem transmitida no programa 'Fantástico', falando de uma professora que pedira aos alunos que procurassem no dicionário o sentido de alguns

palavrões que falavam em aula. Lia disse que teve um ataque em casa, quando falaram que queriam processar a professora. Em outro ponto da discussão, a aluna levantou o dedo, pedindo para falar, e disse: “- Ser aposentada é a melhor fase. Pega ônibus de graça, paga meio no cinema, não precisa trabalhar...”

Sobre o conteúdo específico de História, Lia revela domínio dos conceitos históricos estudados. Durante a correção de uma tarefa de casa, na qual os alunos deveriam responder duas questões referentes a uma citação de Luiz Carlos Prestes: 1- O que o texto quis dizer? 2- Quem foi Luiz Carlos Prestes? A aluna perguntou se isso não tinha a ver com o tenentismo e estabeleceu algumas relações com o filme Olga.

Joana também se mostrou participativa, porém sem ansiedade e com prudência. Tem iniciativa e é criativa. Contribuiu espontaneamente com a reflexão do início das aulas, inclusive fazendo a oração do dia. Durante a correção de uma tarefa de casa pediu se podia apresentar seu trabalho (cartaz publicitário sobre o populismo). O cartaz foi confeccionado em tecido onde recortes de jornais foram colados. A aluna explicou que estava sem cartolina em casa. Quando a professora perguntou se acha necessário alguém ajudá-la a segurar o tecido ela respondeu: “- De preferência.” Depois agradeceu quando um colega a ajudou. Sua participação foi mais efetiva na aula de FILOER cuja tarefa de casa era trazer uma música que retratasse os jovens de hoje. A aluna foi a terceira a se apresentar (espontaneamente). Pediu para mostrar duas músicas, mas a professora não concordou, em função da escassez de tempo.

6.4.1 A Entrevista com Mário

A entrevista ocorreu em 08 de agosto de 2007 e teve duração de uma hora.

O aluno faz generalizações, empregando os conceitos de forma reversível. Mesmo falando da riqueza em dois aspectos distintos, consegue explicar com objetividade cada um deles, conservando a generalização maior a qual se apóia em operações de raciocínio dedutivo (do geral para o particular), como se nota no exemplo a seguir.

[...]

- *O que é um rico?*

- Uma pessoa rica é uma pessoa que tem algo em abundância, que sobra, não necessariamente que sobre, mas bastante de alguma coisa.

- *O que é um pobre?*

- Pobre é o contrário, que não tem muito.

- *Como é um rico?* - Uma pessoa rica, pode ser rica por exemplo de valores, é uma pessoa que todo mundo nota, que tem valores bem construídos, tipo tem uma boa educação. Uma pessoa rica de bens materiais é uma pessoa que se veste bem, que tem um carro bom, que ajuda o capitalismo.

[...]

Observa-se também que o aluno tem uma boa bagagem de informações e consegue estabelecer relações sobre relações, realizando agrupamentos e utilizando-se do conhecimento prévio para argumentar sobre a realidade.

-*Na tua opinião seria melhor se existissem mais pobres ou mais ricos?*

- Acho que todas, tipo, se quase todo mundo fosse pobre existiria uma espécie de caos, mas se todas as pessoas fossem ricas, também teria um tipo de caos.

- *Como assim?* - De organização. Tipo se todo mundo é rico não tem emprego. Tá tem um carro que já passou e tal, e eu quero ter um novo, só que eu vou ter que vender o meu, então eu vou ter que deixar em algum lugar, vou começar a cavar um lugar, pra colocar no lixo e essas coisas e vai virá tudo como o mundo tá virado hoje. [...]

Na situação hipotética, o aluno deu mostras de conseguir situar-se no tempo histórico. É interessante como escolheu o tempo para o qual, de acordo com seu interesse pessoal, gostaria de viajar, pois ele desvinculou-se do conteúdo que estava aprendendo nas aulas de História, diferentemente dos outros casos estudados. Ele coloca-se como sujeito da história, quando pensa na possibilidade de revolucionar a História por sua ação. Conservou a classe social em que se auto-caracterizou no início da entrevista, dizendo que ficaria com os soldados, pois estes estariam mais próximos da classe média, naquela época.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de se acabar com a pobreza no mundo, o aluno respondeu como apresentado:

- Sempre vai haver pessoas mais ricas e pessoas mais pobres.
- *Tu achas que isso é uma necessidade da sociedade então?*
- Mesmo que não existisse pobre, algumas pessoas vão começar a virar pobre...
- *Como assim?*
- Por exemplo o dono da Coca-cola é um dos caras mais ricos do mundo. Ele mata todos os pobres. Quem vai tomar Coca-cola?- (Silêncio).
- *Tu achas que rico não toma Coca-cola?*
- Ele vai tomar Coca-cola, mas vai vender bem menos, então começar a diminuir a pirâmide da sociedade.... algumas pessoas vão começar a cair.... a minha empresa não tá mais vendendo muito, então vai começar a perder dinheiro e vai caindo até que vai voltar a mesma coisa de antes.

O aluno fez relações de agrupamento para justificar sua opinião sobre a impossibilidade de se acabar com a pobreza. Revelou capacidade de fazer inferências sobre o futuro de forma crítica, utilizando-se de ironia.

O caso Mario (14,3) apresenta algumas características diferentes dos outros casos enfocados. Ele utiliza conceitos mais complexos, ironia e humor, passando ao interlocutor a idéia de que algumas conclusões são óbvias, ou seja, Mario parece ter muito mais facilidade do que os outros sujeitos-foco em raciocinar sobre processos históricos complexos. Por exemplo, em sua entrevista, ao responder sobre a divisão da sociedade em pobres e ricos, assim questionada pela professora: “- *O que há mais, pobres ou ricos?* Ele disse: “- Mais pobres. Que nem na pirâmide social, na base bastante gente.” Foi-lhe feita nova pergunta: – *Tu achas que o mundo é dividido entre pobres e ricos, ou há outras formas de divisão?* Ao que ele respondeu: “- Milhares de formas! Sei lá, pode ser por raça, cor mesmo ou... por gostos, pode ser por estilo de vida, pode ser...” Aqui Mário surpreendeu, pois a intenção com a pergunta era conhecer como ele pensava sobre as divisões de classes sociais, e ele respondeu tentando fazer todas as relações de diferença possíveis de serem encontradas em uma sociedade e operou tanto partindo de casos particulares para o geral (raciocínio hipotético indutivo) como do geral para o particular (raciocínio hipotético dedutivo). Pensar dessa forma possibilita a realização de combinatórias, o que significa pensar formalmente.

Outra pergunta foi formulada, visando saber como o sujeito pensa a divisão da sociedade em classes: “- *E existem só negros ricos e pobres ou existem negros que ficam diferente disso?*” Sua resposta foi: “- Existem diferentes, existem diferentes. Existem negros de classe média. Tanto têm negros pobres, médios e ricos, como amarelos pobres, médios e ricos e brancos pobres, médios e ricos.” Mário, mais uma vez, expressou sua capacidade de operar e realizar agrupamentos.

Em sala de aula, ele se mostra colaborador com a professora e com os colegas, sempre procurando ajudar, como nos episódios de sintonizar o vídeo cassete e segurar o cartaz da colega. Apresenta também condutas de cooperação, ouve os colegas e participa dos debates em torno dos assuntos apresentados, seja sobre o conteúdo propriamente dito, seja sobre situações da vivência dos colegas. Emite suas opiniões e procura participar de todas as atividades, mesmo em situações que envolviam a tarefa de casa que ele não fizera. Ele evidencia autonomia. Por exemplo, quando deviam confeccionar um cartaz publicitário sobre o populismo, Mário disse que não fez a tarefa, mas que pode falar sobre ela. Disse: “- Acho que todo político tem um pouco de populista.” E continuou, juntamente com os colegas, argumentando sobre isso. Seu senso crítico manifestou-se de forma irônica, ao debaterem sobre os limites do que os jovens podem/ devem fazer. O aluno utiliza com propriedade conceitos históricos, tais como: burguesia, capital, capitalismo, socialismo, populismo. Quando perguntado se sempre existiram ricos e pobres, surpreende novamente com sua resposta: “- Sim. Acho que nem em Marx, que eu li. A história da humanidade é uma história de confronto entre as classes. Que sempre no mundo existiram várias classes.” A fim de se certificar que sua resposta não era apenas influenciada pelo ensino, a entrevistadora perguntou: “- *Alguma coisa poderia ser feita para que não existissem pessoas pobres?*” A reação de Mário: silêncio, depois falou “- Mudar o conceito de pobre! (riso) – Mudar o conceito de pobre? Não entendi! – Sei lá...mudar. Tipo, pobre agora vai significar alguma coisa que não existe. Então não vai mais existir pobre (riso)[...] Sim, porque pobre não iria significar pobre (riso). Acho que sempre vai existir pobre. Porque não adianta! A sociedade tem que se organizar de algum jeito. Sempre vai haver pessoas mais ricas e pessoas mais pobres.”. Aqui o aluno relacionou significado e significante a

uma construção cultural, demonstrando compreender os conceitos como relativos aos contextos a que são aplicados. Gisa também demonstrou essa capacidade, ao ser questionada sobre os limites da riqueza e da pobreza : “ – *Como é que a gente sabe o limite entre uma coisa e outra?* Resposta de Gisa: “– Eu não sei assim, mas, tipo...as pessoas mais ricas do mundo! Não existe as pessoas mais pobres (riso). Mas eu acho que lá na África é uma região bem pobre, que aqui no Brasil tem muita gente pobre, mas lá eu acho que é maior ainda [...] Não que aqui no Brasil não seja tanto. Só que têm várias regiões da África também, né.” Gisa dá a entender que um pobre brasileiro, na África, dependendo da região, não seria pobre, pois o indivíduo africano pobre vive em condições muito mais precárias que o indivíduo pobre brasileiro, dessa forma ela relativizou o conceito de pobreza.

