

issn 2359-5973 - número 2 - volume 2 jan/jun 2015



*revista do*

# LHISTE

Ensino de História e Interdisciplinaridade

*revista do* **LHISTE**

Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS



## Equipe Editorial

Benito Bisso Schmidt – IFCH/UFRGS  
Carla Beatriz Meinerz – FACED/UFRGS  
Jocelito Zalla – CAp/UFRGS  
Marcello Paniz Giacomoni –  
PPGEDU/UFRGS  
Nilton Mullet Pereira – FACED/UFRGS  
Sherol dos Santos – PROFHIST/UFRGS

## Conselho Consultivo

Alessander Mario Kerber - UFRGS  
Arnaldo Pinto Junior - UFES  
Aryana Aryana Lima Costa - UERN  
Carmem Zeli Vargas Gil - UFRGS  
Caroline Pacievitch - UFRGS  
Cristiani Bereta da Silva - UDESC  
Dolo Molina Galvañ - Facultat de Magisteri  
Universitat de València, Espanha  
Elison Antonio Paim - UFSC  
Eva Sanz Jara - Universidad de Alcalá,  
Espanha  
Fernando Seffner, UFRGS  
Francisco Egberto Melo - URCA  
Júlia Silveira Matos - FURG  
Leandro Antonio de Almeida - UFRB  
Lisiane Sias Manke, UFPel  
Luís Fernando da Silva Laroque -  
UNIVATES  
Marcelo de Souza Magalhães - UNIRIO  
Maria Aparecida Bergamaschi - UFRGS  
Marilu Favarin Marin - UFRGS  
Natalia Pietra Méndez - UFRGS  
Paulo Eduardo Dias de Mello - UEPG  
Pedro Péres Herrero - Universidad de  
Alcalá, Espanha  
Saverio Lavorato Junior, UNINOVE

## Revisão de língua portuguesa

Cristhian Herrera

## Design e Diagramação

Bruna Petry Anele

## Editoração Eletrônica

Maiara Cemim  
Cristine Moreira

## Referência da imagem de capa:

Recorte da obra “Mr. Steam Sky” (2014),  
de Eugene Ivanov.

Disponível na Wikimedia sob licença de  
uso Creative Commons.

URL do arquivo:

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Eugene\\_Ivanov\\_2431.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Eugene_Ivanov_2431.jpg)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Reitor: Carlos Alexandre Netto  
Vice-Reitor: Rui Vicente Opperman



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Simone Valdete dos Santos  
Vice-Diretora: Helena Dória Lucas de Oliveira



**COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

Diretora: Dirce Maria Fagundes Guimarães  
Vice-Diretor: Luiz Davi Mazzei



**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

Diretora: Soraya Maria Vargas Cortes  
Vice-Diretora: Maria Izabel Saraiva Noll

## Apoio desta edição

Forprof-UFRGS

## Missão

A *Revista do Lhiste* pretende-se um espaço para a comunicação de pesquisas e reflexões sobre a prática docente, os processos de aprendizagem, a construção de currículos em história, a formação de professores, a memória e a educação patrimonial e o ensino de história e a interdisciplinaridade, entre outros temas caros ao campo. Também visa à divulgação e registro de novas estratégias, metodologias e objetos, formando um banco de dados especializado em boas práticas pedagógicas de professores em formação inicial, nos estágios e no PIBID/História, assim como de professores da educação básica.

REVISTA DO LHISTE  
Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS

Colégio de Aplicação da UFRGS  
Avenida Bento Gonçalves, 9500  
Prédio 43815 – Sala 210  
CEP 91501-970  
Bairro Agronomia – Porto Alegre – RS

# Índice

## EDITORIAL

08

## DOSSIÊ

- Ensino Médio Integrado:*  
possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas de área técnica nos cursos ofertados no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul 11  
**Letícia Schneider Ferreira**
- Discutindo o ensino de história mediado pelos museus:*  
experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios- BH 30  
**Jezulino Lúcio Mendes Braga**
- Entre flores e espinhos: a construção do professor de História*  
(formação, dialética e perspectivas) 57  
**Eduardo Mognon Ferreira**  
**Samuel Moreira da Silva**

## PAINEL

- Sobre o valor da Interdisciplinaridade:*  
ou apologia às aventuras epistemológicas extraconjugais 87  
**Itamar Freitas de Oliveira**
- Ensino de História e Interdisciplinaridade:*  
notas sobre a experiência do Projeto Amora 91  
**Jocelito Zalla**
- O Projeto Trajetórias Criativas e as novas formas curriculares:*  
o planejamento dialógico e a interdisciplinaridade 96  
**Viviane Gnecco**

## ARTIGOS

- Currículo e ensino de História:*  
Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores/as 103  
**Jaqueline Zarbato Schmitt**
- O ensino de história e os Direitos Humanos no labirinto do capital:*  
Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores/as 118  
**Mateus Filippa Meireles**

## RELATOS

*O PIBID História UFRN e a formação do professor reflexivo:*  
experiências de aprendizagem para além das intervenções nas escolas 140  
**Jefferson Pereira da Silva**

*Projeto História Local Porto Novo:*  
um relato de experiência pedagógica sobre ensino de história local em escola pública de  
Santa Catarina 150  
**Leandro Mayer**

## RESENHA

*Pelos caminhos do ensino de história*  
Resenha de: Um caminho, muitas trilhas 161  
**Amanda Gabriela Rocha e Caroline Pacievitch**

## ENTREVISTA

*Valores republicanos e ensino de história:*  
encontros com o professor Jean-Christophe Sanchez 168  
**Caroline Pacievitch**

# Editorial

Com um pequeno dossiê sobre **Ensino de História e Interdisciplinaridade**, chega ao público o segundo número da *Revista do Lhiste*. As três contribuições sobre o tema trazem reflexões sobre práticas educativas específicas, mas que apontam para problemas compartilhados em nosso campo. No primeiro artigo, Letícia Ferreira examina algumas experiências do Instituto Federal do Rio Grande do Sul na integração da História a disciplinas técnicas. A seguir, Jezulino Braga analisa possibilidades de ensino através da narrativa visual do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, espaço de memória e linguagem particulares, que exigem do professor uma abordagem atenta a outras áreas do conhecimento. No terceiro texto, Eduardo Ferreira e Samuel da Silva discutem a formação do professor de História, confrontando teoria e prática, em busca de novas didáticas para a sala de aula.

Aproveitando o tema, apresentamos uma novidade: a seção **Painel**. A partir desta edição, publicaremos notas de profissionais convidados a respeito de assuntos “quentes” da área. São textos curtos, descritivos e/ou de opinião, que, acreditamos, permitem construir um painel de pontos de vista variados. Organizada pelo professor Benito Schmidt, a seção traz contribuições de Itamar Oliveira, Jocelito Zalla e Viviane Gnecco.

Também publicamos neste número dois artigos na seção livre. Jaqueline Zarbato explora as interfaces entre currículo e práticas docentes no tocante à formação do professor de História. Mateus Meireles reflete sobre a temática dos Direitos Humanos no ensino da disciplina, recorrendo à sua experiência de estágio supervisionado.

Na seção **Relatos de Práticas**, Jefferson da Silva fala do PIBID-História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e Leandro Mayer discute o Projeto História Local Porto Novo, desenvolvido em Itapiranga – Santa Catarina.

Caroline Pacievitch e Amanda Oliveira nos apresentam *Peabiru: um caminho, muitas trilhas*, livro organizado pelas professoras Ernesta Zamboni, Maria de Fátima Sabino Dias e Silvia Finocchio, na seção **Resenhas**. Por fim, Pacievitch introduz um depoimento do professor Jean-Christophe Sanchez, do Lycée Pierre d’Aragon, em Muret (França), e da École Supérieure du Professorat et de l’Éducation da Académie de Toulouse, na seção **Entrevista**.

Com este número, também inauguramos a nova identidade visual da *Revista do Lhiste* e sua publicação paralela via ISSUU, plataforma que permite a visualização digital da revista conforme a estrutura e as características das edições impressas. Com isso, buscamos qualificar a experiência de leitura e ampliar a circulação dos textos publicados, acreditando ser nosso papel estabelecer um

espaço amplo de troca de ideias entre a universidade e a escola.

**Equipe Editorial**

# Dossiê

revista do  
LHISTE

# Ensino Médio Integrado:

possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Por Letícia Schneider Ferreira<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo realiza uma reflexão sobre a questão da educação e da interdisciplinaridade no contexto específico do Ensino Médio Integrado no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A prática interdisciplinar é um desafio que requer um esforço dos docentes, que devem buscar eixos temáticos que interliguem os conteúdos de suas disciplinas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, serão discutidas as possibilidades de integração entre a disciplina de História e as disciplinas de conhecimento técnico, visando a aprimorar o diálogo e a apreensão dos conteúdos pelos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária e em Informática para Internet.

Palavras-chave: História, Interdisciplinaridade, Ensino Médio Integrado.

## Abstract

This article presents a reflection on the issue of education and interdisciplinarity in the specific context of the Integrated High School in Bento Gonçalves Campus of the Federal Institute of Rio Grande do Sul. The interdisciplinary practice is a challenge that requires a faculty of effort, which should seek themes that interconnect the contents of their subjects, favoring the teaching-learning process. This article will discuss the possibilities of integration between the discipline of History and disciplines of expertise, aiming to improve the dialogue and the seizure of the contents by the students of high school courses integrated into agriculture and information technology to the Internet.

Keywords: History, Interdisciplinary, Integrated High School.

---

<sup>1</sup> Professora de História do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Bento Gonçalves. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: leticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br.

# Introdução

O governo brasileiro adotou no corrente ano o slogan de “Pátria Educadora”, o que não somente demonstra a importância que esse âmbito da realidade social possui – ou deveria possuir –, mas também ressalta a necessidade de refletir sobre as diferentes modalidades e níveis de ensino. De fato, é fundamental debater sobre a necessidade de garantir o direito aos diversos níveis da educação, básica e superior, observando o acesso a um ensino de qualidade. Uma pátria que se autointitula “educadora” deve estar ciente da complexidade de gestão dos mais variados segmentos escolares, os quais se encontram na responsabilidade de diferentes esferas públicas – federal, estadual e municipal –, e de que não apenas os recursos materiais são imprescindíveis, como também o é um planejamento estruturado, o qual deve ser democraticamente estabelecido e abarcar o conjunto da comunidade escolar para que seja corretamente aplicado. A educação, a qual se constrói no espaço escolar, nas salas de aula, em espaços de convívio entre docentes, discentes e demais servidores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, é embasada sobretudo pelo diálogo e pela compreensão de que nenhuma disciplina é completamente autônoma, mostrando-se vital que ações interdisciplinares sejam desenvolvidas pelas instituições de ensino.

Assim, o presente artigo tem por finalidade refletir sobre o tema da interdisciplinaridade nos cursos de Ensino Médio Integrado do Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, os quais agregam as disciplinas propedêuticas e disciplinas da área técnica, realidade que, muitas vezes, impõe uma série de desafios para ações integradas. Inicialmente, procurar-se-á discutir a concepção de Ensino Médio presente na Lei de Diretrizes e Bases e os aspectos relativos ao mundo do trabalho associado, comumente, a esse nível de ensino. Após esse primeiro momento, debater-se-á a questão do Ensino Médio Integrado, suas possibilidades e obstáculos, procurando-se refletir sobre a realidade específica dos cursos oferecidos no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Por fim, serão arroladas algumas possibilidades de ação conjunta e interdisciplinar entre a disciplina de História e as disciplinas associadas às áreas de conhecimento técnico,

explorando as potencialidades de atividades que extrapolem o comodismo e o hermetismo no qual muitos docentes estabelecem sua prática junto aos discentes.

## Ensino Médio, Trabalho e Interdisciplinaridade

A importância da educação no desenvolvimento pleno de uma determinada população e, conseqüentemente, do país parece ser algo que poucos de fato questionam. Entretanto, é impossível negar que a educação, ao longo da história, possuiu diferentes finalidades para diferentes grupos, estando associada não apenas a elementos da materialidade, como também a fatores ideológicos. Afinal, a quem serve a educação (ou a “deseducação”)? Quais as finalidades de educar? Ao longo da história brasileira, é possível perceber que o ensino foi um ponto fundamental de status e manutenção da exclusão social, ou seja, apenas uma ínfima parcela da população, pertencente às classes sociais financeiramente favorecidas, possuía acesso aos conhecimentos escolares, os quais permitiam a obtenção de melhores cargos e benefícios sociais. Paulatinamente, desde o início do século XX, tal situação sofre uma mudança com a necessidade de trabalhadores capacitados para as mais diferentes exigências do mundo do trabalho, em especial com o processo de industrialização do Brasil durante a década de 1930, na chamada “Era Vargas”. Torna-se imperiosa a importância de se obter trabalhadores qualificados e que deveriam possuir uma determinada escolaridade no intuito de possibilitar a compreensão das instruções de superiores e de manejo das máquinas. O preparo para o mundo do trabalho passa a ser um ponto importante da educação escolar, em especial a oferecida às camadas mais populares. Alguns autores, como Ciavatta e Ramos (2012), salientam a existência de uma verdadeira dualidade na educação brasileira: aquela que se direcionava à preparação para o trabalho, em especial o trabalho manual, e aquela que salientava a continuidade dos estudos, com vistas ao acesso à educação superior. Essencial evidenciar que, no imaginário social brasileiro, o trabalho manual sempre foi contraposto ao trabalho intelectual, sendo o primeiro concebido como inferior, exercido historicamente pela população mais empobrecida ou por escravos, enquanto o segundo estava reservado apenas à elite, à qual cabia governar a sociedade.

Assim, a ênfase na educação escolar associada ao mundo do trabalho visava a suprir o mercado capitalista em desenvolvimento no país de mão de obra qualificada e abundante, e abarcava, principalmente, a população das camadas mais pobres. O Ensino Médio foi, assim, o nível da educação básica que passou a estar relacionado ao mundo profissional, uma vez que seu público-alvo se encontraria em um momento cognitivo e de maturidade adequado para o preparo para o trabalho. Essa lógica preponderou durante os anos 50 do século passado e durante todo o sombrio período da ditadura civil-militar. Ciavatta e Ramos explicitam que

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.30)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 amplia essa perspectiva de observar o vínculo entre Ensino Médio e mundo do trabalho em termos mercadológicos, a qual até então vigorava, e, dada a luta de diversos educadores e outros atores sociais comprometidos com a temática educacional para uma concepção holística da educação, passa a abranger os diferentes aspectos da vida, percebendo o educando como um ser em formação em todos os seus locais de convivência — entre os quais, o espaço do trabalho (BRASIL, 1996). A Seção IV da citada Lei versa sobre o Ensino Médio, considerado a etapa final da Educação Básica, e, entre suas finalidades, está expressa a preparação para o mundo do trabalho. Conforme o artigo 35º inciso II, é finalidade do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, (...) de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Assim, a percepção de trabalho está associada à de cidadania, ou seja, o exercício de uma atividade laboral está vinculado ao próprio papel do indivíduo no interior de sua sociedade, atuando em prol de seu desenvolvimento. O trabalho, na visão apresentada na LDB, ultrapassa somente a perspectiva mercadológica, que não é anulada, mas à qual se agrega a concepção de sua importância no meio social, uma atividade realizada pelo indivíduo que também afeta todos os demais

integrantes da sociedade. Em relação à LDB, Kuenzer afirma que

Por compreender a educação como totalidade, já no primeiro capítulo a LDB a define em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar por ocorrer no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (KUENZER, 2010, p.856)

Desse modo, a importância do trabalho na vida do indivíduo e a possibilidade de sua repercussão em todos os âmbitos da sociedade requerem que um dos principais espaços de formação do cidadão, a escola, envolva-se com esse tópico. Os cursos de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica são uma modalidade que visa à preparação para o mundo do trabalho de forma conjunta com o ensino das disciplinas propedêuticas, e sua regulação foi incluída à LDB no ano de 2008 pela Lei 11.741. Dessa forma, o artigo 36-C da LDB afirma que a modalidade de ensino profissional técnico integrada ao Ensino Médio é “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2008, p.24-25). O Ensino Médio Integrado tem por finalidade, assim sendo, a formação do indivíduo, de tal modo que, ao fim de seus estudos, ele esteja capacitado a exercer um trabalho de nível técnico, bem como, caso seja este seu desejo, a prosseguir para a educação superior.

O Ensino Médio Integrado parece ser, em sua essência, o locus adequado para um verdadeiro exercício de interdisciplinaridade, pois ele deve, a princípio, possuir um currículo de fato integrado. A oferta das disciplinas não deve ser realizada de modo descolado, mas sim do modo articulado, segundo sua crescente complexidade ao longo dos anos de estudo. Martins e Abreu-Bernardes argumentam que

os cursos técnicos na forma integrada com o Ensino Médio são oferecidos simultaneamente, sendo vedada a organização desses cursos em duas partes distintas - Ensino Médio e técnico. Nessa modalidade de ensino o projeto pedagógico, a matriz curricular, a matrícula e a certificação dos alunos são únicos, de modo a garantir o cumprimento simultâneo das

finalidades estabelecidas, tanto para a educação profissional técnica de nível médio quanto para o ensino médio. (MARTINS; ABREU-BERNARDES,2013, p.12)

Assim sendo, o Ensino Médio Integrado surgiria como uma proposta de superar a dicotomia entre ciências humanas e ciências exatas, ultrapassar a valorização de determinadas disciplinas sobre outras, se não pela quantidade numérica de horas equivalente entre suas cargas horárias, ao menos pela intensificação do diálogo entre essas, o que permitiria a compreensão do modo como essas áreas do conhecimento não se encontram de forma pura na realidade do cotidiano social. O referencial que embasa o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado à educação de nível técnico, a qual pode ser ofertada tanto aos adolescentes que estão na faixa etária adequada ao curso quanto aos jovens e adultos que, após se afastarem dos estudos por uma diversidade de motivos, deve estar vinculado à realidade, ao mundo do trabalho, e, portanto, em tese, seria de maior interesse para os estudantes, os quais mais facilmente associariam os conhecimentos apreendidos à sua aplicação posterior. Moura e Pinheiro debatem esse tema, argumentando que

(...) pensar no EMI, para adolescentes ou para jovens e adultos, é conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos. (MOURA; PINHEIRO, 2009, p.93)

O Ensino Médio Integrado não deveria apenas agregar as disciplinas de diferentes naturezas, mas também integrar o estudante a seu meio social. O discente deve estar, indubitavelmente, preparado para o mercado de trabalho e suas exigências; contudo, outros aspectos da realidade do mundo laboral devem estar presentes, como a compreensão sobre os interesses que regem esse âmbito da realidade e os direitos e as garantias dos trabalhadores e cidadãos. Oliveira expõe que

O EMI não deve ser palco para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da Educação Básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga no momento atual. O EMI deve ser considerado um

espaço/tempo de superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho. (OLIVEIRA, 2009, p.54)

Assim, entre os desafios da modalidade de Ensino Médio Integrado está a superação de um modelo no qual o Ensino Técnico esteja descolado das disciplinas propedêuticas, enfatizando somente os conhecimentos operacionais da área profissional. Há a necessidade de que tanto as disciplinas da área básica quanto as da área técnica façam um esforço para que haja eixos comuns, em que o diálogo se mostre profícuo, pois não é conveniente que a antiga dicotomia entre humanas X exatas se transmute para o binômio propedêuticas X técnicas. A educação profissional deve ser um dos aspectos formativos do estudante, que deve ser percebido de forma holística pelo educador. Ciavatta explicita que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA apud OLIVEIRA, 2009, p.54-55)

A interdisciplinaridade pode ser a chave para a abertura de diálogo entre as diversas formas de conhecimento, no intuito de obter uma verdadeira integração dos saberes, formando um indivíduo complexo para um mundo cuja realidade é demasiadamente complexa. Assim como o ensino deve ser articulado, o indivíduo formado deve estar habilitado a articular as diferentes dimensões de seu cotidiano. Edgar Morin reflete sobre essa questão, defendendo a necessidade da própria reformulação do pensamento atual, e explicita que

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (...) que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. (MORIN apud THIESEN, 2008, p.545)

A interdisciplinaridade é observada em seu caráter conceitual e também no modo em que deve ser aplicado. Indubitavelmente, não há uma fórmula que deva ser seguida sem considerar cada contexto, as disciplinas as quais irão interagir, os atores envolvidos e a instituição envolvida. Este é um tema que vem gerando debate entre diversos autores em relação a sua natureza epistemológica e pedagógica, conforme explicita Thiesen:

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. (THIESEN, 2008, p.545)

Os docentes não estão habituados a trabalhar de modo interdisciplinar, pois essa forma de atuação desacomoda, exige esforço, diálogo e, principalmente, a humildade de perceber a equivalência de importância de cada área de conhecimento na formação do indivíduo. Essa postura contraria uma concepção já internalizada que cria uma hierarquia entre as disciplinas, o que poderia ser percebido na construção de uma grade curricular, nas discussões em conselho de classe, na preocupação de pais somente com o aprendizado de determinados conteúdos, entre outros exemplos que demonstram a disseminação do pensamento que inferioriza determinadas matérias em comparação a outras. Os próprios docentes reproduzem tal lógica e, acostumados a um trabalho autônomo e solitário, resistem a ceder e alterar suas práticas diante da necessidade de articular ações em prol de uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Fazenda considera que muitos profissionais possuem uma atitude até mesmo arrogante em relação a sua área de conhecimento diante das demais, prática que é incompatível com uma ação interdisciplinar. Segundo a autora

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Precisamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensivas e arrogantes em que a educação se exerce com competência. (FAZENDA, 2008, p.13)

A interação entre as diversas disciplinas exigida na prática interdisciplinar pode, muitas vezes, ser um maior desafio no Ensino Médio Integrado ao ensino profissional, pois os docentes da área técnica frequentemente não possuem formação na área pedagógica, o que poderia ser um fator de dificuldade de articulação na prática conjunta de ensino. A interdisciplinaridade é um conceito em debate, cujo teor é dinâmico e que se realiza no âmbito da prática profissional. Fortes expõe que

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber. (FORTES, 2009, p.7)

É essencial avaliar que a interdisciplinaridade não é uma justaposição artificial de disciplinas nem tem por finalidade descaracterizar os conhecimentos das diversas áreas do saber, mas sim exercitar as possibilidades de aproximação de conhecimentos diferentes. A interdisciplinaridade possui consequências concretas, que permitem ao aluno articular as informações recebidas em sala de aula, o que seria mais difícil a partir do modelo habitual que prega a compartimentalização dos saberes. Batista e Salvi defendem a interdisciplinaridade como um diálogo entre diversos saberes e afirmam que

(...) tal concepção nos leva – preservados os domínios dos diferentes conteúdos de cada disciplina escolar – a superar a propriedade da fragmentação desses conteúdos, promovendo uma reconciliação integrativa capaz de preparar o aluno para a interpretação e ação de/em sua realidade. Aceitamos a premissa de que a interdisciplinaridade se constrói como uma prática que gera diversos efeitos sobre aplicabilidade dos conhecimentos científicos e sobre uma possível integração de saberes não científicos. (BATISTA; SALVI, 2006, p.148)

A utilização de uma prática interdisciplinar é reconhecer que todas as áreas de conhecimento estão interligadas e que cabe aos docentes encontrar eixos comuns que possam ser explorados junto aos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes para os discentes. A disciplina de História pode contribuir junto às disciplinas das áreas técnicas em diferentes cursos integrados ofertados nos Institutos Federais, seja qual for a natureza da profissão a ser abordada no curso. O presente artigo realizará uma reflexão sobre as possibilidades de atuação conjunta entre os docentes da área de História e disciplinas de cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico

em Agropecuária e em Informática, salientando desafios e propondo soluções aos obstáculos encontrados, que, se não são poucos, tampouco são insuperáveis.

## Práticas Interdisciplinares: desafios e possibilidades

O Ensino Médio Integrado a um curso técnico oferece uma série de desafios para os docentes, pois, sem dúvida, é uma realidade diferenciada, no sentido de que muitos estudantes estão interessados mais intensamente na realidade profissional do curso pelo qual optaram e acabam desvalorizando as disciplinas da área propedêutica. Deste modo, a atuação interdisciplinar pode ser um instrumento essencial para demonstrar como os conhecimentos da área básica são fundamentais para o desenvolvimento do futuro trabalhador e cidadão. A interdisciplinaridade pode propiciar a utilização de metodologias mais dinâmicas e interessantes aos jovens, pois comumente as áreas técnicas se valem de metodologias que visam à aplicação prática do conhecimento adquirido na sala de aula.

O Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul foi criado em 1959 como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, entrando em funcionamento efetivo no ano seguinte. Teve sua denominação alterada em 1985, quando se tornou Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, e em 2002, para Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG). Por fim, com o advento da lei que reorganizou a rede federal de educação profissional em tecnológica e criou os Institutos Federais, a escola tornou-se Campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e atualmente oferece cursos técnicos de Ensino Médio Integrado e concomitante, bem como graduação na modalidade de tecnólogo, licenciaturas e pós graduação *lato sensu*.

Em relação aos cursos de Ensino Médio Integrado, há dois diferentes cursos: o Ensino Médio Integrado em Agropecuária e o Ensino Médio Integrado em Informática para Internet. Ambos possuem entrada anual no início do ano letivo e, em relação ao número de vagas, o curso de Agropecuária oferece 60 vagas divididas em duas turmas de 30 alunos, e o de

Informática, 30 vagas em turma única. O curso técnico em Agropecuária possui uma duração de três anos, além do estágio obrigatório de 360 h, sendo oferecido em turno integral. O curso de Ensino Médio Integrado em Técnico em Informática para internet tem oferta anual com estágio obrigatório de 360 h, mas sofreu alteração de seu Projeto Pedagógico de Curso, sendo até 2015 oferecido em turno único (alternadamente tarde ou manhã) e com conclusão em 4 anos e, a partir do referido ano, passando a turno integral e 3 anos de duração. Segundo a instituição, o egresso formado no curso Técnico em Agropecuária

(...) desenvolve atividades de planejamento, implantação e acompanhamento de culturas (frutíferas, plantas de lavoura, olerícolas, plantas ornamentais, florestais e medicinais) e de criações (bovinos, aves, ovinos, suínos, equinos, bubalinos, peixes, entre outra). Atua em projetos agrícolas, agroindústrias e na área de mecanização agrícola, realiza levantamentos topográficos e implanta sistemas de irrigação. Pode atuar com assistência técnica, extensão rural ou no apoio à pesquisa. (IFRS, 2010, s/n)

Assim, o perfil profissional traçado permite apontar não apenas a eficácia que as disciplinas da área técnica devem possuir, mas também ressalta a importância que possuem as disciplinas propedêuticas na formação de um profissional versátil, tal como acima descrito. Talvez algumas disciplinas, como Biologia ou Geografia, sejam de mais fácil associação com a área do conhecimento técnico, no caso da Agropecuária, uma vez que é essencial saber de modo aprofundado sobre as diversas espécies e a possibilidade de sua plantação ou criação, assim como sobre o clima e solos mais propícios para o cultivo; porém, a disciplina de História também poderá contribuir para a formação desse técnico, vinculando-se a diferentes disciplinas, conforme será discutido posteriormente.

O Técnico em Informática para Internet também deverá possuir uma série de habilidades, pois, segundo a instituição, esse profissional

(...) desenvolve programas de computador para a rede, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação. Utiliza ferramentas de desenvolvimento de sistemas para construir soluções que auxiliam no processo de criação de interfaces de aplicativos empregados no comércio e marketing eletrônicos. Desenvolve e realiza a manutenção de sites e portais na internet e intranet. (IFRS, 2010, s/n)

Essa área de conhecimento parece, em um primeiro momento, mais próxima das disciplinas propedêuticas das

áreas exatas, como Física e Matemática. Entretanto, é fundamental observar que esse profissional da área técnica estará inserido em um determinado contexto, não podendo negligenciar uma série de questões historicamente construídas, como as próprias relações na sociedade. Desse modo, mesmo que em um primeiro momento discentes e docentes das áreas técnicas possam encontrar dificuldades em associar o ensino de história à formação do profissional técnico, o trabalho articulado e interdisciplinar pode favorecer a compreensão do papel do ensino de história na constituição do profissional das áreas abordadas.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado de Técnico em Agropecuária permite verificar que, em relação ao número de disciplinas a cada um dos três anos de curso, no primeiro ano nove são da formação técnico-profissional específica, contando 19 h semanais, 11 são da chamada formação geral, com 19 h semanais, e três são da denominada formação diversificada (núcleo comum), contabilizando 6 h semanais. O segundo ano do curso é constituído por sete disciplinas técnicas, somando 20 h semanais, 11 de formação geral, contabilizando 21 h semanais, e duas da formação comum, com 4 h semanais. Por fim, no último ano do ensino médio, os alunos cursam seis disciplinas técnicas com carga horária de 21 h semanais, 11 disciplinas de formação geral, com carga horária de 20 h semanais, e três disciplinas da formação diversificada, contabilizando 4 h semanais. A disciplina de História está presente em todos os anos do curso, contabilizando 2 h semanais, o que, para o volume de conteúdo que compreende a área de História, é ainda pouco. Entretanto, a adoção de posturas interdisciplinares pode favorecer a abordagem de determinados temas para os quais não há tempo hábil para referir, reforçar alguns tópicos já abordados em aula e demonstrar as articulações possíveis entre os conhecimentos das áreas técnicas e a temática histórica. Assim sendo, em cada ano do ensino médio, optaremos por exemplificar as possibilidades de articulação entre uma disciplina técnica e a disciplina de História.

No primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, as disciplinas técnicas ofertadas são Fitossanidade; Desenho Técnico Assistido por Computador; Princípios de Morfologia e Fisiologia Vegetal; Solos e Nutrição de Plantas; Zootecnia Geral; Produção de Médios Ruminantes; Introdução à Mecanização Agrícola; e Construções Rurais e Agroindústria. Certamente, o estudo do

currículo e dos planos de ensino de cada disciplina técnica permite a construção de estratégias interdisciplinares entre essas e a disciplina de História; todavia, para que a discussão não seja demasiadamente estendida, optar-se-á por apresentar possibilidades de integração entre os conteúdos históricos e a disciplina de Solos e Nutrição de Plantas. Os conteúdos históricos abordados no primeiro ano do Ensino Médio são, geralmente, relacionados a tópicos como a pré-história, povos da Antiguidade e as sociedades do período medieval. Entre esses tópicos, será selecionado o momento de transição entre a pré-história e o surgimento das primeiras civilizações, abordando exatamente o aproveitamento que tais populações fizeram dos solos para cultivo e a importância desse desenvolvimento tecnológico para a história da humanidade.

