

AS INFLUÊNCIAS DAS DIFERENTES CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS E DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA – UMA AMOSTRAGEM DA HISTÓRIA ENSINADA NO COTIDIANO ESCOLAR

Ailton Marcos dos Reis*

Ueber José de Oliveira**

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo evidenciar a produção de saber histórico escolar, analisando como os docentes trazem para a sua prática as diferentes correntes historiográficas. Realizamos uma investigação no cotidiano do trabalho dos docentes de História em três unidades de ensino, e, a partir da análise dessas amostragens, concluímos que os professores utilizam de determinadas astúcias e táticas individuais para apropriação apenas parcial de teorias curriculares e historiográficas. Se não há uma completa recusa de tais teorias, a pesquisa demonstra, entretanto, que ocorre a apropriação somente daquilo que lhes interessa na realização de sua prática educativa.

Palavras-chave: Ensino de História. Historiografia. Práticas docentes.

THE INFLUENCES OF THE DIFFERENT HISTORIOGRAPHIC CURRENTS AND THE TEXTBOOK IN THE TEACHING PRACTICES OF HISTORY - A SAMPLE OF THE HISTORY TAUGHT IN THE SCHOOL DAILY ROUTINE

Abstract: This research aims to highlight the production of school history knowledge, analyzing how teachers bring different historiographic currents of thinking to their practice. We conducted an investigation into the daily work of History teachers, in three schools, and, from the analysis of these samples, we concluded that teachers use certain craftiness and individual tactics that result only in partial appropriation of curricular and historiographic theories. If there is no complete rejection of such theories, the research demonstrates, however, that only what was aligned with their interests was appropriated in their educational practice.

Keywords: History teaching. Historiography, Teaching practices

APRESENTAÇÃO

O presente artigo compõe parte de uma pesquisa maior realizada em 2018, em escolas do Ensino Médio regular noturno, onde procuramos investigar práticas de ensino de História desenvolvidas pelos docentes participantes do estudo¹.

No desenvolvimento do trabalho de campo, em cada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – EEEFM, tomamos como base metodológica a pesquisa participante. O problema inicial que conduzia nosso estudo era “entender melhor como os professores de história do ensino médio regular noturno transformavam o currículo

prescrito em currículo real e qual era o tipo de conhecimento histórico que estava sendo desenvolvido no contexto pesquisado”.

Em virtude disso, optamos pela pesquisa qualitativa, já que, segundo Oliveira (2010) ela permite a descrição mais específica da complexidade referente aos problemas da pesquisa, analisando com mais profundidade a interação entre variáveis que vão surgindo ao longo do processo de investigação, buscando compreender e classificar processos sociais e dando, desta forma, subsídios para melhor compreender ações de determinados grupos.

Na medida em que interagimos com o objeto pesquisado entendemos que, para identificar nas ações dos docentes observados, como se configurariam os processos de produção de conhecimento histórico era necessário estabelecer um eixo mais específico. Nesse sentido, delimitamos o seguinte ponto de análise: qual a presença/ausência do diálogo entre as diferentes escolas historiográficas e a História ensinada nas práticas dos sujeitos participantes do estudo e a influência do livro didático nesse contexto?

Para fundamentar teoricamente nossa análise, tomamos como referencial teórico a premissa do modelo polemológico das apropriações culturais – De Certeau (2009). Nele parte-se do princípio de que há um distanciamento entre a produção de determinado objeto cultural e dos usos efetivos que se fazem dele – dado que o consumo desse referido objeto pelo sujeito não é um ato de passiva submissão, mas sim de subversão não explícita, realizada de forma silenciosa. Dentro das lacunas do poder observante, na qual esse consumidor não busca a supressão daquilo que lhe é imposto, mas apropria-se do mesmo, utilizando significações pessoais em seu cotidiano.

Michel De Certeau (2009) pensava o cotidiano como um espaço de disputas de poder entre os fortes e os fracos (denominados usuários ou consumidores - não somente de bens materiais, como também de bens culturais, de imposições e das regras estabelecidas pelas instituições etc.). Este espaço seria um lugar que iria além da reprodução, seria um espaço de criação, no qual os sujeitos – os praticantes sociais no consumo ou uso da cultura, utilizam de sua inventividade e inteligência para se apropriar e dar ressignificações ao que estão vivenciando, pois, como afirmava o

pesquisador, “Sempre é bom lembrar que não se deve tomar os outros como idiotas”. (CERTEAU, 2009, p. 19).

O autor destaca que é no cotidiano que os sujeitos (consumidores) recebem do poder proprietário os artefatos culturais. Porém, ressalta que essa recepção não ocorre passivamente por parte dos consumidores, uma vez que eles dão significados a estes artefatos a partir de suas “astúcias”, desenvolvem “táticas” e “estratégias” em suas práticas cotidianas. Estas últimas são as maneiras de fazer, em que, de forma criativa, os sujeitos podem fugir das normativas impostas pela sociedade, fazendo suas adaptações. Segundo Certeau,

[...] o poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como ‘último recurso’ [...] Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo [...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir (CERTEAU, 2009, p. 95 e 96)

Em outras palavras, a dimensão inventiva do cotidiano, para De Certeau (2009), é observada nos modos de fazer dos usuários, em que eles conseguem desviar de maneiras imprevisíveis as imposições da racionalidade dos dispositivos/ leis hegemônicas determinadas pela ordem comercial e estatal estabelecida, para o atendimento de seus próprios interesses. A análise dessas práticas constitui a grande contribuição de De Certeau na medida que ele destaca que são nessas práticas cotidianas que cada um de nós, os sujeitos, interpretamos e lidamos com a cultura. Ao destacar isso ele muda os princípios estabelecidos em torno das teorias da comunicação. Sua proposta é de estudar a mensagem não do ponto de vista de quem a emite, mas de quem a recebe, ressaltando, principalmente, que este receptor não é passivo, pois produz sínteses e bricolagem. Em outras palavras, o receptor trabalha com as várias informações que recebe e produz uma coisa nova a partir disso.