Mario, quando convidado a viajar no tempo, na situação hipotética criada como última etapa da entrevista, transitou com desenvoltura pela Idade Contemporânea, Idade Antiga e Idade Média. Porém sempre se remeteu a fatos ou situações de seu interesse como *shows* de música e situações que chamaram sua atenção em filmes ou jogos de computador, assuntos não vinculados com os que estão sendo trabalhados em sala de aula. Mario mostrou que a História faz sentido para ele, na medida em que pode usá-la para interpretar situações de seu dia-dia, nesse caso, todas ligadas ao lazer.

6.5 SÍNTESE COMPARATIVA DOS QUATRO CASOS

A fim de aprofundar a discussão dos casos, elaborou-se um quadro comparativo (anexo D), que mostra as respostas dos sujeitos-foco às quatro questões feitas na terceira etapa da entrevista. Esta etapa foi chamada de analogias, nela os sujeitos foram desafiados a pensar em uma situação hipotética de volta ao passado. A partir disso, foi possível analisar a relações espaço-temporais estabelecidas, a capacidade de descentração, as representações referentes ao conceito de classe social e o próprio processo desses sujeitos na construção dos conceitos. Muitas vezes esse processo fica evidenciado na forma como eles empregaram os conceitos.

Carlos e Diana, ao justificarem a primeira pergunta, colocaram-se como sujeitos históricos, isto é, eles manifestaram que, se voltassem ao passado,

poderiam atuar e até modificar o curso da História. Carlos demonstrou, no entanto, dificuldade em articular o tempo cronológico com o tempo histórico. Enquanto Gisa remeteu-se ao conteúdo estudado em sala de aula, Carlos remeteu-se a seus interesses particulares. Ao justificar a pergunta número dois, Carlos e Diana explicaram as classes sociais por características objetivas, como roupas e objetos, ou mesmo pelo simples fato de obterem informações através dos livros; Gisa fez uma complexa relação espaço-temporal, contextualizando e relativizando os conceitos de riqueza e pobreza.

Mário apoiou suas representações em filmes ou nos conteúdos escolares que mais lhe marcaram a memória, em função de um jogo de computador cujo enredo ambienta-se na Guerra de Tróia. Ao associar analogamente ao passado a classe social à qual pertence, Mário colocou-se como sujeito histórico, pois viu a possibilidade de ‘revolucionar’ aquela época e fez uma associação coerente entre sua condição econômica e os soldados da Idade Antiga. Diana e Gisa, a princípio, não pareceram coerentes, pois se colocaram como classe média, porém analogamente ficariam com os pobres. Todavia, Diana justificou sua escolha, explicando que, na época hipotética para a qual viajou, a sociedade dividia-se apenas em pobres e ricos e sua preferência era ficar com os pobres. Gisa, considerando sua resposta anterior sobre o quanto ser rico ou pobre depende do contexto, colocou-se na mesma classe dos ingleses que vieram colonizar a América do Norte, os quais, comparados com os ingleses nobres, seriam pobres, mas comparados a ela estariam no mesmo nível. Sua outra opção hipotética seria comparar-se com os índios, que a aluna considerou serem ricos “apesar de ser um outro tipo de riqueza”.

Em relação à quarta pergunta, Diana e Gisa demonstraram descentração, colocando-se no lugar das pessoas do passado e inclusive inferindo situações análogas em relação ao futuro.

De acordo com os estágios propostos por Delval (2002), constatou-se que Carlos, conforme analisado no subcapítulo 6.1.1, encontra-se entre o primeiro e o segundo nível na compreensão da mobilidade social e, portanto, para a construção do conceito de classe social. Os sujeitos Diana, Gisa e Mário demonstraram significativos avanços em relação esses estágios.

Diana está identificada com o segundo nível, pois levou em conta a escassez de recursos tanto para caracterizar as pessoas como os países pobres, identificou as pessoas pobres como pertencentes à classe baixa e os países pobres como subdesenvolvidos. Ao explicar o surgimento do dinheiro, o concebeu como um processo iniciado pela ação dos homens, que ainda hoje está em andamento. Ela compreendeu que os processos temporais passam por várias etapas. Em alguns aspectos, no entanto, Diana pode ser identificada como pertencente ao nível três, pois ela é bastante crítica com relação às diferenças sociais; propõe soluções alternativas; tem grande capacidade de descentração, tentando colocar-se no ponto de vista das pessoas do passado. Mesmo em situações hipotéticas, procura manter seu pensamento na realidade, não imaginando situações e soluções 'mágicas' para os problemas.

Gisa e Mário apresentaram características bem marcantes do nível três, pois ambos procuraram integrar as informações que possuíam sobre os diversos tipos de sociedade para formularem as respostas aos questionamentos sobre as diferenças sociais. Utilizaram, com pertinência, conceitos aprendidos nas aulas de História ou em leituras extra classe. Demonstram senso crítico bastante apurado, em especial Mário, por utilizar-se constantemente de ironias. Eles propuseram soluções e alternativas para as mudanças que consideram necessárias na sociedade. Nesse quesito, Gisa destacou-se, pois, ao criticar a passividade dos indivíduos, incluiu-se entre eles e apresentou alternativas de mudança possíveis dentro de sua realidade. Mário, ao falar sobre as possibilidades de se acabar com a pobreza, utilizou como exemplo a fabricação da Coca-Cola, demonstrando compreensão "das relações entre a fabricação, a distribuição e a demanda de mercadorias" (Delval, 2002, p.177).

Delval defende, ainda, que as diferentes maneiras de conceituar a realidade seguem uma progressão nos diferentes estágios. "Cada um dos estágios pode ser entendido, como uma maneira de entender e explicar o mundo, nesse caso, social." (p. 222).

A fim de tornar a relação entre os processos de pensamento dos sujeitos-foco e os estágios propostos por Delval para compreensão do mundo social mais clara, apresento um quadro comparativo. Nesse quadro acrescento algumas características de cada estágio conforme Delval, além das que já foram relatadas

no subcapítulo 4.3, por julgar pertinente para estabelecer relações com as características marcantes de cada sujeito-foco.

Quadro 1 - Características segundo os estágio propostos por Delval (2002) X Características dos sujeitos-foco		
Estágios segundo Delval (2002, p. 223-234)	Sujeitos - foco	Características marcantes em cada sujeito-foco.
<p>Primeiro: 10 – 11 anos</p> <p>“Nessas concepções iniciais há ainda muitos elementos simbólicos acerca de como deve ser a sociedade [...] estabelecendo uma idéia imaginária, que tem muitos aspectos inventados e que talvez seja produto da busca de uma coerência interna nas representações, mas que leva a idéias errôneas, pois se consideram apenas aspectos parciais para a explicação. [...] “O papel que se atribui ao desejo poderia estar ligado a uma onipotência infantil na qual não se levam em conta as restrições que a realidade impõe.”(p.226)</p> <p>[...] é comum encontrarmos referências morais na maior parte das situações. [...] Mas é preciso ter presente que se trata de uma moral da obrigação, de uma moral que é essencialmente heterônoma, com normas que se impõem de fora. (p.227)</p>	Carlos (11,4)	Pouca cooperação e descentração. Dificuldade em explicitar verbalmente suas idéias de forma organizada.
<p>Segundo: 10 – 11 até 13 – 14 anos</p> <p>“Os sujeitos começam a avaliar as normas com seus próprios critérios e, inclusive, a criticá-las [...] Não é um mundo apenas de estados, mas também de transformações” (p.229)</p> <p>“Entender a transformação supõe que alguma coisa muda na situação, mas há outras coisas que permanecem, que são invariantes. [...] A criança se torna muito menos onipotente porque passa a conhecer como é a realidade e a entender que, para transformá-la, é necessário submeter-se a ela. “(p.230)</p>	Carlos (11,4) e Diana (12,3)	Consegue cooperar e descentrar. Entende a História como processo e os recursos como escassos.

<p>Terceiro: 13 – 14 anos em diante.</p> <p>“[...] o manejo dos princípios permite dar lugar às deduções, e o mundo que existe é apenas um entre outros possíveis. [...] são capazes de analisar as coisas de muitos pontos de vista. [...] pensar na possibilidade de mudar o mundo e de ver nossa ação como uma força transformadora.” (p.231)</p>	<p>Diana(12,3), Gisa (12,11) e Mário (14,3)</p>	<p>Descentram e cooperam muito mais, argumentando com mais propriedade seus pontos de vista. Realizam agrupamentos mais complexos para explicar a estrutura social e suas relações. Senso crítico, utilização de ironia. Utilização de conceitos históricos com pertinência.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O quadro acima é breve, mas traz maior clareza à interpretação do conjunto dos casos. Observando as características de cada sujeito-foco e comparando com as características, descritas, por Delval, sobre cada estágio podemos estabelecer as seguintes relações:

1. Primeiro estágio: busca de coerência interna, onipotência infantil e moral heterônoma e / dificuldade em explicitar verbalmente suas idéias de forma organizada, pouca descentração e cooperação;
2. Segundo estágio: entende a transformação, muito menos onipotente / entende a História como processo, consegue cooperar e descentrar;
3. Terceiro estágio: capazes de analisar as coisas de muitos pontos de vista, o mundo que existe é apenas um entre outros possíveis, o manejo dos princípios permite dar lugar às deduções, ver nossa ação como uma força transformadora/ descentram e cooperam muito mais, realizam agrupamentos mais complexos, senso crítico com utilização de ironia.