O docente de História e o docente de Solos e Nutrição de Plantas podem, em uma aula conjunta, trabalhar o tema: o primeiro pode referir os principais aspectos da denominada Revolução Agrícola e suas consequências, enquanto o segundo pode apresentar amostras dos tipos de solos encontrados nas regiões das primeiras civilizações e as possibilidades de cultivo que esses oferecem. O professor de História pode explicitar de que forma esses produtos impactavam na economia da sociedade referida, seja essa de cidades mesopotâmicas, da civilização egípcia ou de outras civilizações da antiguidade oriental, demonstrando a constituição do comércio e a influência desse para os aspectos políticos e culturais da região. O professor de Solos e Nutrição de Plantas deve também ressaltar as principais propriedades dos solos desses locais e, de modo conjunto, ambos docentes poderiam abordar as transformações tecnológicas ao longo do tempo, as quais qualificaram as ações de aproveitamento dos solos para plantio. Atividades práticas também podem ser proveitosas para a apreensão do conteúdo: os alunos poderiam desenvolver maquetes nas quais, utilizando amostras dos solos em questão, reproduziriam a atividade agrícola dessas populações. O exercício de interdisciplinaridade pode, inclusive, ser ampliado, agregando a contribuição, por exemplo, do docente de Geografia, que poderia debater a importância da topografia da região e da presença de rios e a influência do clima para a existência desses grupos sociais.

No segundo ano do ensino médio, a disciplina de História também possui 2 h semanais, e as disciplinas técnicas ofertadas são Culturas Anuais; Avicultura; Criações Alternativas; Topografia Aplicada a Propriedade Rural; Mecanização Agrícola; Irrigação e Drenagem; e

Cooperativismo e Extensão Rural. Os temas históricos trabalhados no segundo ano são bastante amplos, abordando a denominada Idade Moderna e Contemporânea, com destaque a temas relativos à História do Brasil. Assim, é possível integrar os conhecimentos históricos com todas as disciplinas apresentadas; entretanto, dado o objetivo do presente artigo, seleciona-se a disciplina de Topografia Aplicada a Propriedade Rural. O tema histórico que pode ser integrado às discussões da área técnica selecionado é a apropriação e a exploração da terra no Brasil, desde o período colonial até o Segundo Reinado. Assim, enquanto o professor de História levanta as reflexões sobre quais grupos se beneficiaram da apropriação de terras, expropriando-as de determinados grupos, bem como a escolha de determinados espaços agrícolas, o professor de Topografia poderia avaliar quais culturas se impõem em determinados relevos e quais são as consequências sociais e econômicas de tais cultivos ou da criação de determinados animais para a economia e a sociedade ao longo do tempo. A cidade de Bento Gonçalves, onde se situa o Campus do IFRS em que se baseia o presente estudo, é uma cidade que foi fundada e ocupada no contexto de imigração italiana ocorrida no século XIX, o que pode ser aproveitado em atividades conjuntas das duas disciplinas citadas. Um ponto que pode ser explorado é a legislação relativa à ocupação das terras brasileiras, como a Lei de Terras de 1850, a qual atingiu imigrantes, que encontraram maiores restrições para tornarem-se proprietários e que, como isso, influenciou a economia e a ocupação de determinados espaços cuja topografia poderia ser mais bem aproveitada para os tipos de cultivos adotados por essas populações. Assim, seria interessante realizar atividades práticas de visitas em propriedades rurais de famílias descendentes de imigrantes, avaliando como é a topografia do local em que residem e cultivam sua lavoura e quais desafios foram impostos pelo relevo no início da ocupação do espaço. A utilização de recursos de história oral é bastante pertinente e, muitas vezes, aproxima o discente à história da região na qual está inserido.

Por fim, no último ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, o professor da disciplina de História, a qual possui carga horária de 2 h semanais, poderia realizar uma articulação com as disciplinas técnicas oferecidas, que são: Suinocultura; Planejamento, Gestão e Projetos; Produção de Grandes Ruminantes; Floricultura e Jardinagem; Fruticultura e Silvicultura; e Olericultura e Plantas Medicinais. Há uma série de eixos temáticos que poderiam ser escolhidos

para debater a integração entre a História e as áreas técnicas, optando-se por refletir sobre as possibilidades de articulação entre o processo histórico ao longo do tempo e a disciplina de Olericultura e Plantas Medicinais. Durante o terceiro ano de Ensino Médio, há temas de História Contemporânea, tanto em relação aos eventos brasileiros, geralmente a partir da chamada “Era Vargas”, quanto no plano dos eventos mundiais, iniciando-se, frequentemente, pela Primeira Guerra Mundial. A articulação sobre a questão da saúde, dos usos do corpo, da indústria médica e farmacêutica ao longo do tempo pode ser abordada de modo conjunto, referindo como foi sendo modificada a percepção sobre as relações com o próprio corpo, sua exploração e a oposição entre o chamado conhecimento científico X conhecimento popular. Entre as possíveis atividades que provavelmente despertariam o interesse dos discentes, destaca-se a realização de entrevistas com pessoas da comunidade que se valem de receitas caseiras e tradicionais, utilizando essas plantas medicinais para o tratamento de diversas mazelas. A construção conjunta de um roteiro de entrevista auxilia inclusive na percepção de como os profissionais pesquisam para compor as aulas ministradas na escola. Assim, seria possível observar como se constroem e desconstroem discursos de legitimidade sobre o conhecimento de determinados grupos, que ao longo do tempo passam a ser legitimados ou desvalorizados, de acordo com interesses de grupos hegemônicos na sociedade.

Em relação ao Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática para Internet será avaliado o Projeto Pedagógico de Curso alterado em 2014 e que é atualmente vigente. No primeiro ano do Ensino Médio, são ofertadas 11 disciplinas da formação geral, totalizando 24 períodos semanais, nenhuma disciplina da formação diversificada e cinco disciplinas da formação técnica-profissional, contabilizando 12 períodos. No segundo ano, mantém-se o número de disciplinas da formação geral, com 11 disciplinas ofertadas e 11 períodos, uma disciplina da formação diversificada, contabilizando dois períodos, e cinco disciplinas da formação técnica-profissional, totalizando 11 períodos. Por último, no terceiro ano do Ensino Médio, os alunos deverão cursar sete disciplinas da formação geral, contabilizando 14 períodos, três da formação diversificada, totalizando sete períodos, e duas disciplinas da formação técnica-profissional, contando quatro períodos. A disciplina de História possui dois períodos no primeiro e no segundo anos do Ensino Médio, estando ausente no currículo do terceiro ano. Tal lacuna no

último ano da formação torna ainda mais importante a adoção de medidas interdisciplinares, com o intuito de que os alunos não sejam prejudicados por ficar alheios dos temas históricos no final de sua formação.

As disciplinas técnicas ofertadas no primeiro ano do Ensino Médio são Algoritmos; Fundamentos de Redes de Computadores; Introdução à Computação; Interface Web; e Programação Web. Entre tais disciplinas, talvez a que mais dialogue com a disciplina de História seja a de Introdução à Computação. Os conteúdos presentes na súmula do curso de História iniciam com o período medieval, dada a limitada carga horária direcionada à área dos conhecimentos históricos. Entre as propostas possíveis, estaria a reflexão sobre a influência da introdução da computação sobre as formas de trabalho e sobre a vida do trabalhador, baseando a discussão com as transformações advindas das chamadas “Revoluções Industriais”. Poderia ser realizada uma atividade prática, a partir de entrevistas com pessoas mais idosas, questionando como era o cotidiano em uma época na qual os computadores não estavam à disposição de todos e nem mesmo eram utilizados com tanta frequência nos diversos espaços de trabalho. Os alunos poderiam construir um roteiro de entrevista que privilegiasse o aspecto laborativo, interrogando sobre as mudanças trazidas pela adoção da tecnologia da computação.

No segundo ano do Ensino Médio, os alunos deverão cursar as seguintes disciplinas da área técnica: Análise e Projeto de Sistemas da Web; Banco de Dados; Desenvolvimento de Sistemas; Programação de Scripts; e Programação da Web. A disciplina escolhida para realizar uma atividade de integração é a disciplina de Banco de Dados, que possibilita a realização de uma aula conjunta na qual os docentes podem apresentar a importância da constituição de um Banco de Dados contendo diferentes informações sobre um tópico específico. O professor de História pode enfatizar a importância dos serviços de informações ao longo do período das ditaduras civil-militares na América Latina, que concentravam conhecimentos sobre os opositores políticos dos regimes autoritários, tema geralmente trabalhado nesse nível escolar. A proposta de tarefa prática poderia ser a construção de um banco de dados com informações históricas a serem utilizadas posteriormente pela turma.

No último ano do Ensino Médio, os alunos estarão matriculados em duas disciplinas técnicas: Programação Web e Projeto Integrador. A disciplina de História está ausente da

grade curricular desse ano final do Ensino Médio, sendo interessante realizar uma ação interdisciplinar para que os alunos não esqueçam os conteúdos já trabalhados. A disciplina que mais favoreceria essa prática de articulação de conhecimentos é o Projeto Integrador, que, tal como sua denominação permite deduzir, deve integrar os conhecimentos até então adquiridos. O discente poderia, assim, utilizar as ferramentas de webdesign para construir um site com informações históricas para as demais turmas de Ensino Médio da instituição, as quais deveriam, posteriormente, apresentar impressões sobre o que foi realizado.

## Considerações finais

A interdisciplinaridade deve ser uma prática cada vez mais adotada nos diferentes níveis de ensino no intuito de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Para a eficácia desse empreendimento, muitos desafios são encontrados, entre os quais é possível destacar o pouco diálogo existente entre docentes das mais variadas disciplinas, que tradicionalmente trabalham de forma autônoma, sem articulação com os demais colegas. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante pode ser um locus desafiador para tal forma de atuação articulada, pois, em um primeiro momento, um viés que privilegia o âmbito técnico pode prevalecer. Deste modo, é necessário um esforço por parte dos profissionais da educação para procurar eixos em comum e estratégias com a finalidade de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e desconstruir hierarquias culturalmente construídas entre as diferentes disciplinas.

O presente artigo pretendeu realizar uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e sua importância e apresentar algumas possibilidades de integração das disciplinas de História e as da área técnica nos cursos de Ensino Médio Integrado do Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, os quais são na área de Agropecuária e Informática para Internet. O diálogo entre a área propedêutica e a área técnica-profissional ainda é incipiente, mas começam a tornar-se mais comuns momentos de interação que permitem ultrapassar a fragmentação dos conteúdos e favorecer ao estudante a compreensão do mundo de modo holístico e articulado.

# Referências Bibliográficas

BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo. Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. Revista Ensaio, volume 8 nº2 dezembro de 2006, p.147-160. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/114/165> (Acesso em 22 de maio de 2015).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996. (2008). Disponível em [http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb\\_atualizada.pdf](http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf) (Acesso em 17 de maio de 2015).

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional do Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.5, nº 8, p.27-41, jan-jun de 2011. Disponível em <http://www.esforce.org.br> (Acesso em 20 de maio de 2015).

FAZENDA, Ivani C.A. (Org.) Didática e Interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FORTES, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. Revista Acadêmica SENAC online. 6ª Ed. set-nov 2009. Disponível em [http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial\\_2012051710\\_1423.pdf](http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_2012051710_1423.pdf) (Acesso em 18 de maio de 2015).

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Informações sobre cursos técnicos oferecidos pela instituição. 2010. Disponível em <http://www.bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=69> (Acesso em 17 de maio de 2015).

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática para Internet. Bento Gonçalves, 2014, 49f. (Texto Digitado)

\_\_\_\_\_. Plano de Curso do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Bento Gonçalves, 2012, 146f. (Texto Digitado)

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Revista Educação e Sociedade. SP: Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (Acesso em 18 de maio de 2015).

MARTINS, Adriana Paula; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. A oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais e a dualidade na educação brasileira. Revista Encontro de Pesquisa em Educação. MG: Uberaba, v.1, nº1, p.9-22, 2013. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/669/966>.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no Ensino Médio técnico integrado de jovens e adultos. Revista Em Aberto. Brasília, v.22, nº 82, p.91-108, nov. 2009. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1580/1272> (Acesso em 18 de maio de 2015).

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, nº1, p.51-66, jan-abr de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1> (Acesso em 19 de maio de 2015).

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. V.13, nº 39, set-dez, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf> (Acesso em 17 de maio de 2015).

# Discutindo o ensino de História mediado pelos museus:

experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios - BH

Por Jezulino Lúcio Mendes Braga<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta parte das discussões da minha tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da UFMG. Discuto as experiências de professores de história em diálogo com a narrativa visual do Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte. O texto foi dividido em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresento o setor educativo do MAO e os programas que desenvolvem na partilha com docentes. Na segunda seção, discuto por meio dos relatos dos docentes as possibilidades formativas da exposição museal. Na última seção, o foco recai sobre as experiências subjetivas e as práticas sensíveis de ensino de História no museu.

Palavras-chave: Museu; Experiência; Ensino de História.

## Abstract

This paper presents part of my dissertation's analysis developed at Faculdade de Educação/UFMG. We discussed history teachers' experiences in a dialogue with the visual narrative of a Museum situated in Belo Horizonte called Museu de Artes e Ofícios. The text was divided in three sections besides the introduction and the final considerations. In the first section, we presented the educative sector of the museum and its programs for teachers. In the second one, through the teachers' reports, we discussed the formation possibilities of a museum exhibition. In the last section the focus is on the subjective experiences and the sensitive practices of history teaching in the museum.

Keywords: Museum; Experience; History Teaching.

---

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenador de Pesquisa na Unidade de Campanha/UEMG. Contato: luciohistoria@yahoo.com.br.

# Introdução

Este artigo é parte das discussões propostas na minha tese de doutorado *Professores de História em Cenários de Experiência*, na qual investiguei as experiências dos professores de História no Museu de Artes e Ofícios (MAO) em Belo Horizonte-MG. Por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, analisei as experiências de uso pedagógico e as potencialidades para o ensino de História apontadas no museu.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira foi feita a partir de questionário enviado aos professores que responderam positivamente ao convite do setor educativo do MAO. O setor educativo se disponibilizou a relacionar todos os professores de História que visitaram o museu nos últimos dois anos e enviar um convite por meio eletrônico para participação na pesquisa. O setor educativo MAO consultou 115 professores sobre interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Obtiveram 45 retornos, sendo que 6 deles foram negativos. Enviamos questionários para 39 professores na primeira etapa da pesquisa e obtivemos 26 retornos.

Na segunda etapa, realizamos entrevistas narrativas em contato com a exposição do museu. O pesquisador e os professores convidados para pesquisa caminharam pela exposição do museu, dialogando sobre questões previamente elaboradas e testadas por um grupo de pesquisadores do LABEPEH/FAE-UFMG<sup>3</sup>. A entrevista narrativa foi realizada no Museu de Artes e Ofícios, individualmente com cada professor, em dia previamente agendado. Optamos por uma entrevista em percurso de visita. Assim, o/a professor/a e eu realizamos um percurso dialogando por ambientes expositivos do museu enquanto a entrevista ocorria. O tempo da entrevista foi, então, o tempo do percurso, sendo altamente interferente em seu conteúdo.

O texto foi dividido em três partes. Na primeira seção, apresentamos as potencialidades educativas do MAO na implantação de programas e materiais didáticos para atender aos docentes. Esses programas podem ampliar o uso educativo da exposição em diálogo com o currículo escolar em ações antes, durante e após a visita ao museu. Na segunda seção, analisamos as experiências dos docentes no contato com o cenário do museu e debatemos como os

---

<sup>3</sup> Laboratório de Pesquisa e Ensino de História da Faculdade de Educação-UFMG.

espaços dos museus são formativos, nos quais os professores se abrem às frustrações, ao sofrimento, mas também às paixões, encantamento e satisfação profissional.

E, por fim, relacionamos as experiências subjetivas com as estratégias para ensino e aprendizagem de história. Focamos a análise no relato dos professores colhidos em entrevista caminhante pela exposição do Museu de Artes e Ofícios. A entrevista foi realizada no contato com a exposição para que os docentes rememorassem suas práticas ao mesmo tempo que refletiam sobre a potencialidade dos museus para o ensino de História. Partindo do pressuposto de que a centralidade da pesquisa recai sobre as experiências dos professores no museu, realizamos a entrevista como ato investigativo marcado por situações em que o professor exerceu seu papel narrador, viveu experiências e fez opções de visita na exposição do MAO. Decidimos que realizar a entrevista naquele lugar seria uma oportunidade de dialogar com as experiências vividas pelos professores em ações pedagógicas no museu, focalizando também a sua experiência pessoal dentro da instituição e mesmo diante de outros museus.

Os sentidos despertados pela relação corpórea que mantemos com as coisas no mundo são interferentes em nossas lembranças e na percepção que elaboramos sobre o vivido. Os professores em situação de visita elaboram novos significados para suas práticas docentes, mediadas por sua memória subjetiva na relação com objetos e palavras que configuram cenários de experiência. Nesses cenários, os docentes elaboram narrativas em gestos sensíveis de lembrança e esquecimento, dando sentido a suas ações subjetivas quando em situação de visita escolar.

## Museu de Artes e Ofícios e a Educação

Os museus são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal quanto para professores que dela fazem uso educativo. De acordo com Pereira & Siman:

O exercício do fazer educativo em museus é visto como oportunidade formativa porque rica de experiências,

contatos e trocas que proporcionam quando aproveitados-situações novas, enriquecedoras e reinventivas. Ao aprender na prática, com a prática e pela experiência, o educador em museus poderá tornar sua ação profissional um exercício de aprendizagem, que, uma vez iniciado, não se completa e não se finda, residindo nessa processualidade, especialmente, sua maior riqueza (SIMAN & PEREIRA, 2009, p. 4).

Assim, podemos questionar em que medida as equipes educativas dos museus têm convidado o professor ao diálogo, ou quais sensibilidades, valores, crenças éticas, estéticas e políticas são partilhadas no encontro dos professores com as equipes dos setores educativos dos museus. E na escola, que trocas ocorrem entre professores aprendentes nos museus e seus colegas de profissão?

Essas discussões tornaram-se pertinentes no Brasil a partir da década de 1950, quando a educação passou a integrar as funções dos museus como um campo fundamental na relação que estabelecem com a sociedade. Para Knauss (2011), na década de 50, a educação nos museus deixa de ser tratada em termos genéricos e passa a ser discutida em sua relação com as escolas. O autor fez um levantamento sobre as discussões que estavam sendo feitas nos *Anais do Museu Histórico Nacional* e outros artigos que defendiam até mesmo a criação de serviços educativos independentes dos serviços técnicos dos museus. O autor ainda aponta como marco nesse processo a realização do Seminário do ICOM, acontecido no Rio de Janeiro em 1958 (KNAUSS, 2011).

O modelo de museu proposto na criação do Museu Histórico Nacional (MHN) em 1922 tinha o público escolar como referente, antecipando o debate sobre a aproximação dos museus e escolas (KNAUSS, 2011). Pesquisando os *Anais do Museu*, Knauss (2011) encontrou um artigo em que Nair Moraes de Carvalho, professora do curso de museus do MHN, elabora, por meio de outras referências, modelos para a visitação escolar que se daria de formas variadas, como:

(...) *visitas escolares dirigidas* eram caracterizadas como as que se realizam *durante* o horário de aula, com programa preestabelecido de antemão e com preleção dos conservadores do museu. Por sua vez, as *visitas escolares livres* eram as realizadas por grupos de estudantes indicados, *fora* do horário de aula e sem serem necessariamente acompanhados, propondo-se um tema para estudo ou inquérito. As *visitas escolares combinadas*, porém, compunham-se de uma parte dirigida e outra parte livre, combinado assim os outros dois tipos. (KNAUSS, 2011, p. 586)

Observa-se que, já nesse período, existe uma preocupação com visitas livres, nas quais seria proposto um tema para estudo a partir dos conteúdos escolares. É claro que a ênfase era na história da Pátria, através de uma narrativa baseada em eventos políticos e heróis nacionais. Nesse caso, o papel dos museus seria o de auxiliar a escola no desenvolvimento de uma educação para a consciência patriótica. Já é conhecido pela bibliografia o entusiasmo de Gustavo Barroso (diretor do MNH) ao patrimônio cultural, principalmente pela via saudosista, na recuperação de um passado glorioso e na tentativa de despertar nas gerações o amor à pátria.

Foi a partir dos anos de 1980, com a influência dos debates sobre a nova museologia, que as instituições montaram equipes específicas para atender a demandas vindas das escolas, formularam materiais de orientação para os professores e promoveram cursos e seminários atendendo a essa camada profissional, como o evento realizado no Museu Imperial, dedicado a discutir o tema geral *Uso Educacional dos Museus e Monumentos*. É nesse encontro que é discutida a expressão educação patrimonial e são lançadas as bases para uma metodologia que pensa a educação nas relações subjetivas com o patrimônio.

No entanto, ainda existe um grande número de museus que não possuem os chamados “setores educativos” devido à falta de investimentos públicos ou até mesmo por optarem por uma relação direta entre o público escolar e as exposições propostas em suas galerias.<sup>4</sup>

Para Santos, todas as ações museológicas devem ser pensadas como ações educativas, ainda que o museu não tenha um setor específico que cuide dessas atividades, uma vez que, “sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para os projetos educativos que venham a ser desenvolvidos pelos museus, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos” (SANTOS apud IBRAM, 2011, p. 119).

Em 2008, foi implantado no Museu de Artes e Ofícios o projeto *Trilhas e Trilhos*, que tem como objetivo promover a mediação entre o acervo e o público.<sup>5</sup> Segundo a coordenadora do setor, Naila Mourthé, esse projeto fortaleceu a ação educativa do MAO ao oferecer atividades complementares e diferenciadas, além de ampliar a capacidade de atendimento a grupos de estudantes. A proposta foi intitulada *Trilhas e Trilhos* porque:

---

<sup>4</sup> Dados levantados pelo IBRAM indicam que 51,9% dos museus brasileiros não possuem serviço educativo, mas 80,6% oferecem como opção a visita guiada. IBRAM. Museus em Números. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011, online.

<sup>5</sup> No ano de inauguração do Museu, em 2004, foi implantado o projeto educativo Fio da Meada. O planejamento e a execução das ações educativas incentivavam o visitante a encontrar o fio da meada do saber fazer dos sujeitos em diferentes temporalidades.

(...) é uma remição ao trem, ao tema que envolve a Praça da Estação. Só que o trilho a gente sabe exatamente onde vai dar, e no setor educativo, a gente entende que nós fazemos propostas, mas onde nós vamos chegar, talvez a gente percorra outros caminhos. (MOURTHÉ, apud BARBOSA, 2010)

A proposta do setor educativo é fazer a mediação com o público, não exclusivamente o escolar. Segundo a coordenadora, não se trata apenas de uma visita guiada ou orientada, mas de perceber as interações possíveis entre o público e o museu. Portanto, a metodologia é aberta à participação dos professores e demais visitantes que contribuem no resultado final.

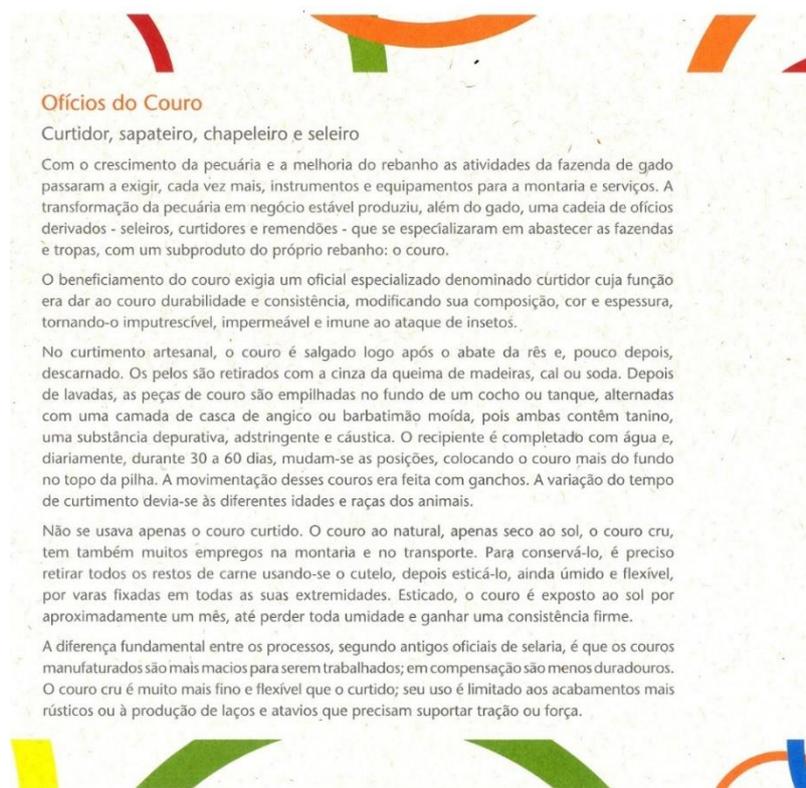
Para apresentar os projetos do setor educativo e servir como material de apoio aos professores que fazem uso pedagógico do museu, foi elaborado um *Guia do Educador*. Trata-se de um encarte que, além de apresentar o serviço educativo, faz sugestões de atividades para realizar antes, durante ou depois da visita. Inclui cinco propostas de uso educativo do museu que podem atender a crianças, públicos diversos, adolescentes e jovens de uma forma geral.

Figura 1  
Guia do Educador (1)  
Museu de Artes e Ofícios, 2008



Esse guia tem um caráter permanente, mas os encartes existentes na capa e na contracapa são acrescentados anualmente. Os encartes são compostos por fotos com algumas informações de ofícios apresentados na exposição do MAO e outros encartes com atividades didáticas ligadas a esses ofícios. A cada ano, os encartes são mudados com o acréscimo de outros ofícios, o que permite que o professor tenha mais informações e outras propostas de atividades.

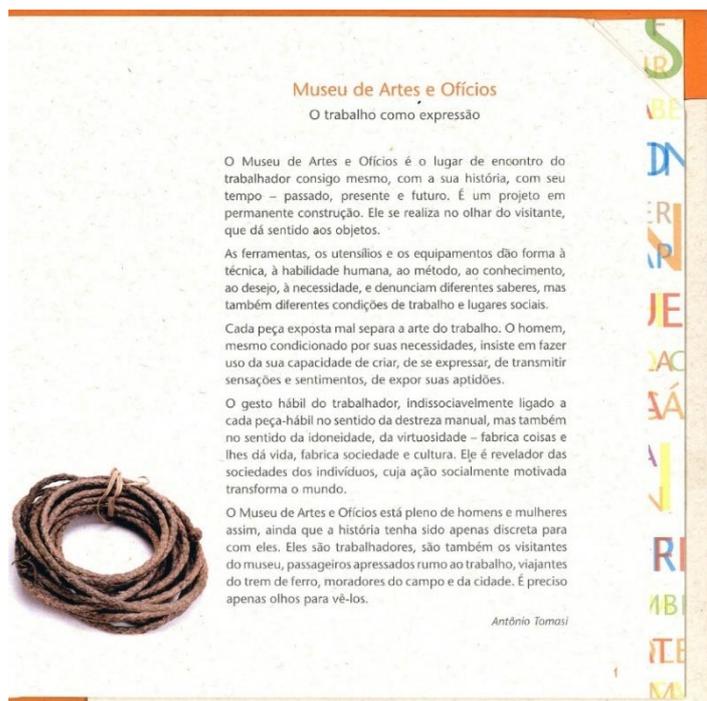
Figura 2  
Guia do Educador (2)  
Museu de Artes e Ofícios,  
2008



Os encartes são modificados com sugestões de atividades desenvolvidas pelos docentes no MAO. São atividades selecionadas para o *Socializando Práticas Educativas*, que tem como principal objetivo valorizar as práticas docentes no uso pedagógico do Museu. No início de cada ano, é divulgado um edital que convida os professores a redigirem uma atividade desenvolvida no antes, durante ou depois da visita ao MAO. No site do museu, a orientação é de que os professores:

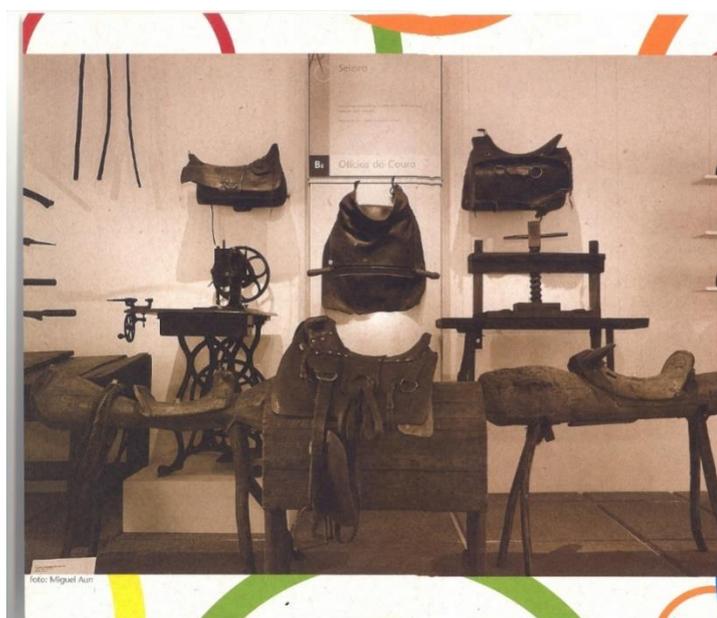
(...) interessados em participar devem enviar uma descrição, em linhas gerais, da proposta de trabalho, do segmento envolvido, dos objetivos propostos, do desenvolvimento da atividade e dos resultados obtidos. Vale ressaltar, que um parecer pessoal pode ser muito significativo para sensibilização de outros educadores para o aproveitamento e a recriação das práticas. (MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS, online)

Figura 3  
Guia do Educador (3)  
Museu de Artes e Ofícios, 2008



Ao final de cada semestre, algumas práticas são selecionadas e o professor é novamente convidado a socializá-las em uma mesa redonda que acontece no hall de entrada do museu. É um momento em que as práticas são partilhadas com outros professores, que podem, a partir da experiência desenvolvida, ressignificar suas ações pedagógicas no uso do museu. As práticas são também divulgadas no site do Museu e no Guia do Educador do próximo ano. A proposta do *Guia do Educador* é deixar opções para a intervenção do professor que faz uso educativo do museu.