Trazendo essa lógica para dentro da escola, a colocamos no lugar da estratégia, um lugar próprio, dotado de um conjunto de agenciamentos que permitem seu funcionamento, tais como normas, organização curricular, incumbências de cada profissional, estrutura física e práticas panópticas, nas quais o aluno é observado e avaliado e o professor reproduz o sistema imposto. Todavia, o grande dinamismo do espaço escolar, marcado pela pluralidade cultural de seus sujeitos, que, a cada dia, apresenta situações cotidianas diferenciadas e também oferece formas de burlar esse pretense controle que nela existe.

Em nosso estudo, estamos tomando o professor regente da disciplina de História, como leitor do Currículo oficial, diretamente influenciado pelas diferentes correntes historiográficas, que o reformula e atribui novos objetivos e significados, diretamente relacionados ao contexto em que está inserido e às representações que possui de seu ofício, dos educandos e da concepção de História que possui, gerando significações variadas advindas de suas limitações, bagagem teórica e hábitos.

1 Sobre a pesquisa de campo

A busca pelo entendimento da concepção historiográfica, ou concepções, caso fosse mais de uma, que os docentes participantes do estudo tinham maior afinidade foi um ponto que buscamos compreender melhor desde o início do estudo. Dessa forma, na fase das entrevistas², assim questionamos o docente 1:

Entrevistador: Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial? Se sim, você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

Docente 1: Estou numa fase de transição sobre isso. É a concepção materialista de História né, é para mim a mais completa, então, se você tem que explicar a História para o indivíduo, a explicação histórica materialista, é ela a mais interessante que eu gosto mais de explicação dos eventos históricos. [...]

Entrevistador: Você busca trazer essa corrente histórica nas suas práticas cotidianas de ensino?

Docente 1: “Aí que tá”. É ela a minha referência, mas ela não é uma concepção histórica que vá, como é que vou dizer, que vai moldar uma prática particular minha de ensinar, pelo menos acho que não. Porque é, o materialismo histórico né, ou qualquer uma dessas correntes, são referências. [...]

Entrevistador: Você utiliza essa abordagem historiográfica na sua prática no seu dia a dia na sala de aula?

Docente 1: Utilizo sim, muitas referências que eu faço eu pressuponho que a concepção materialista em História, ela seja a mais correta.

Docente 1: Mas assim, a gente usa outras abordagens também. Alguma coisa mais cultural, culturalismo, essas coisas, mas o materialismo é o principal. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal)

De acordo com nosso entrevistado, ele possui uma maior identificação com as vertentes materialistas da historiografia. Todavia, suas práticas não seguem uma linha única, pois, como muito da organização de seu trabalho advém do sequenciamento e das atividades propostas pelo livro didático, ele também afirma mesclar diferentes correntes historiográficas em suas práticas.

Nossas observações nos permitem afirmar que esse docente tem conhecimento dessas diferentes concepções historiográficas, dado que, em suas aulas expositivas, mencionava autores pertinentes a essas discussões a seus alunos. Em uma determinada aula, na primeira série do ensino médio, quando um educando o questionou sobre de onde os historiadores tiram as informações que estão nos livros de História, o professor 1 explicou sobre o trabalho do historiador e o trato deste profissional com as fontes históricas, citando o historiador Marc Bloch e suas propostas para novos temas a serem estudados em História, bem como a ideia de ampliação daquilo que poderia ser considerado fonte histórica.

Entretanto, ele confirmou, ao longo do período de pesquisa que, sempre quando possível, enfatiza a questão da estrutura econômica dentro dos conteúdos trabalhados. Não somente a questão da luta de classes, esclarece, mas como as relações de produção acabavam impactando a cultura de forma geral e as ideias de um determinado povo. Nos esquemas-resumo utilizados por ele, o enfoque no aspecto econômico se faz bem presente, conforme observamos na transcrição³a seguir:

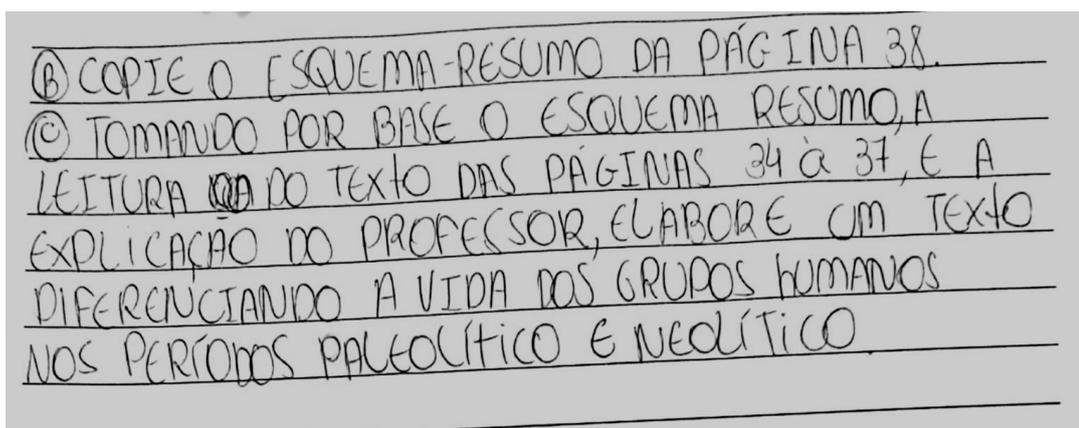
Quadro 1 - Transcrição do Texto: Resumo sobre Imperialismo

Causas do Imperialismo	09.03.18
<ul style="list-style-type: none">. Angariar vantagens comerciais e industriais dentro do competitivo capitalismo financeiro impulsionado pela Segunda Revolução Industrial do século XIX através de:. Estabelecimento de regiões coloniais ricas em matérias-primas para os industriais.. Garantir possessões estratégicas para a circulação de mercadorias pelo mundo.. Garantir mercados consumidores para a crescente gama de produtos industrializados.. Permitir a soberania dos interesses dos capitalistas do país nos negócios gerais.	

Fonte: Caderno de aluno A, 3ª Série da EEEFM A.