É importante lembrar que os estágios não devem ser interpretados como se as idades fossem determinantes, mas sim apenas referências. Olhando atentamente para as características mais marcantes de cada sujeito faço uma estreita ligação entre a capacidade de cooperar e de descentrar com a maior facilidade na realização de agrupamentos e conseqüentemente na construção dos conceitos de sujeito histórico e classe social. É interessante notar que, a despeito das idades, os sujeitos Diana e Gisa manifestando condutas do terceiro estágio. Delval (2002) alerta para isso explicando que:

Para apresentar as características de um estágio costumamos tomar como modelo um sujeito que apresenta o máximo de características correspondente a esse nível, um sujeito típico, Mas inclusive esses

sujeitos podem proporcionar algumas respostas que não encaixam perfeitamente no perfil do estágio. [...] como o progresso é contínuo, o mais provável [...] que muitos deles encontrem-se em um momento de transição: ou acabam de passar do nível anterior ou começam a se colocar problemas que antecipam o nível seguinte. (DELVAL, 2002, p.220)

Considerando que esta pesquisa é um estudo evolutivo transversal com o objetivo de percorrer o pensamento de sujeitos ao longo de quatro séries escolares, não nos cabe uma análise específica e detalhada das razões para as condutas diferenciadas de Diana e Gisa. Podemos, contudo, inferir que os processos aparentemente precoces desses sujeitos, se considerarmos os estágios propostos por Delval, possam estar relacionados à qualidade das interações sociais que ambos realizam conforme ficou demonstrado no relato de cada caso.

Um estudo longitudinal, em que seja possível acompanhar o processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos por um período de aproximadamente quatro anos, poderá confirmar ou não essa hipótese.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desse trabalho foi investigar como sujeitos, pré-adolescentes e adolescentes, constroem os conceitos de sujeito histórico e de classe social, subjacentes à aprendizagem de História. Ao considerar, a partir dos pressupostos marxistas, que estes dois conceitos estão relacionados, a unidade central de análise fixou-se na relação entre as condutas e as manifestações verbais dos sujeitos-foco e sujeitos-referência, em suas interações sociais durante as aulas e as respostas dos sujeitos-foco aos questionamentos nas entrevistas. Considera-se que a construção desses conceitos como explicitado no sub-capítulo 4.3.1. implica a reversibilidade de pensamento e o estabelecimento de relações de causas e conseqüências e em especial de estabelecer relações infralógicas. A indagação implícita na análise é análoga à questão proposta por Piaget (1973) em suas investigações sobre o papel das relações sociais no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Piaget pergunta:

[...] se a lógica consiste numa organização de operações, que são definitivamente interiorizadas e tornadas reversíveis, pode-se conceber que o indivíduo consegue atingir sozinho esta organização, ou a intervenção de fatores interindividuais é necessária para explicar o desenvolvimento [...]? (PIAGET, 1973, p.178)

Retomam-se agora as premissas e hipóteses apresentadas no início desse trabalho e chega-se às considerações finais.

O trabalho teve como ponto de partida três premissas teóricas. A primeira premissa abordou especificamente a questão do ensino, ao afirmar que as práticas de ensino em História alicerçadas na transmissão verbal de informações não favorecem a construção do conhecimento.

Para Piaget (in PARRAT e TRYPHON, 1999, p.166), toda vez que uma aula ocupa o tempo substituindo a ação efetiva dos alunos pela escuta passiva do discurso proferido pelo professor, prejudica-se o progresso da consciência e a formação humana desses alunos. Esse tipo de ensino, de base empirista, apóia-

se em relações de coação, limitando as possibilidades de interação entre sujeito e meio, prejudicando a construção do conhecimento. Com relação a essa premissa foi possível observar que as práticas vivenciadas pelos sujeitos-foco em sala de aula foram favorecedoras da construção do conhecimento, pois as aulas não ocorreram de forma expositiva puramente verbal. Pelo contrário, foram centradas na ação dos alunos. Foram propostas atividades que envolveram pesquisas, debates, construção de textos, poesias, desenhos, painéis e posterior apresentação das produções. A maioria dessas atividades foram realizadas em grupo. Mesmo na oitava série, na qual não se chegou a observar nenhum trabalho grupal, em todas as aulas as reflexões orais desencadeadas a partir da socialização das tarefas envolviam a turma como um todo.

A segunda premissa referiu-se à necessidade de articulação entre o conhecimento espontâneo trazido pelos alunos e o conhecimento científico sistematizado nos livros e pela escola, para a compreensão de conceitos históricos.

Carretero (1997,p.26) relaciona algumas características que tornam o processo de solução de problemas mais complexo nas Ciências Sociais e na História: a inexistência de experiências; intensa influência ideológica e afetiva em relação aos conteúdos; relativismo e possibilidade de vários enfoques; interferência de muitas variáveis. Delval (1998) também refere a pouca precisão dos conceitos das Ciências Sociais, dizendo que: “Noções como as de nação, sindicato, classe social, partidos políticos, democracia, etc., são difíceis porque geralmente fazem referência a complexas redes de relações que ligam os indivíduos.”(p.203). Portanto, quando os alunos não tem a possibilidade de explicitar suas noções sobre o que lêem nos livros e ouvem do professor, corre-se o risco de interpretarem os conceitos históricos de acordo com as representações pré-formadas no senso comum. Cabe ao professor criar situações em que os educandos possam questionar, comparar e concluir, articulando seus conhecimentos prévios com o conhecimento científico.

A esse respeito, constatou-se, em todas as aulas observadas, que a professora manteve-se aberta ao diálogo; aceitou; discutiu e aprofundou as falas dos alunos e permitiu que eles trocassem idéias entre si. Os alunos mostraram-se

bastante à vontade ao exporem suas produções e idéias, relacionando os assuntos das aulas com suas vivências individuais.

Outros pesquisadores, como Zaslavsky, corroboram essa premissa quando enfatizam que, ao fazerem trocas cognitivas, os alunos trazem conceitos a partir dos quais elaboram outros mais complexos e que “aquilo que os alunos expressam em suas discussões serve para que o professor conheça os equívocos de pensamento” (ZASLAVSKY, 2006,p.3) e assim possa agir, contribuindo para a construção dos conceitos históricos.

Na terceira premissa, se disse que o conhecimento em Ciências Sociais, por sua complexidade, é de difícil compreensão para os alunos, exigindo certo grau de abstração que talvez eles só consigam atingir tardiamente em seu desenvolvimento.

Essa premissa é, em parte, respaldada por Delval, Carretero e outros autores por eles citados, quando escrevem sobre a possibilidade de um atraso no conhecimento das Ciências Sociais em relação aos estágios propostos por Piaget para o conhecimento das Ciências Naturais. De acordo com Delval (1998):

Para formar sua representação do mundo social, a criança precisa conhecer uma série de fatos, adquirir alguns conhecimentos sobre líderes políticos, os impostos, os tribunais de justiça, os continentes, os sistemas de governo ou administração municipal. Mas esses fatos precisam se organizados e adquirir sentido em conjunto. Não basta recordar nomes, é preciso organizá-los em sistemas. Ambos são necessários e um não pode existir sem o outro.[...] o fato isolado se restringe ao conhecimento de uma palavra, é um conhecimento aparente e sem sentido quando não se conhece o fenômeno em seu conjunto, quando não se dispõe de instrumentos lógicos necessários para organizá-los. (DELVAL,1998,p.204)

Entende-se por ‘instrumentos lógicos’ esquemas conceituais que possibilitam ao sujeito assimilar as novas informações e realizar agrupamentos integrando-as em um todo coerente a partir do processo de acomodação do organismo. A capacidade de agrupar pressupõe a capacidade de operar, ou seja, pensar logicamente sem a necessidade de contato direto com objetos concretos e, mais do que isso, a capacidade de estabelecer uma teia de relações que envolvam a classificação e a reversibilidade. Essas operações envolvem raciocínio dedutivo (do geral para o particular) ou indutivo (do particular para o geral) próprios do estágio das operações formais.

Por isso, no decorrer da pesquisa e análise dos casos, relativizou-se a 3ª premissa, visto que tomá-la de forma literal levaria a valorizar apenas o ponto de chegada e a acreditar que o aluno, antes de atingir as operações formais, não é capaz de aprender História. A aprendizagem, entretanto, ocorre na interação entre sujeito e objeto de conhecimento e a compreensão das práticas sociais permeia todo o percurso de desenvolvimento dos indivíduos. Na contribuição de Delval, destacam-se afirmações como:

Cada indivíduo apresenta uma unidade e uma coerência interna em suas respostas, ainda que em alguns casos não seja fácil observá-las à primeira vista. Mesmo as contradições são coerentes [...] pois correspondem a seu nível de desenvolvimento e são características desse estágio. (DELVAL, 2002,p.220)

Os conhecimentos sociais possuem uma organização lógica na mente do sujeito, a qual se estrutura na relação específica com tais objetos sociais, sendo intrínseca das práticas de elaboração conceitual que lhe correspondem. Ela não é uma generalização ou aplicação dos esquemas formados para outros objetos de conhecimento. Castorina e Fernandes (1987) argumentam que:

De cualquier manera, pensamos que aqui como em las demás formas de conocimiento, [...], los niños no aprenden de los adultos sus nociones, ni piensan como “adultos em miniatura”, sino que se aproprian constructivamente de las relaciones sociales, siguiendo su próprio camino intelectual y mediante um mecanismo de elaboración, que aún estamos lejos de poder precisar. Se trata, em síntesis, de estudiar la construcción de um objeto de conocimiento específico, en este caso el social y no de estudiar la “aplicación” de las grandes categorías del pensamiento al mundo social.(CASTORINA e FERNANDEZ, 1987, p. 12)

A afirmação “o sujeito do conhecimento é constitutivamente um sujeito social, formado em suas práticas sociais” (idem) remete às três hipóteses levantadas no início do trabalho.