Figura 4  
Guia do Educador (4)  
Museu de Artes e Ofícios, 2008



Do total de professores entrevistados na primeira etapa, 42% possuem o *Guia do Educador* e fazem uso do material para preparar sua visita ao MAO. O instrumento é um norteador e sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas no museu:

As aulas prontas me deram ideias para adaptá-las a realidade das minhas turmas. A intenção era falar sobre os ofícios e depois compará-los aos atuais. (Professora Laura)  
Leio, mas sempre preparo à parte. (Professora Lucimar)  
O material do MAO é ótimo para sensibilização do grupo. (Professora Tereza)  
Usei, e em todas as outras visitas irei usar e explorá-lo mais. (Professora Fran)

Para os professores, o *Guia do Educador* é um material para sensibilização dos estudantes no momento que antecede as visitas, além de um excelente material para orientar a preparação de aulas desenvolvidas na escola e os conteúdos provocados pela exposição do MAO após a visita. Além do *Guia*, ao participarem do *Momento do Educador* os professores recebem o *Passe Livre do Educador*, que possibilita o acesso ao Museu para que possam planejar atividades que serão realizadas com os estudantes durante a visita.<sup>6</sup>

Ações educativas do MAO vêm sendo desenvolvidas em parcerias com instituições de ensino e pesquisa como a criação do CD *Tematizando Artes e Ofícios* feito em parceria com o LABEPH/UFMG, a PUC-MG (CEFOR) e a UEMG.<sup>7</sup> O CD é composto por textos, poemas e sugestões de atividades para o cenário do couro. É um instrumento pedagógico voltado a professores de diferentes áreas do conhecimento. Serve para o uso dos museus que privilegiam a educação pela memória e a história em um recorte temático, estimulando o professor a fazer escolhas na visita aos museus, superando a angústia por uma visita total que comporte todos os sentidos despertados ali.

Nessa mesma perspectiva, o setor educativo do MAO sugere ao professor sete trilhas que podem ser um caminho para que os professores usem de forma mais instrumental a

---

<sup>6</sup> O agendamento de visitas orientadas ao MAO é realizado com 1 mês de antecedência de duas formas: no "Momento do Educador", encontro realizado com professores na última semana do mês, e na primeira segunda-feira de cada mês. O professor que comparece ao encontro tem a possibilidade de agendar visitas, e as vagas remanescentes do encontro ficam disponíveis para agendamento na primeira segunda-feira. Museu de Artes e Ofícios, 2014, online.

<sup>7</sup> Este CD-ROM foi idealizado pela equipe do Projeto Tematizando os Ofícios – caixa virtual de história – o Museu de Artes e Ofícios em visitas escolares, e pelos subprojetos Memória dos Ofícios e Educação para o Patrimônio, que reuniram pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Estadual de Minas Gerais, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e do Setor Educativo do Museu de Artes e Ofícios.

visita ao museu.<sup>8</sup> Não se trata de um instrumental que desconsidera as dimensões sensíveis na educação e deixa de privilegiar o modo subjetivo de fruição dos estudantes. Consideramos apenas que o professor pode definir objetivos prévios na visita educativa e que, desse modo, particulariza a relação com a exposição.

As trilhas são uma possibilidade de “objetivar” a visita ao MAO, provocando o debate sobre conteúdos escolares específicos. Segundo Naila Mourthé, as trilhas provocam conteúdos interdisciplinares sem privilegiar apenas a área de humanas e sociais, mas possibilitando o uso pedagógico do museu pelas diversas disciplinas escolares dispostas nos currículos, além de propor a transversalidade em temas de interesse de professores e estudantes. O professor é convidado a pensar em outras possibilidades para além daquelas contidas nos conteúdos escolares, mesmo porque não teria como o MAO disponibilizar educadores especializados nas diferentes disciplinas escolares.

Ao optar por uma das trilhas, o professor planeja sua visita ao MAO e pode romper com a lógica da visita clássica aos museus, que se davam em um curto período de tempo, na qual os estudantes eram conduzidos pela exposição transcrevendo tudo que encontravam pela frente. Podem propor problemas historicamente fundamentados e, dessa forma, potencializar os conteúdos curriculares por meio de uma narrativa visual da história.

A criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente que os professores se qualifiquem para essa relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares. Chamamos de atendimento especializado aos serviços as atividades e os programas permanentes criados no museu que favorecem vínculos mais efetivos com a sociedade e dos professores com os museus, com alteração de hábitos culturais e amadurecimento de propostas de visitação escolar.

Com a criação desses programas, o fazer educativo nos museus passa a ser visto como oportunidade formativa, uma vez que é rico em experiências, contatos e trocas. Professores e educadores de museus aprendem com a prática e a experiência que são reavaliadas e reposicionadas no processo educativo. Assim, atividades nos museus, que são desenvolvidas com os professores, podem contribuir para novas experiências educativas com os estudantes nas escolas. A atividade docente é, antes de tudo, baseada em

---

<sup>8</sup> Trilha do Gesto, da Energia, da Mineração, do Comércio, das Artes, Afro-Brasileira e da História do Trabalho.

interações entre seres humanos: dos professores com os estudantes, seus colegas de profissão e, também, com as equipes educativas dos museus (SALES & SIMAN, 2009).

## Experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios

Como sujeitos que vivem experiências, os professores mudam sua prática no diálogo com a cultura e no encontro com outros sujeitos em diferentes espaços e tempos. São formados em diferentes espaços e neles fazem opções do que ensinar, de como ensinar e de que forma vão partilhar com os estudantes em sala de aula os conhecimentos adquiridos. Tornam-se professores, adquirem experiências e as usam na construção de sua visão de mundo.

Tardif (2011) afirma que os saberes dos docentes estão relacionados às experiências sociais: na forma como os professores constroem representações, interpretam, compreendem e orientam sua profissão e a prática cotidiana. Segundo o autor, o saber docente é social porque é partilhado na escola como uma experiência coletiva. Essa partilha está condicionada a um sistema que garante a legitimidade do saber disciplinar, ou seja, o saber de referência em sua forma escolar. Para Tardif (2011), o saber é produzido socialmente e resulta da negociação entre diferentes grupos reunidos em sindicatos, associações científicas, universidades, administração escolar e autarquias competentes que definem currículos e programas.

Na construção sócio-histórica das disciplinas escolares, estão envolvidas essas experiências. Os docentes interferem no currículo, encontrando a melhor forma de ensinar aos estudantes os conteúdos selecionados. Nessa interferência, estão materializadas suas experiências e visões de mundo. Os discentes, por sua vez, interferem no processo de ensino-aprendizagem resistindo, negociando ou acomodando-se ao que é proposto pelo docente. Para Tardif (2011):

(...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos

professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2011, p. 13)

Concordamos com as conclusões de Ana Monteiro (2007) de que, na escola, os saberes têm uma configuração cognitiva própria, que dialoga com o saber de referência, mas envolve estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes, bem como as dimensões socioculturais próprias da cultura escolar. As relações entre os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e a experiência docente originam o saber ensinado a crianças e jovens nas escolas. Para além da racionalidade técnica que via o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzido nas universidades, a experiência vivida exerce influência na mobilização de estratégias e na seleção de saberes a ensinar.

A professora Clarice<sup>9</sup> se envolve com atividades em espaços formativos, que vão desde associações de bairros a instituições religiosas, e realiza pesquisas em projetos ligados à Universidade Federal de Minas Gerais.<sup>10</sup> A professora acredita que essas experiências influenciam em suas ações como docente na escola:

**Professora Clarice:** A minha ideia é juntar tudo. Por exemplo, ano passado, a gente tentou fazer, mas o tempo foi pouco. A gente acha que sempre pode fazer mais, mas o tempo foi muito curto. A minha carga horária é de 3 horas/aula, e você tem que dividir com Geografia, aí eu fico pensando as duas coisas. Eu acho que as duas disciplinas andam juntas. Estava até brincando um dia com uma colega... “Você trabalhou mapa? Trabalha mapa antes”. Por exemplo, está no livro deles lá **“Chegada dos Portugueses ao Brasil”**. Aí você está explicando... “... A Chegada dos Portugueses ao Brasil se deu em 22 de abril no litoral...”. Ela foi, deu a aula e no final ela perguntou se alguém tinha alguma dúvida, daí o menino levantou a mão e perguntou... “O que era litoral...”. Quer dizer, depois que ela tinha dado a aula toda, então, eu acho que casa muito bem estas disciplinas, História, Geografia, Ciências, Português...

A ideia é tentar sempre estar alinhavando, por exemplo, a história local do Córrego do Capão... Daí a problemática era... **“Como eu posso tentar pensar em memória, em patrimônio imaterial, ou pensar na questão da musealização dessa experiência com os meninos”, trabalhando o Córrego do Capão, a questão da água, o meio ambiente, e a que a gente tinha que vir ao museu e produzir um produto final.**

(Entrevista em HD 1h48’, data 18/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

<sup>9</sup> O nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios para atender às normas do Comitê de Ética da UFMG.

<sup>10</sup> Projeto Capão, realizado em parceria com o LABEPEH, Faculdade de Educação.

A professora Clarice se lança a experiências fora do universo escolar, estabelecendo parcerias com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH-FAE/UFMG) no projeto “*As escolas na bacia: a história do Córrego do Capão na cultura local*”. A experiência no projeto foi fundamental para rever suas práticas e ressignificar o currículo de História, abordando temas interdisciplinares, como a memória e o patrimônio. Essa experiência fez com que a professora introduzisse temas transdisciplinares ao programa de história. Neste caso, é o saber da experiência que modifica a forma de lidar com os temas propostos nos programas e currículos escolares. Para Tardif (2011):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2011, p. 53)

As atividades que a professora Clarice realizou no projeto Capão foram indutoras de uma nova forma de ensinar História na educação básica. Para Larrosa (2002), o sujeito portador de experiência é aquele que se permite abrir novas possibilidades de atuação profissional, uma abertura essencial ao mundo. O autor cita Heidegger (1987) para qualificar a ideia de que a experiência prescinde de uma abertura às coisas do mundo:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, citado por LARROSA, 2002, p. 143)

O sujeito da experiência na fenomenologia de Heidegger é aquele que se submete a algo que não lhe é familiar e, por isso, sai de seu porto seguro, abrindo-se às frustrações, ao sofrimento, mas também às paixões, encantamento e satisfação profissional.

O projeto da docente culminou com uma visita ao MAO. A professora discutiu o uso da água na sociedade contemporânea e o relacionou com a exposição do museu. Para a docente, as discussões que fez no projeto do Capão poderiam ser alinhavadas com o conceito de memória e patrimônio no uso pedagógico da exposição do MAO.

No ensino de História, a partir de uma educação sensível que privilegie dimensões éticas, políticas e estéticas, os professores podem dispor de análise do que é chamado de bens materiais, práticas culturais, relações sociais, análise de paisagens, arquitetura, entre outros rastros impressos pelo homem no tempo. Muitos desses rastros encontram-se nas galerias dos museus.

Os museus inscrevem-se nos circuitos culturais e sensíveis da sociedade e convidam a uma aprendizagem da cultura de maneira dinâmica e pluralista. Com sua narrativa arbitrária, podem ser locais privilegiados de aprendizagem histórica. De acordo com Junia Sales Pereira, os museus estão inseridos

(...) nos circuitos culturais e sensíveis da sociedade, compreendidos como gestos arbitrários que essa mesma sociedade realiza e, portanto, como instituições produtoras de percepções sobre a história, sobre os objetos, também sobre as impermanências dos rastros. (PEREIRA, 2007, p. 2)

Nos museus, os professores de História têm material necessário para a reflexão sobre os gestos de salvaguarda e esquecimento, em uma narrativa visual constituída por cenários previamente elaborados para provocar nossos sentidos. Objetos de cultura material, legendas, totens e vídeos compõe o cenário do MAO usado pelos docentes para uma aprendizagem sensível da história.

Em uma tarde, percorremos o MAO com a professora Cora para que narrasse suas experiências em contato com a exposição que, frequentemente, serve-lhe de estratégia para ensinar História. Cora é uma professora que frequenta museus desde que iniciou sua carreira e realiza visitas com estudantes em muitos museus da cidade:

**Professora Cora:** (...) Esse Museu pra mim, além de eu gostar muito dele, tem uma facilidade...Eu faço acesso de metrô, então, eu não pego engarrafamento, custo. Aí esse ano eu descobri que não pago ticket de metrô. Eu venho com meus alunos de graça. Então, tem outras facilidades além do Museu. Eu gosto muito daqui, mas o Abílio Barreto, por exemplo, já é um pouco mais difícil, exige da escola um ônibus, lanche, então, me traz na organização mais trabalho **do que um projeto pode ser feito, pela falta de dinheiro da escola. Esta é uma das questões que devem ser colocadas.**

Ano passado eu fui ao Museu Abílio Barreto... A gente faz muitas excursões. Nós fomos a Ouro Preto...Fomos à Casa Fiat de Cultura...

**Pesquisador:** O que te estimulou a essa prática de ensino de história em museus?

**Professora Cora:** Apesar da pouca discussão na graduação, eu acho que os museus **hoje fazem um trabalho bem bacana de tentar aproximar o museu que não é nenhum objeto, apenas um objeto que está a aproximar o museu da comunidade.** Neste sentido, eu acho interessante tornar as aulas de história vivas, contextualizadas, que tenha significado para aquele aluno... Tornar a aula mais interessante, por isso que eu os trago sempre, até pra sair daquela monotonia do professor, quadro, aluno...

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Cora ressalta em sua narrativa que o acesso ao MAO facilita sua ação docente quando comparada a outros museus da cidade. Acredita que, apesar da discussão sobre museus e ensino de História ter estado quase ausente durante sua formação inicial, os museus estão se aproximando mais da comunidade escolar e estimulando seu uso pedagógico. Ela aponta dificuldades na formação fora da escola, mas acredita que o uso pedagógico dos museus torna as aulas de História mais vivas, em diálogo com as experiências sociais, com mais significado para os estudantes.

O professor Bento realizou um projeto sobre a história de Belo Horizonte e, antes da visita, estabeleceu uma parceria com os educadores do museu. Em um momento de formação, bem antes de realizar a visita, apresentou suas expectativas à equipe do museu para que o momento da visita fosse significativo para os estudantes e também pudesse fazer uso pedagógico da exposição. Segundo o professor, o museu é potente para ensinar História, entretanto deve haver uma abertura por parte do professor para que a visita não se torne apenas um momento de ilustração de conteúdo ou reafirmação de uma história cronológica, linear e canônica. Há, segundo Bento, possibilidades de exploração poética do museu que vão além de dimensões cognitivas da história como produção de fotografias, textos, vídeos, que extrapolam o conteúdo programático da disciplina:

**Professor Bento:** É fundamental, para além de uma visita virtual, ir lá... **entender o que é o museu, o que ele tem para oferecer.** Conversar com os educadores, conhecer o acervo, porque na conversa vai **abrindo outras possibilidades de abordagem para além do conteúdo**

**disciplinar.** Esse momento é formativo, uma formação em serviço.

(Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO)

O estabelecimento de parcerias entre professores e setores educativos pode ser um caminho para uma abordagem significativa das exposições no sentido de promover um ensino crítico de história que dialogue com a experiência dos sujeitos, em que os objetos musealizados abram possibilidade para discutir o social vivido e as implicações do pretérito no presente. Como afirmou o professor Bento, o momento pré-visita pode favorecer o levantamento de problemas históricos na relação com o conteúdo escolar.

## Ensino de História no Museu de Artes e Ofícios

O Museu de Artes e Ofícios possui um setor educativo e oferece suporte aos professores que fazem visitas pedagógicas com estudantes. Do grupo de professores de História que responderam ao questionário na primeira etapa da pesquisa, 69% realizam visitas regulares com estudantes a museus e, inclusive, foram mais de duas vezes ao MAO no ano de 2012.

A maior parte dos professores entrevistados mobiliza os museus em sua prática e considera que essas instituições reúnem condições favoráveis para o ensino de História:

(...) as visitas (não apenas em museus) conferem significado aos temas trabalhados em sala e permitem que os sujeitos sintam-se construtores e participantes da história. **As visitas a museus provocam outros sentidos** e permitem ao estudante **visualizar** outras versões da história que não estão nos livros didáticos. (Professor Bento — grifo nosso)

O ambiente do museu **desperta a curiosidade** dos estudantes, o acervo **transporta o visitante no tempo**, as orientações dos guias (quando bem preparados) ampliam as possibilidades de exploração pedagógica da visita. (Professor Mário)

**O contato visual com o museu**, com objetos históricos, com a problemática do monumento como sendo monumento histórico. (Professora Hilda)

O aluno consegue apropriar-se do conteúdo, **pois tem contato com o “concreto”**, indo além da teoria escutada em sala de aula. (Professora Hannah)

Em grande parte das respostas ao questionário aplicado em nossa pesquisa de doutorado, os docentes enfatizam o contato visual como um dos diferenciais da educação por meio de visitas a museus. Os museus nascem de uma tradição antiquária e constroem uma narrativa visual da história, proporcionando ao visitante uma experiência sensorial. De acordo com Bann (1994), os ambientes museais promovem o envolvimento do sujeito com outro tempo, em uma experiência dos sentidos que não segue uma ordenação racional (BANN, 1994).

Despertar, ampliar e visualizar são verbos recorrentes na fala dos docentes que fazem uso pedagógico do MAO. A exposição possibilita o contato visual com objetos portadores de uma historicidade e dispostos de forma a construir uma narrativa da história. Essa narrativa é usada para ensinar História, pois possibilita ao estudante o contato com o “concreto,” como afirma a professora Hannah.

Muitas vezes, o uso pedagógico do museu limita-se a esse processo ilustrativo dos conteúdos escolares. Superar essa limitação requer dos professores criatividade, problematizando a exposição e mobilizando ideias na continuidade da visita no retorno à sala de aula. Rompendo com a ideia de um tempo encapsulado em objetos e legendas, o museu deixaria de ser um espaço apenas de curiosidade, que transporta o sujeito a outro tempo e possibilitaria sentir empaticamente as implicações do pretérito no presente.

O professor Bento chama atenção para a possibilidade de confrontar versões da história. Ao provocar sentidos diversos, a narrativa museal abre nova perspectiva de construção de conhecimento histórico afirmada na visualização e no discurso dos educadores de museu. Os visitantes escolares produzem narrativas na relação subjetiva com a exposição. Há um processo de construção de conhecimento cognitivo estabelecido pelas sensibilidades no contato com a exposição e no diálogo intersubjetivo, em uma situação relacional diferente daquela da sala de aula.

Ainda que não tenha o poder de transportar o visitante no tempo, essa forma de ensinar, por meio dos museus, desperta a curiosidade, como enfatiza o professor Mário, abrindo reflexões sobre a monumentalização das fontes históricas, neste caso, a sacralização dos objetos nas exposições e os litígios presentes nos museus. Sob esse ângulo, o professor pode pensar o museu a partir da salvaguarda e da perda, pois o que está exposto é sempre fruto de uma escolha arbitrária, vestígios de como a

sociedade quer ser lembrada. A narrativa museal é um recorte, uma seleção de rastros materiais e legendas em cenários propostos para a construção de um argumento.

O uso pedagógico do museu faz parte de uma concepção ampliada de educação, em que o sujeito está integrado de forma sensível ao mundo e pode refletir sobre a sua história e sobre as tramas culturais nas quais está envolvido. No museu, o ato educativo é diferente do conhecimento que a escola constrói, pois está localizado em espaço e tempo curtos, exigindo, assim, outros ritmos e outras linguagens. Abre-se espaço para um conhecimento sensível, que localiza cada sujeito no seu universo cultural em diálogo com a pluralidade de linguagens estéticas do ambiente museal. Esse conhecimento é construído nas relações subjetiva e intersubjetiva que compõem uma visita pedagógica a museus.

Na visão do professor Bento, as visitas a museus ainda são orientadas por temas que estão sendo discutidos na escola; são estabelecidas a partir de objetivos ligados ao currículo, em uma aprendizagem que privilegia as dimensões cognitivas do sujeito. Mas ele acredita que é possível romper com essa concepção por meio de uma prática reflexiva do uso dos museus:

**Pesquisador:** Você acha que os professores procuram os museus de acordo com o tema que estão desenvolvendo em sala de aula?

**Professor Bento:** As visitas são orientadas por temas. O Museu fica a reboque das demandas da escola. É meio complexo escapar dessa nuance. Realmente tem questões que a gente discute na escola que a gente gosta de ilustrar, gosta de discutir através do museu. Existem outras possibilidades, e **eu tenho aprendido** a trabalhar com isso nos últimos anos. Tem possibilidade de deixar que os próprios alunos conduzam a discussão, porque andando por aqui eles se lembram de um objeto que foi significativo na vida deles, na infância, e vão viajar naquilo ali, vão dissertar sobre aquilo. **E, às vezes, desvirtua uma ideia inicial que foi trazer o aluno aqui para contextualizar um conteúdo.** Mas não nego que a intenção de dar significado ao conteúdo trabalhado esteja presente no planejamento que fazemos. **Agora o bacana é quando isso consegue ser desvirtuado pela experiência do próprio aluno. Esse espaço aqui é muito rico nesse sentido, surpreende a gente pela experiência que eles têm. É o lugar do inesperado.** (Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Na entrevista caminhante, o professor Bento chama atenção para a riqueza do acervo do MAO, que abre possibilidade de dialogar com a experiência de vida dos estudantes. O docente admite que existe um planejamento

para as visitas ligado ao conteúdo disciplinar, mas que o ambiente museal é o lugar do inesperado e a visitação desvirtua, ou seja, vai além da proposta inicial explicitada nos planejamentos de aula. Com sua estratégia de visitação, Bento consegue romper com uma educação que privilegia apenas as dimensões cognitivas, abrindo espaço para as dimensões sensíveis, éticas, estéticas e políticas, uma vez que as experiências dos estudantes ampliam a possibilidade de uso pedagógico do museu, extrapolando a exploração dos conteúdos curriculares.

Para o docente, o MAO é o lugar do inesperado, e, ao caminhar pela exposição, os estudantes entram em contato com objetos que fazem parte do seu cotidiano; e na caminhada ocorre um diálogo entre as experiências dos estudantes e a narrativa visual:

**Pesquisador:** É possível visualizar a história nesse museu?

**Professor Bento:** Creio que é possível visualizar a história, principalmente daquele que o olhar não... como a gente chamaria de memórias subterrâneas né... Pollak né. Essas pessoas, quando vêm ao museu, pessoas vêm aqui achando que vão encontrar só velharia, no entanto eles encontram a velharia, coisas que fazem parte do seu cotidiano. Então aquilo faz despertar aquelas lembranças, e essas lembranças fazem parte da história. **Eles vão revelando aspectos da história de vida deles que muitas vezes se confunde com a história social, com a história coletiva.** Às vezes, dá para pegar o gancho de um determinado momento histórico... isso era em que época? O Que estava acontecendo nessa época? Daí você introduz o conteúdo, mas sempre partindo das coisas que eles viram, daquilo que eles falaram aqui. (Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

O docente utiliza-se do conceito de memórias subterrâneas, proposto por Michael Pollak, para explicar a relação existente entre a experiência de vida dos estudantes e a exposição do MAO. Michael Pollak postula a pulsação advinda das memórias construídas no silenciamento e afirma o elemento contraditório na confecção de uma teia de lembranças majoritárias que são oficializadas em suportes materiais responsáveis pela manutenção de uma dada ordem vigente. Para Pollak, na sociedade contemporânea, a fronteira entre o que se diz e o silêncio separam (...) *uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor* (POLLAK, 1989, p. 6).

Essas memórias subterrâneas são expressas nas histórias de vida como ordenamento de acontecimentos que balizaram uma existência e (...) *através desse trabalho de*

*reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros* (POLLAK, 1989, p. 13).

Os objetos expostos ressoam as experiências dos sujeitos, despertando lembranças que criam outras narrativas, que estão silenciadas na exposição do museu. Greenblat admite que os objetos são potentes, revelando forças culturais complexas e dinâmicas nas quais foram criados e das quais estabelece relações com o sujeito que vê, arrebatado pela estética que prende sua atenção. Pela ressonância e pelo encantamento, são provocados gestos imaginativos relacionados aos conteúdos propostos pelo professor no momento da visita (GREENBLAT, 1991).

Os regimes de visualidade do que se dá a ver (o visível) e os silêncios (o invisível) são compostos, também, pela relação subjetiva estabelecida no momento da visita. O museu é o espaço destas três ordens de visualidade. O museu, por meio da presença dos objetos em toda sua materialidade, abre espaço para o ausente no jogo da memória e da história.

O professor Bento afirma a importância de dar vazão às histórias de vida despertadas pelo contato visual com a exposição do MAO. No relato dessas histórias, o docente estabelece relações com aspectos da história social, abrindo um diálogo com os estudantes e introduzindo conteúdos próximos às suas experiências.

Essa estratégia de ensino não limita os conteúdos de história ao que está exposto nos manuais didáticos ou ao conhecimento do professor, mas estimula o questionamento das narrativas e propõe entender cada sujeito na construção do presente em diálogo com o passado. A história aproxima-se do sujeito do aprendizado no estímulo à construção da consciência histórica em um processo de educação sensível.

Na educação sensível, considera-se que o sujeito aprende na relação corpórea que estabelece com as coisas do mundo por meio de seus sentidos, antes mesmo do pensamento e da reflexão. Como afirma Merleau-Ponty:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata,

representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6-7)

O autor afirma que o cognitivo depende de uma visão pessoal, ou seja, de uma forma própria de se posicionar no mundo. O inteligível é secundário em relação a essa experiência relacional despertada pelos sentidos.

As lembranças como fenômenos próprios da relação do homem com as coisas do mundo fazem com que os estudantes ressignifiquem sua opinião sobre os museus, pois percebem que os objetos estão muito mais próximos de suas vidas do que imaginavam. Pelos aspectos relacionados à vida dos estudantes, o docente faz um exercício de construção do conhecimento histórico, levantando problemas sobre a conjuntura, dialogando com as temporalidades e ensinando história de forma sensível e empática por meio da exposição:

**Pesquisador:** Você lembra a primeira vez que visitou o MAO?

**Professor Bento:** Eu trabalhava na rede particular pouco depois de inaugurar, e nós fizemos um projeto de uso desse museu. Eu sempre venho com aluno. Já vim uma vez com minha mãe, e tal, mas a maioria com estudantes do Ensino Médio. Na primeira visita, me surpreendeu o fato de ter essa **potencialidade virtual**, esse tanto de objetos que a gente trabalha em sala de aula, alguns eu nem conhecia, essa coisa do mundo do trabalho, é um tema importante e que atrai a atenção do aluno, o tamanho e a dignidade com que os objetos são expostos, o acervo... **tudo isso até hoje me surpreende, cada vez eu venho é um aprendizado...** principalmente quando venho com alunos adultos e fico sabendo como alguma dessas peças funcionavam. É interessante que eles surpreendem o próprio educador do museu... o cara, às vezes, está falando do funcionamento de um objeto, e o aluno fala “não é assim não! É desse e daquele outro jeito”. É sempre surpreendente, é sempre um aprendizado.

**O barato da coisa é esse, de trazer a memória, algo que ficou lá atrás, que normalmente já não estão mais nesse contexto, porque estão em uma vida urbana, e esse museu pré-industrial**, mas eles se lembram daquilo, e trazem, parece que vem à tona em um momento assim e desperta essas lembranças... (Entrevista em HD 1h35', data 11/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

Em sua experiência, o professor Bento se reconhece como sujeito “aprendente”, que se surpreende com a possibilidade de produzir conhecimento a partir da experiência de vida dos visitantes escolares. Como afirma

Tardif (2011), os professores experienciam situações diversas, que são confrontadas com saberes adquiridos nos cursos de formação e com saberes que lhes são propostos para ensinar.

Os museus são ambientes formativos que abrem possibilidade de partilhar experiências. Por meio do uso pedagógico dos museus, os professores redimensionam sua prática, promovendo uma educação para as sensibilidades. Para Junia Sales Pereira (2008), a educação como princípio formador e humanizador é uma das finalidades dos museus, apresentando-se como uma de suas faces mais desafiadoras e instigantes: *o exercício do fazer educativo em Museus é visto como oportunidade formativa porque rica de experiências, contatos e trocas que proporcionam — quando significativos — situações novas, enriquecedoras, e reinventivas* (PEREIRA, 2008, p. 2).

Ao que parece, a primeira aproximação dos docentes com o museu acontece de maneira instrumental, ou seja, com finalidades de exploração pedagógica e histórica dos temas que são desenvolvidos em sala de aula a partir do currículo. Essa aproximação instrumental não significa que as dimensões éticas, estéticas e políticas estão desconsideradas. A ideia de um museu em processo que convida à experiência e que nos encarna rompe com a objetividade pretendida no momento em que o professor planeja a visita.

A visita é experiencial e, portanto, plena de sentidos que extrapolam o projeto inicial do docente. Como disse o professor Bento, o MAO é o lugar do inesperado e, por meio do encontro dos discentes com objetos que fazem parte de sua história de vida, são tecidas narrativas inéditas, em diálogo com a proposta dos educadores de museu.

A pretensão de objetividade pode ser comprovada por meio de projetos socializados no MAO e os que foram disponibilizados pelos professores entrevistados para esta pesquisa, como, por exemplo, o projeto da professora Cora. Em 2012, a docente desenvolveu, na Escola Municipal Josefina de Sousa Lima, o projeto *Desvendando o Primeiro de Maio*<sup>11</sup>:

**Professora Cora:** Na verdade, Desvendando o Primeiro de Maio **começou como exigência da Prefeitura de Belo Horizonte, que as escolas fizessem um Projeto, e as duas propostas que foram feitas para a Escola era participar de um projeto sobre o Córrego do Onça ou participar de um projeto de Educação na Mídia.** O Projeto de Educação na Mídia eu achei mais legal, não que um projeto de educação ambiental não seja válido, mas tudo dentro do seu contexto, não pode ser simplesmente jogado. Quando fazia graduação eu vi uma Revista [Escola] onde

---

<sup>11</sup> A professora Cora disponibilizou o projeto e o documentário no momento da entrevista realizada no MAO.

um pesquisador da EJA falou que fez uma atividade sobre o trabalho dos alunos. Aí eu pensei que se algum dia eu trabalhasse com aluno, partindo do princípio que a maioria trabalha ou já trabalhou, eu vou abordar essa temática sim. Então, eu tinha vontade de fazer um Projeto sobre o trabalho, e aí muito apertado e ninguém querendo nenhum dos dois projetos, aí eu sugeri fazer um Projeto sobre o trabalho na reunião.