Expomos a proposta dos esquemas-resumo, muito utilizados por este professor, para destacar outra questão que identificamos nas observações de suas aulas, que incide também sobre a questão das concepções historiográficas em suas práticas: a centralidade do professor no desenvolvimento do currículo praticado, como protagonista do processo de ensino e transmissão de conhecimentos. Com pouca frequência ele solicitava que os educandos completassem esquemas-resumos iniciados e, com menor intensidade ainda, os orientava a elaborar, do início ao fim, esse tipo de atividade. Quando isso ocorria, normalmente era por meio de questionários e consultas ao livro didático. A atividade abaixo, retirada de um caderno de um educando da primeira série demonstra isso:

Figura 1 – Atividade sobre Pré-História elaborada pelo docente 1



Fonte: Foto caderno de aluno B, 1ª Série da EEEFM A.

Fialho, Machado e Sales (2016) destacam que essa postura dialoga pouco com as concepções da Nova História, que propõe uma diversificação do trabalho do professor, propondo maior uso de fontes históricas no dia a dia da sala de aula, considerando, como documento histórico, filmes, músicas, vestuário, fotografias, pinturas, mobiliário, objetos. Nessa perspectiva, espera-se que o aluno, com a devida mediação do professor, deixe de receber o conhecimento pronto, proveniente da análise dessas fontes históricas e passe a interagir com elas, para que ele também se veja como produtor de conhecimento histórico.

Ao longo do trimestre observado, o docente 1 optou por utilizar poucos trabalhos com fontes históricas do tipo acima citado. Somente para dinamizar o conteúdo Pré-história ele exibiu aos alunos da primeira série o filme a Guerra do Fogo⁴. Ao longo da exibição ele fazia pausas no filme para fazer comentários em cenas que considerava mais relevantes, como, por exemplo, as técnicas para a produção do fogo pelos primeiros grupos humanos e a prática da agricultura. Como atividade avaliativa, o professor solicitou aos educandos um relatório individual que, na realidade, consistia em um resumo da obra cinematográfica. Utilizamos o verbo “optar” no início desse parágrafo para destacar que não falta a este profissional embasamento teórico e metodológico para o trabalho de análises de fontes com os alunos, portanto, ele procede por meio de escolhas.

O professor 1 se preocupou em nos justificar que não faz uso corriqueiro dessa metodologia porque, em seu entender, os anos de experiência com o noturno o

levaram a concluir que os educandos levam mais a sério atividades consideradas mais tradicionais. Além disso, com apenas duas aulas por semana, fica difícil trabalhos desse tipo, pois eles requerem um tempo maior para serem desenvolvidos com qualidade. Dessa forma, passar muito tempo em um determinado assunto implicaria em deixar para trás outros, já que o currículo a ser trabalhado é bem extenso, acrescentou. Nesse posicionamento, podemos inferir que este professor tem como apropriação mais marcante de currículo aquela que o considera uma mera organização de conteúdos.

Dentro dessa nossa busca de melhor entender a presença/ausência das diferentes correntes historiográficas nas práticas do docente 1, na sua construção de História ensinada, concluímos que ele não tem esse ponto como preocupação primordial de suas práticas. Ele não enxerga a necessidade imperativa de adotar uma corrente historiográfica que norteie sua prática, mesmo tendo uma predileção pelo materialismo histórico. Nesse quesito, o que conduz sua atuação de professor de História é o recurso pedagógico mais disponível ao seu trabalho, que é o livro didático.

Destaca-se que a coleção didática utilizada EEEFMA pelo docente 1, *Contato História* (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016), almejando atingir os objetivos estabelecidos nas propostas curriculares oficiais (Parâmetros Nacionais Curriculares - PCNs e Diretrizes Curriculares nacionais - DCN), tomaram como base historiográfica a

[...] Nova História Cultural e também da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas. As abordagens sugeridas por estas correntes historiográficas propiciam à inclusão de temas e perspectivas antes pouco valorizadas, como a História do Cotidiano, a História feita a partir do ponto de vista das minorias e a valorização das manifestações culturais. (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 299).

O manual didático servia para o docente 1 como o roteiro do sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano. Era com base nele que fazia o planejamento das aulas da semana. O professor realizava a leitura da unidade pertinente a cada série que iria trabalhar e, a partir dela, estabelecia a seleção dos assuntos a serem desenvolvidos dentro de cada tema, adicionando à sua abordagem, outras estratégias complementares. Por exemplo, ao trabalhar a temática

Renascimento Cultural na primeira série, o docente 1 elaborou uma apresentação de slides visando enfatizar as diferenças entre a arte medieval e a renascentista e os conceitos de Humanismo, Antropocentrismo, Hedonismo, Realismo e a perda da hegemonia cultural que a Igreja Católica sofreu após esse movimento. Do livro didático ele utilizou, para este tema, apenas a parte referente aos exercícios.

O docente 1 declarou que entendia também desenvolver pressupostos da Nova História, tais como o estímulo à pesquisa, quando aplicava atividades de cunho mais lúdico com os educandos, como o exemplo que segue.

Figura 2 – Atividade sobre Mesopotâmia elaborada pelo docente 1⁵

Enigma na Mesopotâmia

A T O R R C E C D O E S B A B E S L E R N A
 U M Z I G U O R R A I T A E Y O S Z V X A S
 N U Q H Y L A D W E W D U T I Z H A L E B T
 U Y J H C L V L I L S H E R I Z C E C N U R
 F C L K T N O E H G L C E M G R O F G S C H
 J D L G J R F T Q W O M E C E T O H Z C O L
 A I N O L I B A B E U D C N R T Z M Z E D L
 C M D A I D O T S S T I E E T Y N B A U O A
 Q A V Z P T B X C S A A S H U E S E A Q N W
 L F L F K Y O A Z I I E R I A E F F I A O M
 W R I D I Z M O M Z D R F U Q M Y E K R S I
 F S A C E O Y A P V G L I S G P U U R I O T
 Z K G W K U T T F C S G A O H I N R V T R L
 T S M S T O S C O B F G Q F S V Z U A S I P
 T I L Q P E E J U A O N J H A P X K U B T L
 E K G O W X T P O C F Y F R K V Z B I C I M
 B W S R A M A A K K K D O P E I Z R C C M H
 G E R L E G R B S O S T R N L U A J N V H T
 M B I P P I F J J A A N F M Y K F B R U H H
 X T Z X L K U I Y B J F J E E O K A Z H R W
 U F F R M D E W X M I Z P L J G T I Z X U Q
 E A K Y X G U Q N R V X Y Y Q B U P N D S V