A primeira hipótese foi a de que a História, como disciplina escolar, desperta o interesse do aluno e adquire significado quando esse se percebe como sujeito histórico, sentindo a necessidade de agir criticamente sobre seu meio.

Yves de La Taille, ao estudar a teoria de Piaget, salienta que para a epistemologia genética o pensamento racional, portanto humano, é especialmente fruto do esforço que o sujeito faz para pensar seu agir e pensar seu próprio

pensar. Apesar desse processo ser influenciado pelo meio social, isso não ocorre de forma heterônoma, visto que a construção de estruturas mentais é exclusiva de cada sujeito e seus resultados revelam suas potencialidades. O indivíduo é capaz, então, de questionar, criticar e mesmo se opor às diversas formas de autoridade, desde que tenha usufruído de relações sociais de cooperação, pois são elas que permitem o pleno desenvolvimento da autonomia. Portanto “o herói piagetiano” (La Taille, 1992, p.21), ou seja, o sujeito histórico é “aquele que pode dizer ‘não’ quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz ‘sim’, contanto que este ‘não’ seja fruto desta *démarche* intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição.” (idem)

A primeira condição para ser sujeito histórico é ser sujeito do conhecimento com capacidade de descentrar. Assim, a segunda hipótese - o indivíduo para perceber-se como sujeito precisa compreender seu lugar na sociedade e as possibilidades de sua ação não apenas como indivíduo, mas como integrante de uma classe - pressupõe não só a capacidade de o sujeito conceituar classe social, mas a própria descentração, pois o conceito de classe social é eminentemente relacional, pois existem diferentes classes sociais e elas só se distinguem na comparação de umas com as outras. É necessário, portanto, se situar no ponto de vista de cada uma para, identificando suas diferenças, reconhecer-se como pertencente a uma delas. Segundo Luz:

A descentração reveste uma maior complexidade nas ciências humanas porque a familiaridade que se mantém com os factos em análise favorece a tendência a negligenciar a utilização de “técnicas objectivas” em favor de uma metodologia baseada na intuição. (LUZ, 1994, p.40)

Colocar-se no ponto de vista do outro é mais complexo nas Ciências Sociais, pois envolve aspectos afetivos para além do simples interesse dos sujeitos, visto que culturalmente construídos. Estes aspectos transformados em valores podem adquirir o estatuto de sócio-centrismo, em que o sujeito julga o outro pelos referenciais válidos para o grupo social a que pertence, dificultando a descentração e a construção do conhecimento histórico.

A terceira hipótese foi a de que o conhecimento do processo de pensamento dos alunos, na construção dos conceitos inerentes ao estudo das Ciências Sociais, possibilitará o avanço das práticas pedagógicas do ensino de História, no

sentido de atingir o objetivo maior dessa disciplina: a construção do conceito de sujeito histórico.

Os sujeitos-foco que compuseram os casos investigados situaram-se na faixa etária entre 11 anos e 4 meses e 14 anos e 3 meses. De acordo com a média de idade proposta por Piaget, esses sujeitos supostamente encontravam-se ou no estágio das operações concretas, ou no estágio das operações formais.

No estágio operatório concreto, em média dos 7 aos 12 anos, a criança já é capaz da reversibilidade em que passa a considerar os processos envolvidos nas experiências. Consegue perceber os dois sentidos de uma transformação, ida e volta, sem perder de vista que se trata da mesma. Insere novos objetos, de acordo com suas características, a outros já classificados e admite a possibilidade de novas inclusões, demonstrando a capacidade de construir sistemas de conjuntos. Consegue também seriar objetos com a possibilidade de, a partir dessa ação, antecipar sucessivas seriações, contudo precisa se apoiar diretamente nos objetos.

No estágio operatório formal, em média dos 12 anos em diante, o adolescente torna-se capaz de realizar combinatórias, por exemplo: em uma experiência com diversos tipos de líquidos para descobrir as causas de mudança de cor de algumas misturas, o indivíduo já consegue compreender a mudança como resultado da combinação de diversas substâncias e não necessariamente da influência da adição de apenas uma delas. Nessa etapa, o sujeito consegue desprender-se do concreto, no sentido de realizar operações sobre proposições ou simples dados e de buscar explicação para os fenômenos. Interessa-se não só pelos resultados, mas principalmente pelos processos, a fim de formular leis explicativas e realizar generalizações e, portanto, conceituar. Consegue ainda algo considerado essencial dentro das Ciências Sociais, construir relações entre relações, que é a própria combinatória.

Conclui-se, juntamente com Castorina e Fernandes (1987), que a construção do conhecimento no campo específico do mundo social é bastante complexo, pois comparado ao estudo sobre os objetos físicos revela algumas particularidades. Trata-se de um conhecimento no qual ocorrem um número e uma variedade muito grande de trocas que se organizam e interferem em

diferentes planos da realidade, ou seja, uma trama de relações envolvendo aspecto econômicos, políticos e culturais.

Enquanto os fenômenos físicos são estáveis, propiciando a previsão de reações frente a determinadas ações, os fenômenos sociais, pelo contrário, podem apenas ser inferidos, mas não previstos, pois diferentes pessoas podem ter diferentes reações frente à mesma situação, ou até a mesma pessoa poder ter diferentes reações frente a situações análogas, porém em contextos espaço-temporais diferentes.

A análise dos dados dessa investigação, em especial a apresentada no sub-capítulo 6.5, aponta e corrobora outras pesquisas já realizadas. Com relação específica ao ensino da História, Fonseca (2006, p.63,64), em sua pesquisa sobre 'O ensino de História e a formação para a democracia', explica que existe relação entre os conteúdos desse componente curricular e a questão do desenvolvimento moral, nos aspectos da autonomia, da cooperação e da descentração. Ressalta que autores como Ferro (1983) e Laville (1998,1999) já alertavam sobre o quanto essa disciplina pode influenciar os sujeitos, visando a modelos de cidadãos ideais para determinados regimes políticos.

O referido pesquisador apresenta ainda autores como Delval e Carretero, também citados no presente estudo, para falar sobre a defasagem no desenvolvimento do conhecimento no domínio social, em relação aos estágios piagetianos do desenvolvimento cognitivo, concluindo que "dependendo do tipo de relação social predominante na vida dos sujeitos, podemos encontrar situações em que um estudante alcança determinado estágio bem antes ou bem depois, portanto [...] faz diferença a atitude do professor, da escola e da família." (p.64)

Gallego (2006, p.157), ao pesquisar sobre o professor que faz diferença do ponto de vista dos adolescentes, constatou que, para esses alunos, o bom professor é aquele que os trata como iguais; sabe ouvir; está aberto a sugestões; demonstra interesse pela vida de cada aluno de forma individual e honesta. Este professor, entretanto, não pode ser apenas 'bonzinho', ele precisa ter clareza de seu papel, assumir a postura de autoridade e, sobretudo, ter profundo conhecimento do conteúdo que vai trabalhar, relacionando-o com situações da vida cotidiana. Isto evidencia a necessidade de o afeto estar presente nas relações professor/aluno, de forma a facilitar sua atividade intelectual.

No contexto de sala de aula, o que realmente faz diferença não são os conteúdos, mas as atitudes do professor frente a eles e as diferentes possibilidades de ação do aluno. Cabe ao professor propiciar que a interação ocorra efetivamente. Isto se torna possível quando o aluno consegue descentrar, agindo de forma crítica e autônoma frente ao conteúdo. Esse nível de compreensão só pode ser atingido em relações sociais quando existe liberdade de expressão e articulação de diferentes pontos de vista, ou seja, na cooperação.

O ensino de História numa dimensão crítica e interacionista permite aos alunos agirem sobre o objeto do conhecimento. Porém por se tratar de um objeto simbólico essa ação ocorre sobretudo no pensamento do sujeito. O pensar historicamente pressupõe a capacidade de estabelecer relações infralógicas. Essa capacidade é construída pelo sujeito ao agir sobre seu meio, portanto um ensino que favoreça e valorize essas interações estará contribuindo para um avanço na aprendizagem. Os sujeitos-foco desse trabalho revelaram em seus depoimentos avanços consideráveis na capacidade de descentração. Carlos demonstrou inclinação para relacionar os fatos históricos aos seus antepassados diretos, desconsiderando a relação temporal e fazendo fabulações na tentativa de explicar os fenômenos complexos das relações sociais. Contudo suas explicações adquiriram maior clareza quando se referiu as transformações ocorridas na pré-história percorrendo a evolução do homem de forma diacrônica e linear. Porém como está dito no sub.cap. 4.3.1 memorizar e ordenar cronologicamente informações não garantem que as mesmas tenham sido compreendidas. Diana demonstra considerável avanço em comparação a Carlos, conseguindo distanciar-se no tempo e espaço e explicando os fenômenos sociais de forma coerente, contudo é notável ainda sua necessidade de utilizar-se de exemplos concretos para demonstrar relações causais. Gisa e Mário demonstram avanços ainda maiores, buscando estabelecer a lógica de todas as combinações possíveis para explicar as diferenças sociais, apropriando-se de informações e conceitos para construir argumentações e demonstrando capacidade de pensar a historicamente estabelecendo relações diacrônicas e sincrônicas entre os fatos.