**Eu sugeri e, de certa forma, as escolas gostaram, pois iria resolver um problema que a gente tinha, mas ao longo do ano eu fui abandonada e toquei o Projeto sozinha.**

(Entrevista em HD 1h52', data 10/04/2012, local: MAO. Grifos nosso)

A professora Cora começou o projeto para cumprir uma exigência curricular da rede de ensino da qual faz parte. Sua experiência de leitura na graduação foi um dos motivos para a escolha do tema. A formação inicial foi interferente na estratégia de ensino que escolheu quando iniciou sua carreira. A teoria é um dos alicerces para uma ação criativa na educação básica.

Ao longo da execução do projeto, a professora relata que “foi abandonada”, uma vez que a realização de trabalhos interdisciplinares tem sido um desafio constante na escola. No modelo de escola em que as disciplinas são saberes compartimentados e os tempos e espaços estão definidos *a priori*, a inter e a transdisciplinaridade não são tarefas das mais fáceis.

A professora Cora constitui-se, na expressão de Larrosa (2002), como um sujeito da experiência. Para Larrosa (2002), o saber da experiência é diferente das informações, pois está relacionado à abertura e à receptividade do sujeito. Resulta da capacidade do sujeito de estar “ex-posto”, ou seja, de assumir toda a vulnerabilidade em uma situação que desconhece, mas que, por suas posições diante da educação e sociedade, sente a necessidade de arriscar. Para o autor:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a **experiência é uma paixão**. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, **mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional**.

(LARROSA, 2002, p. 19, grifos nossos)

Consideramos que os professores são sujeitos apaixonados e apaixonantes, e, por isso, nossa metodologia privilegiou o sujeito em uma situação de experiência. A entrevista caminhante foi uma oportunidade de os docentes

refletirem sobre a prática de uso pedagógico de museus para o ensino de História e de exporem suas concepções de educação e sociedade.

A professora Cora afirma que visitar museus com estudantes faz parte de um projeto pessoal, pois sentiu falta desse tipo de atividade quando era estudante na educação básica e no curso superior. Para a docente, é uma forma de estimular os estudantes e incentivar a pesquisa, rompendo com a lógica transmissiva na história ensinada, e, para isso, escreveu o projeto *Desvendando o Primeiro de Maio*.

Esse projeto foi desenvolvido com alunos que não possuíam a habilidade da leitura e da escrita com o objetivo de investigar o mundo do trabalho. A professora afirma ter realizado o trabalho com vistas a estabelecer condições para que os estudantes criassem uma narrativa para as suas experiências:

Após a visita ao MAO, os alunos começaram a mencionar como era o trabalho na época em que muitos viviam na roça, ou seja, em que eles eram crianças. A partir daí, começamos a abordar o trabalho e a pesquisar por que o bairro no qual eles residem se chama Primeiro de Maio. Os alunos não alfabetizados deram seus depoimentos, os quais foram filmados. Os alfabetizados, por sua vez, redigiram suas memórias, fizeram entrevistas aos moradores mais antigos do bairro. Com esse material, foi realizado um documentário sobre a História do Bairro Primeiro de Maio, que foi exibido no dia da culminância.

(Projeto escrito e disponibilizado ao pesquisador pela professora Cora)

No projeto escrito pela professora, o objetivo era que os estudantes pudessem discutir as mudanças e permanências na luta dos trabalhadores pelos seus direitos, por meio das memórias em relação ao mundo do trabalho. Foram também objetivos do projeto o levantamento da história do bairro e, principalmente, a relação do seu nome com o feriado de primeiro de maio. A professora estabeleceu relações entre a história local e os conteúdos curriculares da disciplina História, como observamos no projeto:

Conteúdos curriculares:

- \* Mundo rural e mundo urbano: as diferenças no processo de trabalho.
- \* A Revolução Industrial, as mudanças ocorridas no processo de produção e os movimentos operários.
- \* A greve de 1917
- \* A contestação ao governo Vargas e a criação leis trabalhistas.
- \* A participação dos candangos na construção de Brasília.
- \* A industrialização ocorrida durante o governo de JK.
- \* A história do bairro Primeiro de Maio.

\* A construção do conhecimento histórico pelo historiador.  
(Projeto escrito e disponibilizado ao pesquisador pela professora Cora)

Como atividades no pós-visita, a professora Cora desenvolveu um documentário baseado nas pesquisas feitas pelos estudantes, o que se caracterizou como uma produção coletiva, uma vez que – “ao relatarem as suas memórias, efetuarem entrevistas, perceberem informações contraditórias que foram recolhidas – realizaram o trabalho do historiador e assim puderam perceber, na prática, como o conhecimento histórico é construído”.<sup>12</sup>

Este projeto abre a possibilidade de o estudante refletir sobre sua experiência no tempo, posicionando-se como agente e participante da história, e não como mero espectador. Os estudantes puderam contrapor a narrativa consolidada nos livros didáticos com suas memórias individuais, provocadas pelo contato visual com a exposição do MAO. A professora investe em uma prática dialógica, seleciona conteúdos e fontes, e familiariza os estudantes com a prática de pesquisa. Dessa forma, produz conhecimento subsidiada pelas práticas de pesquisa dos historiadores.

Como podemos perceber pelos dados do projeto da professora Cora, a aprendizagem dos conteúdos disciplinares da História nos ambientes museais produz um conhecimento novo, fruto do diálogo com as narrativas propostas nessas instituições, as memórias dos sujeitos e o discurso dos educadores e professores. A professora mobiliza estratégias para ensinar História no diálogo com o saber referente e com a narrativa produzida no MAO.

## Considerações Finais

Os museus são ambientes de formação, e seu uso proporciona reflexões sobre os saberes e as estratégias que serão mobilizados, rompendo com limitações conceituais e práticas da educação. São ambientes que proporcionam experiências e trocas diferentes das que acontecem em uma

---

<sup>12</sup>Projeto escrito e disponibilizado ao pesquisador pela professora Cora.

situação relacional em sala de aula. Os museus constroem uma narrativa visual por meio de cenografias com objetos, totens multimídias, legendas, focos de luz e espaços vazios. Nesses ambientes, os sentidos são despertados pela relação corpórea com as coisas no mundo. Entre os sentidos, a visão é responsável pela percepção e desperta outros sentidos, sendo responsável por fenômenos miméticos, que dão sentido à exposição e despertam nos sujeitos a vontade de narrar suas histórias para preservar suas memórias.

Os museus justificam-se pela materialidade da exposição. Certamente que a experiência sensível extrapola a materialidade, mas os sujeitos também são matéria e corpo, e através deste é que se relacionam com as coisas físicas, elaborando percepções visuais que são responsáveis pela compreensão das dimensões éticas, estéticas e políticas de suas vidas.

A narrativa do MAO é produzida por meio da visualização de objetos, elaboração de legendas, disposição de imagens, totens multimídia e manequins. É uma forma de representação da história dos ofícios no Brasil em diálogo com a produção de conhecimento e com o uso educativo proposto pelos educadores e professores. Na presença da exposição, os sujeitos elaboram narrativas empáticas baseadas em percepções visuais e no exercício das lembranças.

Tanto professores como estudantes em momento de visita elaboram narrativas que são tensionadas com a narrativa acadêmica e a história ensinada. A narrativa elaborada é híbrida e exerce influência nos conteúdos curriculares. Os estudantes elaboram sentidos em diálogo com a história ensinada pelos professores, que, por sua vez, utilizam as percepções subjetivas e propõem outras formas de entender a história, mais próximas do vivido, incorporando lembranças despertadas no contato visual com a exposição.

## Referências Bibliográficas

BANN, Stephen. *As invenções da História: ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: UNESP, 1994.

BARBOSA, Neília Marcelina. *Olhares sobre a prática docente no uso do Arte de Ofícios*. Relatório final de pesquisa de iniciação científica/CNPQ. 2010.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-261, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Museus em números*. Brasília: IBRAM, 2011. Disponível em <<http://www.museus.gov.br/publicacoes-e-documentos/museus-em-numeros/>>. Acesso em 20 de ago. de 2010.

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes: o encontro de museus e escolas no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 581-597, jul./dez., 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

PEREIRA, Junia Sales; SIMAN, L. M. C. Educadores em zonas de fronteira - Limiars da relação museu-escola. In: NASCIMENTO, Silvania Souza; FERRETI, Carla Santiago. (Org.). *Museu e Escola*. Anais. Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009, v. 1, p. 1-15. CD.

. *Escola e Museu: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus/CEFOR-PUC-Minas, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em “A Danação do Objeto: O Museu no Ensino de História”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, jun., 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, Saint Clair Marques. *Práticas Educativas em Espaços Urbanos: possibilidades para formação de professores da EJA*. Dissertação (Mestrado). 2011. 175f. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

# Entre flores e espinhos:

a construção do professor de História (formação, dialética e perspectivas)

Por Eduardo Mognon Ferreira<sup>13</sup>, Samuel Vinicius Moreira da Silva<sup>14</sup>

## Resumo

O artigo construído a seguir desencadeia pontos de discussão entre a formação e a prática do Ensino de História em meio ao formato e à constituição docente. Percorreremos, ao longo do artigo, desde o princípio da escolha da profissão até os problemas e as dificuldades da formação, os confrontos encontrados no momento entre a teoria e a prática, as mudanças das novas didáticas que possibilitam uma prática mais relevante às aprendizagens dentro da formação de professores de História e, por fim, um caminho para se pensar as práticas educativas e amplas do Ensino de História como ferramenta de incentivo às novas didáticas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação, Ferramentas Didáticas, Ensino de História.

## Abstract

Article built following triggers discussion points between the training and the practice of History Teaching amid the format and teaching establishment. Will travel throughout the article from the beginning of the profession choice, the problems and difficulties of training, the clashes found at the time between theory and practice, the changes of the new teaching that enable a more relevant practical apprenticeships within the training History teachers and finally, one way to think about educational practices and large the Teaching of History as an incentive for new teaching tool in the classroom.

Key-words: Education, Teaching Tools, History Teaching.

---

<sup>13</sup> Graduando do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: eduardo\_mognon@yahoo.com.br

<sup>14</sup> Graduando do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: Samuel\_ichs@hotmail.com

# Introdução

Estamos diante de um grande trabalho. E, para esta condução, notificamos pela forma em que este trabalho está estruturado, assim como pela sua longa lista de afazeres até a sua conclusão. Indicamos, portanto, a complexa discussão entre a profissão docente e sua formação com seus desdobramentos, desde a sua criação e profissionalização.

Sem dúvidas, muitos pontos ainda serão adicionados a este tema, diversas discussões ainda serão palco com tais problemas, aqui como em tantos outros espaços em que profissionais do Ensino de História e da Educação como um todo colocarão destaques às questões trabalhadas ao longo deste artigo. No entanto, este trabalho tentará criar um elo propositivo às discussões da formação docente no ensino de História e suas propostas na práxis teórico-metodológica.

A análise constituída no trabalho vem através de alguns pontos desenvolvidos ao longo de dois anos de pesquisa em torno do ensino de História e seus desdobramentos. Como orientadora deste trabalho, temos a professora Virginia Buarque Castro<sup>15</sup>, onde seus estudos e orientações nos propiciam tais avanços a discussão e preocupação com o ensino da História.

Enquanto pensávamos de que forma colocaríamos os objetos analisados em uma ordem em que fosse possível vislumbrar suas características minuciosas, um pequeno trecho escrito por um profissional preocupado com as relações ideológicas e político-sociais da educação, Demerval Saviani, chamou-nos a atenção:

“Na medida em que se descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças, pelo controle político exercido através da dominação e hegemonia, esboroa-se toda aquela ilusão de poder. Aqui admito, há o risco de se passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, no meu modo de ver, igualmente ingênuo, acreditando-se agora, que a determinação da sociedade (leia-se classe dominante) é tal que retira da

---

<sup>15</sup> Doutora da Universidade Federal de Ouro Preto, professora das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III e coordenadora do programa PIBID no ano de 2015. Mais informações sobre o perfil: <http://www.gphr.ufop.br/perfil/perfil.php?id=68>

educação toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. [...] creio ser possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria, na falta de uma expressão melhor, *entusiasmo crítico*.” (SAVIANI, 2004, 240/241)

Durante nosso trabalho de confecção das abordagens sugeridas, tentamos trabalhar as diferentes orlas em que o docente se encontra, desde o momento da escolha da profissão do ser professor até a escolha de estar dentro do ensino da História. Nesse aspecto, o uso do entusiasmo crítico nos segue muito mais como uma proposta inovadora de revitalizar aspectos do cotidiano da convivência universitária com a inclusão e os desafios dentro da atuação como profissional da educação. Esses elementos, em conjunto, serviriam como processo revigorante da constituição de um novo campo de aproximação do saber e como convocatória à renovação das práticas docente.

O que não nos cabe entender neste artigo são os efeitos dos estruturantes da educação de um modo geral, nem por menos as relações de poder ideológico e de dominação do setor educativo, mesmo que, muitas vezes, apareça como objeto de consequência em determinadas fases da formação docente. O mais importante para nós é articular as diversas impressões construídas através da escolha, formação e prática docente. Tendo, a partir deste ponto, uma tentativa de contribuir positivamente para a quebra de qualquer “positivismo ingênuo” e, ao mesmo tempo, para as motivações através de nossas experiências, para que possamos refletir o quanto seja necessário um espaço para utilizar com cautela o “pessimismo ingênuo”. Com isso, a escuta de professores através de nossa experiência, o acionamento da compreensão da práxis formadora e os constantes desafios do ser docente nos envolvem em questões de problemas e alternativas para possíveis soluções.

# O que se pensa no momento da escolha?

## Por que História?

“Por que cursar História? O que motiva um indivíduo a escolher esse curso?” Alguns questionamentos como esses podem parecer simples, mas tentar respondê-los definitivamente e pontualmente com certeza é uma tarefa que extrapola os limites das condições deste trabalho. Essas mesmas questões traçariam uma infinidade de fatores reforçadores variando de pessoa para pessoa. Vale-se reforçar também que um empreendimento de delinear um caminho é, sobretudo, fruto de uma interpretação. O fato é que atualmente, no Brasil, a procura pelos cursos de licenciatura, segundo os últimos censos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura<sup>16</sup>, vem se ampliando nos últimos anos. A partir de informações como essa, há outras perguntas complexas e mais específicas a serem feitas: por que ensinar História? Como ensinar? E quais as especificidades de um graduado em História no que diz respeito à educação?

Um passo atrás, e podemos iluminar melhor essa primeira parte do nosso texto. Cotidianamente, ouvimos falar que o curso de História é considerado um dos mais interessantes – História sempre desperta a curiosidade de muitos! Porém, entre aqueles que se interessam, somente uma parte decide “encarar” a curiosidade mais de perto através de um curso superior. E é pensando sobre eles que concentramos nossos esforços, na tentativa de entender a escolha da graduação.

O desejo de lecionar História pode nascer de vários exemplos vividos por uma pessoa durante seu trajeto escolar e que, por diversas razões, escolheu seguir o rumo da educação. Bons professores de História são uma fonte de entusiasmo para que outros escolham cursar História também. Outras escolhas, da mesma forma, podem ser motivadas por empatia ou interesse pela matéria. Haveria, da nossa parte, certa “suspeita” se falássemos, mas a verdade é

---

<sup>16</sup> Assessoria de Comunicação do Inep. Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 28 de Fev, 2015.

que sabemos que a história provoca curiosidade, atrai olhos questionadores e atrai o senso de criatividade de muitos.

Com motivo de provocação teórica, essa curiosidade pela História parece ser algo rotineiro até para não frequentadores das cadeiras de graduação do curso. Essa simpatia pela História como um objeto de “Fascínio”<sup>17</sup>, muitas vezes, é inserida como movimento central para o atuar na profissão docente. O autor Gumbrecht<sup>18</sup> analisa esse fascínio como a perda da expectativa da representação da História como fonte guiadora do presente, sendo levado em consideração uma simples admiração e armadilha para muitos educadores preocupados com o simples exibir da História.

Depois que a escolha é feita, a sua inserção é construída dentro dos sistemas de ingresso no ensino superior. Nesse momento, o indivíduo passa a acessar um conteúdo reflexivo que vai além daquela simples compreensão da História como uma “contextualizadora do passado” e “coletora de fatos” para serem recontados. Tudo se torna mais complexo, até se compreender que História, dentro de suas propostas teórico-metodológicas, apresenta diversas etapas, particularidades, desafios e obstáculos onde o caminho é marcado por várias matérias de cunho teórico/prático e etapas de desconstruções e reconstituições de ideias, opiniões, reflexões e paradigmas. Esses novos saberes da produção histórica saem das folhas de leituras de diversos teóricos, como representações ainda não vistas em livros didáticos ou documentários acerca de eventos históricos. Essa proposta está em saberes analíticos e pragmáticos acerca da profissão docente e os seus complementos teóricos.

Dessa maneira, é possível lançar-nos em certas ponderações que tocam aspectos da própria constituição de identidades da parte dos graduandos. Por um lado, temos as disciplinas padrão dos currículos, onde os estudantes acompanham o curso histórico do ensino de História e de tantos outros movimentos de maneira sequencial ou dinâmica, dentro de suas ampliações. Por outro lado, e como viés de discussão, as linhas compreendidas pelo currículo como teórico-metodológica constituem uma mediação ao

---

<sup>17</sup> Termo utilizado pelo autor Gumbrecht, como sentido a uma História sem representação.

<sup>18</sup> Hans Ulrich Gumbrecht, *como um dos grandes teóricos através da representação da História, trouxe a tona a questão da representação da História, como um processo de esquecimento pragmático, para ordem de fascínio, realizado a partir de uma revitalização constante do presente. Nota do autor.*

conjunto e às delimitações do ensino e aprendizagem que realmente tem-se compreendido como parte integrante do processo de prática em sala de aula. E a questão que inquieta tal processo é se as disciplinas que desenvolvem práticas docente estão realmente cumprindo com seu papel didático ou invocando teorias que não se relacionam com o cotidiano escolar. Desta forma, as disciplinas ajudam a encontrar e propor um sentido pragmático para os profissionais da educação? A resposta é que, muitas vezes, elas entram no processo de esquecimento e não se tornam ação (prática vivida), tendo consequências desanimadoras para aqueles que ingressam e concluem os cursos de licenciatura.

Esses desapontamentos se legitimam por muitas vezes pelas próprias cadeiras obrigatórias dos currículos que não se encarregam de ter um propósito e/ou estabelecer objetivos sociopolíticos, visto que, sem eles, perdemos pontos fundamentais para um profissional engajado na formação educacional e na busca da qualidade de ensino. No entanto, uma vez excluídos desse processo desafiante, as aberturas dos espaços para uma forma de ensino não autônoma são rendidas a interesses de terceiros, com os quais a reprodução de um conhecimento produzido e pré-estabelecido torna-se a melhor oferta para as condições dadas em meio à profissão docente.

Portanto, pensar de forma mais criteriosa as lacunas dentro do processo de graduação pode esclarecer vários pontos que necessitam de um olhar mais cuidadosos nos cursos de licenciatura em História e até mesmo aos rumos pelos quais nossa educação histórica tem sido apresentada a milhares de estudantes.

A falta de vínculo entre o campo teórico e seus objetos de aplicação, a pouca valorização dada às disciplinas do campo educacional e às facilidades simplificadoras para aqueles que buscam habilitação para lecionar são aspectos que compõem um quadro de “improvisação”, diagnosticado por Júlio Emílio Diniz Pereira<sup>19</sup> na sua análise sobre as políticas educacionais direcionadas aos cursos de licenciatura. Esse aspecto pode ser medido como uma fragmentação da produção dos saberes docentes e a

---

<sup>19</sup> PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 112.

implementação de um conhecimento baseado nas produções separadas de saberes como a teoria e prática. Nesse sentido, cabe elencar à reflexão uma analogia também comentada por Pereira, feita por Jacques Busquet em 1974, que ilustra de forma verossímil a condição dos cursos de formação docente:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (PEREIRA, 1999, pag. 112)

Provavelmente, os desafios concentram-se na etapa na qual o licenciando começa a se envolver com a parte “prática” de sua carreira através de pesquisas, estágios, programas de estímulo à docência. Nessa etapa da profissionalização, várias prerrogativas são colocadas em xeque, outras realidades tornam-se transparentes e alguns outros desafios são colocados à frente do licenciando. É claro que nem sempre foi assim; houve épocas da nossa sociedade brasileira em que ensino superior não era nem mesmo uma opção cogitável para grande parcela da população. Desta maneira, além de a exposição da condição dos aprendizados ser condicionada a uma parte da população, a ocupação do cargo também atendia a critérios de formação associados às perspectivas do transcorrer do tempo e os espaços de equidade mais aplicados. Portanto, o lugar ocupado pelo professor de História na atualidade necessita de uma análise extensa e cuidadosa, por isso no momento não será o foco das nossas atenções, mas concretizamos nossa posição no que tange ao fator tempo para pensar essa relação entre a formação e a revitalização do campo de trabalho. No entanto, cotidianamente, a rotina de quem leciona pode esbarrar em áreas de atuação que seriam responsabilidade de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, conselheiro tutelar etc. Tudo isso sustentado pela falta de “água” na piscina prática dos saberes docentes.

Os interesses pela licenciatura normalmente são criados com o desenvolver do curso, quando os estudantes começam a entender, compreender, analisar as diversas variantes que estão imbricadas na profissão. Esse interesse não é necessariamente um caminho da realidade escolar em comparação à proposta universitária. Muitas vezes, a carreira que o estudante escolhe não é fruto de uma caminhada fácil na qual as oportunidades batem à porta por sorte ou aleatoriamente. Pelo contrário, envolve todo um esforço de iniciativas e empreendimento de estudo que terão que ser perseguidos pelo licenciando — sem contar os próprios desafios internos da instituição na qual presta o curso.

A realidade escolar pode ser a mais “desconstrutora”, no sentido que envolve várias questões que durante o curso superior não são tocadas ou estudadas com mais cuidado. Com isso, a ideia de que ser um professor de qualidade, ser um exemplo de dedicação, esforço, luta nem sempre é uma característica linear, progressiva (e nem precisa ser), às vezes parece fugir do entendimento de muitos profissionais. Mais uma vez, o graduando começa a reforçar suas identidades e suas representações profissionais quando a realidade o “força” a centrar seus esforços, a repensar maneiras, caminhos e práticas que atendam às necessidades sociais e políticas das pessoas envolvidas no processo educacional.

No quesito sucesso profissional, toda a condição disposta por muitos, mesmo que desiludida ao longo do curso, torna-se cercada por uma lógica na qual o sucesso pessoal é medido pela sua estabilidade e por seu conforto financeiro. Com isso, lecionar História não é mais uma opção viável para muitos indivíduos, dado seu retorno instável. Para tanto, os primeiros obstáculos expressam-se pelos questionamentos sarcásticos e corriqueiros: “Mas História não ‘dá’ dinheiro!”, “Por que História? Quer passar fome?”, e por aí vai...

A valorização financeira dos professores já foi e é ainda tópico de muitas discussões, e, de tempos em tempo, vislumbramos tais situações com o estouro de greves, reivindicando melhorias nas condições de trabalho e da posição de respeito da classe. Mas seria esse o único foco daquele que escolheu ensinar História? É certo que a motivação financeira não é a única que pode manter as motivações do professor acesas (e sua luta política ainda

assim é de extrema importância), pois, ao lidar com um tipo de ensino da qualidade histórica, os comprometimentos ético, social e político são características indissociáveis e não podem estar em segundo plano nas práticas docentes.

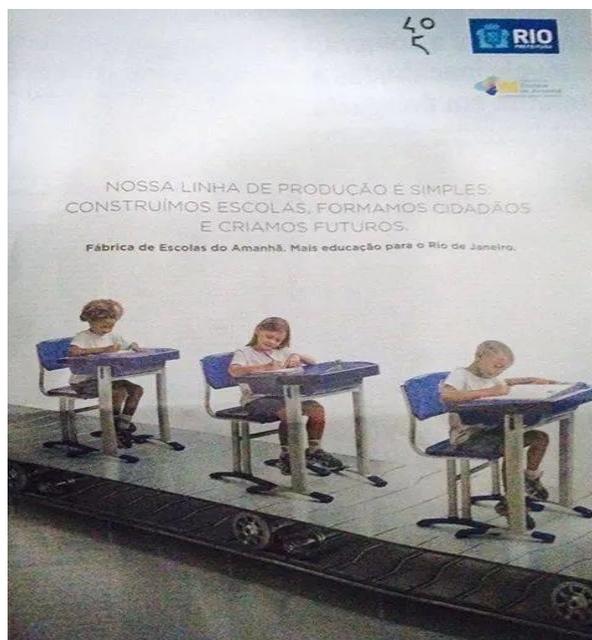


Figura 1

Um anúncio da prefeitura do Rio de Janeiro

Fonte: [www.cartacapital.com.br](http://www.cartacapital.com.br) (2014)

O mercado de trabalho tem ampliado as oportunidades para graduados em História, porém é necessário levarmos em conta que a grande maioria dos formados caminha para o ramo da educação, e, portanto, nossa atenção para esse grupo ainda é imprescindível. E, apesar de o ingresso no Ensino Superior estar em processo de expansão aqui no Brasil, precisamos rememorar nossa conversa e direcionar novamente para que tipo de profissional o Ensino Superior tem se focado em formar e pra qual demanda político-social ele tem se voltado. Um dos grandes apontamentos para essa questão está para um “render-se” ao produtivismo escolar, como bem exemplificado na imagem vinculada em uma propaganda difundida pela Prefeitura do Rio de Janeiro no último mês de 2014, onde, na pouca procura visto pela formação familiar em seus lares, os estudantes ficam direcionados aos aprendizados selecionados pelos próprios currículos de formação pré-estabelecidos e direcionados ao encadeamento da produção escolar medidas em métodos de aprendizagem “técnica”. O autor Freitas (2012), em um diálogo entre métodos meritocráticos, avaliação e valorização docente e da própria escola, traz uma dimensão do espaço de discussão a esse “produtivismo” embasado na empreitada brasileira que, por via de regra, vem sendo copiado do modelo

americano. O autor ainda traz uma contribuição às questões que cercam a discussão sobre o espaço escolar, que, por muitas vezes, empreende em diagnósticos mercadológicos e de vínculo especulativo, já que nada têm a perder aqueles que realmente estão “lucrando” com esse “negócio”.

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012: 08)

Complementando o assunto, uma crítica feita por Antonio Joaquim Severino demonstra um pensamento central e reforça nossa recusa em aceitar uma educação baseada em modelos tecnicista que de nada podem assemelhar-se com o processo de educação, pelo simples fato de vivermos em prol de resultados:

“O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades de manutenção do sistema econômico vigente [...] O que vem ocorrendo com a educação no Brasil, com a tendência ao privatismo empresarial, é que, ao ser organizada assim em função dos interesses capitalistas, tornou-se elemento de grande processo de indústria cultural, enquanto processo de comercialização dos produtos culturais”. (SEVERINO, 1986, pag 92-93)

Esse déficit apontado por nós ao longo da produção da graduação exemplifica também de forma explícita como os processos de generalizações do ensino do professor de História, criando um processo de educação no qual os valores propriamente humanizados e reagidos por um caráter de construção conjunta, perdem-se ao processo de educação voltado a uma ideologia mecanizada e baseada necessariamente na lógica do decorar/reproduzir, na qual milhares de pessoas que têm acesso ao ensino de História ainda desconhecem o valor da história presente, das questões patrimoniais de seu espaço de ocupação, das memórias/esquecimento envolvidos em quaisquer ações humanas e, sobretudo, do papel social de cada indivíduo,

que dia após dia constrói a história de sua nação, visto que os objetivos estão nas projeções de múltipla escolha e projeções em provas de proficiência.

## Os primeiros passos após a formação

No decorrer dos anos de estudo na academia (em média, quatro), o licenciando recebe em suas mãos o diploma que o habilita ao cargo de professor para o ensino da História. Passado o dado momento, os primeiros passos após a formação se iniciam, e, com eles, alguns pontos e desafios serão abordados durante este tópico.

Primeiramente, a sua inserção no mercado de trabalho é acionada como uma relação de destaque entre as dificuldades da profissão docente. Ao término da formação, os caminhos para a sala de aula passam por três pontos principais que se ramificam em diferentes considerações: o concurso público, as designações e a iniciativa privada. Faremos um rápido destaque de cada uma das propostas para entender como se qualifica o profissional da História em cada um desses aspectos.

O concurso público é dado, para muitos, como um projeto de solidificação para a carreira, e o docente também entra nessa concordância. No momento em que um profissional da história se torna efetivo através de uma qualificação em concurso público, lhe é atribuído o direito a um cargo em uma determinada escola, com um determinado tempo de atuação e algumas turmas para ministrar aulas do conhecimento em História. Para tanto, uma condição desafiante para tal ponto de discussão está nas prioridades estabelecidas no trabalho docente, que serão devidamente abordadas em nosso próximo tópico, e o que nos cabe de análise neste momento é compreender a regularidade em que as disciplinas de formação docente estão inseridas em critérios de importância na grade curricular da escola de maneira prática e como os mesmos estão empreendidos em dinâmicas de trabalho real como: manuseamento de trabalho em sala de aula, disciplinas de conteúdos teóricos que se preocupem com as finalidades escolares e a própria

capacidade desses concursos de gerenciar processos aos licenciados de se sentirem preparados para a sala de aula.

No quesito de estrutura na concorrência de vagas, o concurso público como um ingresso ao mercado de trabalho para professores é algo que cada vez mais enfrenta barreiras, tanto no seu método de suprimento das vagas remanescentes como em seu sentido prático de ação no momento da efetivação, principalmente em polos formadores de profissionais de História, como no caso de Mariana e Ouro Preto – Minas Gerais – e em capitais ou locais onde universidades têm grande influência no acesso desses profissionais ao mercado de trabalho e que por via de regra geram disputas de cargos mais sedutoras no caminho da educação, formalizando uma disputa moral interna às vagas de remuneração, como aponta Freitas (2012), ao especular que o modelo público de ensino condiciona ao desgaste moral do professor, além de provocar a disputa entre escolas e os próprios profissionais. De tanto, o dado não pode ser preciso no que tange a essa regularidade de vagas, mas, como experiência acompanhada, muitos estudantes da licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto têm, muitas vezes, que disputar vagas de estágios obrigatórios, bem como remediar processos de inserção após a formação, dada a saturação do campo principalmente após os anos de 2010. Esse fator dificulta o incentivo do profissional da História às aulas de maior qualidade, dada a dificuldade da experiência de seu tempo de ensino, acentuando assim pontos como a insegurança e a incerteza em sala de aula, fazendo, muitas vezes, com que o profissional nunca consiga ter uma sequência didática necessária para ocupar as vagas ou seja concebido como uma condição imprecisa pelas disputas de alguns cargos.