Aluno: _____ Turma: _____ Prof.: Felipr Brum

- A- Povo mesopotâmico cujo rei, Hammurabi, instituiu primeiro código de Leis.
AMORRITAS
- B- Povo belicoso que, com carros de combate e cavalaria, invadiu e conquistou a região da Mesopotâmia
ASSÍRIOS
- C- Famosa cidade da Mesopotâmia, rica e poderosa, foi um império e foi conquistada
BABÍLÔNIA
- D- O rei desse povo ficou famoso pelas construções grandiosas
HAMMURABI
- E- Primeiro conjunto de leis escritas e organizadas
CÓDIGO DE HAMMURABI
- F- Região compreendendo as zonas férteis onde surgiram as primeiras civilizações
ORIENTE FÉRTIL
- G- Característica geográfica da região onde surgiram as primeiras civilizações
DESEERTICO
- H- Rio que corta a região da Mesopotâmia
TIGRE
- I- País atual que ocupa a região da Mesopotâmia
IRAQUE
- J- Significa "Terra entre Rios"
MESOPOTÂMIA
- K- Rei Babilônico responsável pela criação dos Jardins Suspensos e Torre de Babel
NABUCODONOSOR
- L- Como é chamada atualmente a região onde ficava a antiga Mesopotâmia
ORIENTE MÉDIO
- M- Povo mesopotâmico que foi responsável pelo desenvolvimento da escrita
SUMÉRIOS
- N- Rio que corta a região da Mesopotâmia
MESOPOTÂMIA
- O- Primeira cidade mesopotâmica
URUGAL
- P- Templo construído na Mesopotâmia, para adoração dos deuses e observações astronômicas
ZIGURATE

MENSAGEM SECRETA:

Fonte: Foto caderno de aluno X, 1ª Série da EEEFM A. Atividade sobre Mesopotâmia elaborado pelo Docente 1 com base no livro Didático da coleção # Contato História – 1ª Série EM.

Quando questionamos ao docente 1 o porquê de priorizar esse tipo de atividade do livro didático, ele destacou que as consideravam fundamentais para estimular a questão da leitura e da interpretação de texto. Além disso, destacou que, nessa coleção didática, esse tipo de atividade normalmente traz uma abordagem mais

culturalista, dado que tende a focar mais os aspectos econômicos e políticos em suas explicações.

Não temos como apontar se a segunda justificativa foi dada por ele em virtude dos questionamentos que havíamos feito anteriormente sobre a questão das correntes historiográficas em suas práticas. Todavia, sua colocação reforça nossa conclusão de que, para ele, essa discussão sobre as diferentes abordagens historiográficas em suas práticas está diretamente ligada àquilo que o livro didático traz sobre esse assunto. Neste sentido, observamos que docente 1, ao ministrar suas aulas, entende estar desenvolvendo algo diferente, que fica no entre meio da produção própria de conhecimento e a transposição didática⁶. Retomando Certeau (2009), podemos dizer que esse professor estaria realizando a bricolagem, à medida que se apropria de teorias consagradas, dá a elas significados próprios e produz algo novo, de acordo com seu entendimento.

A conclusão por nós apresentada no parágrafo anterior, também pode ser aplicada ao docente 2, acerca do qual começamos a tratar a partir de agora. Começamos a busca pela presença/ausência das discussões pertinentes ao campo historiográfico em suas práticas no ensino de História com o seguinte diálogo.

Entrevistador: Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial? Se sim, você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

Docente 2: Não, não.

Entrevistador: Não tem essa afinidade?

Docente 2: Não. Não tenho linha específica não. Às vezes em um assunto, você tende a ir por uma linha, em outro assunto por outra linha.

Entrevistador: Entendi. E nas suas práticas cotidianas, é mais de acordo com o conteúdo que você está trabalhando?

Docente 2: É mais de acordo com o conteúdo, com a sala. Às vezes uma sala é um pouco diferente da outra sala, é um modo de abordagem diferente. (DOCENTE 2, 2108, informação verbal)

Conforme apresentado nas falas acima, na pergunta específica sobre o assunto, o docente não manifestou, de início, predileção ou recusa a nenhuma corrente historiográfica. Importante lembrar que este docente não se sentia confortável em dialogar com o pesquisador sobre questões de ordem teórica, pois nos declarava abertamente não gostar desses assuntos. A ausência de uma afirmativa mais detalhada levou-nos a analisar novamente a integralidade da entrevista concedida por ele para verificarmos se essa questão se apresentava em outros

trechos. Como o mesmo enfatizou que era o conteúdo trabalhado que o direcionava, nos remetemos a este diálogo:

Entrevistador: [...] Quais pontos/conteúdos considera fundamentais a serem ensinados em História? (Exemplos: Cidadania, Identidades, História Política, História Local?)

Docente 2: É, por exemplo, quando eu vou nos povos antigos, eu pego principalmente a democracia da Grécia. Vou comparar com as de hoje, já incluo cidadania e já dei minha aula. Então eu vou pegando assim, ligando um com o outro, a política principalmente né, porque o aluno tem que ter pelo menos um entendimento do que está se passando, senão, não vai entender nada. Eu vou pegando assim, as coisas mais importantes, economia, como se desenvolveu o sistema econômico de produção né, pra chegar até aqui onde estamos, as coisas, assim, que considero mais importante. Eu não saio do currículo, do tema, mas eu não fico detalhando coisa que eu acho que o aluno não vai entender aquilo, eu estou dizendo o aluno a noite, né. (DOCENTE 2, 2108, informação verbal)

Das afirmações do professor 2, observa-se que ele, quando trabalha um determinado conteúdo, busca destacar uma visão totalizante, que parte dos aspectos políticos e econômicos do próprio conteúdo. Isso nos deixou ainda mais intrigados, dado que poderia nos conduzir a suposição de que esse docente tenha predileções teóricas historiográficas próximas aos referências advindos da 2ª geração dos Annales. O principal nome dessa corrente, Fernand Braudel, pôs em prática a perspectiva de análise globalizante e interdisciplinar, especialmente em interface com a Geografia, pois o mesmo “desejava ver as coisas em sua inteireza, integrar o econômico, o social e o cultural na história total” (BURKE, 2010, p.56). Ou também do marxismo, especialmente em sua vertente mais ligada à escola inglesa denominada New Left, na qual os pesquisadores “buscam abordar o universo mental em sua interação com a estrutura de classe, a autoridade, os múltiplos interesses de governantes e governados e sua interação com o campo das ideias.” (BARBOSA, s.d, p.80).