Outro fator observado nos sujeitos-foco é que todos disseram pertencer a classe média, com variações dentro dela, e atribuíram o status social ao trabalho. Mesmo o sujeito Carlos, que relacionou o trabalho a relações de troca de favores

entre indivíduos, entende que os seres humanos transformam suas condições de sobrevivência através do trabalho. Mário ao explicar sua condição social fez o relato de como sua família ‘vem num crescente’ e que por isso ele valoriza muito poder estar numa escola particular. Todos eles acreditam nas possibilidades de ascenderem socialmente e de que isso vai depender sobretudo do esforço próprio de cada um, dessa forma assumem o papel de construtores da própria História. Focando nos dois extremos, o sujeito Carlos e o sujeito Mário, fica evidente o avanço nos processos de pensamento do primeiro para o segundo. As explicações e argumentações durante as entrevistas e suas condutas em sala de aula demonstram uma solidariedade entre as relações de cooperação e a formalização do pensamento. Contudo é importante ressaltar que esse avanço também é perceptível nos sujeitos intermediários, Diana e Giza, revelando que a construção do conhecimento não ocorre por saltos, mas é um processo contínuo que varia em intensidade proporcionalmente as interações entre sujeito e meio.

Os dados obtidos nessa pesquisa permitem afirmar a importância de um contexto de sala de aula favorecedor à ação dos sujeitos para a construção do conhecimento social como possibilidade de reduzir a defasagem na construção desses conhecimentos em relação ao conhecimento do mundo físico. Ou seja, os comportamentos sociais são altamente influenciáveis pelo contexto. Visto que o contexto desta investigação ficou restrito a uma única escola com uma característica socioeconômica bem delimitada, podem ser levantados questionamentos complementares: ‘Como sujeitos de classes sociais mais ou menos favorecidas dos que os sujeitos-foco desse trabalho constroem os conceitos de classe social e sujeito histórico?’ ou ‘Pode-se atribuir às práticas de ensino interacionistas influência no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que lhes possibilitem uma aprendizagem mais significativa no campo das ciências sociais, a despeito de toda a complexidade desses conteúdos?’

Essa pesquisa contribui, portanto, para a melhor qualidade do ensino de História, embora não esgote o assunto tratado, pois ela abre possibilidades para trabalhos futuros.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.

BECKER, Fernando (Coord) e Colaboradores. **Função simbólica e aprendizagem**. Porto Alegre: Col. Epistemologia Genética e Educação, 2002

_____. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. **O desenvolvimento cognitivo na adolescência**. Revista Pátio, Porto Alegre, Ano 2, n.8, p.57-59, fev./abr.1999.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente/Assessoria de Comunicação Social**. Brasília: MEC, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.10.639, de 9 de Janeiro de 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia, v.5, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução, v.1, 1997.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion, e BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARRAHER, David W. **Senso Crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CARRETERO, Mario **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTORINA, J.A. e FERNANDEZ, S.L. Algunas nociones infantiles sobre la normatividad escolar: una indagación exploratoria. *Aprendizaje, Hoy: Revista de actualidad psicopedagógica*, Impreso em Argentina, v.5, no 15,p.7-21, junio 1987.

Classe Social disponível em:<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Classe Social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Classe_Social)> Acesso em:04 de Jul.2007.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. Lisboa: Instituto Jean Piaget, [2003].

DAVIES, Nicholas **História Conceitual X História Factual; Raciocínio X Memorização – Oposições reais ou falsas no ensino da História**. In: Cadernos de História. Vol. 7, n. 7, Jan.97/Dez.98 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizado em História.p.37-41.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

ERMAKOVA, A. e RÁTNIKOV, V. **Que são as classes e a luta de classes?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **A gênese do espaço projetivo e as interações sociais nos jogos de regras e de construção**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FONSECA, André Augusto da **O ensino de história e a formação para a democracia**. Porto Alegre:UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLEGO, Andréa Bonetti **Adolescência e moralidade**: o professor que faz a diferença. Porto Alegre:UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GOLDMAN, Lucien. **Epistemologia e Filosofia Política**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

HARNECKER, Marta. **Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico**. São Paulo: Global editora, 1983.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **História Tradicional e História Crítica na Fala dos Professores**. In: Cadernos de História. Vol. 7, n. 7, Jan.97/Dez.98 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizado em História.p.23-35.

HOBBSAWM, Eric J. (org.) **História do Marxismo: O marxismo hoje (primeira parte)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

INHELDER, Bärbel e PIAGET, Jean **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**/Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LANZONI, Augusto. **Iniciação às ideologias políticas**. São Paulo: Ícone editora, 1987.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A História que se conhece, a História que se ensina**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)

LUZ, José Luís Brandão da. **Jean Piaget e o sujeito do conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: VOZES, 1990.

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. Que Mundo Sem o Marxismo? **Epistemologia, Metodologia, Ciências Humanas em Debate**. São Paulo, Série cadernos PUC, INSS 0102-2040;n.32,p.53-66, 1988.

PIAGET, Jean. O Desenvolvimento Moral do Adolescente em Dois Tipos de sociedade: Sociedade Primitiva e Sociedade Moderna. In PARRAT, Silvia, TRYPHON, Anastásia **Jean Piaget/sobre a pedagogia – Textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.P. 161-166.

PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino da História. In PARRAT, Silvia, TRYPHON, Anastásia **Jean Piaget/sobre a pedagogia – Textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.P. 89-111

_____ **A noção de tempo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1983.

_____ **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta.** Tradução de Tânia Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker. Publicado em inglês sob o título: *Intellectual Evolution from Ado-lescence to Adulthood*, pela Human Development, 15:1-12,1972.

_____ **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro:LTC, 1990.

_____ **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____ **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____ **Biologia e Conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIEROSAN, Maristela Rates. **Proposta psicopedagógica de análise e intervenção das dificuldades de aprendizagem mais freqüentes com adolescentes decorrentes da dinâmica familiar patológica.** Bento Gonçalves: UNIVILLE, 2003. Monografia (obtenção do título de especialista em psicopedagogia clínica), Universidade da região de Joinville, 2003.

POULANTZAS, Nicos **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RIDENTI, Marcelo. **Classes Sociais e Representação.** São Paulo: Cortez, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, ZAGO e VILELA **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-178.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

WASKOW, Silvana de Boer. **Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Proposta de dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZASLAVSKI, Susana Schwartz. **Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,2003.

9. ANEXO A – Informe de Pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

INFORME DE PESQUISA

Pesquisadora; Maristela Rates Pierosan

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Becker

O tema que orienta esse estudo é a aprendizagem de História. Pretendeu-se investigar como se dá o processo de construção de conceitos em alunos nas séries finais do Ensino Fundamental. O referencial teórico utilizado para a compreensão do problema tomou por base pressupostos piagetianos.

A coleta de dados prevê observação das aulas de História em turmas de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries e entrevistas individuais com três alunos de cada turma. Os critérios para a seleção dos entrevistados foram: interesse dos próprios alunos em participar; assiduidade dos interessados; sorteio nos casos em que os interessados eram em maior número que o desejado. Outros instrumentos também foram utilizados, como a análise de documentos da escola e de produções dos alunos em aula.

Os princípios éticos foram resguardados: somente participaram da pesquisa os sujeitos voluntários e mediante consentimento de seus responsáveis; os dados por eles proporcionados são confidenciais, respeitando-se, nos informes de pesquisa, o anonimato. Foi garantido aos sujeitos participantes que não teriam prejuízo em suas atividades de sala de aula e que poderiam desistir do projeto, em qualquer momento, também sem nenhum tipo de prejuízo ou constrangimento.

10. ANEXO B – Termo de Consentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Aos alunos e seus responsáveis

Estou realizando um estudo que tem como objetivo investigar como se dá o processo de construção de conceitos relativos à aprendizagem de História em alunos nas séries finais do Ensino Fundamental. Para isso necessito entrevistar alunos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, individualmente. As entrevistas pretendem seguir o método clínico piagetiano, onde são propostas situações ao entrevistado em que o mesmo possa expressar livremente seu pensamento. Todas as atividades desenvolvidas serão anotadas em caderno de campo, e gravadas em áudio. Os registros serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo os participantes plenamente preservados, sem possibilidade de identificação de nomes e garantindo-se o sigilo das informações. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pela professora Maria Luiza Becker.

Pelo presente termo de consentimento o responsável autoriza a participação de seu filho(a) no projeto de pesquisa, concorda que o mesmo participe desse estudo sem prejuízo de sua atividade de sala de aula ou de qualquer outra natureza caso haja desistência do aluno em prosseguir participando do projeto.