Seguindo a segunda e mais procurada opção, dentro da realidade de Mariana e Ouro Preto, como utilizaremos de objeto de análise, que pode significar um processo visto em outras regiões, são as aberturas para ocupação de vagas mais frequentes, que são as designações. Durante o início de todo período letivo das escolas públicas (tanto estaduais como municipais), diversas vagas são abertas para profissionais de todas as áreas, inclusive história ao pleito de vagas remanescentes ou ociosas por ausência de concurso para área ou afastamento do cargo do professor titular por licença médica ou em formação. No momento dessas designações, milhares de profissionais disputam algumas vagas para professores entre os cargos vagos, destinados a designação. No entanto, o papel da designação no processo de formação

prática de experiência acaba por ser um caminho válido para o profissional da História que recém ingressa no mercado de trabalho. Porém, na relação planejamento-continuidade de aulas, como vínculo profissional com professores e a própria gestão escolar se tornam prejudicadas, contando que as designações não duram mais do que um ano e o seu processo de formação de continuidade de planejamentos de aula, didáticas e até para construção de pesquisa-ação fica em déficit. De toda maneira, novamente nos esbarramos na configuração do processo de educação em mérito, formalizando mais uma condição dos espaços de uma administração que busca a consolidação de resultados e que, por fim, esbarra nas fundições de um trabalho considerado “acirrado”.

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor e o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Ellio, 2011; Davier, 2011; Marshet al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS,2012:11)

Outra avaliação feita em cerca das ações ditadas das designações são as disputas em relação a cargos de períodos mais longos ou cargas horárias maiores, em virtude da melhor contribuição financeira. Essa disputa enrijece as discussões em relação à educação de qualidade, visto que o profissional, muitas das vezes preocupado em seu rearranjo financeiro, busca como prática escolar a exaustão em divisão de cargos em mais de uma instituição de ensino, tem pouco tempo de planejamento de atividades que possam ser qualitativas em inovação e práticas baseadas em processos reflexivos e que por muito diminuem as condições de um trabalho que proporcionem maior filamento de compensação

às práticas educacionais cotidianas. Todos esses agravantes são remediados com o uso da ação da formação continuada.

“Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc).” (NOVOA, 1991, 09)

Com os desafios da profissionalização superados, outros caminhos, agora de cunho de metodologia, encontram o profissional da educação e os desafiam mais uma vez.

Mesmo cercado de cadeiras de educação, tendo realizado estágios de vínculo obrigatório, convivido com algumas práticas escolares, os novos professores se deparam, em sua grande maioria, com a falta de compreensão do seu papel como educador. Esses princípios básicos educacionais tangem ao professor de História como um dilema, em que ele se vê à frente de uma dúvida que antes nunca havia sido tão eminente: como ensinar em vista de tal dilema? Essa ausência de uma compreensão mais ampla do ensino da História levaria a uma ampla condições de eventos, que trazidos à prática reflexiva, estariam aos critérios de análise de condição de formação, baixa autoestima por parte de questões salariais e estruturais, escassez de formação continuada ou dificuldade de empreendê-lo na prática, posições pessoais e tantos outros argumentos que poderiam desencadear em modelos nos quais conhecemos que atribuem a reprodução escolar, sustentados por modelos de aprendizagem baseados no apostilamento, como cita Freitas (2012):

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. (p.14)

Complementando essa relação de poder, temos a citação de Skinner (1972), no que sustenta esse modelo de reprodução e de formação de resultados:

Os reforçadores inventados da sala de aula não se relacionam de perto com vantagens imediatas ou a longo prazo e fazem com que seja fácil, para o professor, perder de vista o significado do que está ensinando e, para os que mantêm a educação, perder contato com o que se está realmente ensinando. (p. 219)

Por fim, para critérios de análise, uma pesquisa recente realizada por André et al. (2012) em sete instituições de ensino superior com licenciandos de História, Pedagogia, Letras e Biologia mostra que, em muitos casos, o desenvolvimento do trabalho repetitivo e as incansáveis aulas de leitura deixam o estudante com dificuldade de entender a sua prática pedagógica em sala de aula.

[...] alguns professores parecem que estouram como pipocas como mestres e doutores e não passaram por essa vida acadêmica que a gente tá passando agora. Como é difícil pra gente trabalhar o dia inteiro e chegar aqui cansado, ter de assistir aula, acho que os professores tinham que mudar um pouquinho esse modo de dar aula, a ação mesmo de dar aula (estudante do curso de História).

O aspecto que gostei foi o de estar reproduzindo os modos dos professores [...] Eu acho que a gente absorve essa prática [...] porque é tanto contato que a gente acaba transformando em forma de cria mesmo. Nós nos transformamos em seguidores [...] (estudante do curso de História).

De toda maneira, esse aspecto de apreensão dos saberes não só está dentro do estímulo por parte do professor, mas como tal se manifesta no estudante. Para tanto, cabe a condição de exploração do campo de método avaliativo, as condições sociais e as formações de presença da multiplicidade de competências, trabalhos esses desenvolvidos por autores como Márcia Ambrósio (2015) e Menga Lüdke (2009) e que poderão ser um quesito de discussão em trabalhos mais oportunos com esse recorte.

O que nos cabe analisar é como esse modo reprodutivista que nos cabe como objeto de ensino está em sua apreensão, e não simplesmente como prática delimitada; está em uma história já construída que, por vezes, torna-se unânime na aplicação de fatos e datas como ferramentas

primordiais de reconhecimento de tempo histórico, recriando um espaço da história limitado, preso às características banalizadas de seu ensino altamente monótono.

Em entrevista a dois alunos de uma escola em Mariana (MG), durante o projeto Pibid-História no ano de 2014, após uma prática do jogo “Feudo War”,<sup>20</sup> foram entrevistados estes estudantes que também que estavam presentes na experiência do jogo. Uma das perguntas cerceava a relação da história com a motivação de aprendê-la, apontando, se possível, causar a vontade de conhecer a história e o que causa descontentamento. Na visão desses dois estudantes, a percepção era a mesma. “Aprender história é legal, pois consigo entender o meu passado para pensar meu futuro, mas acaba sendo chato, pois só vemos datas, números e imagens no livro didático, falta ela ser mais fácil de entender”. Contudo, em um trabalho apresentado na XIII Semana de História de Universidade Federal de São João Del Rei no ano de 2014<sup>21</sup>, algumas de nossas reflexões se fazem presentes e podem ser consultadas mais sobre a experiência do jogo e ampliar as relações apontadas pela pesquisa do uso de jogos em sala de aula. No entanto, o que nos cabe como reflexão a esta pequena explanação é a tentativa de provocar o ingresso e incentivar professores e estudantes a uma prática no ensino de história que também procure o lúdico, faça intervenções no campo histórico patrimonial vivido, traga as sensibilidades, questione os espaços na tentativa de modificarmos ao longo do tempo a prática em sala de aula no que tange ainda a suas dificuldades de apreensão, destacando a insatisfação por esses mecanismos condicionados do saber histórico. Outro ponto de discussão nesse sentido, mais ampliado, está na contribuição dos autores Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca, sobre o fetiche da academia como único local do saber para os docentes. Contribuindo a pensar um espaço que, quando expandido, as primeiras fases na condição de licenciado trazem a esses espaços em momentos de incerteza no interesse pelo lecionar.

---

<sup>20</sup> O jogo foi desenvolvido pelos graduandos Eduardo Mognon Ferreira e Samuel Vinicius Moreira da Silva. O jogo teve como objetivo central causar a reconstrução dos papéis da idade média através de um tabuleiro de movimentação, tendo como espaço os feudos e os padrões característicos da idade média nos quesitos político, econômico e social.

<sup>21</sup> A obra intitulada *Recursos didáticos para o ensino de história: os impactos do jogo Feudo War* revela uma reflexão constante do trabalho do estar professor, como sugerido neste trecho: “Portanto, a questão de ‘por que deveríamos aprender História?’ – recorrente hoje em dia – vai tomando sua razão de existir e ao mesmo tempo consegue pontuar várias contribuições que clareie nosso campo de visão, tornando assim, a abordagem de conceitos científicos mais palpáveis e que façam sentido para os envolvidos no processo.” (p. 13)

“O trabalho de Nunez e Ramalho (1997) apresenta um “modelo profissional”, [apud] cuja reflexão teórica inclui os estudos sobre a construção da profissão docente, realizados no programa de pós-graduação em educação da Universidade do Rio Grande do Norte. Os autores dirigem suas críticas para a inexistência de projetos político-pedagógicos para nortear as ações de formação inicial dos professores. Referenciados na teoria da atividade, definem elementos e ações para a construção da identidade do professor na formação pré-serviço, bem como estabelecem as múltiplas funções, relações e finalidades da aplicação do modelo proposto, que deve ser formulado em termos de objetivos gerais, flexíveis e abertos, expressos como habilidades, competências e atividades básicas que identificam o “núcleo da profissão”. O “modelo de formação” deve ser tomado como referência epistemológica e deve respeitar a especificidade dos processos formativos e das instituições formadoras.” (NUNEZ e RAMALHO, 1997, 90)

Sem tal reflexão acerca da construção de uma identidade preparatória, o início da profissionalização docente passa por uma série de turbulências, gerando desconforto e, por muito, até desistências.

Em meio a essa disputa estrutural e à dificuldade de inserção após a formação inicial, o desafio do profissional docente não está somente na desvalorização de sua profissão e na validade do uso da história no meio escolar, mas também na implantação de uma boa preparação para a função do professor de História, imbricada nas linhas de cargos e funções em meio as instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas, causando tensão na inserção no mercado de trabalho, como nas difíceis manutenções dadas para a recuperação do profissional em seu campo de formação continuada ou formação inicial mais criteriosa no campo da didática em sala, que, por muitas vezes, acaba se sentindo “desatualizado” para a profissão.

A última abordagem irá analisar o espaço da iniciativa privada como um dos momentos de inserção ao recém-profissional do ensino de História.

Dentro da lógica ideológica de dominação pela educação, intensificado dentro do golpe de 1964<sup>22</sup>, diversas instituições de ensino privado foram criadas para atender à nova relação do mercado com o ensino as elites. Essa nova estrutura de ensino de espacialidade das discussões do campo do privado e as próprias reformas universitárias,

---

<sup>22</sup> Visto que as posições dos regimes de controle escolar não são recentes ou iniciadas ao golpe militar. Essa cadeia de fatores entre nobreza, burguesia, proletariado e o acesso escolar podem ser previsto desde a funções escolares mais básicas dentro do Brasil Colonial, pela Reforma Pombalina em 1759. Nota do autor.

colégios militares, silenciamentos e a própria lei de diretrizes e base (LDB) construída em 1961 (4.024) e reformulada em 1971 (5.692) provocaram uma reestruturação do espaço escolar, que agora ambienta práticas congestionadas no que tange à absorção da iniciativa privada e aos vínculos mercadológicos, sendo responsável por diversas pedagogias, orientada pelos novos desígnios formadores para o ensino superior e a moral elevada, com a pretensão destaca por Nosella de dividir entre “trabalhadores das mãos” e “trabalhadores da inteligência”<sup>23</sup>. Com isso, as formas de ensinar de cada centro de ensino privado são cercadas por uma marca mercadológica, visando à qualificação de seus estudantes em altos cargos públicos ou entrada em cursos de alta qualidade de nosso país, como em universidades de porte federal. Todos esses pontos dificultam a compreensão do profissional da educação em relação ao seu papel direcionado ao um pensamento de uma educação para a formação crítica e o incentivo à própria autonomia.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder a testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (FREITAS,2012:14)

No entanto, muitas vezes, os salários mais atrativos e a oportunidade em curto prazo se tornam prioridades, que, muitas vezes, influenciam nas margens findada a balança da qualificação e valorização profissional e os processos de condicionamento a espaços de troca dentro do ensino da história, como em muitas outras áreas para aspectos reservados a questões de poder<sup>24</sup> e condição de trabalho mais digna.

---

<sup>23</sup> Citação dada à obra de Nosella com apropriação de um espaço limitador entre as profissões ditas elitizadas e as profissões de jargões ditas empobrecidas intelectualmente. Isso é considerado uma crítica na produção do saber e impede o trabalho da compreensão docente em busca da quebra dessas ideologias. Nota do autor.

<sup>24</sup> As relações de poder, já debatidas por Michel Foucault, assemelham-se no contraste dessa microfísica do poder no que tange aos discursos institucionais e aos espaços de fala de tantos profissionais que, por falta de valorização e adequação de espaço de trabalho, condicionam sua carreira em trabalhos que retribuem suficientemente o profissional da educação. Essa realidade estaria inserida, desta forma, em uma relação de poder e discurso de saber nas hipóteses arqueológicas.

# Desafios como docente no exercício em sala de aula

Passado as primeiras impressões de alocação no espaço de trabalho, a segunda e quem sabe a mais discutida parte da profissão docente seria sua atuação dentro de sala de aula, no exercício da profissão. No entanto, quais seriam os principais pontos a serem explorados de maneira efetiva, para compreender os desafios no meio escolar?

O discurso elaborado por professores mais experientes do ensino de História, muitas vezes, destacam: “aprendi a ser professor em sala de aula, as minhas aulas são frutos de experiência, quase não utilizo métodos aprendidos na academia”<sup>25</sup>. Esses profissionais, muitas vezes, estão destacando um ponto-chave de nossa discussão. A distinta percepção entre o seu papel como educador e o cotidiano escolar.

Em seu papel pleno, o professor tem as competências e informações necessárias (na maioria das vezes) para fornecer conteúdos na disciplina de história com total competência e adicionar conhecimentos ainda não aprendidos por seus estudantes. No que diz respeito ao cotidiano escolar, estão os estudantes, receptores desse conhecimento, e aprendizes do uso da história para a sua vida. Na teoria reprodutivista e no fazer a disciplina de História, esses parecem os caminhos mais sólidos e que, de fato, proporcionam resultados, porém esse caminho, quando inserido, traz dificuldades ao docente e ao próprio ensino de História.

Na verdade, o que se torna menos perceptível para esses novos professores é que a prática escolar não respeita regras plenas de convívio com a teoria. Problemas como indisciplina escolar, falta de interesse, pressões de gestão, planejamento de aulas, gestão pedagógica, dificuldades financeiras, currículos fechados e reformados dão um sentido mais amplo à compreensão de estar em sala de aula. Esse choque, muitas vezes, retira o professor de seu estado de confiança e o remete a pensar que não é capacitado a

---

<sup>25</sup> Relato fornecido pelo professor Renato Resende Braga no ano de 2014, após a prática do jogo “Feudo War”. Professor há 11 anos tanto como professor municipal quanto estadual, atuando na esfera estadual como professor de História do colégio Benjamim Guimarães em Mariana – MG.

desenvolver com qualidade a disciplina de História, dada a quantidade de competências que não se configuram a uma regulação prática de sua realidade como docente ou ao menos pelo controle estipulado em sua visão rotineira em sala de aula, através das reformas e do estreitamento curricular do capacitar para o básico.

Essa descaracterização do uso da história em sala de aula causa tamanho desconforto, que, em muitas vezes, o professor é arremessado às políticas de massa e ao reprodutivismo, fechando suas características de professor autônomo para um conteudista nato. O perigo dessa ação está em problemas como a falta de competência para a elaboração curricular, a quebra de tato entre a comunicação professor e estudante, as abordagens de tema da história cada vez mais rasa e acrítica, como a perda do bom ouvinte.

Em pesquisa feita pela autora Silva, da UDESC, notou-se que, durante a pesquisa da vivência de um professor de ensino básico fundamental e as provas de aprovação em concursos do colégio no qual trabalhava, foi possível perceber as seguintes características:

“As conclusões mostraram que a pouca autoestima e as difíceis condições de vida e de trabalho dos professores produzem um mecanismo de transferência de causas dos fracassos para aspectos que isentam a atuação profissional, o que vai configurando uma prática pedagógica ausente e autocrítica.” (SILVA, 1994, pag. 91)

Essa discussão, mesmo que provinda de meados dos anos noventa, ainda é um ponto de embate em pleno século XXI. As políticas de escassa valorização do profissional e a sua baixa autoestima são pontos coerentes de resgate e apontamento com as dificuldades de reação dentro de sala de aula.

No quesito linguagem e interpretação do professor com seu objeto de trabalho (o estudante), uma reflexão vem à mente com o texto “O Narrador”, de Walter Benjamim. Através das observações da obra de Nikolai Leskow<sup>26</sup>, Benjamim, retrata um narrador vívido, dominado na beleza da obra e na capacidade de encantar com a História.

“Não há nada que de forma mais duradoura recomende histórias à memória do que aquela casta concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto mais natural o modo pelo qual se dá, para o narrador, a renúncia ao matizamento psicológico, tanto maior se torna sua candidatura a um lugar

---

<sup>26</sup> Autor estudado por Walter Benjamim para suas análises através da narrativa. Nota do autor.

na memória do ouvinte, tão mais plenamente as histórias se conformam à experiência pessoal dele, tanto maior é sua satisfação em, mais dia menos dia, voltar a final a contá-las.” (BENJAMIM, 1980, pag. 62).

É nítido que a habilidade da narração histórica é um encantamento que toma aqueles que a ouvem, se à capacidade e à naturalidade da produção vier acompanhado o desejo de ensejar uma história viva. Infelizmente, as desmotivações não criam esse aspecto, e, muitas vezes, os controles curriculares maquam esse caráter encantador da história, deixando o professor preso a um procedimento instrumental e técnico da sala de aula, frustrando todos aqueles que a ouvem.

Benjamim, em via de conclusão sobre a linguagem a ser trabalhada em sala de aula, ainda conclui um pensamento digno de reflexão ao meio do desafio de ser professor:

“Visto desse ângulo, o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida (uma vida aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Àquilo que é mais próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo.) Seus talento consiste em saber narrar a sua vida; sua dignidade em narrá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa. Reside nisso o incomparável estado de ânimo que envolve o narrador, tanto em Leskow quanto em Hauff, tanto em Poe quanto Stevenson. O narrador é a forma em que o Justo encontra a si mesmo.” (BENJAMIM, 1980, pag. 74)

Essa doce e reflexiva passagem abre portas para nosso último tema de discussão. O uso do currículo. As salas de aula estão, em muitos casos vividos e ouvidos, sendo perseguidas por temas fechados, lineares e disciplinares. Pouco se muda sobre o tema que será trabalhado ao longo do ano, e as tarefas, muitas vezes, já vêm “mastigadas” ao professor. No entanto, o principal dos problemas para tudo isso está na abordagem em que se dá e nas funções metodológicas dos temas sugeridos.

O professor carente de ideias se submete ao tecnicismo padrão das temáticas abordadas em sala de aula, cumprindo com o tal “arroz com feijão”, como dito no ditado popular. Sua aplicação didática não se compreende a mais um processo abrangente sobre o tema, não se

compromete a recursos didáticos interdisciplinares, não encontra saída sem as propostas no próprio livro didático. Essa falta, que por muitos pode ser vista como uma indiferença aos temas trabalhados em sala de aula, é passada como um sentimento, que, irradiado em todos, torna-se motivo de desinteresse.

A amplitude de temas que ainda poderiam ser abordados nos primeiros desafios em sala de aula é grande, porém nos manteremos ainda em citar a questão da autonomia do profissional da educação como um transportador das lutas políticas através de uma reestruturação curricular e uma abordagem mais ampla da realidade vivida nos diferentes espaços de atuação da educação. Ressaltando que é importante lembrar que a história é uma concepção da construção das humanidades, e o professor pode explorar este aspecto, para transformar a história em um encontro com soluções para o presente, através do currículo.

## **Caminhos para uma nova didática**

Quanto mais nos aproximamos do tema da formação de professores, análise sobre o ensino de história e as irradiações desse universo escolar como um todo, percebemos que os campos da didática e de algumas ferramentas podem se tornar aliados poderosos na luta contra o sucateamento do ensino da História e da educação como um todo. Um dos autores que desenvolvem o pensamento para uma formação humanística, Antonio Novoa, pontua:

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NOVOA, 1991, pag. 16)

Esse chamado usado por Novoa, a reflexividade crítica, acaba por trazer em consideração aspectos importantíssimos de nossa graduação, muitas vezes esquecidos ou pouco lembrados, em prol de uma didática mais coerente e um papel de professor de História mais eficaz com a necessidade social.

O professor, quando recém-formado, carrega consigo a experiência da pesquisa histórica. Em algum momento da graduação, seja para o trabalho de conclusão de seu curso ou em iniciações de cunho de pesquisa científica, desenvolveu trabalhos referentes a pesquisas de algum campo da História. No entanto, ao se afastar do meio acadêmico, o profissional da educação se desvincula da investigação, ora posicionado pelo fascínio da verdade dentro da academia, mas, por outro lado, esse esquecimento também é orientado pela perda da prática e o incentivo na pesquisa.

Os autores Kenneth Zeichner e o professor Júlio Emílio Pereira desenvolvem um estudo de valor sobre a pesquisa-ação. Com a tentativa de incentivar profissionais de todo mundo a valorizar suas experiências acadêmicas e pôr em prática pesquisas de acompanhamento, tem por objetivo tornar as experiências construções de saberes entre os docentes.

“Há vários exemplos de situações em que grupos de professores desenvolvem projetos de pesquisa-ação em suas salas de aula cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional, tais como mudanças nas relações de poder da escola. Além disso, é possível afirmar que professores, ao desenvolverem suas investigações sobre os temas relacionados especificamente à sala de aula, naturalmente levam em consideração o contexto institucional em que a sala de aula está localizada. Esses exemplos são pequenas vitórias que acontecem freqüentemente em comunidades de pesquisa-ação.”  
(ZEICHNER & PEREIRA, 2005, pag. 73)

De fato, essas práticas de pesquisa, quando elaboradas com o incentivo de melhorar os procedimentos em sala de aula, ou no próprio ensino de História, viabilizam a melhora dos conhecimentos e são uma ferramenta em prol do uso da teoria e prática.

Um dos objetos centrais de nossas pesquisas elaboradas entre os anos de 2014 e 2015 viabiliza refletir o uso dos recursos didáticos em sala de aula, sendo pesquisas a respeito de jogos e o uso da interdisciplinaridade.

Esse conjunto de ações pesquisados trouxe à tona a relação de que, munidos com criatividade, força e desempenho em equipe, como condição de um trabalho comprometido no coletivo, podem desenvolver aspectos para o ensino de História que mudem de maneira extraordinária a experiência em sala de aula.

O uso de jogos para o ensino de História é uma ferramenta um tanto quanto recente. As produções no Brasil acerca do tema se limitam a alguns cursos ministrados e alguns poucos artigos, desenvolvendo tais ferramentas na prática do cotidiano, tendo a plataforma digital uma grande abordagem, em vista do investimento tecnológico.

Os autores de maior relevância já estudados por nós sobre o tema de jogos para o ensino de História são Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, organizadores da obra *Jogos para o Ensino de História* (2013), que contém diversos artigos desenvolvidos durante um trabalho realizado na UFRGS, com um curso de formação em jogos.

A coletânea de artigos, além de esclarecedora, incentiva o professor a se tornar parte da jogabilidade dessa trama. No decorrer da leitura desse livro, nossas pesquisas foram ao encontro de desenvolvimento de jogos em sala de aula e seus desdobramentos. Desde o início da pesquisa, elaboramos a criação de jogos para todas as modalidades de ensino, partindo de mapas afetivos para educação infantil até discussões de pertencimento de nação nas discussões universitárias na disciplina de Brasil Império. O que caberia a nós compreender quanto ao uso dos jogos em vista da proposta apresentada pelos autores da obra era uma aproximação com a condição do lúdico, o ensino-aprendizagem e a possibilidade de construir recursos didáticos interdisciplinares. De tanto, desde o início de 2014, foram promovidas as discussões acerca da eficácia dos jogos, os seus usos e desusos no momento da prática escolar e, por fim, as suas consequências.

Valorosos resultados foram colhidos durante estes quase dois anos de pesquisa. Entre os principais pontos, temos o uso dos jogos como uma ferramenta interdisciplinar, capaz de unir lógicas da matemática com geopolítica, provocações a interpretação e codificação da linguagem, a uma intrigante estratégia de batalha, tudo entrelaçado, reabrindo as portas dos saberes, retirando o sentido conteudista e reprodutivista da mão do docente e o armando com uma capacidade de pensar ativamente em seu desenvolvimento pleno, buscando refletir sobre suas ações

em sala de aula e desenvolver procedimentos dignos de uma aula de História encantadora.

Como incentivo à reflexão e à capacidade de proceder com segurança todas as didáticas sugeridas, algumas palavras do autor Leandro Karnal servirão de incentivo e de conclusão a este tópico:

“Hoje eu acho que ser paciente é a maior virtude do professor. Não a clássica paciência de não esganar um adolescente numa última aula, mas a paciência de saber que, como dizia o já citado Rubem Alves, somos como jequitibás, e não com eucaliptos (Alves, 1995: 16)<sup>27</sup>. Isto significa, como o sentido poético do autor citado, que temos uma história longa e bonita. Mas significa também que nossa tarefa é constante, difícil, com resultados pouco visíveis a médio prazo. Porém, se você está lendo esse texto, lembre-se: houve uma professora ou professor que o alfabetizou, que pegou na sua mão e ensinou dezenas de vezes a fazer a simples curva da letra O. Graças a essas paciências, somos o que somos. O modelo da paciência pedagógica é a recomendação materna para escovar os dentes: foi repetida quatro vezes ao dia, durante mais de uma década, com erros diários e recaídas diárias. Sem essa paciência, seríamos analfabetos e banguelas. Não devemos oferecer menos ao nosso aluno, especialmente ao aluno que não merece nem quer esta paciência; este é o que necessita urgentemente dela.” (KARNAL, 2002, pag. 24)

## **Aplicações e Soluções: O que fazer para mudar?**

Ao longo desta breve explanação sobre temas tão complexos, coube uma conclusão propositiva, através de algumas demandas, tanto no espaço acadêmico como no cotidiano profissional, que, se despertadas, podem mudar a realidade então vivida.

Desta forma, concluiremos em alguns apontamentos nosso trabalho para que, assim, possamos refletir com olhos mais atentos e, de alguma forma, instruir providências de maneira individual e coletiva.

---

<sup>27</sup> ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1995.

As academias necessitam dialogar sobre seus pontos de ampliação na formação dos conceitos da profissão como educador. Universidades, faculdades e tantos outros meios de formação acadêmica estão, muitas vezes, esvaziados de uma didática da vivência, das sensibilidades, da busca do projeto de trabalho humana, que seja cercada por uma licenciatura plena para o professor de História. Nesse sentido, a doutora professora Selma Garrido Pimenta faz uma discussão em torno desse tema e argumenta:

“Em relação a formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não da conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.”  
(PIMENTA, 1996, 73)

Essa gestão de falta de entendimento do professor de História e sua formação na licenciatura levanta um déficit no reconhecimento da profissão e de sua identidade como educador, dificultando assim a relação com a sala de aula. Portanto, uma reformulação nos conceitos da profissão docente, conjunto a uma (re)análise de currículo, poderá ser o início de novas discussões.

A inserção de pesquisas no incentivo da prática docente é outro ponto que, discutido, percebe-se eficaz, mas, em sua prática, pouco utilizado. O desenvolvimento do pesquisador de História, dentro da função escolar, é, no mínimo, uma construção em uma nova impressão de perceber a identidade do educador. Essa proposta vivida, gera inclusão do novo licenciado no espaço escolar, fortalece o seu entendimento, abre comportas para determinadas ações ainda não vistas e aproxima o espaço de aprendizado com o espaço aprendido (escola e universidade), quebrando essa relação de poder e fazendo-o sentir-se mais apto à função como docente.

Outro ponto também em vias da formação inicial está na desburocratização das aulas práticas dentro do universo acadêmico. Uma vez que as aulas de sentido prático se prendem, muitas vezes, em metodologias e propostas de cunho teórico, não se aprofundam em discussões práticas e realidades da vida docente, ou não utilizam dessa mesma teoria para nortear as ações da construção de um objeto prático, seja pela elaboração de aulas para diferentes

estudantes de História, seja na construção de recursos, compreensão de construção de livros didáticos ou ainda seus usos dentro de sala de aula. Essa falta de ação, por muitas vezes, também gera despreparo, que, em curto prazo, complica a inserção do docente na sala de aula.

No que tange aos cursos de pós-graduação no âmbito da educação ou no plano escolar, sentimos um certo distanciamento da proposta dos cursos de pesquisa em mestrado ou doutorado para um rearranjo dos espaços da sala de aula ou possivelmente um diálogo, tornando-se um ponto de discussão sobre essa realidade, posta como “distante”. O diálogo entre professores de escola básica e a academia é, por muitas vezes, limitado, salvo exceções de continuidade de estudo ou vínculo em algum programa de pesquisa. Na sua grande maioria, esses profissionais vivem um mundo à parte, distantes dos conhecimentos que são transmitidos de forma recorrente nos campos universitários. Essa discussão atrapalha a compreensão da experiência provinda dos professores da educação, que, vinculados a políticas de gestão educacional, trazem valiosas experiências e, em contrapartida, profissionais da educação superior, que desenvolvem pesquisas de alto teor de relevância, mas que não superam os muros da universidade.

No que me parece possível, todas as propostas citadas realizam uma série de pontes, que, quando realizadas, darão um ar de superação à forma vista ao ensino de História. No entanto, um ponto ainda de maior discussão e conclusão destes nossos tópicos é a identificação da importância do papel docente na formação social do sujeito histórico que ali se apresenta: o estudante. Professores de Ciências Sociais têm, entre seus papéis de aprendizagem, a localização dos espaços de cruzamento entre as sociedades, seus problemas primordiais nos critérios econômicos, políticos, ambientais, que, de uma forma ou outra, arquitetam aquilo que conhecemos como sociedade. Principalmente em professores de História, a sua capacidade de incentivo à formação crítica de seus estudantes pode ser uma relação de inovação e formação de qualidade. Portanto, mais uma vez, a doutora professora Selma Garrido Pimenta nos complementa com uma importante indagação.

“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo saberes-fazer docentes a partir das

necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 1996, pag.75)

Em resumo, de nada vale um professor de História sem a capacidade de gerar conceitos de intervenção social nos conteúdos apresentados em sala de aula. É visto como obrigação das ciências humanas, proporcionar o Eu crítico, capaz de agir sobre o mundo e desvendar as suas corrupções e incapacidades na tentativa de se tornar algo mais pleno tanto no modelo de convivência como de agrado com a afetividade e a promoção das organizações sustentáveis.