Munidos dessas dúvidas, laçamo-nos a acompanhar como se dava, efetivamente, esse diálogo das correntes historiográficas nas práticas do professor 2. Com o decorrer da pesquisa, constatamos que as indagações que levantamos no parágrafo anterior pertenciam somente ao pesquisador, pois aquela situação observada em relação ao docente 1 – de ter o livro didático como balizador das abordagens historiográficas em suas práticas –, eram ainda mais marcantes no trabalho do professor 2.

A coleção didática adotada nesta unidade de ensino foi *Caminhos do Homem. Das origens da humanidade à construção do mundo moderno Ensino Médio*, de Marques e Berutti (2016). Porém, até a primeira quinzena de junho de 2018, a escola não tinha recebido um só exemplar dessa coleção para os educandos, para nenhuma das séries. Não havia, nem mesmo, um número mínimo desses livros que o docente pudesse levar para as salas de aula e trabalhar com grupos de alunos.

Para equalizar essa situação, a tática desenvolvida pelo docente 2 foi recorrer a livros diversos e materiais retirados da internet sempre que sentia necessidade. O que mais se adotou, efetivamente, foi a coleção Boulos (2012) - *História Sociedade & Cidadania*, do Ensino Fundamental II, já que na escola havia muitos exemplares dessa obra, para todos os anos, do 6º ao 9º ano. A expectativa que essa fosse uma ação provisória até que o livro didático escolhido chegasse à escola. Todavia, o que presenciamos durante todo o período de acompanhamento das práticas desse docente foi o uso frequente da coleção de Boulos (2012), seja trazendo o livro para a sala e utilizando-o diretamente com os alunos, seja consultando-o para elaborar textos resumos e atividades para passar na lousa.

Ressaltamos que essa última prática que mencionamos, de passar textos e atividades no quadro, era praticamente a única metodologia utilizada por este docente em seu trabalho. Essa rotina de trabalho do professor 2, fez com que tivéssemos maiores dificuldades em nossas análises, dado que os elementos observados eram praticados repetitivamente.

Dessa forma, para alcançar o objetivo de compreender os diálogos das diferentes vertentes da historiografia na História ensinada pelo docente 2, lançamo-nos, então, a analisar as atividades presentes nos cadernos dos alunos, advindas, em sua maioria, do livro didático de Boulos (2012).

No que tange às correntes historiográficas, essa obra didática destaca, no manual do professor, que tem seus pilares em

[...] alguns referenciais teóricos da História Nova, daí a entendermos a História como um conhecimento em permanente construção. [...] Ao longo da obra, utilizamos também a História social inglesa, recorrendo mais de uma vez aos trabalhos de Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawm, para compreender episódios decisivos na formação do mundo atual, como a Revolução Inglesa, Revolução Industrial, a Revolução Francesa, o Imperialismo, o movimento operário, entre outros [...] Por fim, é preciso dizer

que demos maior ênfase ao conhecimento da história política e do passado público por considerarmos que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno. (BOULOUS, 2012. 8º ANO. MANUAL DO PROFESSOR, p. 9-10)

Entendemos que o professor 2, mesmo não se atendo especificamente a essa discussão historiográfica, ao se apropriar daquilo que julgava mais interessante para trabalhar com seus alunos dentro do livro didático disponível, mesmo que de forma não proposital, transpunha para as suas práticas alguns elementos mínimos das concepções historiográficas desse manual. Notamos que o mesmo tinha uma predileção por um enfoque mais *culturalista* na elaboração de seus resumos e atividades. Todavia, acabava adotando uma perspectiva mais tradicional no seu agir pedagógico, muito mais transmitindo um conhecimento histórico já pronto aos educandos, bem dentro daquilo que se defende na corrente historicista, do que estimulando a participação no processo de construção desse saber, assim como propõem os defensores da História Nova.

A seguir, apresentamos algumas transcrições de atividades retiradas dos cadernos dos estudantes sob a regência desse docente, que fundamentam nossas afirmativas .

Quadro 2 - Transcrição do Texto: As olimpíadas de 1936: esporte e racismo

	25/04
As olimpíadas de 1936: esporte e racismo	
<p>Em 1936, os jogos olímpicos foram organizados em Berlim. Disposto a impressionar o resto do mundo e a comprovar a supremacia alemã, Hitler mandou construir um estádio para 100 mil pessoas e encomendou a um cineasta alemão, a direção do filme final de competição, que deveria ser um louvor aos ideais nazistas, no entanto, nem tudo saiu do jeito que Hitler desejava. Inicialmente foi obrigado a aceitar que na equipe da Alemanha duas atletas alemãs de origem judia (elas não eram na visão de Hitler, “alemãs puras”), atletas de salto alto em altura e esgrimista. O comitê Olímpico internacional pressionou as autoridades nazistas com uma ameaça, se elas fossem proibidas de participar, a Alemanha não sediaria os jogos.</p> <p>E mais quem brilhou naqueles jogos não foi nenhum “ariano puro”, de cabelos loiros e olhos azuis, mas sim os atletas negros estadunidenses que ganharam todas as provas de atletismo, exceto em altura e salto em distância. Entre elas estava um negro, neto de escravos, o corredor Jesse.</p>	

Fonte: Foto caderno de aluno Y, 3ª Série da EEEFM B. Resumo elaborado pelo Docente 2 a partir de material da internet não citado pelo mesmo

Quadro 3 - Transcrição do Texto: O sentido na Idade Média

15/04/18

História

O “sentido” na Idade Média

Hoje entre todos os nossos sentidos, a visão é a que mais trabalha. Por isso, sentimos mais piedade dos cegos do que dos surdos. Para os homes do século séc. XVI, entretanto, a visão não era tão fundamental como em nossa sociedade para eles, era a audição que tinha um papel predominante. Isso pode ser observado no extremo valor atribuído a música e a palavra oral. Porque a audição tinha mais valor? O sec. XVI era um século de vida religiosa e autoridade da época era a palavra de Deus.