ALUNO: _____

TURMA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

RESPONSÁVEL: _____

Pesquisadora responsável: Maristela Rates Pierosan

Caxias do Sul, _____ de _____ de _____

11. ANEXO C – Quadro Comparativo das Condutas dos Sujeitos-foco

Sujeitos	Condutas dos sujeitos de pesquisa segundo as categorias de análise		
	No contexto de sala de aula	Nas entrevistas clínicas	
	Cooperação	Descentração	Agrupamentos
<p>Carlos (11; 4) – 5ª série</p> <p>[...] Enquanto o grupo faz a apresentação a turma acalma-se, porém o aluno Carlos fica de pé e comenta com um colega do fundo que tinha tema de E. Física. A prof. chama sua atenção, perguntando se esse é o assunto da aula. O aluno não responde e a prof. não insiste.</p> <p>[...] No momento seguinte, inicia-se uma disputa entre dois alunos (um deles Carlos) sobre quem vai ler. Carlos é quem vai ler. Ele lê, mas seu texto está incompleto. A professora orienta que o refaça para a próxima aula. (Carlos está sempre mascando chicletes, mesmo sabendo que não é permitido, quando a professora solicita que ponha fora ele prontamente obedece,</p>	<p>“- <i>E como é que surgiu tudo isso?</i> - Tipo, as coisas foram evoluindo e tinha pessoas que elas iam...as pessoas que faziam isso elas iam conseguindo.- <i>Faziam isso o quê?</i> - Elas descobriam tipo, uma TV, um rádio daí elas iam vendendo nos lugares, vendendo pras pessoas e conseguindo dinheiro.”</p> <p>.- <i>Tá, deixa eu pensar um pouquinho né! Uma pessoa acha uma TV e vende por cinqüenta reais, mas essa que vai pagar cinqüenta reais, onde ela teria conseguido esses cinqüenta reais lá no início?</i> - Nooo...trabalho, ou juntando também, trabalhando, tipo ela foi juntando pra conseguir uma coisa que ela quer. .- <i>E onde tu achas que ela trabalhava para ganhar dinheiro?</i> .- Ah podia trabalhar numa ferr...não...como é que é? [...]</p> <p>Ai que...que eles fazem a...fazem a... tipo umas metalúrgica, tipo tinha a [...]. Aqui em Caxias tinha a [...] que era do meu bisavô, daí com</p>	<p>“- <i>É. E porque será então que existe essa diferença, é culpa de alguém?</i></p> <p>- Não</p> <p>- <i>Como é que surgiu então?</i></p> <p>- <i>É por causa que...pode ter sido pessoa que não quer trabalhar, que quer ficar só em casa, e os outros dão tudo mastigado pra ele. E outros procurando emprego e não conseguindo, daí assim foi criando as pessoas pobres.</i></p> <p>- <i>E tu achas que poderia acontecer alguma coisa pra acabar com essas diferenças?</i></p> <p>- <i>É, ajudando eles, tipo...dando emprego, ah....</i></p> <p>- <i>E se elas não quiserem trabalhar?</i></p> <p>- <i>Ah...daí a gente vai dando tipo... roupa, calçado, essas coisas assim.</i></p> <p>.- <i>Você acha que se a gente der roupa e caçado para as pessoas pobres elas vão ficar da classe média?</i></p> <p>- <i>Daí elas podem te agradecer tipo com um trabalho. Tu ofereceu ela não quis daí tu ajudou dando roupas, daí ela</i></p>	

	<p>mas ao voltar para o lugar, coloca outro chiclete na boca.) [...]</p>	<p>essa empresa ele conseguiu ganhar dinheiro, tipo quando ele era mais jovem, que ele conseguiu dinheiro, ele sempre estava na... tipo assim, ele participou da guerra e ele tá ainda vivo. .- <i>A é! Que idade tem teu bisavô?</i> - Oitenta e... ele vai fazer quase noventa.”</p>	<p>pode te agradecer no trabalho, trabalhando.</p> <p>- <i>Mas se que ela não queria trabalhar antes?</i></p> <p>-É, mas daí ela pra agradecer, ela foi trabalhar para ele.</p> <p>- <i>Ah, mas se é um trabalho de agradecimento eu não preciso pagar!</i></p> <p>-É.</p> <p>- <i>E aí ela vai ficar na classe média?</i></p> <p>.- Não, daí, só que daí ele vai conseguir dinheiro pra ele, daí ela vai dar mas coisa prá pessoa, daí a pessoa, ela vai indo, ela vai trabalhando daí depois de um tempo ela vai querer ter o emprego definido, daí a pessoa começa a pagar ela.</p> <p>.- <i>Ah, no início começa como o que, como uma troca? Faz de conta aqui entre nós aqui, você é pobre e não sou, aí eu te ofereço trabalho mas você não quer trabalhar, então eu olho e vejo que você precisa de uma roupa, eu te dou e você fica agradecido e vem trabalhar pra mim, esse teu trabalho vai render dinheiro?</i></p> <p>- É, pra ti.</p> <p>.- <i>Pra mim. Aí eu fico agradecida por isso e te dou mais roupa...</i></p> <p>- É. Daí a pessoa vai se acostumando aquele emprego e ela fica com o emprego</p>
--	------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			agradecendo.”
Diana (12;3) - 6ª série	<p>[...]</p> <p>Durante as apresentações de um trabalho sobre as características de povos da antiguidade já estudados em aula, os alunos falam com desenvoltura e, de maneira geral, se escutam. Justificam suas escolhas, porém nem sempre com correção histórica. Aos poucos as apresentações começam a tomar forma de debate. A aluna Diana diz que nenhum povo é totalmente bom, uns são fortes num ponto e outros noutro ponto.</p> <p>[...]</p> <p>Durante uma discussão, algumas alunas, entre elas Diana, levantam a mão e aguardam para falar. Quando um aluno tenta falar sem ter levantado a mão Diana reclama, argumentando que elas já estavam na fila.</p> <p>[...]</p> <p>A professora coloca,</p>	<p>“- Se tu contasses para ele a respeito do computador, do telefone? - Eles não iriam entender o que que...por que que tem uma palavra tão difícil chamada computador. Por que que...e mesmo que eu contasse – Ó foi aqui na Europa que descobriram certas coisas. Eles não iam acreditar porque...é uma coisa que para eles...para onde o tempo que eu fui é muito longe do que eu tô agora. Eles não tinham noção. Mesma coisa, no futuro, às vezes eu penso em coisa de voar, por exemplo, mas pode ter muito mais do que isso. Vai saber? Eu não acredito, por exemplo, ã...se hoje vem um cara lá, primeiro eu vou rir da cara dele. Eu vou dizer que ele construiu aquela...que ele inventou um novo método de falar, um novo método de andar. Sei lá, é que não dá para imaginar como vai ser o teu futuro! Daí eles não conseguiriam imaginar... eles não conseguiriam acreditar. Eu me coloco assim no lugar deles e eu acho que eles também não conseguiriam acreditar.”</p>	<p>“- O que é país subdesenvolvido? Qual o teu conceito de país subdesenvolvido? -É um país que...que não tem todos os recursos necessários. Por exemplo, ã...que nem o Brasil é cheio de riquezas naturais, porque o Brasil era para ser um país desenvolvido...se tu for olhar desde o achamento, porque não foi descoberto, o Brasil. Ele era, porque já foi explorado logo de início, ele foi perdendo que ele tinha, porque naquela época o pau-brasil, nossa! Ouro, até hoje ouro vale bastante, então eu acho que...”</p>

	<p>como de costume, a frase no quadro para reflexão.</p> <p>Cl: 3.12. Três alunos, entre eles Diana, fazem comentários sobre a frase.</p> <p>[...]</p> <p>A prof. pergunta:</p> <p>- O que é burguesia?</p> <p>Diana e outros dois colegas contribuem, demonstrando conhecimento do conceito.</p> <p>[...]</p> <p>Durante a confecção de um painel, Diana pede licença para pegar uma régua na biblioteca. Vai até lá e retorna com três réguas que oferece para outros grupos. Os alunos montam seus painéis no chão.</p> <p>[...]</p> <p>Carol dedica-se a organizar seu painel juntamente com um colega do grupo.</p> <p>[...]</p> <p>Na apresentação dos painéis, o grupo seguinte é o de Diana que assume a apresentação, porém todos se envolvem de alguma forma, o painel está completo.</p>		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>[...]</p> <p>A professora lança uma questão: “- Se nós sabemos que os políticos usam de meios imorais por que a gente não faz nada?” Diana (que aguardava com o dedo levantado) responde: “- Alguns votam por apoio ao partido que gostam e outros não se importam.”</p> <p>[...]</p> <p>Hoje, após o recreio, haverá mateada no pátio e as turmas deverão apresentar algo. Uma aluna tinha se oferecido (na aula anterior) para trazer músicas a fim de os colegas escolherem uma para ensaiar e apresentar. Diana e um colega dão sugestões. Outro aluno canta uma das músicas para a turma e a professora pergunta se concordam em cantar essa. Muitos aceitam, mas Diana e uma colega dizem que preferem fazer um teatro. Há uma agitação, uns querendo a música e outros, teatro. Combinam que um grupo vai cantar (quem quer), enquanto outro fará uma pantomima da música.</p>		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>Diana e a colega lideram a organização e perguntam quem quer fazer o quê. Enquanto os dois grupos organizam-se a professora passa a letra da música no quadro.</p> <p>As meninas divertem-se, tentando criar uma coreografia e o único menino desse grupo decide mudar de grupo e ir cantar, quando percebe que é o único menino ali.</p> <p>Enquanto isso as meninas pouco a pouco vão criando a coreografia.</p> <p>[...]</p> <p>A professora inicia uma discussão sobre a intolerância religiosa, perguntando se alguém sabe o que é isso.</p> <p>Prof. “– Vocês acham errado alguém defender sua religião?” Diana responde: “ – Acho que não.”</p> <p>Outros alunos manifestam-se.</p> <p>[...]</p>		
<p>Gisa (12; 11) – 7ª série</p>	<p>[...]</p> <p>O trabalho de hoje consiste em cinco questões sobre o Iluminismo, as questões são numeradas</p>	<p>“-É.- Acho que não. Tipo, eles não tinham muita noção assim, porque eles não eram mais ricos tipo, porque se eles fossem para a Inglaterra acho que eles seriam pobres. Eles</p>	<p>“[...] <i>Mas tu achas que as diferenças econômicas são possíveis de acabar?</i> - <i>Ãh...digo...o Brasil como está não. Eu acho que aqueles, tipo os socialistas, ou coisa assim,</i></p>