E, como em um centro coletivo, cabe a cada um de nós refletir sobre tais demandas, proporcionar tarefas de reabilitação social em nosso cotidiano e promover situações que, unidas a outras tantas correntes de mudança escolar, possam transformar o ensino de História em um plano que se cumpra em nossa realidade.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. et al. “O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores”. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, V. 12, 2012, p. 99-121.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores. Set, Out, Nov, Dez. 2001.

CERRI, Fernando Luiz. Fronteiras interdisciplinares no ensino da História. Espaço Plural. Ano X. N. 20. 1º Maio/2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404. abr./jun. 2012.

GATTI, A. Bernadete. A Formação dos docentes: O confronto necessário Professor x Academia. Cadernos de Pesquisa, n. 81, Maio 1992.

KARNAL, Leandro. Da Acrópole à Ágora. In: Ensino de História. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. EST, Porto Alegre, 2002. 15-26.

NOSELLA, Paolo A. A modernidade da produção e da escola no Brasil; o estigma da relação escravocrata. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 5, 157-185, 1993.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores. Aveiro, 1991.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, M. Kennedy. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, Maio/Ago. 2005

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99, p. 112

PIMENTA, S. Garrido; LIBANEO, J. Carlos. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Campinas, Dez. 1999.

SEVERINO, A. J. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. Pedagógica Universal (EPU): São Paulo, 1986.

SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira Através Leis nº 5.540/68 e 5.692/71. Autores associados, Campinas, 2004.

SKINNER, B.F. Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder; USP, 1972.

Referência Digital: Carta Capital. Edição Dez. 2014.  
<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/prefeitura-do-rio-retrata-escola-como-linha-de-producao-7482.html>  
Acesso em: 02/03/2015.

# Painel

revista do  
LHISTE

# Sobre o valor da Interdisciplinaridade

ou apologia às aventuras epistemológicas extraconjugais

Por Itamar Freitas de Oliveira<sup>28</sup>

Integração é palavra latina (*integratione*) que significa “ato ou processo de integrar, incorporação, complemento; condição de constituir um todo pela adição ou combinação de partes ou elementos”, informa o Michaelis (2015). Educação integral, formação integral e currículo integral, conservados os sentidos dominantes nos dicionários, seriam, dessa forma, caracterizados pela incorporação de algo a alguma coisa. De maneira mais precisa, educação, formação ou currículo, adjetivados como integrais, seriam estados de coisas ou cursos de vida constituídos pela adição ou combinação de diferentes áreas do conhecimento – fenômenos interdisciplinares.

Aqui, a querela da parte pelo todo ou do todo pela parte não faz a mínima diferença. Na literatura que toma a interdisciplinaridade como objeto da história, sociologia e filosofia, a ideia de constituir um “todo” permanece.

Mas o problema de designar e, portanto, caracterizar e classificar como interdisciplinar determinado pensamento, ação ou coisa se desdobra em três planos: o objeto da integração, as estratégias da integração e os sujeitos da integração.

Dos três, os dois primeiros são os mais estudados, ainda que não se lhes aponham definições consensuais. Assim, no plano inicial (do objeto), os especialistas indicam como integráveis as áreas do saber (grupos de disciplinas), os conteúdos conceituais, os valores e os procedimentos de várias disciplinas. No plano das mediações (estratégias) interdisciplinares, a aprendizagem baseada em projetos (ou problemas) e a organização curricular por temas são as mais requisitadas.

No plano dos agentes da integração, a variação é mais extensa: (1) partilhar responsabilidades afeitas a diferentes disciplinas e ensiná-las em conjunto, dentro de uma disciplina; (2) planejar e aplicar conceitos e resolução de problemas para além da sua disciplina; (3) complementar e/ou justapor conhecimentos disciplinares; (4) resolver problemas que demandam e envolvam outros conhecimentos; (5) promover apoios simultâneos entre duas disciplinas; (6) misturar, fundir, sintetizar disciplinas; (7) construir bases curriculares comuns; (8) ensinar

---

<sup>28</sup> Professor da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: itamarfo@gmail.com

determinados temas, em si mesmos multidisciplinares; (9), cruzar disciplinas; (10) fazer interagir conceitos, métodos e técnicas de duas ou mais disciplinas; e (11) trabalhar de modo intradisciplinar, ou seja, estabelecer relações sobre questões que envolvem uma mesma área – biologia, geologia e física, por exemplo – dentro de determinada disciplina.

Certamente, todos nós já experimentamos algumas dessas abordagens. Entretanto, como regra, a interdisciplinaridade nunca nos encantou. Nunca a assumimos. Aliás, na sala de professores ou na reunião do sindicato, ela aparece quase sempre como uma ameaça aos nossos empregos, diplomas e prestígio social. Passear de mãos dadas com a interdisciplinaridade nos corredores da universidade ou da escola pega mal.

- Você é formado em quê?
- Sou doutor em humanidades.
- Sim, mas o que você estuda mesmo, qual objeto do saber você domina?
- Oi?!

As razões desse comportamento já foram exaustivamente debatidas pelos próprios (com perdão do aparente oxímoro) “especialistas em interdisciplinaridade”: “morte” da metafísica, desmonte da filosofia, no século XVIII, e separação entre as ciências naturais e ciências humanas, no século XIX, reformas no ensino superior, progresso técnico e alta especialização das ciências, no século XX.

Graças a esses eventos, e também à integração de hermenêutica, crítica e metafísica em “algo”, a história fez-se ciência na cabeça do alemão J. G Droysen e (com muito menos metafísica) curso propedêutico à ciência nas práticas universitárias dos franceses Ch.-V. Langlois e Ch. Seignobos. Para finalizar os paradoxismos, graças à interdisciplinaridade, Lucien Febvre quase convence aos incautos que a renovadora maneira de entender a história, desde a revista *Annales*, foi construída a partir do “nada”.

No cotidiano das licenciaturas, contudo, basta que o aluno tente consumir inteiramente a bibliografia indicada pelo titular de uma “disciplina” para que se aperceba da necessidade de leituras “transdisciplinares”. Ele fica desapontado com a sua ignorância sobre determinados conceitos, sobre a sua dificuldade de contextualizar. Ele fica embevecido com a erudição das duplas Ranke-Marx e Hollanda-Freyre.

Mas, aí, o professor, que indiretamente lhe exige largura de vistas, alerta para um fato: o profissional generalista está morto, ideal e fisicamente. Fora financiado por monarcas, tivera pai e mãe latifundiários, padrinhos burgueses – encastelados no estamento ou simpáticos ao

regime. “Meu filho, quantas vezes eu já te disse que o conhecimento só se produz no ócio?”

Esse erudito típico do século XIX, sabemos todos e também o professor epistêmico, trabalhava com reduzido número de obras porque era ínfimo o número de tratados sobre o mundo. E mais: não perambulava de congresso em congresso, pois inexisiam tais eventos. E se existissem, talvez fossem desnecessários, pois, para atualizar-se ou revisar a literatura, o erudito ativava a sua memória ou manipulava fichas de leitura acumuladas no seu percurso formativo.

- Você fez graduação em...
- Em História, é claro!
- Muito bom. E onde vai fazer mestrado?
- Ainda não sei, estou pensando...
- Você já está pecando! Não pode titubear. Escolha História. E depois, no doutorado, repita a dose, ou não conseguirá vaga em concurso algum, ok?

O diálogo ilustra uma das origens do menosprezo que muitos graduandos demonstram, após formados, em relação aos conhecimentos não etiquetados como “história”. A relação do profissional de história com a interdisciplinaridade é, assim, análoga à referida por Nelma Kodama na CPI da Petrobras: um caso amoroso necessário (porque gostoso) e proibido. No depoimento prestado em 12/05/2015, ela exigiu respeito à condição de “amante”, misto de “amiga” e “esposa” que todo mundo poderia possuir (inclusive os deputados e senadores da CPI), embora não costumassem assumi-la publicamente (ou não seriam amantes – ou não forneceria prazer diferenciado).

“Que há de mal tentar sair do sério, ter um siricotico... xuxu não é laranja, é só não misturar”, afirma Da Matta (a Vanessa). Cotidianamente, nós, professores de História, involuntariamente, seguimos os conselhos da cantora, não apenas para fruir da quebra de uma regra cristã. Raparigamos para sobreviver profissionalmente.

Nosso namorico é com a antropologia, quando queremos convencer sobre o valor das culturas indígenas; com a sociologia, quando explicamos a solidariedade de classe; com a metafísica, quando elegemos formação cidadã a principal finalidade para o ensino de história; com a economia, para criticar a maioria dos pais dos alunos que pensam a escola a partir das regras do mercado; com a física, quando descrevemos a transformação das medições astronômicas em tempo histórico; com biologia, quando explicitamos diferenças entre criacionismo e evolucionismo; com a estética, quando distinguimos ficções historiográficas de ficções literárias; com a lógica, enfim, para justificar o uso ou o desuso de causas finais e causas eficientes em nossas dissertações.

Quando encontro um aluno de graduação de História arrogantemente orgulhoso da sua “fidelidade epistemológica” ao campo, costumo perguntar pelas categorias abstratas que ele toma como “da história” e que são produzidas especificamente por historiadores. Ele demora a responder. Com muito espremido sai um “tempo breve”. Mas “e o conceito de tempo integrado à locução tempo breve” (pergunta), de onde veio?”

A conversa se encerra quando ele se convence de que o “nada” não produz “algo”. Claro que fica triste com esse momentâneo “empobrecimento” da História, mas consola-se quando digo que grande parte dos alunos de Direito e de Medicina estão em situação “pior” (Esses nem suspeitam de que não existiu universidade na Grécia e em Roma. Não fazem a mínima ideia das razões que os levam a se intitular como doutores imediatamente ao fim da graduação). Nesse instante, aproveito para executar o golpe final: “não tenha medo de revelar os ninhos de onde extrai o seu conforto para resolver um problema de pesquisa histórica.”

Se ele insiste e resiste à minha irônica pergunta – sobre a originalidade das categorias históricas –, eu mudo de estratégia e uso o peso da tradição: “Ô guri, nada contra os seus “combates pela História”. Mas, por favor, reconheça o valor da nossa amiga-amada-amante: ela se chama Interdisciplinaridade!”

Confiram:

“Amada amante na CPI” -

<https://www.youtube.com/watch?v=4nWECaIkbUc>

“Quando o homem tem uma mangueira o quintal”

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

# Interdisciplinaridade e ensino de História:

notas sobre a experiência do Projeto Amora

Por Jocelito Zalla<sup>29</sup>

A minha perspectiva de trabalho interdisciplinar no ensino de História é pautada pelos projetos educativos desenvolvidos no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS). Entre eles, destaca-se o Projeto Amora,<sup>30</sup> com quase vinte anos de existência, que tem na interdisciplinaridade um de seus pilares. Seu objetivo, desde a composição inicial, é repensar o currículo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), através da integração de conteúdos, da Iniciação Científica como metodologia de ensino e da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula. De 2011 a 2014, trabalhei como professor de História no segmento, coordenando a equipe de professores-pesquisadores durante o ano letivo de 2013. Com uma trajetória consolidada e estratégias de ensino bem-sucedidas, cabe ao Projeto Amora a observação atenta das práticas desenvolvidas, a reflexão acerca de seus resultados (em termos de aprendizagens) e a proposição de novas estratégias, abordagens e mesmo de temas de estudo, no sentido de aprimorar o currículo como um todo, atendendo melhor às necessidades de cada grupo de estudantes que é formado, mas também desenvolvendo modelos pedagógicos novos, ou ainda não testados em etapas anteriores da pesquisa-ação.

A interdisciplinaridade é alvo constante dessa dinâmica de reflexão e reconstrução de práticas docentes. Ainda assim, o acúmulo de experiências do Amora aponta para algumas certezas, que caminham na mesma direção da bibliografia teórica produzida em anos recentes. Primeiro, concordamos que só é possível construir um ensino verdadeiramente interdisciplinar quando há bases disciplinares fortes em diálogo. Segundo, para que isso aconteça, é necessário repensar todo o contexto curricular, incluindo a gestão de espaços e tempos dos alunos e dos professores.

No que toca ao primeiro ponto, a equipe de professores deve ser constituída por profissionais formados em todas as disciplinas previstas, na etapa curricular, pela legislação atual. Não é possível abrir mão de professores especializados em favor de uma ou outra grande “área de conhecimento”. Um professor de História, por exemplo, pode conhecer conteúdos desenvolvidos em áreas afins,

<sup>29</sup> Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS/UFRJ).

<sup>30</sup> Maiores detalhes sobre o Projeto Amora podem ser encontrados em sua página: [www.ufrgs.br/projetoamora](http://www.ufrgs.br/projetoamora). Além de documentos da equipe, o site disponibiliza produção acadêmica em ensino/educação desenvolvida a partir/sobre o contexto do projeto.

como a Geografia. Ele pode dominar assuntos como a geopolítica no século 20 ou as tendências migratórias no Brasil, mas não possui as mesmas ferramentas de abordagem e análise desses temas que o professor de Geografia. E vice-versa. É a troca entre as perspectivas disciplinares distintas que enriquece a construção de conhecimento na sala de aula. Na prática, a cada início de ano letivo, a equipe de professores retoma os componentes curriculares previstos nos planos de ensino do Colégio, em reunião pedagógica, tecendo relações entre eles. Uma estratégia que tem ajudado a estabelecer esses diálogos é a confecção de um grande mapa conceitual para cada um dos anos da etapa, que fundamenta o currículo a ser desenvolvido. A partir dos conceitos-chave de cada disciplina, selecionamos os conteúdos e estabelecemos estratégias para desenvolvê-los. Ao fazê-lo em grupo, podemos escolher temas em comum, que permitam a construção dos conceitos específicos, e traçar planos coletivos de ação. O segundo passo, assim, é planejar Atividades Integradas (AI), que contam com a presença, na sala de aula, de todos os professores das disciplinas envolvidas. Para dar um exemplo, a professora Aline Becker, de Artes Visuais, e eu, em 2013, desenvolvemos uma AI nova, a partir do tema “arte rupestre”, para as turmas de 6º ano. A base conceitual (cultura e representação) exigia a compreensão, por parte dos alunos, da lógica ritual dos registros visuais pré-históricos. Após alguns encontros, com exposição oral e análise coletiva de imagens selecionadas pelos docentes, os estudantes passaram a trabalhar num pequeno projeto de representação “rupestre” de seu próprio cotidiano. Fizeram prospectos em papel que foram executados, posteriormente, nas paredes de uma sala reservada para simular uma caverna (toda a sala foi revestida com papel pardo, incluindo as aberturas). Assim como os homens e mulheres “pré-históricos” representavam objetos de desejo (como a caça) em dimensões ritualmente pensadas para evocar aquilo que gostariam de materializar (como animais com atributos físicos desproporcionais, indicando a parte da carne mais apreciada pela sociedade de caçadores-coletores), os estudantes usaram formas e cores próximas às da arte rupestre para registrar seus objetos de desejo (de comida *fast-food* a aparelhos eletrônicos), experimentando escalas não realistas de representação visual. Com os resultados da atividade, pudemos realizar discussões sobre a cultura juvenil dos estudantes, em contraste com a cultura histórica abordada.

Há ainda, no Projeto Amora, AIs desenvolvidas ao longo de anos, como o trabalho sobre evolução, que envolve os professores de História, Geografia, Ciências e Educação Física e articula conceitos e conteúdos como: processo histórico, evolucionismo, eras geológicas, periodização histórica (Paleolítico e Neolítico), evolução biológica humana e morfologia dos corpos. Evidentemente, nem todas

as disciplinas participam de todas as AIs, mas o currículo real fica menos segmentado e mais dinâmico. Muitos componentes ganham mais sentido quando abordados em conjunto, tornando-se mais ricos e complexos. E nenhuma AI é reproduzida exatamente da mesma maneira a cada ano que passa, pois as interações entre bagagens disciplinares também se atualizam, além das demandas dos grupos de estudantes, sempre indicam novas possibilidades de exploração.

Quanto ao segundo aspecto que foi levantado acima, o redimensionamento dos tempos e espaços curriculares, a proposta interdisciplinar exige condições de debate para os docentes e menor rigidez na grade horária do estudante. Os professores precisam de espaços de discussão coletiva, como reuniões pedagógicas gerais da equipe. Mas também é importante que possam trabalhar em grupos menores, planejando em conjunto as AIs que serão desenvolvidas pelas suas disciplinas, avaliando os resultados dessas ações com seus colegas. Isso exige, na prática, a previsão e a garantia de carga horária para o estudo do professor. Além disso, não pode haver hierarquia entre os saberes, o que tradicionalmente se desdobra na reserva de maior carga horária para disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Toda disciplina tem a mesma importância, contando com o mesmo número de períodos de aula. E todas precisam ceder espaço para as AIs que são propostas, já que todas participam das mesmas. Dessa forma, a grade horária precisa ser alterada de acordo com o desenvolvimento das AIs. Os professores proponentes costumam prever o tempo e o espaço que cada uma das ações demandará. Mas é importante ter certa flexibilidade nesse sentido. Se os conceitos específicos também estão sendo trabalhados a partir de conteúdos integrados, não há por que competir por espaço na grade horária. No Projeto Amora, assim, costumamos prever algumas atividades fixas, como oficinas eletivas, assessorias de leitura e escrita e Iniciação Científica. Os demais espaços curriculares são preenchidos semanalmente, de acordo com o desenrolar das AIs, mas também com as necessidades disciplinares específicas. Para ilustrar essa configuração, a tabela abaixo reproduz uma semana de aula de uma das turmas de 6º ano do CAp/UFRGS em 2013.

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
8h - 9h15	<b>AI Evolução</b>	Iniciação Científica	<b>AI Soletrando</b>	Produção Textual	Teatro/Artes Visuais
9h15 - 10h15	Geografia	Iniciação Científica	Ciências	<b>AI Meu corpo</b>	Educação Física

10h40 - 12h10	<b>AI Memórias</b>	Leitura e Escritura	História	Iniciação Científica	Oficinas
13h30 - 14h50	Língua Estrangeira			Língua Estrangeira	
15h10 - 16h30	Interação Virtual			Matemática	
16h30 - 17h30	Educação Física			Música	

Evidentemente, há conteúdos que precisam ser explorados na aula de História. Nem tudo é trabalhado de forma integrada. Assim, o estudante terá alguns momentos de aula especializada e outros interdisciplinares. Essa estrutura flexível requer grande autonomia do estudante, que precisa controlar seus horários e gerir o material necessário para cada atividade. Esse também é um dos propósitos do currículo no Amora: ajudar o aluno a desenvolver suas próprias estratégias de organização e de estudo. Por fim, os espaços físicos também são reservados de acordo com as AIs. Muitas atividades podem se desenrolar na sala de aula da turma; outras demandarão o uso de laboratórios, quadras de esporte, biblioteca. Esse trânsito por diferentes lugares também é desdobramento da interdisciplinaridade e ajuda a reconhecer em todas as áreas da escola sua função educativa.

Não preciso dizer que o modelo que foi rapidamente relatado é dispendioso, em muitos sentidos. Primeiro, ele exige do professor um constante repensar de sua prática. Isso pode gerar desconfortos iniciais, mas é mais do que profícuo. Faz com que estudemos continuamente, investindo em leituras diferentes daquelas a que estamos acostumados. Somos instigados a produzir em grupo (o que nem sempre é fácil), e o estudante ocupa uma posição importante nessa coletividade. Acima de tudo, torna-nos autores do currículo, não meros reprodutores de manuais e livros didáticos. Segundo, demanda um grande empenho por parte dos gestores, que precisam garantir as condições estruturais para que as ações aconteçam. Infelizmente, no universo da educação pública brasileira, os recursos materiais e humanos escassos impossibilitam, na maioria dos casos, uma proposta interdisciplinar profunda. O CAp/UFRGS goza de uma estrutura universitária que permite a elaboração de um modelo praticamente ideal. Mesmo assim, acreditamos que este seja nosso papel (o que justifica a natureza diferenciada da instituição): propor mudanças no ensino brasileiro,

mesmo que elas passem por adequações de acordo com cada realidade escolar. Nesse sentido, já acompanhamos projetos experimentais em escolas públicas das redes estadual e municipais da região, que partiram de alguns de nossos pressupostos, como a interdisciplinaridade. Em todos os casos, por mais que a estrutura física seja deficiente (e costuma ser bastante), quando o professor recebe as condições mínimas de trabalho (lotação em apenas uma escola, carga horária para estudo e planejamento, reuniões pedagógicas, flexibilidade na grade curricular), ao ser instigado por um modelo como esse, sempre faz um trabalho autoral, criativo e muito significativo para os estudantes.

# O Projeto Trajetórias Criativas e as novas formas curriculares:

o planejamento dialógico e a interdisciplinaridade

Por Viviane Gnecco<sup>31</sup>

A escola deve repensar com atenção o tipo de capacidades que deve cultivar para fazer frente à complexidade crescente de fenômenos mundiais através de um sistema educativo que forme cidadãos e cidadãs autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural em que vivem e participar em sua gestão e melhoria (ZABALA, 2002, p. 55).

É possível pensar que o currículo é o planejamento das aulas em cada seriação na escola. Mas o que é currículo? É criado para quê? Quem detém o poder sobre ele? Quem decide o que fará parte dele? Essas questões norteiam minha docência no referido Projeto desde o ano de 2012. Atuo na rede pública estadual do Rio Grande do Sul desde 1990 e, atualmente, na Escola Estadual Fundamental Júlio Brunelli e como professora de História no Projeto Trajetórias Criativas. Seu objetivo, a partir da aplicação do Projeto Trajetórias Criativas<sup>32</sup>, tem sido a reformulação curricular e metodológica docente para com os jovens de 15 a 17 anos em situação de distorção idade/série e fracasso escolar, através do Planejamento Dialógico e da Interdisciplinaridade.

No currículo, estão presentes todas as práticas culturais e pedagógicas que acontecem na escola, ou seja, são as maneiras de pensar e agir que fazem os estudantes amadurecer em sua conduta social e na aquisição de conhecimento. A elaboração curricular é importante e necessária para que se construa um perfil de aprendizagens e convivências no ambiente escolar que é coletivo. Ainda que o professor tenha poder sobre ele e sobre o que fará parte dele, o aluno continua sendo o personagem principal. Pela concepção de Stephanou (1998), algumas elaborações curriculares na História partem do pressuposto de que os

<sup>31</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Ensino de Geografia e História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Educação Integral com ênfase na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas. Professora da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul.

<sup>32</sup> O projeto foi idealizado por um grupo docente que atua no Colégio de Aplicação (UFRGS) e estava sob a coordenação do professor Ítalo Dutra no Rio Grande do Sul. Como coordenadora do projeto no MEC, estava a professora Jaqueline Moll. A proposta inicial contava com a participação da Seduc/RS, que reuniu escolas interessadas para a implantação do piloto. Em junho de 2012, iniciou a Escola Estadual Júlio Brunelli, no município de Porto Alegre. As escolas participam ativamente da proposta educativa, buscando promover o desenvolvimento da Iniciação Científica para a escola inteira. Atualmente a coordenação do projeto está sendo realizada pela professora Rosália Procasko Lacerda (CAP/UFRGS).

arranjos curriculares da disciplina de História encontram-se marcados pelos referenciais do positivismo e do historicismo. Reforça ainda que o ensino de História, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a ideia de saber. Para Arroyo (2007), a reorientação curricular terá que se propor a mudar as lógicas e valores para questionar o ordenamento curricular apresentado tradicionalmente na escola e que acaba por condicionar e engessar a organização escolar e o planejamento docente.

O ato de planejar está ligado à reflexão acerca do assunto a ser abordado em aula, ou seja, é escolher apropriadamente um ou mais assuntos que deem conta das necessidades de aprendizagem dos alunos. Mas o plano de aula depende também de assuntos que cercam nosso mundo na atualidade. As reuniões semanais entre os professores das equipes TC acontecem a fim de realizar trocas, ajustando o planejamento curricular às necessidades dos jovens estudantes. A ação e sua reflexão, seguida de uma outra ação, intensifica o entendimento do aluno sobre o todo e suas partes integrantes. Mas como planejar em conjunto? Como escolher um eixo temático e por quê?

A troca de ideias flexibiliza os educadores quanto à escolha dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula, e cada professor dá sua contribuição para a construção do todo. A escolha do assunto central, que os cadernos do Projeto Trajetórias Criativas – TC (MEC) chamam de Atividades Desencadeadoras, parte da curiosidade dos estudantes, antes identificada como necessidade produto da defasagem escolar.

O estudante que é capaz de compreender a realidade de forma globalizada e complexificada tende a estar capacitado para superar a divisão e fragmentação do saber, construindo conhecimentos numa perspectiva participativa e de integração das disciplinas.

A escolha dos conteúdos é necessária para a qualidade da aprendizagem dos alunos em uma escola. É importante também porque permite ao discente interpretar os acontecimentos mundiais e que estão na atualidade envolvendo a humanidade.

A flexibilidade durante a montagem do grupo de conteúdos a serem trabalhados com alunos do ensino fundamental garante a valorização dos saberes já existentes nos alunos. Além disso, deve-se lembrar que a escola tem de estar preparada para receber estudantes que interagem com o mundo fora da escola. No entanto, a escola não vem se adaptando a essa situação.

A presença intensa da burocracia na educação e de sistemas classificatórios e engessados desmotivam as inovações curriculares e das práticas na escola. Mas, apesar disso, é preciso retomar as reflexões acerca da insatisfação existente na educação percebendo que é necessária a sustentação de nossas crenças.

As práticas curriculares estão sendo renovadas a partir das reuniões entre professores que reorganizam, inclusive, a grade de horário escolar de cada disciplina. As matérias tornaram-se mais fortes, estruturadas, completas, atraentes e úteis. O planejamento curricular da equipe docente é dialógico e ocorre a partir de quatro atividades: a) atividades desencadeadoras; b) atividades disciplinares; c) atividades interdisciplinares; e d) Iniciação Científica. O currículo é pensado a partir das necessidades dos estudantes, sem deixar de lado os conteúdos específicos. O foco não mais é o conteúdo, mas o aluno, que também passa a experimentar a pesquisa científica, já que ele participa de aulas de orientação individuais com seu orientador previamente definido. Defendemos que esse é um *impacto positivo* da abordagem teórico-metodológica TC.

O planejamento dialógico envolve a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, pois garante espaço para discussão e formulação de possibilidades didáticas que vinculem assuntos comuns entre as disciplinas, garantindo um trabalho articulado que ofereça a convivência de cada disciplina de acordo com suas necessidades e especificidades.

A escolha dos conteúdos é necessária para a qualidade da aprendizagem dos alunos em uma escola. É importante também porque permite ao discente interpretar os acontecimentos mundiais e que estão na atualidade envolvendo a humanidade. A interdisciplinaridade objetiva superar a divisão e a fragmentação do saber, construindo conhecimentos numa perspectiva participativa e de integração das disciplinas.

A interdisciplinaridade é promovida a partir dos desequilíbrios causados pelos alunos, em cada aula, e reavaliados pelo professor, para a construção curricular a partir das propostas abertas e flexíveis expostas pelo Trajetórias Criativas. Cada professor tem a liberdade de levar para as reuniões dialógicas as demandas necessárias para o planejamento das aulas a fim de que ocorra a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, a superação do fracasso escolar surgido da distorção idade-série desses jovens de 15 a 17 anos.

As práticas educativas na Escola Estadual Júlio Brunelli são diversificadas e organizadas por afinidade entre os temas propostos, ou seja, são desenvolvidas oficinas: de

construção de puffs de pneus, elaboração de histórias em quadrinhos, criação de brinquedos reciclados, entre outros. Também ocorrem aulas expositivas, como, por exemplo, com a união de História/Ciências/Artes, para trabalhar o Nazismo. A História oferecendo pano de fundo, a Arte compondo alguns aspectos de Hitler e a cultura alemã e as Ciências fazendo referência às experiências realizadas com os judeus nesse mesmo período. Como atividade de sensibilização, que antecede qualquer atividade interdisciplinar, utilizamos o filme “Olga”.

Também fica clara a postura ativa do aluno frente à intervenção que ele realiza em sua realidade e, ao mesmo tempo, provoca (ou até não) no professor situações inesperadas de replanejamentos curriculares. Esse replanejamento é pensado pelo docente para dar conta de novas necessidades ou indagações dos discentes.

A ação do Projeto TC está na mudança curricular por meio da composição dos horários semanais das turmas, confeccionado pela equipe de professores a partir das necessidades demonstradas pelas turmas TCs. Os jovens passaram a pensar de maneira científica, usando o raciocínio lógico e reaprendendo o significado de autoestima, autonomia, protagonismo, autoria, entre outros. As relações interdisciplinares são promovidas pela elaboração das Atividades Desencadeadoras.

O planejamento não se dissocia de currículo. O currículo pode sofrer inúmeras alterações que dependerão do movimento de interesse proposto pelos estudantes. Como pensar no planejamento interdisciplinar se não for de maneira dialógica? Se não se promover o diálogo entre diversos especialistas de várias áreas do conhecimento, a fim de garantir momentos mais úteis e prazerosos na escola, não existirá inovação curricular, tampouco a contenção do fracasso escolar.

O planejamento dialógico auxilia uma equipe de professores de uma mesma escola e promove a prática interdisciplinar porque permite uma integração entre docentes capazes de construir objetivos individuais e coletivos.

Diante disso, a escolha dos assuntos é debatida, argumentada e efetivada durante o planejamento dialógico (reuniões semanais), quando do desenvolvimento do planejamento curricular de História do TC. A diversificação intelectual rompe com a escolha de conteúdos selecionados sob critérios de importância e organizados sob parâmetros apenas disciplinares (disciplinas isoladas).

A construção dos saberes desses jovens inicia realmente, segundo Zabala, quando o indivíduo conhece e

compreende a si mesmo, às demais pessoas, à sociedade e ao mundo em que vive e está capacitado para exercer responsável e criticamente a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade (ZABALA, 2002, p. 45). O TC vem redesenhando a prática docente na disciplina de História porque vem rompendo com o engessamento e o condicionamento implantado nas construções curriculares desde o Brasil Império e dedicando maior atenção aos jovens estudantes.

O professor deve pensar nas necessidades daqueles a quem aplicará seu conteúdo e sua atividade. Assim, terá fortalecida sua relação com a docência e gestores, promovendo a compreensão da complexidade em que se apresenta o mundo hoje.

O crescimento cognitivo em sua integralidade está sendo debatido, divulgado e reconhecido por inúmeros pesquisadores e, principalmente, está sendo transformado em tema de pesquisa a fim de reflexionar e divulgar projetos como o TC.