A fé a audição num mundo onde poucos sabem ler, os ouvidos eram os órgãos dos cristãos. O homem do século XVI tinha uma grande capacidade de ouvir. Por isso eram comuns as pregações que duravam horas, dirigidas a uma multidão que se acotovelava para ouvi-las.

Hoje, sabemos das notícias lendo jornais, facebook, Televisão. Aqueles homens sabiam das notícias ouvindo-as, de boca em boca.

Fonte: Foto caderno de aluno Y, 3ª Série da EEEFM B. Resumo laborado pelo Docente 2 a partir de material da internet não citado por ele.

Passemos agora a analisar as práticas do docente 3. Na entrevista, ele se posicionou da seguinte forma:

Entrevistador: Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial? Se sim você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

Docente 3: Eu acho, antes de ser professor, eu sempre tive um pensamento, é, eu não vou ser acadêmico na minha fala não, tá. Eu nunca fui apegado a algo. Eu sei que o conhecimento de História é um conhecimento científico. Só que eu nunca fui apegado a nem uma e nem outra coisa. É, eu faço uma comparação bem rasa com a questão da política. Isso não quer dizer que eu não tenho minhas preferências. Mas com relação à História eu tento englobar tudo, encorpar tudo. Porque às vezes um cidadão, você está conversando com um cidadão da área de História, e ele diz: você é marxista. A nossa própria formação, os nossos professores da faculdade, a gente absorve a corrente deles. Agora, se eu nomear, eu estaria mentindo.

Entrevistador: Então você não teria uma corrente de preferência?

Docente 3: Não teria uma corrente de preferência não. Eu acho que eu procuro adaptar o que é mais conveniente para o nosso cotidiano com nossos alunos. Sem ser tendencioso, eu procuro ser imparcial. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal).

A fala do docente 3 se mostrou desafiadora. Ele declara não ter preferência por uma corrente historiográfica em específico para o desenvolvimento de suas aulas e ressalta dialogar com as várias perspectivas. Entretanto, também deixa alguns

indicativos de que, pessoalmente, tem certa simpatia pelo marxismo, quando exemplifica que, ao interagir com uma pessoa da área de História acaba sendo rotulado de marxista, sem especificar a qual vertente desse pensamento está se referindo. O que é mais claro em sua assertiva é a percepção da História enquanto um saber científico, o que nos possibilita afirmar que ele não compartilha dos pressupostos da Meta História, de ser o saber histórico algo mais próximo da literatura que da ciência.

Essas nossas inferências realizadas a partir do que fora indicado pelo professor 3, presente na entrevista, nos serviram como balizadoras das observações de suas de aulas, no que se refere à presença/ausência do diálogo com as correntes historiográficas na sua prática docente. Confidenciamos também que um ponto específico retirado de sua fala acabou por assumir um papel bem relevante em nosso trabalho de campo. O professor afirmou que, ao trabalhar os conteúdos históricos, buscava ser imparcial no que tange à abordagem historiográfica. Essa afirmativa suscitou-nos um grande questionamento: essa imparcialidade de não ser defensor de uma corrente historiográfica em específico é possível? Como isso se efetivava em seu trabalho?

Em uma análise mais restrita dessa questão, ao retomarmos o diálogo inteiro, observamos que o docente se contradiz ao ressaltar que age com imparcialidade, quando afirma que procura adaptar o que é mais conveniente ao aluno. Fazer adaptações implica em realizar predileções, exclusões e acréscimos. Isso, por si só, já tornaria impraticável a neutralidade. Além disso, como já destacavam Moreira e Silva (2001) sobre a visão crítica de currículo, não há imparcialidade nesse artefato cultural, dado que a seleção do que vai ou não ser ensinado em uma escola já representa algum tipo de disputa de poder.

Nossas observações de campo nos levaram a concluir que o que ele denominava de neutralidade nas escolhas de uma abordagem historiográfica representava, na prática, não desenvolver uma reflexão mais detalhada do peso dessas questões no conhecimento histórico que ele está construindo junto aos educandos. Dessa forma, este docente não descarta nenhuma perspectiva de abordagem histórica, inclusive a positivista, corrente muito criticada nos documentos

curriculares oficiais por colocar o aluno em um papel de pouca interação como o conhecimento histórico. Comumente ele mesclava essas orientações em suas abordagens no trato com os fatos históricos.

Conforme destacamos anteriormente, esse docente tomava como base a sequência dos conteúdos estipulada pelo livro didático, cuja coleção utilizada na EEEFM 3 era *História Ensino Médio*, de Vainfas et al. (2016). Com base nessa orientação, ele elaborava resumos por meio de texto ou de tópicos, que eram passados aos alunos no quadro. Nesses, o professor 3 mostrava uma certa predileção em uma perspectiva mais descritiva, factual, na qual os conteúdos a serem transmitidos deveriam ser bem detalhados, como ele mesmo enfatizava a nós. A transcrição abaixo, retirada do caderno de um aluno da Primeira Série do Ensino Médio, é um exemplo do que estamos nos referindo:

Quadro 4 - Transcrição do Texto: Feudalismo

Feudalismo

- * No final do século IX – novas invasões na Europa Ocidental → vikings
- * Invasões + Ruralização + descentr. descentralização = Formação do Feudalismo.
- * Surgimento dos Senhores feudais.
- * População procura o (interior) em busca de proteção – fuga das invasões.
- * Servidão se consolida através de doações de terras.

→ Nobreza
→ Exploração do camponês
14/06/18

A servidão se consolidou em decorrência das doações de terras feitas a nobreza carolíngia.
Os camponeses estavam submetidos a inúmeras taxas, como estas:
Banalidade: paga pelo uso dos estábulos moinhos, forno e celeiro do senhor senhoril.
Talha: tributo em gêneros pelo uso das terras camponesas.
Corvéia: tributo em trabalho pago na reserva ou castelo senhorial três dias por semana.
~~Mãos-Mãos~~ *Mão morta*: taxa para que a família servil permanecesse na terra após a morte de seu chefe.