	<p>identificando a ordem de apresentação. Uma dupla vai à frente e apresenta e Gisa faz contribuições.</p> <p>Nova dupla apresenta-se, o assunto é sobre prisões. Quando um aluno diz que deveria haver pena de morte e que a cadeia deveria ser para reeducação, a aluna Gisa diz: “- O problema é que muitas vezes a pessoa sai pior da prisão.”</p> <p>Professora: “ – Quem acha que a cadeia não é a solução? Qual a solução?” Gisa defende prisão com educação</p> <p>[...]</p> <p>A prof. propõe um assunto novo e dita uma situação problema - S.P. sobre cidadania. Cada aluno recebe uma folha em branco para que criem uma bandeira que represente a pátria hoje. Ao apresentar sua bandeira, Gisa explica que seu lema é ‘povo e governo’. Justifica que os dois precisam fazer sua parte. O governo cuidar mais do povo e o povo escolher melhor seus governantes.</p> <p>A aluna presta bastante</p>	<p>não tinham a moeda, o dinheiro as roupas daquela época específica e tal, mas eles eram mais ricos do que os ingleses que estavam chegando. Tipo, na América do Norte, eles eram os mais ricos.”</p>	<p>dá. Mas, eu ainda prefiro tipo, com as classes sociais do Brasil, porque se não haveria muita...mudança e tal. - <i>Por que tu preferes com as classes sociais?</i> - Porque tipo,...com no socialismo seria bom todo mundo igual, mas tu não teriateria que ficar sempre seguindo o governo, não que agora não tenha, mas não pode fazer muito além do que o...seria muito rigoroso tipo, não pode fazer nada além do que o governo permite, não pode ter mais nada.[...]</p>

	<p>atenção no trabalho dos colegas e diz: "- O povo precisa progredir também moralmente, pois é muito egoísta."</p> <p>Outra aluna apresenta-se com o lema 'Brasil mostra a tua cara', retrata a violência e a desigualdade social, ela diz: " - Nós somos a cara do Brasil, não adianta dizer que o Brasil vai melhorar se cada um não lutar para isso. Precisa fazer algo para melhorar!"</p> <p>Gisa manifesta-se, concordando com a colega.</p> <p>Outro aluno levanta-se e vai à frente apresentar sua bandeira que fala de corrupção na política, inclusive fazendo relação com o caso Renan Calheiros, então a prof. pergunta: "- Será que não tem político honesto?"</p> <p>Gisa responde: "- Talvez seja honesto, mas chega na política fica corrupto."</p> <p>[...]</p> <p>A professora devolve aos alunos cartazes que fizeram sobre a França antes da revolução para</p>		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>que apresentem aos colegas. A quarta aluna a se apresentar é Gisa. Seu cartaz é feito basicamente de figuras representando os três estados e ela explica cada um sinteticamente.</p> <p>[...]</p>		
<p>Mario (14;3), na 8ª série.</p>	<p>[...]</p> <p>Como de hábito a professora coloca uma frase no quadro, provoca uma reflexão e depois alguém faz uma oração espontânea. O aluno Mário contribui espontaneamente com a reflexão.</p> <p>[...]</p> <p>Ao exibir um documentário sobre Luiz Carlos Prestes a professora enfrenta dificuldades para conseguir som no aparelho de vídeo. Mário levanta-se e vai ajudar, outra aluna também vai e conseguem fazer funcionar.</p> <p>[...]</p> <p>A prof. pergunta: “- O que vocês entendem por causa burguesa?”</p> <p>Mário diz: “- O povo percebia que ‘eles’, os revolucionários, tinham bem mais que</p>	<p>“- <i>Tu achas que os anos 50 era muito diferente de hoje?</i> - Acho que sim. Bastante. Tecnologia era bem mais atrasada. Por exemplo, quando é que o Chaplin fez os filmes dele?”</p> <p>[...]</p> <p>“- <i>Tá, então agora tu estás lá em Tróia, vamos viajar, tu achas que lá existia essa divisão de classes?</i> - Sim, tinha os trabalhadores, os aldeões que trabalhavam nas fazendas, os soldados que não eram nem muito rico nem muito pobre e tinham também os líderes do exército. - <i>Então você me falou em três divisões: os aldeões pobres, os soldados no meio e os outros seriam os ricos?</i> - É, tinham os chefes dos exércitos, o clero e o rei... - <i>Se você tivesse que passar um tempo lá, vivendo o mesmo estilo de vida que vive aqui, com qual grupo de pessoas você acha que se encaixaria melhor? Por quê?</i> - (silêncio) Bah! Eu queria revolucionar o clero daquela</p>	<p>“- <i>Alguma coisa poderia ser feita para que não existissem pessoas pobres?</i> - (silêncio)...Mudar o conceito de pobre. Sei lá, mudar tipo pobre agora vai significar alguma coisa que não existe. Então não vai mais existir pobre (risos). - <i>Tu achas que assim deixaria de existir pobre.</i> - Sim porque pobre não iria significar pobre (riso). Acho que sempre vai existir pobre. Porque não adianta a sociedade tem que ser organizar de algum jeito. Sempre vai haver pessoas mais ricas e pessoas mais pobres. - <i>Tu achas que isso é uma necessidade da sociedade então?</i> - Mesmo que não existisse pobre, algumas pessoas vão começar a virar pobre...- <i>Como assim?</i> - Por exemplo o dono da Coca-cola é um dos caras mais ricos do mundo. Ele mata todos os pobres. Quem vai tomar Coca-cola?- (Silêncio).- <i>Tu achas que rico não toma Coca-cola?</i> - Ela vai tomar Coca-Cola, mas vai</p>

	<p>eles.” O aluno complementa, fazendo comentários sobre a tortura de Olga Benário, relacionando o documentário com o filme Olga a que assistiu em casa.</p> <p>[...]</p> <p>A professora questiona os alunos sobre as divergências entre Getúlio Vargas e Luiz Carlos Prestes. A princípio a turma silencia. A professora insiste no assunto.</p> <p>Mário diz: “- Prestes era Comunista e Vargas não.”</p> <p>Professora questiona: “- O documentário mudou a visão a respeito de Luiz Carlos Prestes?”</p> <p>Mário afirma: “- Sim, até por que eu não sabia quem ele era!”</p> <p>Mário continua dando opiniões</p> <p>[...]</p> <p>Três meninos chegam atrasados 25 minutos, entre eles Mário que, mesmo antes de se sentar, já vai se integrado ao assunto que está sendo conversado em aula. Os alunos tinham</p>	<p>época que tava complicado... - <i>Ta, tu querias ser um revolucionário, mas assim, tu querias revolucionar, mas se te dissessem: - Você vai ter que passar um tempo aqui nas mesmas condições em que vives no teu tempo... - - Eu ficaria como... como um soldado.</i>”</p>	<p>vender bem menos, então começar a diminuir a pirâmide da sociedade.... algumas pessoas vão começar a cair.... a minha empresa não ta mais vendendo muito, então vai começar a perder dinheiro e vai caindo até que vai voltar a mesma coisa de antes. - <i>Na tua opinião seria melhor se existissem mais pobres ou mais ricos?</i> - Acho que todas, tipo, se quase todo mundo fosse pobre existiria uma espécie de caos, mas se todas as pessoas fossem ricas, também teria um tipo de caos. - <i>Como assim?</i>- Desorganização. Tipo se todo mundo é rico não te emprego. Ta tem um carro que já passou e tal, e eu quero ter um novo, só que eu vou ter que vender o meu, então eu vou ter que deixar em algum lugar, vou começar a cavar um lugar, pra colocar no lixo e essas coisas e vai virá tudo como o mundo ta virado hoje.”</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>como tarefa confeccionar um cartaz publicitário sobre o populismo. Uma aluna se oferece para apresentar e vai à frente com desenvoltura. Após, outra aluna pede para também apresentar seu cartaz. Na realidade, são recortes de jornais colados em um pano. Como é grande, a prof. pergunta se é necessário ajuda para segurá-lo. A aluna responde: “ - De preferência.” O aluno Mario levanta-se prontamente para ajudá-la. Ela agradece.</p> <p>No final das apresentações, Mário diz que não fez essa tarefa, mas que pode falar sobre ela e diz: “- Acho que todo político tem um pouco de populista.” E continua explicando seu ponto de vista.</p> <p>[...]</p> <p>Hoje a primeira aula será de FILOER. Ao poucos, vão organizando a socialização da tarefa de casa que era trazer uma música que retratasse o jovem de hoje. A professora pergunta quem quer começar e Mário se oferece. Coloca</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>o CD no aparelho e diz que é uma música inédita. Todos escutam silenciosos. Mário lê a letra e comenta. Fala que dificilmente algum adolescente vai querer começar algo.</p> <p>[...]</p> <p>Outra colega se oferece para apresentar. Como sua música está em Inglês, ela lê a tradução. A música fala da bebida. Três alunos fazem comentários, um deles é Mário.</p> <p>Mais uma aluna começa a apresentar. Enquanto a música roda, três alunos balançam-se no ritmo, entre eles Mário.</p> <p>[...]</p> <p>Inicia-se uma discussão sobre fazer tudo, pois se morrerá... um aluno diz que tem que fazer, pois quando ficarem velhos vão achar tudo engraçado. Ele diz: “- E o que se vai contar para os netos?”</p> <p>Mário (cinicamente) fala: “-Vou matar alguém para contar para os netos!”</p> <p>[...]</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Síntese			
Carlos	Dificuldade em cooperar demonstrado na pouca importância para ouvir os colegas, no não cumprimento dos combinados e na necessidade de ver sua vontade cumprida.	Seus exemplos revelam anacronismos, pois explica o passado de acordo com valores válidos para o presente. Utiliza-se de exemplos de sua realidade pessoal e do tempo vivido por seu avô como referência para explicar o surgimento das desigualdades sociais.	Explica a complexa rede das relações sócio-econômicas apenas pelos aspectos morais, criando uma ficção para exemplificar a realidade histórica.
Diana	Liderar os grupos que integra, mas participa das atividades em igualdade com os outros componentes. Dá e acolhe sugestões. Não é passiva, pois acata as regras, mas exige que todos as respeitem. Demonstra cooperar.	A aluna tenta colocar-se no lugar das pessoas, tanto do passado como do futuro, revelando um movimento de descentração. Acredita que até o vocabulário dificultaria a compreensão do que existe hoje, para as pessoas do passado e do que poderá existir no futuro. Não revela anacronismo na interpretação material do passado, porém o faz nas questões subjetivas, em especial referentes às questões religiosas.	Estabelece relações entre o desenvolvimento do Brasil hoje e a maneira como foi colonizado no passado. Contextualiza e relativiza a importância de determinados bens de acordo com o tempo histórico e com os sujeitos (culturas) que os utilizam. Essas relações demonstram capacidade de agrupar.
Gisa	A aluna apresenta condutas que demonstram cooperação, pois contribui com comentários e reflexões, tanto nos trabalhos em dupla como durante a	Relativiza a riqueza e a pobreza de acordo com os diferentes contextos e culturas. Demonstra, desta forma, descentrar-se.	Faz relação entre os modelos econômicos e político e seus reflexos na sociedade, demonstrando capacidade de agrupamento. Posiciona-se sobre as questões, emprega o conceito histórico de