A percepção curricular, sob um planejamento dialógico, ressignifica o currículo e concede aos conteúdos novo perfil, porque torna mais atraente a valorização dos estudantes dentro de uma educação democrática que rompe com as práticas de caráter conservadores.

A construção do conhecimento depende da elaboração curricular pensada pelo professor, segundo Zabala (2002), em que o aluno possa interpretar as informações inerentes ao mundo contemporâneo de maneira disciplinar e interdisciplinar, ou seja, que o professor rearranje o currículo oferecendo informações presentes na *zona de interesse* desses estudantes.

A escola deve estar aberta a toda e qualquer inovação pedagógica, porque a construção curricular é inerente ao ato de educar e, apesar de todos os obstáculos existentes, a melhor opção é buscar novos caminhos de superação na docência.

## Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G.. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline(org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel G.. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: *Os Tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental - Uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Organizadores: Ítalo Modesto Dutra; Mônica Baptista Pereira Estrázulas; Rosália Procasko Lacerda e Simone Rocha da Conceição. Brasília, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em Todos os Cantos: Reflexos e Canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

STEPHANOU, Maria. Revista Brasileira de História. Instaurando maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.18, n. 36. 1998. p. 15-38.

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# Artigos

revista do  
LHISTE

# Currículo e ensino de História:

Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores(as).

Por Jaqueline Zarbato Schmitt<sup>33</sup>

## Resumo

Este artigo aborda as interfaces do currículo e da prática de ensino de História no que tange à formação de professores(as). A abordagem baseia-se nas concepções de currículo como campo de ação, no diálogo histórico da composição das disciplinas escolar e acadêmica, que, de certa forma, influenciam os encaminhamentos do currículo prescrito e do currículo em ação. Essas questões se refletem na fundamentação analítica da prática de ensino de História, uma vez que perpassam os elementos que compõem o mosaico das diferentes experiências de formação de professores(as) de História, com os múltiplos percursos e mediações histórico-didáticas. A metodologia utilizada neste artigo baseia-se nas oficinas propostas pela concepção da Educação Histórica, principalmente pela historiadora Isabel Barca (2001, 2006). Seguindo a concepção da oficina histórica, fundamentou-se a abordagem com os grupos de professores(as) que atuam em Escolas Públicas.

Palavras-chave: currículo, prática de ensino de História, disciplina escolar.

## Abstract

This article addresses the interfaces of the curriculum and the practice of history teaching, with regard to the training of teachers. The approach is based on the curriculum concepts as playing field, in the historic dialogue of the school and academic discipline composition that influence referrals from the prescribed curriculum and the curriculum in action. These issues are reflected in the analytical foundation of the practice of history teaching, as it cut across the elements that make up the mosaic of different experiences of teacher/the history, with multiple paths and historical-didactic mediations. The methodology used in this article, is based on the workshops proposed by the conception of History Education, particularly by historian Isabel Barca (2001, 2006). Following the design of the historic workshop was based on the approach with groups of teachers/those who work in Public Schools

Key-words: curriculum, teaching practice of History, school discipline.

---

<sup>33</sup> Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Coordenadora de Estágio no curso de História do Campus de Três Lagoas. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: jaqueline.zarbato@gmail.com.

# Introdução

Presentes no nosso cotidiano de professores e educadores, os dilemas curriculares da pós modernidade provocam tensões em várias dimensões do campo educativo: tensões entre quantidade e qualidade, entre exclusão e inclusão, entre a tradicional uniformidade curricular e a diversidade de culturas presentes na população estudantil, entre a ideia de currículo como uma prescrição rígida e a ideia de projeto curricular cuja gestão exige flexibilidade e sentido de projeto, tensões entre fragmentação disciplinar e integração curricular, tensões entre centralização e territorialização, entre individualismo e diversas formas de participação e colaboração, tensões entre burocracia e profissionalismo. (Fernandes, 2000)

As tensões e reflexões apontadas na citação sobre as interfaces entre currículo e formação de professores no ensino de História compõem a investigação deste artigo. As concepções, conceitos, metodologias e produção do conhecimento na prática de ensino de História e as apreensões das proposições curriculares configuram-se como elementos formativos na narrativa e na prática docente. Assim, visando a aprofundar as discussões sobre formação de professores e apreensão curricular de História, realizamos com profissionais que atuam no Ensino de História oficinas temáticas sobre currículo de História, embasadas na perspectiva da Educação Histórica.

A preocupação em investigar as concepções educativas e formativas impulsionou o objetivo deste artigo, em que realizamos oficinas didáticas com professores que atuam no Ensino Fundamental em Três Lagoas/MS. As oficinas ocorreram nas escolas e no Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UFMS), com o intuito de fundamentar as metodologias abordadas na sala de aula. Assim, as oficinas versaram sobre as dificuldades em abordar didaticamente alguns temas na sala de aula, como: patrimônio, memória, culturas e identidades.

As oficinas foram desenvolvidas com a participação dos professores e tiveram a duração de 4 meses, no ano de 2014, com atividades concentradas sobre os temas no ensino de História. Na segunda parte da proposta de formação, foram realizadas entrevistas com os(as) professores(as) que narraram sobre currículo e formação.

Desta forma, encaminhamos metodologicamente dois momentos na formação: a) abordagem das concepções formativas e a atuação no espaço escolar; b) apreensão das abordagens da Educação Histórica no currículo educacional.

Nos textos curriculares, percebe-se a inserção e a definição de discursos, que trazem enunciados presentes e ausentes, implícitos ou explícitos, que constituem o enredo do que se pretende fundamentar. As inúmeras concepções sobre currículo, o campo de ação e interesses, das inserções e mediações, constroem os discursos impressos no currículo. Ivor Goodson (1995, p. 117) afirma que o currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros –, que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”.

Baseando-se nessa concepção, nota-se que a abordagem e a reflexão sobre disciplina escolar e currículo confluem e diferem em alguns posicionamentos e definições sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao inscrever a seleção, a organização e a produção do conhecimento, há a manutenção de atividades, conceitos e procedimentos das disciplinas. Segundo Ivor Goodson (2006, p. 27), na análise da construção social do currículo:

As orientações futuras para o estudo das disciplinas escolares e do currículo apontam para uma abordagem mais ampla. A linha de base do trabalho exposto é apenas o início de uma tarefa mais elaborada e complexa. É importante avançar no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e analisar as práticas e os processos escolares. Por outro lado (...) à medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os parâmetros de prática, começar-se-á a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado.

Entre as abordagens propostas pelo autor, há a hipótese de que as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança (Goodson, 1995), enquanto constituem uma disciplina. Um elemento presente na abordagem da disciplina História.

A proposta de currículo narrativo instiga-nos a pensar em novas especificações para a disciplina escolar e o campo curricular. Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo (Goodson, 2007, p. 251).

Neste processo sobre o entendimento do currículo, um dos elementos que fundamentaram nossa análise foi ouvir os(as) professores(as), uma vez que, a partir de suas narrativas, podemos ampliar e aprofundar, fundamentar as discussões sobre o currículo de História, em que emergem as narrativas (pré-)determinadas do espaço-tempo do currículo. Eles definem o campo da prática de ensino de História como o locus para o diálogo sobre as interfaces entre currículo de História e formação de professores(as) de História.

Segundo Goodson (1995, 1997), a tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, em que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático. Nessa perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (Goodson, 1997, p. 43).

Desta forma, a disciplina escolar apresenta pressupostos teóricos, encaminha discursos e práticas, visões e concepções das (e nas) relações de saber e poder. Ou seja, a disciplina escolar tem características e apontamentos que agregam elementos sociais, que, muitas vezes, inserem no processo de ensino e aprendizagem enfoques e objetivos que perpassam o cotidiano e a reprodução de questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação. Segundo Goodson (1997, p 31):

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Assim, a institucionalização da disciplina escolar vincula-se ao currículo como construção cultural. O principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se através da cultura. É nesse sentido que o conteúdo escolar tem sido uma das questões mais marcantes da teorização curricular (Pacheco, 2005, p. 69).

Percebe-se, a partir dessa perspectiva, que a reprodução social, assim como os elementos culturais, aponta para os princípios de intervenção na organização do que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

Neste sentido, os códigos curriculares são, assim, denominações que se reportam a tradições culturais, embora o fato de admitir o valor de uma tradição ou cultura não seja, necessariamente, um ato tradicionalista (Pacheco, 2005, p. 70). Os modos de organizar os elementos que fazem parte da disciplina escolar são modos particulares de interpretar a realidade escolar.

Perpassando as questões para a História ensinada, percebe-se que se concentram no espaço-tempo dessa disciplina elementos que são impostos e dispostos no currículo. Na disciplina de História, veicula-se o conhecimento socialmente organizado, circunscrito no currículo, como aponta Young (1998), como o conhecimento mais válido na sociedade e que tem espaço na disciplina.

É no espaço-tempo da disciplina que se inscrevem as abordagens, princípios, normas, conteúdos e metodologias que envolvem os processos individuais de produção do conhecimento histórico, permitindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania (Giroux, 1999).

## **Analisando as narrativas de professores: formação e currículo**

Com a produção do conhecimento histórico na disciplina, os(as) professores(as) elencam as concepções e perspectivas teórico-metodológicas advindas dos processos curriculares. Utilizar os elementos das teorias críticas, os conceitos propostos nos parâmetros curriculares, transpor didaticamente conteúdos, temas e metodologias são alguns dos elementos presentes nas narrativas de professores(as). Para substanciar a análise sobre a prática de ensino de História e as relações curriculares, realizamos entrevistas. Essas foram realizadas durante as oficinas. Cada entrevistado(a) respondeu às questões previamente (cinco questões abertas). Optou-se por identificar os entrevistados por números, visando a preservar as identidades. Ao todo, foi permitida a publicização de 15 entrevistas. Segundo a narrativa de três dos entrevistados(as), há um estreita ligação

entre a disciplina de prática de ensino de História e as inserções diferenciadas no espaço-tempo do currículo escolar.

**Entrevistado 1:** A disciplina de prática de História foi onde mais tive contato com as questões do currículo, ainda que depois tenha visto no cotidiano escolar as dificuldades de inserir algumas questões.

**Entrevistado 2:** Foram poucas as experiências que valorizam a constituição da disciplina escolar História, a qual tive conhecimento na minha formação. As únicas vezes que ouvi e estudei sobre currículo e disciplina escolar foram na oficina de formação continuada, ou seja, algo que não vi na minha formação inicial.

**Entrevistado 3:** Acho que cabe mesmo à Prática de ensino de História dar conta das questões sobre currículo, disciplinas escolares, avaliação. Isso é fundamentado nesta área de saber, no meu ponto de vista.<sup>34</sup>

As narrativas apontam que a prática de ensino de História seria o espaço-tempo privilegiado para dialogar sobre as questões curriculares, os elementos constitutivos da disciplina de História, ou seja, o locus privilegiado de abordagem didático-pedagógica. Porém, ao discorrerem sobre recontextualização das relações entre as teorias do currículo e a disciplina de História, permanecem as incertezas e contradições, silenciamentos e discursos advindos da relação de poder, inscrita no universo escolar, numa busca pelo entendimento do que ainda permanece, como tradição no campo do ensino. “Eu já fiz vários cursos sobre as teorias do currículo, mas há na escola uma tradição do que é o currículo, de quem fala e escreve sobre ele. Mesmo com as formações, ainda temos que falar muito do currículo.” (Entrevistada 8)

Goodson (2001) destaca o respeito às diferentes tradições e concepções sobre a organização social do conhecimento e que sumariamente identificamos através dos conceitos currículo como fato, currículo planejado ou currículo como prática/currículo democrático.

Mesmo com o entendimento da função reprodutora da escola e a tradição seletiva do conhecimento, vinculado nas disciplinas escolares, as dinâmicas de cada disciplina escolar, inclusive da História, fundamentam-se primeiramente a partir de alguns elementos constitutivos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Kátia Abud (2005, p. 40), em seu artigo sobre ensino de História e políticas públicas, destaca que:

Rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos

---

<sup>34</sup> As entrevistas foram realizadas durante as oficinas. Cada entrevistado/a respondeu às questões previamente, mas optou-se por identificar com números, uma vez que muitos não quiseram a sua identificação original. Ao todo, foi permitida a publicação de 15 entrevistas.

assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: os alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber.

Nesse processo de construção de discursos curriculares, inscrevem-se no espaço-tempo das discussões de professores(as) e alunos(as) as certezas e incertezas do que é importante na abordagem histórica.

Nos parâmetros curriculares nacionais de História (PCNs), há a abordagem sobre a trajetória da disciplina escolar no Brasil, desde o seu surgimento, no século XIX, até o contexto de elaboração dos PCNs. Os conteúdos e temas propostos propõem o aprofundamento e o desdobramento do conhecimento histórico atrelado ao contexto dos sujeitos envolvidos na disciplina de História.

Nos PCNs, o eixo proposto para o terceiro ciclo (6º e 7º ano) foi **História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho**, que se desdobra em dois subtemas: **As Relações Sociais e a Natureza** e **As Relações de Trabalho**. Com essa proposta: “(...) sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão do trabalho entre indivíduos e grupos sociais” (PCNs, 1998, p. 55).

Na sequência, é proposto para o quarto ciclo o eixo **História das Representações e das Relações de Poder**, que se desdobra em dois subtemas: o primeiro é **Nações, Povos, Lutas, Governos e Revoluções**, em que se abordam os estudos sobre a organização política e as questões relacionadas como as representações e os mitos que legitimam a existência do Estado Nação. O segundo subtema é **Cidadania e Cultura no mundo Contemporâneo**, em que se abordam os temas relacionados ao mundo do trabalho, as discussões sobre a cultura no mundo contemporâneo e as questões relacionadas à cidadania na história. Sobre os PCNs, Magalhães (2006, p. 61) afirma:

Em dois anos, 1998 e 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu pareceres e aprovou resoluções sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Por sua vez, nos anos 2000, a Câmara de Ensino Superior (CES) desempenhou papel importante na aprovação de resoluções acerca das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Os PCNs para os ensinos Fundamental e Médio fazem parte deste esforço de planejamento do MEC, tendo, certamente, relação direta com o fim da ditadura civil-militar e, além disto, com a LDB de 1996, que atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e os municípios.

Percebe-se que a intenção dos PCNs é discutida em vários âmbitos, seja político, econômico, educacional. Mas pode-se dizer também que, após a efetivação desses documentos, tivemos, pelo mesmo no ensino de História, a insurgência de muitos diálogos sobre a produção do conhecimento histórico na sala de aula.

Em meio às propostas dos PCNs, pode-se dizer que há certa fluidez nas abordagens e nos encaminhamentos no que se refere aos processos didáticos, em que, no cotidiano da disciplina, os arranjos sobre a fundamentação curricular ganham diferentes contornos. Neste sentido, o ensino de História possui objetivos específicos e, como aborda o texto dos PCNs, vem “desempenhando um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 1999, p. 26).

Fica a cargo, então, da disciplina escolar desempenhar, segundo o documento dos PCNs, espaços para a reflexão, num diálogo entre a produção do conhecimento e a manutenção de algumas práticas, em que “as representações do passado e do que consideramos importante representar é um processo de constante mudança. Se a memória muda sobre fatos concretos e protagonizados por nós, também muda para fatos mais amplos. A história está envolvida em um fazer orgânico. É viva e mutável” (Karnal, 2003, p. 8).

Em relação aos temas/conteúdos propostos pelo PCNs de História, as narrativas dos(as) professores(as) demonstram que as práticas educativas em História, muitas vezes, mesclam o teor do currículo prescritivo com o currículo em ação. Isso porque seguem os parâmetros na elaboração das aulas, mas irrompem com outras abordagens no cotidiano da disciplina escolar. Na narrativa de três entrevistados(as), fica perceptível a fundamentação curricular e os escapes e estratégias ao ensinar História:

**Entrevistado 4:** Aprendi algumas coisas sobre a relação do currículo e os usos e seleção dos conteúdos na disciplina de História. Mas, quando começo a planejar minhas aulas de História, muitas vezes, só utilizo as prescrições do PCNs, porque têm mais abertura para trabalhar em sala.

**Entrevistado 5:** Muitas vezes, consulto os temas propostos no PCNs de História para fundamentar minhas aulas. Mas, na minha prática diária, tenho autonomia para fazer os engendramentos que acho necessários.

**Entrevistado 6:** Penso que, na minha disciplina, posso fazer as organizações necessárias para a melhor aprendizagem das crianças. O PCNs norteia o que vou abordar, em termos de conteúdo.

Para além das definições e proposições, um dos elementos essenciais na inserção das análises sobre o currículo prescrito e das reflexões que são incorporadas na disciplina escolar História se dá pela diversificação dos objetivos e significados, da construção dos temas e conteúdos, bem como das aprendizagens efetivas de alunos(as), em que as relações e inter-relações se apresentam além do contexto de escola ou de sala de aula.

Uma certa autonomia da disciplina escolar redimensiona a proposta curricular, pois fundamenta práticas, textos e contextos históricos envolvendo os aspectos intra e extraescola, numa autorregulação dos aspectos culturais. Para Chervel (1998), as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola – ainda que em interação com a cultura mais geral –, e não o mero resultado de um processo de reprodução social.

Na inter-relação entre a disciplina escolar História e os currículos escolares, o saber histórico desempenha um papel importante na formação de uma memória coletiva vinculada ao Estado e a grupos de poder que o controlam. Um dos caminhos metodológicos utilizados apresenta as discussões sobre a Didática da História, influenciados principalmente pelos estudos de Jörn Rüsen. O autor questiona e dimensiona teoricamente as finalidades, objetivos do ensino de História. “Por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a História para alunos e professores?”.

Longe de dar uma resposta definitiva, percebe-se que um dos encaminhamentos possíveis para discorrer sobre essas indagações se dá através das narrativas das professoras, não de uma memória cristalizada, mas da memória que remonta o que representa ensinar História e o que pretendem ensinar. Nesse sentido, as diferentes concepções das professoras permitem entender a dimensão do que representa história na vida dos sujeitos sociais; a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas, num processo que remete à consciência histórica.

Seguindo esta perspectiva, Schmidt e Garcia apoiam-se nas formulações de Rüsen. Segundo as autoras, a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) numa “narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual” (SCHMIDT, GARCIA, 2005, p. 301).

A concepção diferenciada e autônoma da disciplina escolar História seleciona, ressignifica as análises e os conteúdos, imprime diferentes possibilidades inteligíveis ao processo de produção do conhecimento histórico,

conduzindo ao entendimento da identidade proposta e da ação reflexiva do currículo prescrito, bem como desempenha uma função importante no que é mediado pelo(a) professor(a) na sala de aula.

Em meio às discussões de outras possibilidades para o ensino de História, pensar a simbiose das questões propostas pelos PCNs como eixo norteador do currículo prescrito e da consciência histórica proposta na disciplina escolar História requer o aprofundamento sobre a produção do saber histórico, mas também dos efeitos de poder sobre o(a) professor(a). Além das correlações que se estabelecem com as fontes metodologias diferenciadas inseridas no espaço-tempo da disciplina.

Mesmo que a correlação de forças nas escolhas e determinações curriculares e seus impressos na disciplina escolar sejam efetuados no campo simbólico e dialógico de cada área de saber, a legitimação por determinados grupos que legalmente estavam autorizados a pensar currículo e disciplina escolar segue prerrogativas econômicas, culturais, políticas.

Na fundamentação de diferentes possibilidades na disciplina escolar História, a utilização de recursos didáticos, materiais didáticos, narrativas ou mesmo de diferentes objetos mediadores no processo de ensino-aprendizagem referenciados por professores(as) evidencia que as abordagens da Educação Histórica estão se inserindo, ainda que mereçam mais evidência.

Assim, somente um dos entrevistados ressaltou a utilização de recursos metodológicos que visem a abordar a consciência histórica com os(as) alunos(as). Para o **entrevistado 6**, a abordagem da educação histórica favorece a ampliação do conhecimento histórico:

Utilizo aulas-oficinas, com embasamento que relaciona a compreensão da identidade e da ação do conhecimento histórico por parte dos alunos. As narrativas produzidas em sala, através dos diferentes usos de recursos e metodologias, permitem cada vez mais que a aula tenha outro significado para os alunos. Eles se interessam mais pela aula.

Nessa premissa, os usos ou abusos dos recursos didáticos ou objetos mediadores desempenham um papel importante no processo ensino-aprendizagem. A utilização de diferentes documentos históricos na sala de aula aponta para abordagens diferenciadas e tratamentos das fontes mais aprofundados. Um dos exemplos é citado pelo **entrevistado 6**:

Eu considero importante que a disciplina de História seja revista, desde as práticas até as propostas curriculares, porque tenho visto que as aulas seguem o

mesmo modelo. Eu uso diferentes fontes. O uso de diferentes fontes na aula de História propicia o contato direto com documentos históricos, incentivando os alunos a construir suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas.

Nesse processo de construção do saber histórico em sala de aula, das discussões dos currículos sobre o que ensinar na História, desde os anos iniciais até o Ensino Médio apresentam diferentes concepções do saber histórico, bem como de sua produção. É um dos caminhos para que esse processo se configure se dá pela prática docente que se estabelece no cotidiano escolar, em que se articula com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, entre elas as dos professores.

Sobre isso, recorremos a Rusen (2007), que nos alerta que um dos problemas do ensino de História é que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento” (RUSEN, 2007, p. 32). De acordo com o autor, os professores de História admitem que muitos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que, muitas vezes, não são significativos para os alunos.

## Considerações finais

Currículos escolares são produtos de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção. Os currículos nunca são neutros. Expressam disputas políticas, consensos, aproximações, esquecimentos, estão em permanente reconstrução. Na perspectiva de uma renovação paradigmática da história indígena escolar e da educação especial, a aposta no diálogo intercultural crítico torna-se potencialmente profícuo, por quebrar a lógica da dominação e do controle, apontando para as demandas democráticas do nosso presente.

A escola tem um caráter formativo, um papel educativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania e das identidades, num diálogo crítico entre a multiplicidade dos sujeitos, tempos, lugares e culturas. O pensamento histórico deve, portanto, contribuir para a leitura da nossa contemporaneidade, assim como para a formação do professor.

A proposta foi avançar na discussão relativa à inclusão/exclusão, superando os limites e desafios da educação brasileira, compreendendo seus efeitos e consequências para alunos, professores, instituições e

sociedade. Para Mantoan (2006), a inclusão não se limita aos alunos com deficiência, mas a todos os demais, prevendo uma mudança de perspectiva educacional, que atenda a todos com qualidade, acolhendo, possibilitando o exercício da cidadania plena, global, e que reconhece e valoriza as diferenças.

A questão econômica também recebe destaque, pois, historicamente, percebemos falta de investimentos público-estatais. Há ausência de apoios para o ensino comum, aliada à falta de uma perspectiva multicultural e interdisciplinar, além de pouco investimento na formação e valorização do professor.

A educação escolar, apesar de direito do cidadão, é marcada pela desigualdade; diz-se inclusiva, mas é seletiva nos modos e meios de inserção. Revela-se contra o seu aprisionamento em uma dimensão apenas instrumental, assim constituindo uma preocupação não somente com o direito individual, mas também com o social do cidadão, criando condições e rompendo barreiras para tal. Buscamos uma escola em que as diferenças se articulem e se componham de modo que as habilidades e competências de cada um se sobressaiam.

A história da educação brasileira mostra como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio das diferenças hierárquicas. Tornando mais evidente, quando o indivíduo é marcado pela diferença ou anormalidade. Existe uma necessidade da discussão ética e do diálogo, no sentido de ressignificar o conhecimento e redimensionar as perspectivas educacionais.

Dessa forma, reconhecemos na escola de hoje, no contexto das políticas educacionais, a predominância da cultura dominante, a urgência de novos paradigmas, preceitos, novas ferramentas e novas tecnologias educacionais, para lidar com as características diversas da população escolar. Escola é o espaço de acesso ao conhecimento, é o lugar que possibilita condições de desenvolvimento e o exercício da cidadania.

É necessário pensar estratégias que reconheçam a diferença como valorativa e potencializadora de uma educação mais humana e menos excludente, assim como acreditar que é possível ensinar/trocar/interagir não só com os grupos homogêneos, como também com os heterogêneos no mesmo espaço, que é para todos, através de uma aprendizagem contextualizada.

Aprendemos com o professor, mas também com o outro e nos grupos, como também no contexto ao qual pertence cada indivíduo, valorizando saberes e experiências de todos. Sendo assim, a educação é construída na relação tensa e intensa entre sujeitos, com suas respectivas identidades.

Desenvolvemos, desse modo, as aprendizagens das informações, dos valores, dos conceitos, mas, além disso, a aprendizagem dos contextos, nas quais atribuímos

significados aos atos e às relações e recriamos as mesmas.  
A esse propósito, Freire (2005) evidencia:

As pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais, se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação. (FREIRE, 2005, p. 79)

Repensar e ressignificar a concepção de educador deve ser uma prática, e através dessa propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos em seus contextos histórico, cultural e social e na elaboração de sentidos. Formando sujeitos da melhor forma, para viver a vida em sua plenitude, atendendo às suas especificidades e respondendo às necessidades de cada um.

A inclusão compreende a diferença na diferença, e não na competitividade, prendendo-se aos direitos humanos, baseada na justiça social, em que a participação de todos deve ser garantida. Deixa de ser objeto político, na medida em que reflete a voz de um grupo que reclama por sua identificação sociocultural e que culmina em desigualdades e injustiças.

Para finalizar, evidencio os processos educativos como oportunidades de desenvolvimento de identidades, através da autonomia, da consciência crítica, da relação de respeito à diversidade e reciprocidade com os outros sujeitos. Modificando contextos existentes e possibilitando a diferença na sala de aula e na sociedade contemporânea, onde tensões e inquietações perpassam por esse diálogo. Ambos com suas especificidades, marcados pelas forças de expressões e representações do mundo, de si e do outro.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Sociedade*, 2011.

LOPES, Alice R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Coord.). *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

KARNAL, L. (Org.) *História na Sala de Aula: conceito, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

MAGALHÃES, M. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Revista Tempo*, 2006, v. 11, n. 21, p. 05.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação; 2).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. SP: Cortez, 2006.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p.139-161, 2000.

SCHMIDT, M. A. M. S., GARCIA, T. F. B. A formação de alunos e professores e o cotidiano em aula de história. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

YOUNG, Michael F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

SILVA, M. A. da. *Currículo para além da pós-modernidade*. Trabalho apresentado no GT Currículo. 29ª Reunião da ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

# O ensino de História e os Direitos Humanos no labirinto do capital

Por Mateus Filippa Meireles<sup>35</sup>

## Resumo

Dentro dos limites de um pequeno texto acadêmico, sistematiza-se uma reflexão sobre a dificuldade posta pelo tratamento da temática dos Direitos Humanos pelo ensino de História dialogando com uma experiência concreta de Estágio Docente supervisionado junto a uma turma do 2º ano do Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual de Porto Alegre (RS). Indica-se o que se entende por um dos vários caminhos possíveis para o enfrentamento dessa temática, defendendo-se a indissociabilidade entre a defesa de uma educação orientada para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana e ao arcabouço de valores democráticos historicamente conquistados e o compromisso com a construção de um projeto educacional que efetivamente questione os fundamentos da ordem social capitalista, em última instância impeditiva para a concretização de uma igualdade substantiva.

Palavras-chave: Ensino de História; Direitos Humanos; Capitalismo; Estágio de Docência em História; Prática de Ensino.

## Abstract

The purpose of this article is to systematize an analysis of the difficulty to work with the subject of Human Rights in History classes considering, amongst other references, a concrete student teaching experience with students from a Brazilian high school in the city of Porto Alegre (RS). The article suggests what the author considers to be one of various possible ways to work with this subject in History classes and also appoints to the inseparability between defending an Education in Human Rights and a systematic struggle towards a educational project that effectively questions the structural foundations of capitalist sociability, which is, in the last instance, incompatible with a society based on substantive equality for all human beings.

Keywords: Teaching of History; Human Rights; Capitalism; Student Teaching in History; Teaching Practice.

---

<sup>35</sup> Graduando do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista/pesquisador do Núcleo de História Econômica da Dependência Latino-americana (HEDLA-UFRGS). Contato: mateusfilippa1@gmail.com.

As linhas que se seguem guardam a intenção de, dentro dos limites de um pequeno texto acadêmico, sistematizar uma reflexão sobre questões da seara do ensino de História que, há algum tempo, inquietam-nos, considerando, principalmente, nossa experiência concreta com essa atividade junto a uma classe de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Porto Alegre (RS), durante um período de Estágio Docente supervisionado.

As questões que aqui nos impelem são: *qual a importância da temática dos Direitos Humanos na aula de História? Como é possível trazer o problema dos Direitos Humanos para a aula de História? Quais seriam os limites do ensino de História para a valorização dos Direitos Humanos na prática educativa? De que maneira a abordagem do tema dos Direitos Humanos na aula de História pode estar associada a um projeto educacional verdadeiramente democrático e emancipador?*

Desde já, colocamos que não temos a intenção de esgotar qualquer uma dessas questões, mas antes a de estimular um debate para além das estruturas internas da universidade que instrumentalize professores e professoras de História das escolas públicas brasileiras para o enfrentamento cotidiano e sistemático desses problemas.

## Direitos Humanos e Ensino de História

Definido de maneira simples, o conceito de “Direitos Humanos” refere-se a uma série de garantias fundamentais das quais são dotados os seres humanos meramente pelo fato de pertencerem à comunidade humana.<sup>36</sup> Assim, consideramos como um ponto de partida que os Direitos Humanos, a despeito do que costumam dizer seus detratores, são direitos de *todos* os seres humanos. É necessário que isso seja colocado de maneira contundente pelos educadores, pois não é segredo para nenhum de nós que hoje vivemos tempos nos quais, na maioria das vezes, quem mais detém o direito de voz para falar sobre Direitos Humanos são aqueles que se colocam publicamente como inimigos dos Direitos Humanos.