Fonte: Foto caderno de aluno Z, 1ª Série da EEEFM B. Resumo sobre Idade Média – Feudalismo, elaborado pelo Docente 3, com base em material da internet não citado pelo autor.

No texto anterior podemos notar que, na construção de seu esquema-resumo, o docente 3 segue uma contextualização mais linear do contexto da Idade Média. Entretanto, no mesmo resumo, ele traz diversos aspectos desse período histórico

enfatizando a questão econômica, principalmente o papel de exploração ao qual o camponês estava submetido. De fato, a ênfase à economia era um ponto marcante das seleções dos conteúdos estabelecidas por esse professor, conforme observamos em suas aulas.

No seu entendimento de neutralidade em relação à abordagem histórica, o professor 3 trazia, com menor frequência, temas com abordagens mais voltadas aos aspectos social e cultural, mais próximas às propostas do movimento dos Annales e da História Cultural. Quando optava por esses temas, similarmente ao que fazia o docente 1, recorria às atividades que o livro didático trazia nesse sentido.

No que se refere ao uso do livro didático por parte do docente 3, notamos que ele pouco utilizava este recurso pedagógico. Geralmente, quando optava pelo trabalho com o manual didático juntamente com os discentes, ele o fazia após ter concluído a explicação de algum conteúdo. O professor buscava atividades menos tradicionais do livro, assim como ele as definia.

Dessa coleção didática, uma seção era particularmente muito bem quista pelo docente 3, intitulada “Imagens contam a História”, conforme exemplo abaixo:

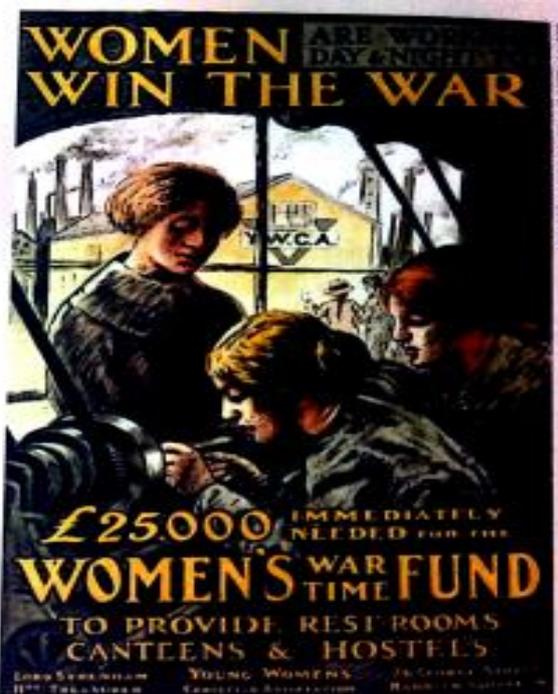
Figura 3 – Mulheres no mercado de trabalho durante a Primeira Guerra Mundial

IMAGENS CONTAM A HISTÓRIA

Mulheres no trabalho

AYWCA (Young Women Christian Association) foi fundada na Inglaterra em 1885 com o objetivo de lutar pelos direitos das mulheres. Este cartaz da YWCA, produzido entre 1915 e 1917, traz os seguintes dizeres: "Mulheres estão trabalhando dia e noite para ganhar a guerra". Também pede ajuda financeira para a construção de salas de repouso, cantinas, albergues.

Durante a guerra, as mulheres entraram no mercado de trabalho substituindo os homens que estavam nos campos de batalha. Restritas até então a serviços domésticos, elas passaram a trabalhar em escritórios, fábricas, serviços públicos.



• Em sua avaliação, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho contribuiu com a luta pela igualdade de direitos?

Fonte: VAINFAS, Ronaldo; CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgian. História: Ensino Médio. 3ª Série. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 48.

Das seis vezes que presenciamos o uso do livro didático com os alunos em diferentes salas pelo docente 3, três delas foram para a realização desse tipo de atividade (uma vez em cada série). As demais foram para consultar respostas aos estudos dirigidos e aos questionários passados no quadro. A nós ele justificou essa predileção por entender que a imagem é uma fonte histórica que jamais pode ser esquecida no trabalho do professor de História. Além disso, ele dizia gostar muito das questões propostas em relação a cada gravura, por estimular a produção textual dos educandos. Ressalta-se que ele recolhia os textos produzidos com base nessas imagens e atribuía nota aos mesmos, o que acabava fazendo que mais alunos se dedicassem a esse trabalho.

Ao analisarmos, com mais cuidado, a concepção de História defendida pelo referido livro didático, encontramos nele afirmativas que vão ao encontro da suposta postura de neutralidade apregoada pelo docente 3, que mistura diferentes tendências historiográficas. De acordo como os autores,

[...] a proposta que elaboramos para esta coleção é auxiliar o professor a pôr em prática a vivência do ensino de uma História plural, livre de ortodoxias, atenta às diversidades regionais e sociais do país. [...] Por isso, procuramos, nesta coleção, multiplicar as sugestões de textos, documentos, mapas e imagens e incluir propostas de utilização de variados recursos didáticos passíveis de serem acionados em várias regiões do país. As inovações na abordagem não devem implicar, porém, o abandono de certas tradições do componente curricular. E, de certo, a coleção foi elaborada na observância dos documentos oficiais. (VAINFAZ, et al, 2016, 3ª SÉRIE EM. MANUAL DO PROFESSOR, p. 292)

Não temos como precisar se o docente se apropriou desses posicionamentos do livro didático na construção de sua representação daquilo que denominava neutralidade, dado que a entrevista foi realizada no início das observações de campo, antes mesmo de termos acesso aos manuais do professor dessa coleção. O que podemos afirmar é que, a nós, ele demonstrou bom conhecimento teórico dessas diferentes possibilidades de construção de conhecimento histórico e que nosso questionamento inicial na entrevista sobre a relação das correntes historiográficas nas práticas desse professor, o fez tomar essa questão como uma preocupação em seu cotidiano.