	<p>apresentação dos colegas. Seus comentários também demonstram capacidade de olhar a mesma situação sob diferentes pontos de vista e perceber diferentes contextos. Representa fatos históricos através de imagens, fazendo síntese oral dos mesmos.</p>		<p>socialismo, comparando com o capitalismo. Apresenta mais de um ponto de vista para o mesmo fato.</p>
<p>Mário</p>	<p>O aluno demonstra condutas de colaboração e cooperação tanto na forma de ajuda aos colegas e professora como com suas contribuições sobre os assuntos em pauta. Suas argumentações ora são de concordância com o grupo, ora de discordância, porém não de forma impositiva. Mesmo atrasado ou com a tarefa de casa não feita, procura se integrar aos assuntos e participar da aula de forma espontânea. Ao emitir suas opiniões, procura fundamentá-las teoricamente ou exemplificá-las enriquecendo a aula.</p>	<p>Mario entende que o passado era diferente do presente, em especial nas questões materiais. Tanto o passado próximo (anos 50) como o longínquo (Guerra de Tróia). Demonstra ter consciência de que a história é feita pelas ações dos homens, ou seja, ele se vê como sujeito histórico. Conserva suas proposições quanto à classe a que pertence contextualizando-a no passado.</p>	<p>O aluno realiza agrupamentos ao estabelecer relação entre riqueza, consumo, produção, explicando o processo produtivo em um sistema capitalista. Levanta hipóteses, demonstrando características do pensamento formal.</p>

ANEXO D - Quadro Resumo dos Sujeitos-foco na Situação Hipotética

Perguntas	Carlos	Diana	Gisa	Mário
1 - Se você pudesse viajar em uma máquina do tempo qual período histórico gostaria de visitar?	<ul style="list-style-type: none"> - Eu voltaria à 85.(anos atrás) - Eu quero voltar para 80. - Treze...Mil novecentos...não sei fazer isso (1913) 	<ul style="list-style-type: none"> - Deixa eu ver a idade. I. Antiga, I. da Pedra... Acho que I. Antiga. [...] Bem no finzinho, da I. Antiga para a I. Média. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que é pro... quando as pessoas lá da Inglaterra estavam indo colonizar a América do Norte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu iria para um show do Guns N'Roses, anos 90. [...] - Num show do Elvis Presley, anos 50. [...] - Vou voltar para a I. Antiga no cavalo de Tróia.
Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> - O máximo que eu poderia voltar seria assim tipo, até o homem da caverna, né. Eu acho que não [...] por causa que se fizesse alguma coisa de mal para eles, no futuro iria piorar as coisas... daí tipo, tu ia piorar as coisas, quando tu voltasse ia ser diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque eu acho que foi bem aí que começou essa questão de guerra de divisão de... de raça...de [...] Para tentar mudar essa situação, para descobrir porque que aconteceu! 	<p>[Não justifica, mas o tempo está relacionado com o conteúdo que está sendo estudado em sala de aula]</p>	<p>[Nos dois primeiros momentos fica subentendido que o desejo do sujeito está relacionado ao seu gosto pela música. No terceiro momento o sujeito se justifica:]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque eu queria ver um cavalo de madeira bem grande (risos). Sei lá porque eu ainda não assisti nem Tróia, nem...
2- Perguntas sobre a sociedade do lugar e época em que viajaram com a máquina do tempo.	<p>[...] – E esse homem com quem tu estas conversando, ele é rico ou ele é pobre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele ééé.... ele ... ééé da classe média. 	<ul style="list-style-type: none"> - [...] dá para perceber diferença social? - Dá. Só que eu percebo pelo... pelas pessoas que chegam e saem 	<ul style="list-style-type: none"> - [...] e no meio daquele grupo de pessoas que estavam se deslocando, são todas iguais, todos da mesma classe? - Acho que mais ou menos, porque pelo que eu saiba eram os pobres, as pessoas que tinham feito alguma coisa assim na Inglaterra e tal, que estavam sendo expulsas da Inglaterra... [...] – Eles (os índios) eram ricos ou eram pobres? - Eu acho que eles eram mais ricos do que a gente (os ingleses que chegaram) [...] só que eles não tinham a mesma noção de riqueza, porque eles não tinham acesso ao dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu achas que os anos 50 eram muito diferente de hoje? Nos anos 50 existiam ricos e pobres? - Bastante. Tecnologia era bem mais atrasada [...] eu tenho uma lembrança (filmes), das cidades... que eles sempre recolhiam os mendigos e botavam na cadeia. [...] Sim, os pobres na cadeia, mas também existia. [...] [...] – Lá em Tróia, tu achas que lá existia divisão de classes? - Sim.

<p>Justificativa</p>	<p>- Por causa que, quando no futuro (presente) eu li no livro sobre ele. - Ah, porque eu posso ver como ele se veste, como ele é, o que tem dentro desse galpão, como que é.</p>	<p>[...]-Pelos cavalos, pelas casas, pelos castelos, né. Acho que é por isso.</p>	<p>[falando das duas culturas] – se chegasse a corte inglesa e tal, os índios seriam mais pobres. Só que eram pessoas que estavam sendo expulsas da Inglaterra, eu acho que os índios ficaram mais ricos. Tinham mais tipo, condições e tal. Não condições aos olhos dos ingleses, porque as seriam dinheiro, riquezas. Riquezas eles (índios) tinham, mas eram riquezas diferentes. [...] tinham onde morar, objetos, família, remédios... tudo natural.</p>	<p>[falando dos pobres na cadeia nos anos 50] - ... era só pra deixar a cidade mais bonita, era tipo CODECA.</p> <p>[sobre a divisão de classes em Tróia]... - Tinham os trabalhadores, os aldeões que trabalhavam nas fazendas, os soldados que não eram nem muito rico nem muito pobre e tinham também os líderes do exército. [...] os chefes do exército, o clero, o rei...</p>
<p>3 – Tu podes ficar nesse tempo vivendo da mesma forma, nas mesmas condições sociais que vives em 2007. Com que grupo tu irias viver?</p>	<p>- Eu gostaria de ficar tipo... um mês em cada. [...] – Mas para viver, para não mudar a vida que tu estás acostumado, em que lugar ficaria? -Ficaria no...acho que no médio.</p>	<p>- Não tinha uma coisa para eu me associar, porque ou tu era pobre, ou era rico... rico, rico. - E daí? - Acho que eu me associaria mais aos pobres, porque o rico era... me dá nojo...</p>	<p>[como o sujeito disse estar em um navio inglês a caminho da América que segundo Gisa eram os mais pobres, pergunto: - ...estão todos numa condição parecida com a tua?] - Acho que a condição sim...</p>	<p>- (silêncio) Bah! Eu queria revolucionar o clero daquela época que tava complicado! [relembro que tem que ser nas mesmas condições de seu tempo] - Eu ficaria como... como um soldado.</p>
<p>Classe social do sujeito no presente X comparação com o passado.</p>	<p>Classe média X médio</p>	<p>Classe média X pobre</p>	<p>Classe média X pobre</p>	<p>[o aluno achou difícil classificar, pois a família vem subindo de padrão econômico, por fim classificase] - Média baixa X média</p>

<p>4 – Se você contasse para as pessoas daquela época sobre as coisas que existem hoje em 2007 como você acha que elas reagiriam?</p>	<p>[O que tu imaginas que já existia ou o que estava sendo inventado na mesma época do carro?] - Computador acho que não. [...] Televisão, só preto e branco. [...] Geladeira tinha desse tamanho, com freesersinho. [...] Telefone, só aqueles que arrodia tudo.</p>	<p>- Se eles acreditassem, acho que ia acontecer dos ricos querer vir para cá para roubar as coisas. [...] Só que eu acho que eles não iam acreditar.</p>	<p>- Eu acho que eles não iriam acreditar.</p>	<p>[Não perguntei isso]</p>
<p>Justificativa</p>		<p>- [...] e mesmo que eu contasse que foi na Europa que descobriram certas coisas, eles não iriam acreditar porque... é uma coisa que para eles...[...] eles não tinham noção. Mesma coisa, no futuro, às vezes eu penso em uma coisa de voar, por exemplo, mas pode ter muito mais do que isso. [...] não dá para imaginar como vai ser o futuro! [...] Eu me coloco no lugar deles e eu acho que eles também não conseguiriam acreditar!</p>	<p>- Tipo, como Colombo que via que a terra era redonda e ninguém acreditava. Ainda mais se eu dissesse como é hoje, acho que com certeza, não só os ingleses, mas qualquer um... Não acreditaram que a terra era redonda... vão acreditar!?</p>	