Considerações finais

A caráter de encerramento, nossas observações de campo permitem afirmar que os professores participantes dessa pesquisa buscam desenvolver um currículo de História mais pragmático, ou seja, menos direcionado pelas prescrições oficiais e mais ligado a seus filtros pessoais. Dentro do contexto em que estão inseridos, com escassos recursos didáticos disponíveis, lidando com turmas lotadas, com diferentes perfis de alunos, além de inúmeras atividades a desenvolver – como planejamento de aulas, elaboração de atividade, avaliações e diários de classe– os professores optam por desenvolver um ensino de História que, em seu entendimento, é mais funcional, que permite ao educando vivenciar um conhecimento histórico de nível elementar.

Os docentes participantes de nosso estudo têm o entendimento de estarem desenvolvendo o aspecto reflexivo da História, mesmo baseando-se no ensino ordenado e linear dos conteúdos históricos (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Por meio de suas metodologias mais usuais, aulas expositivas, textos-resumo e atividades, eles buscam estimular a participação dos educandos, propondo-lhes reflexões que relacionam presente e passado. Isto representa, em nosso entendimento, astúcias calculadas desses professores para praticarem o artefato cultural que lhes é colocado (currículo prescrito), não negando-o completamente, mas se apropriando dele de acordo com seu entendimento pessoal, dentro das brechas do próprio sistema, pois, como já destacava Certeau (2009), a estratégia é edificada a partir de um “lugar próprio” que permite uma diversidade de maneiras de controle de verdades, conhecimentos e saberes.

Todavia, eles pouco refletem se este caminho adotado está produzindo o resultado esperado e, tampouco, questionam o papel centralizador do professor nesse processo, ou seja, de privilegiar a transmissão de um conhecimento histórico praticamente acabado, que favorece o aspecto da memorização.

Esse pragmatismo também tem contribuído para que esses profissionais não coloquem, em suas práticas, como preocupação de primeira ordem, o desenvolvimento de reflexões de ordem teórica, tais como: qual tipo de currículo estão desenvolvendo? Estão realizando um processo de transposição didática ou transformando a escola em um espaço próprio de produção de conhecimento? Tampouco se ocupam de analisar com mais profundidade as influências de fatores advindos da noosfera em seu cotidiano de trabalho, como, por exemplo, as mudanças ocorridas no livro didático influenciadas pela movimentação das diferentes correntes históricas.

Para evitar quaisquer outras interpretações que as afirmativas que estamos aqui apontando possam gerar, observamos que os professores participantes de nosso estudo não se mostram indiferentes às mudanças que ocorrem no cenário educacional e no campo da historiografia. Eles demonstraram, no decorrer de suas aulas, tanta segurança em seu papel, no controle do processo de ensino de História, que se propõem a executar, a partir de suas metodologias e convicções pessoais, e

em sua capacidade de adaptar situações externas que, quando imposições curriculares e debates teóricos são colocados, tornam essas questões como preocupações secundárias, pois tornam parte de seu cotidiano de trabalho utilizando de suas astúcias e táticas individuais. Nunca recusando-as por completo, mas se apropriando daquilo que lhes interessa e realizando as suas bricolagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA Walmir. **Marxismo: história, política e método**. “s.d”. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos1.pdf>. Acesso em 23 de ago. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOULOS, Alfredo Boulos Junior. **História & Cidadania**. Ensino Fundamental II. 2ª ed. São Pulo: FTD, 2012.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

CALDAS, Pedro; MARTINS, Estevão. LeopoldvonRanke(1795-1886).In: **A constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel**. BENTIVOGLIO, Julio. & MARCOS, Antônio Lopes, (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer**. 16ª. ed. Petrópolis Vozes, 2009.

COHEN, Gerald A. Forças produtivas e relações de produção. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 31, p. 63-82, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie46Dossie2.pdf>. Acesso em 12 abr. 2017.

FIALHO, Lia Machado; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5465/3022>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

PELEGRINI, M.; DIAS, A.M.; GRINBERG, K. **Coleção # Contato História. Ensino Médio**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgian. **História: Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 2008 [1973].

Notas

* Mestre em Ensino na Educação Básica CEUNES/UFES. Pesquisador do Ensino de História. Professor da Rede Municipal de Municipal de Serra- ES.

** Doutor em Ciência Política (UFSCAR); Professor do Departamento de História e do Programa de Pós Graduação em História Social das Relações Políticas (UFES); Coordenador do Laboratório de História das Interações Políticas e Institucionais (Hospolis).

¹O universo da pesquisa compreendeu três docentes de História, do Ensino Médio Regular Noturno, em três escolas de bairros diferentes do município de Serra - ES. Justificamos o recorte estabelecido, primeiro em virtude da necessidade de fazer tal delimitação, dado que cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) possui características distintas sendo que o próprio ensino de História tem metodologias e objetivos diferenciados para cada uma delas. Segundo, pelo fato de o Ensino Médio ser pouco pesquisado no Espírito Santo, especialmente o Ensino Médio Regular Noturno, como constatamos em buscas realizadas nos programas de pós-graduação em ensino e educação, nível stricto sensu, existente nesse estado.

² Optamos por transcrever literalmente a fala dos professores participantes de nosso estudo. Por isso trazemos uma linguagem coloquial.

³ Nas transcrições procuramos preservar a disposição textual, ortográfica original e até rasuras, conforme o que foi apresentado no caderno dos alunos.

⁴ FOGO, Guerra do. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Véra Belmont, Jacques Dorfmann, Denis Héroux, John Kemeny. EUA: ETwentieth Century Fox Film Corp, 1981, 100 min. 1 DVD.

⁵ Transcrição das respostas dadas pelo aluno na atividade da Figura 4 – Atividade sobre Mesopotâmia elaborada pelo docente 1.

A – Amoritas, B – Assírios, C – Babilônia, D – Hamurabi, E – Código de Hamurabi, F – Crescente Fértil, G - Desértico, H – Tigre, I – Iraque, J – Mesopotâmia, K – Nabucodonosor, L – Oriente Médio, M – Sumérios, O - Urugue, P – Zigurate.

⁶De acordo com Yves Chevallard a transposição didática é parte de um sistema no qual o conhecimento por ela produzido se organiza pela mediação da 'noosfera', conceito correspondente a um conjunto de agentes sociais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia Bittencourt (2009, p.36).