Partindo desse ponto, também devemos considerar que o tema “Direitos Humanos”, ao ser abordado na sala de aula de uma escola pública de Ensino Médio, não pode ser considerado enquanto alguma noção abstrata, a-histórica,

---

<sup>36</sup> Para uma compreensão inicial do conceito em suas características técnico-jurídicas, ver Pinheiro (s.d.).

evidente por si mesma. Na verdade, sejamos ou não professores de História, se estamos interessados em introduzir a questão em nossas salas de aula, precisamos apreender os Direitos Humanos, talvez mais do que qualquer outra coisa, em sua dimensão de *conquista civilizacional* – enquanto expressão de um longo processo histórico e, portanto, eivados de conflitos e contradições. Campo de disputas, portanto.<sup>37</sup>

Enquanto professores *de História*, nossa responsabilidade é ainda maior, visto que é nosso trabalho historicizar “tudo”. Assim, se falar sobre Direitos Humanos ou sobre a reivindicação de direitos universais implica dialogar com a história das lutas dos povos contra as mais variadas formas de dominação e exploração, é preciso que esteja claro para nós que estamos em qualquer plano, menos no de uma suposta neutralidade. Se existe um tema curricular sobre o qual não podemos tecer uma exposição completamente “distanciada”, esse tema é o dos Direitos Humanos. Não podemos dar uma longa aula sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, por exemplo, para, a seguir, lavar as mãos com álcool e rumar para o próximo conteúdo programático. Mas, então, colocamo-nos diante de uma questão: em que medida aprender sobre Direitos Humanos na aula de História pode ser importante para a vida concreta de alunos concretos?

Essa foi uma de nossas primeiras preocupações ao nos aproximarmos da escola estadual de Ensino Médio onde tivemos a possibilidade de realizar nossa experiência de estágio docente em História. Preocupamo-nos não em antever a pluralidade concreta *daquela* sala de aula *naquela* escola pública – pois, no microcosmo de uma sala de aula específica, praticamente tudo pode acontecer –, mas em ter uma visão aproximada do perfil geral da juventude brasileira, especialmente do perfil da juventude que está a vivenciar o Ensino Médio (ou que, ao menos, deveria vivenciá-lo neste momento).

## Quem é esta “juventude” para quem ensinamos História?

Uma leitura breve sobre a realidade da juventude brasileira, com dados razoavelmente atuais, mostrou-nos que 41,9% dos adolescentes brasileiros que têm entre 16 e 17 anos de idade estão trabalhando; que 11,8% dos brasileiros de 10 a 15 anos de idade também trabalham; que, daqueles entre 10 e 17 anos de idade que já trabalham, 19,1% começaram antes dos 9 anos; que a maioria dos brasileiros entre 10 e 17 anos pertencem a famílias consideradas pobres ou muito pobres (91,7% deles vivem em casas com renda per capita mensal de até 2 salários mínimos, ou R\$ 1.576,00); e que 58,6% das crianças e adolescentes entre 5 e

<sup>37</sup> Para uma compreensão da complexidade teórica e metodológica que envolve o tratamento do tema dos Direitos Humanos na Educação Básica em geral, consultar Abicail (2002), Candau (2012), Estêvão (2006; 2011), Fernandes & Paludeto (2010), Fischmann (2001; 2009), McCowan (2015) e Ramos (2011). Para uma apreciação desses desafios no campo do ensino de História, ver Araújo (2005; 2013) e Frazão (2013). Para uma síntese do que tem sido pensado e feito na área da Educação em Direitos Humanos, com uma abordagem histórica, inclusive em seus aspectos normativos, ver Vivaldo (2009).

15 anos de idade contribuem com mais de 10% da renda familiar (MOURA, 2013, p. 714-715).

Não é surpresa nem para os bancos acadêmicos que nossa realidade escolar hoje, no que diz respeito ao Ensino Médio, passa fundamentalmente pela relação do jovem com o mundo do trabalho, no qual os estudantes estão entrando cada vez mais, e cada vez mais cedo. As políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio hoje têm de lidar, cada vez mais, com o desafio de responder às necessidades e aspirações de uma jovem classe trabalhadora em formação. E assim o fazem, com todas as contradições possíveis e atendendo aos mais diversos interesses materiais e ideológicos.<sup>38</sup>

Ao perguntarmos, durante uma de nossas aulas, quantos dos estudantes presentes tinham alguma experiência de trabalho paralela ao Ensino Médio, praticamente todos os alunos (naquele dia, metade de um total de 24 alunos efetivamente matriculados na turma) ergueram as mãos. Posteriormente, dos 14 alunos que responderam a um questionário formal de sondagem sobre suas experiências escolares, suas expectativas sobre a disciplina de História e suas aspirações futuras, 12 responderam que desejavam continuar estudando após terminarem o Ensino Médio – se não com referências explícitas à Educação Superior, ao menos com indicações convictas de uma aspiração a prosseguir no estudo formal.

É interessante, pois, que essas respostas apareçam de forma tão cristalina, se recorremos a uma leitura rápida sobre a pesquisa “Agenda Juventude Brasil”, realizada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República entre abril e maio de 2013, segundo a qual 90% dos jovens dizem gostar de estudar e 66% têm o desejo de estudar até a faculdade (SNJ, 2013 *apud* MACEDO, 2014). Ao mesmo tempo, porém, entre os jovens mais pobres, 43% completaram o Ensino Fundamental, 54% completaram o Ensino Médio e apenas 4% chegaram a concluir o Ensino Superior (SNJ, 2013 *apud* MACEDO, 2014).

Não é do nosso interesse, nos limites deste texto, aprofundarmo-nos nos dados estatísticos, mas buscamos apenas pontuar que, se, enquanto professores de História, estamos preocupados com a vida da juventude, com os sujeitos e as culturas juvenis<sup>39</sup>, é necessário um movimento no sentido de definirmos quem é essa “juventude” da qual ansiamos por nos aproximar. Pois não basta aceitarmos – e existe uma vasta bibliografia sobre o assunto – que a abertura do sujeito-docente para o ser-e-estar-no-mundo da juventude, para as culturas juvenis manifestas no espaço escolar, é importante, se continuarmos a idealizar a “juventude” como um ente social abstrato, apartado de

---

<sup>38</sup> Ver, novamente, Moura (2013) e também Fritsch (2014).

<sup>39</sup> Para uma compreensão geral dos debates em torno desse problema, ver, por exemplo, Carrano & Martins (2011), Dayrell (1996), Margulis & Urresti (1996) e Pais (1990).

clivagens sociais múltiplas como gênero, raça, classe, orientação sexual, etc., em suma, se não atentarmos para a existência mesma dessas determinações e a maneira como elas se inter-relacionam na realidade concreta do sistema escolar.<sup>40</sup>

Fazemos esta digressão pois, ao longo de nossa experiência de estágio docente em História, tomamos como uma preocupação constante a definição (ou a busca por tal definição) de *quem* eram aqueles jovens enfileirados numa sala de aula do 2º ano do Ensino Médio.

Ora, se pelo Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a educação gratuita e os ensinos técnico, profissional e superior abertos a todos e em plena igualdade são considerados direitos de toda a humanidade, não faria o menor sentido falarmos sobre Direitos Humanos para os nossos alunos sem considerarmos o desafio e os imperativos do mundo do trabalho em suas vidas concretas, que, muitas vezes, impede-lhes a plena fruição de seu tempo escolar. Não faria o menor sentido falarmos sobre o direito ao trabalho (Artigo 23) em condições equitativas e satisfatórias, ou sobre o direito à segurança social (Artigo 22) mediante a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, sem considerar que muitos desses jovens já experimentam a realidade concreta da superexploração do trabalho e a precariedade dos serviços públicos essenciais nas grandes metrópoles (transporte, saúde, etc.).

Seria pueril falar sobre o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (Artigo 18) esquecendo que muitos deles provavelmente já presenciaram (ou mesmo praticaram) atitudes de intolerância para com as religiões afro-brasileiras e de matriz africana e suas comunidades. De nada adiantaria dizer a eles que possuem um direito inalienável ao repouso e aos lazeres (Artigo 24), à fruição da cultura e dos benefícios do progresso científico (Artigo 27), sem pensar o processo real de colonização do espaço público urbano pelos interesses da acumulação privada de capital, que engole as opções de lazer e socialização dos jovens da periferia, empurrando-os, se não para diversões pagas e vazias, para o desmundo do tédio, da violência e da marginalização. Seria, ainda, imperdoável falar no direito à propriedade (Artigo 17) sem pensar, por exemplo, a luta encarniçada contra os aluguéis e a especulação imobiliária, que a maioria dos jovens de alguma forma já vivencia junto a suas famílias.

Há um número muito grande de questões da “vida real” que podem ser elencadas a partir de uma discussão sobre Direitos Humanos na aula de História, porém um princípio básico deve ser: que uma aula ou uma série de aulas sobre a história dos Direitos Humanos deve ser,

---

<sup>40</sup> Para uma possível (re)aproximação teórica ao problema das classes sociais nas sociedades contemporâneas e seu potencial de enriquecimento para a análise das questões de gênero, etnia, identidades, etc., no seio das Ciências Sociais, ver Osorio (2014).

fundamentalmente, uma experiência de ensino que trate das lutas sociais e políticas historicamente travadas pelos povos imersos em relações de dominação e de exploração, em torno da afirmação e garantia desses direitos. Em outras palavras, uma história institucional ou “oficial” dos Direitos Humanos; uma história idealista ou que abstraia os conflitos sociais e políticos “por trás” de valores universalmente aceitos **não** interessa para os fins de uma proposta de ensino de História que possa dar conta da temática dos Direitos Humanos no Ensino Médio, ao menos segundo a concepção mais ampla com a qual nos identificamos.

Dessa forma, diante dessas questões, cabe uma reflexão breve sobre nossa experiência prática de estágio docente junto a uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Porto Alegre (RS), considerando, é claro, as especificidades (e as limitações) inerentes a uma experiência de estágio docente supervisionado no âmbito de um curso de Licenciatura numa Universidade Pública Federal. Se, por um lado, devemos tomar cuidado para não incorrer em generalizações apressadas a partir de *uma* experiência particular, por outro lado, não devemos nos desanimar ante o esforço de relacionar a riqueza de uma experiência orgânica e concreta, por mais limitada, à totalidade complexa que aqui nos preocupa. O “micro” só faz sentido em sua relação com o “macro”, e a análise mediada deste enriquece a compreensão daquele.<sup>41</sup>

## Um breve balanço da nossa experiência

O *planejamento geral* que elaboramos no âmbito do estágio, atendendo, em parte, às inquietações que aqui expressamos, em parte, às especificações requisitadas pela disciplina curricular de Prática de Ensino e às predeterminações curriculares da própria Escola, visava a um *objetivo de caráter geral*, a saber: discutir elementos da História Moderna relacionados a temas que estão no centro das preocupações dos seres humanos na atualidade, especialmente dos jovens (urbanos e brasileiros), tais como trabalho, família, educação, política, sexualidade, gênero, arte (música, literatura, cinema...), relacionamentos, identidade, etc. – **com enfoque privilegiado sobre a questão dos Direitos Humanos na história.**

---

<sup>41</sup> Cf. Osorio (2001).

Foi estabelecido, também, que o programa de atividades estaria aberto às contribuições e aos questionamentos do conjunto da turma no decorrer do período de estágio. Assim, o plano de atividades foi repartido em três Unidades: “O Estado Absolutista”, “O Iluminismo e as Revoluções Burguesas no declínio da ordem feudal” e “A Revolução Industrial na gênese do capitalismo”.

A **Unidade I** visava a abarcar os seguintes objetivos: 1. Compreender o conceito de Estado e a especificidade histórica do Estado moderno absolutista; 2. Pensar criticamente a necessidade ou não da existência de um Estado; 3. Refletir sobre a relação entre a ordem absolutista originada na Europa e a formação da sociedade brasileira colonial; 4. Pensar a realidade do Estado no Brasil e sua relação com a sociedade nos tempos atuais.

Começamos essa Unidade lendo juntamente com os alunos trechos de “O Leviatã”, de Hobbes, e “O Príncipe”, de Maquiavel, dois clássicos do pensamento político moderno, nos quais os autores refletiam sobre a finalidade deste “monstro” (o Estado) condensador das relações de poder, criado pela sociedade porém “separado” desta. A proposição prática seria discutir as ideias básicas dos dois autores em relação ao seu contexto histórico-factual (centralização das monarquias, etc.) e, com as contribuições dos alunos, divididos em duplas, produzir uma lista de situações da vida cotidiana nas quais estaria colocada a intervenção de um poder estatal. Apareceram, então, nessa atividade, uma série de exemplos interessantes. Nomearemos alguns: “obrigação de frequentar o colégio”; “multa/proibição de jogar lixo no chão”; “pagamento de passagem de ônibus”; “pagamento de pedágios”; “contas (de água, de luz, etc.)/impostos”; “alistamento militar”; “leis de trânsito”; “Conselho Tutelar/DECA”; “salários”, etc.

A observação de uma aluna nos chamou especialmente a atenção. Em sua lista de exemplos, ao lado de “Classes sociais”, ela colocou o seguinte: “(...) o ‘governo’ se mantém ao lado daqueles que são ‘bem de vida’. Até porque, (sic) os desprivilegiados não têm tanta serventia senão para ajudá-los a crescer”.

Esses primeiros exemplos, a referência, digamos, “intuitiva” da aluna à relação entre as classes sociais e a forma-Estado na sociedade contemporânea, assim como um exemplo muito frequente (“Menores de idade não podem entrar em festas para maiores, mas não podem responder legalmente por seus próprios atos”), estavam entre as colocações mais interessantes e que constituíram um “caldo discursivo” a partir do qual germinaria uma discussão mais conceitual (quando necessário, factual) sobre o problema do Estado moderno e sobre a origem da ideia moderna de “cidadão” enquanto “sujeito de direitos”. Tentamos introduzir, a título de “testagem”, com base nas afirmações sobre a legislação de proteção a menores de idade, um pequeno debate sobre a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171/93<sup>42</sup>, então em discussão na Câmara dos

---

<sup>42</sup> Cf. Domingos (1993).

Deputados, que propunha a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos – um tema de impacto nacional, portanto.

Percebemos, da parte da maioria dos alunos, uma forte resistência à contestação da ideia de que reduzir a maioridade penal de 18 para 16 anos seria uma solução viável para a alta da criminalidade juvenil no país, bem como uma forte naturalização da ideia de punição. Para a maioria deles, parecia muito difícil entender a compatibilidade entre ser um sujeito de direitos e cometer um ato infracional. A ideia de que mesmo aqueles considerados delinquentes ou desviantes poderiam continuar merecedores de certas garantias mínimas, ainda que sob condições de liberdade restringida, encontrou forte resistência em nossa sala de aula. Porém, ao mesmo tempo, foi possível desenvolver a ideia de que o “monstro” Estado não paira acima da sociedade, que existem, sim, grupos ou classes sociais com interesses e poderes distintos, e que o Estado (fosse durante o auge das monarquias absolutistas, fosse em momentos posteriores) poderia ser objeto de disputa entre esses grupos.

Para a **Unidade II**, estabelecemos os seguintes objetivos: 1. Compreender o conceito de revolução; 2. Compreender a especificidade histórica das revoluções burguesas; 3. Refletir sobre a relação entre os Direitos Humanos e as revoluções burguesas e o papel desse debate na dissolução da ordem feudal; 4. Relacionar o tema das revoluções e os direitos humanos a problemas concernentes a três grupos sociais no Brasil do presente: os negros, as mulheres e os LGBTs.

Dividimos essa unidade em um bloco sobre o Iluminismo enquanto “arma da crítica” da burguesia em ascensão contra o Antigo Regime e um bloco sobre as Revoluções Burguesas: Revolução Inglesa, Revolução Americana e Revolução Francesa. Para as aulas sobre o tema do Iluminismo, adotamos a seguinte estratégia: dividimos a turma em 4 grupos, cada um encarregando-se da leitura e apresentação das ideias principais de um pensador iluminista (sendo eles Montesquieu, Voltaire, Rousseau e Kant). Cada grupo teria 5 minutos para apresentar aos colegas suas respostas escritas para duas perguntas: 1º) “O que seu autor argumentava sobre a sociedade e os direitos em geral?”, 2º) “O que seu autor dizia sobre os direitos ou a condição das mulheres?”.

Desta vez, a discussão coletiva (intermediada por exposições do professor) teve um encaminhamento muito mais fluído, com alguma produção escrita na forma das folhas de resposta. Tendo a questão de gênero (a representação das mulheres nos escritos de alguns pensadores iluministas) como base da discussão, avançamos, junto aos alunos e alunas, no sentido da problematização de algumas certezas da vida diária: “Que coisas os homens podem fazer que as mulheres não podem fazer sem algum constrangimento?”, “Por que o objeto de desejo das pessoas causa tanto pavor?” (dentro os documentos que lemos, havia uma passagem interessantíssima de Voltaire na qual esse golpeava duramente o amor “homossexual”, na contramão das associações geralmente feitas pelo senso comum com

relação aos iluministas e os costumes), entre outras questões. Houve um envolvimento particularmente fabuloso da população feminina da sala – das garotas viriam as críticas mais aguerridas à mentalidade machista dos autores discutidos.

Foi possível avançar na elaboração da ideia de que, apesar de sua crítica contundente à natureza do poder e à necessidade de um Estado absolutista, os iluministas, em sua maioria, não se esforçaram em problematizar a condição das mulheres naquela sociedade, muito menos as relações desiguais entre homens e mulheres, nem mesmo no momento em que sonhavam com a construção de uma nova sociabilidade. Essa discussão mais geral nos permitiu avançar na problematização de outras questões que a maioria dos alunos jamais havia pensado a partir de uma perspectiva histórica: sexualidade, casamento, família, etc. Em algum momento, até mesmo o amor foi historicizado. Fundamentalmente, foi possível concluir que as mulheres também têm história e que, apesar das inúmeras imposições sociais, conseguiram, em momentos distintos, desempenhar papéis nem sempre esperados de alguém em sua condição; isto, até que os primeiros movimentos organizados de mulheres ganhassem espaço no período contemporâneo.

Para a segunda parte da Unidade II, pretendíamos estudar, em bloco, as três Revoluções Burguesas. No entanto, imposições da vida prática (feriados, paralisações, conselhos de classe) inviabilizaram o tratamento continuado de todos esses assuntos. O tema da Revolução Inglesa, então, ficou como tarefa de casa, enquanto a Independência dos Estados Unidos foi o tema de nossa última aula antes da terceira unidade. Em linhas gerais, pretendíamos desenvolver uma introdução sucinta ao processo de independência e formação da nação estadunidense, com enfoque sobre o tema dos direitos e liberdades fundamentais enquanto valores da nação americana, em contraposição a uma história concreta de contradições, desigualdades e injustiças internas.

Mais uma vez, houve uma atividade em grupo, com os alunos dividindo-se em 4 agrupamentos, cada um encarregado de responder (por escrito e oralmente) a uma questão a respeito de um documento sobre a Revolução Americana. Os dois documentos selecionados foram a Declaração de Independência (1776) e a Declaração dos Direitos (1791). Tanto para um como para o outro documento, as questões a serem respondidas eram: 1º “Em que contexto foi escrito este documento?”, 2º “Quais são os direitos reivindicados neste documento?”. Entre uma apresentação e outra, o professor intervinha destacando as causalidades e os antagonismos envolvidos no processo histórico de independência dos Estados Unidos.

Para essa discussão, nosso objetivo de fundo era instigar os alunos para uma não idealização da sociedade estadunidense (“Terra da democracia e da liberdade”). Foram apresentados alguns dados atuais sobre os Estados Unidos (o elevado grau de desigualdade socioeconômica, o racismo institucional, o “culto às armas”, a atuação interna do Estado enquanto uma espécie de Estado policial, etc.),

com a intenção de quebrar alguns dos “mitos” mais arraigados no imaginário coletivo, sobretudo no imaginário latino-americano, da “periferia” do capitalismo mundial, a respeito daquela sociedade. Muitos dos dados que apresentamos causaram surpresa aos alunos, e, naquele momento, pudemos perceber a força que exercem a indústria cultural e o “american way of life” importados do Hemisfério Norte nas mais diversas formas.

Para não alongar nossa recapitulação, ressaltaremos uma ideia que começou a emergir no seio de nossas discussões em sala de aula e que esteve presente de alguma forma em todos os encontros, principalmente naqueles sobre a Independência dos Estados Unidos: a ideia de que, apesar do Iluminismo, apesar das guerras por independência, dos sonhos e das promessas de liberdade para todos cristalizadas naqueles documentos, era evidente, ainda para nós, em pleno século XXI, um imenso abismo entre a igualdade prometida na letra da lei e a igualdade de fato. Ou o abismo entre o que chamaríamos de uma *igualdade formal* e uma *igualdade substantiva* (MÉSZAROS, 2008). Isso aparecia com frequência nas elaborações escritas e verbais dos alunos, ainda que de maneira “intuitiva”.

Foi então que nos demos conta de que era inviável falar sobre a Revolução Francesa, as facções revolucionárias, “esquerda” e “direita”, etc., enfim, do conteúdo profundamente humanitário expresso nas consignas da Revolução, sem antes falar sobre os interesses materiais antagônicos envolvidos no choque revolucionário e que estiveram por trás da crise do Antigo Regime. Assim, optamos por deixar a Revolução Francesa para o futuro e trabalhar, como encerramento do estágio, com a Revolução Industrial.

Não era uma questão meramente cronológica. Os alunos, ainda que não estivessem totalmente conscientes sobre isso, estavam pedindo uma resposta para a pergunta: “Como é possível que tenhamos tantos direitos garantidos em lei, e, ao mesmo tempo, este mundo não nos permita alcançar efetivamente esses direitos?”. Uma questão tão simples e, ao mesmo tempo, tão complexa só poderia ser respondida da maneira que julgávamos, em nossa inexperiência, ser a mais honesta: com outras perguntas.

A **Unidade III**, então, envolvia os fundamentos sobre a Revolução Industrial (principalmente sua primeira fase, mas também a segunda). Os principais objetivos, ligados àquela questão de fundo, eram: 1. Compreender o conceito de Revolução Industrial e o significado das transformações econômicas, sociais e culturais que esse processo acarretou (que nova ordem social tal processo contribuiu para forjar); 2. Reunir elementos para refletir sobre o lugar da juventude num mundo regido pela produção industrial; 3. Buscar elementos para discutir o lugar da juventude brasileira no mundo do trabalho na atualidade.

Por razões de tempo, não realizamos uma avaliação formal para esta unidade, que envolveria uma reflexão escrita comparando um trecho de “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” (1845), de Engels, e uma notícia de jornal sobre trabalho infantil no Estado do RS. Nossos

últimos encontros em sala de aula, portanto, consistiram de uma exposição sobre os elementos fundamentais da Revolução Industrial, com o auxílio de vídeos<sup>43</sup>, e discussões sobre esses materiais. Foram apresentados os princípios gerais da teoria marxiana do valor, de maneira esquemática e acessível, de modo que os alunos compreendessem os fundamentos das relações sociais de exploração do trabalho gestadas no processo histórico da Revolução Industrial.

Foram discutidos os conceitos de “capitalismo”, “indústria”, “mais-valia”, “burguesia”, “proletariado”, etc., de maneira que ficasse transparente o conflito social principal originado naquele processo histórico: a divisão da sociedade entre uma minoria detentora da propriedade privada dos meios para produzir a riqueza e uma maioria despossuída de tudo, a não ser de sua própria capacidade de trabalho, vendida como mercadoria em troca de um salário.

Para a maioria dos alunos, houve dificuldade para compreender a lógica complexa dessas relações, por mais didática que fosse (dentro de nossas limitações) a exposição. No entanto, o problema tornou-se mais transparente para eles no momento em que abordamos a questão do mercado de consumo, do consumismo, da divisão do setor de bens de consumo entre bens acessíveis aos trabalhadores para a reprodução de suas vidas e os produtos consumidos pela classe capitalista (bens suntuários ou de luxo), e no momento em que se demonstrou a diferença abissal entre a remuneração mínima garantida em lei aos trabalhadores brasileiros hoje (Salário Mínimo Nominal) e o Salário Mínimo Necessário, calculado pelo DIEESE. Ou seja, a distância absurda entre a remuneração mínima efetiva dos trabalhadores e a remuneração que garantiria, de fato, as condições mínimas para a reprodução de sua força de trabalho em condições histórico-morais consideradas dignas.

Essa primeira constatação, mais empírica, permitiu que abrissemos o debate para todo um leque de temas, como: a configuração familiar no capitalismo, a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, as desigualdades salariais entre homens e mulheres, o trabalho das crianças e dos adolescentes ontem e hoje, os modos de organização e de luta dos trabalhadores na história, etc. Finalmente, uma visão geral sobre o processo de industrialização na Inglaterra e, posteriormente, no continente europeu tornou possível uma compreensão das causas mais profundas para a imensa distância entre a reivindicação de uma *igualdade formal* expressa nos vários momentos revolucionários que deram origem à sociedade burguesa e a consecução de uma *igualdade substantiva*.

Essas foram, fundamentalmente, as atividades realizadas ao longo do estágio. Também ocorreram experiências de ensino que não estavam previstas no cronograma, como a discussão do filme “Quanto Vale Ou É Por Quilo?”, de Sergio Bianchi, o qual possibilitou a reflexão tanto sobre a realidade histórica da escravidão negra no Brasil como sobre as consequências dessa realidade do ponto de vista da estrutura social e do sistema

---

<sup>43</sup> Consultar a Bibliografia ao final do texto.

de relações raciais no país até os dias de hoje. A leitura de um texto de Francisco de Oliveira sobre o “jeitinho brasileiro” (OLIVEIRA, 2012), a redação de pequenos parágrafos em resposta a um questionário sobre a temática da Abolição, abordada no mesmo texto, e a elaboração de uma minirresenha sobre o filme instrumentalizaram os alunos para um debate minimamente organizado a respeito da história do racismo e das relações raciais no Brasil, que acabou se ampliando para uma conversa sobre as diversas opressões e as respectivas ideologias que as legitimam (o machismo, a homofobia e suas várias faces, etc.) e como as opressões se relacionam com a exploração.

Se, por um lado, as discussões mediadas nem sempre traziam respostas satisfatórias (“Essas perguntas têm resposta?”, um aluno chegou a indagar), por outro lado, propiciaram as perguntas mais interessantes: em algum momento, um aluno perguntava “Machismo eu até entendo, mas o que a homofobia tem a ver com exploração?”, quando então lhe foi apresentado o dado da Associação das Travestis e Transexuais do Triângulo Mineiro (Triângulo Trans), segundo o qual 95% das travestis de Uberlândia estão na prostituição e apenas 5% têm acesso ao mercado formal de trabalho (PINTO, 2015). Para aquele aluno, foi um verdadeiro salto epistêmico vislumbrar a possibilidade de que os preconceitos e discriminações (raciais, de gênero, de orientação sexual, etc.) da vida cotidiana estejam relacionados a lógicas de dominação e exploração.

Em suma, as experiências que descrevemos de maneira sucinta ocorreram com todos os imprevistos e percalços da vida prática que se possam imaginar. No entanto, o balanço geral nos parece positivo, assim como o enfoque aqui proposto para a abordagem da temática dos Direitos Humanos na aula de História nos parece adequado. Tendo em vista essa retrospectiva de uma breve porém rica experiência, há questões que permanecem por responder.

## Até onde vamos com os Direitos Humanos?

A educação pode promover transformações radicais? Uma aula de História pode quebrar convicções e preconceitos solidamente cristalizados em corações e mentes? É possível educar para os Direitos Humanos na aula de História? Se a própria noção de Direitos Humanos é produto de um longo passado de lutas sociais e políticas, e se a sua afirmação por si só não garante a efetivação desses mesmos direitos, qual seria o papel de uma Educação em (e para os) Direitos Humanos, particularmente na aula de História?

## Ensinar para a diversidade humana na sociedade da desigualdade

Mészáros nos mostra que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução da sociabilidade estão intimamente ligados. Assim, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Devido a essa relação indissociável entre a educação e a totalidade das relações que conformam uma dada sociedade, nem mesmo as reformas educacionais mais criativas podem dar conta da tarefa abrangente de formação e emancipação do gênero humano se não questionarem os fundamentos da ordem social capitalista sob a qual vivemos. Nas palavras do filósofo húngaro, mesmo as mais nobres utopias educacionais “poderiam, no limite, apenas (...) remediar os efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Se olharmos para o sistema de educação formal existente no Brasil, não há dúvidas de que esse sistema, *em seu conjunto*, atua para a reprodução da ordem sociometabólica do capital, que, neste país, assume a forma histórica de um capitalismo dependente. Não basta, então, dizer que existem práticas e experiências de ensino-aprendizagem belíssimas e engenhosas (no campo da História ou mesmo em outras disciplinas) acontecendo nas salas de aula Brasil afora, levadas a cabo por professores e professoras de espírito criativo, e esperar que o problema estrutural assuma uma aparência menos desconcertante. Por outro lado, isso não implica afirmar que, a não ser que surja a “revolução salvadora” da educação, não haveria nada que pudéssemos fazer no pequeno e no médio prazos. Isso seria incorrer numa falsa dicotomia (que não é nova) entre reforma e revolução. Reformas são revolucionárias justamente quando integram uma concepção teórico-estratégica de questionamento às bases do próprio sistema, ou quando são passos que tomamos (sem ilusões etapistas) na direção de um horizonte muito mais distante e ambicioso. Por isso, falar de nossas ideias e projetos é também falar das tarefas de longo prazo que temos e, talvez o mais importante e desconfortável, das nossas limitações.

Assim, as instituições educacionais formais (e também as esferas sociais que estão de alguma maneira ligadas à função educativa) estão estritamente integradas na totalidade dos processos de reprodução econômica e social do capitalismo e atuam das mais variadas formas na produção de consenso (MÉSZÁROS, 2008, p. 43-44). Produto da história, a educação pode tanto *desvelar* como *encobrir* o sentido real das relações sociais, e os complexos educativos só se transformam quando se transformam as relações sociais que eles expressam (SANTOS, 2013, p. 40-41).

Assumindo essa perspectiva, percebe-se que não é a educação por si só que pode promover transformações

radicais: é porque se está promovendo transformações radicais que é possível mudar radicalmente o complexo educativo. E, se a educação formal não é a única força ideológica envolvida na produção de consenso, transformá-la por si só não seria o bastante, tampouco dentro dos limites do capitalismo (MÉSZAROS, 2008, p. 45-47). Entretanto, é justamente porque boa parte dos nossos processos de aprendizagem se situa fora das instituições formais de educação e porque a produção do consenso não se dá apenas na escola que a educação formal e a escola ainda têm um papel de enorme responsabilidade na desconstrução desse consenso, mas apenas se forem pensadas para além dos fundamentos da ordem societal capitalista.

Pensar essa tarefa não é fácil, menos ainda nos marcos de um complexo educativo moldado para qualquer coisa, menos para a autorrealização plena de todos os seres humanos, e que utiliza os valores históricos dos Direitos Humanos, da “inclusão” da diversidade humana na vida cidadã, não como outra coisa senão fraseologia. A instabilidade do sistema mundial capitalista, em sua crise estrutural, reforça os processos de incorporação da educação (ampla e formal) na direção pretendida pelo capital, decorrendo daí a mais forte ideologização pela qual têm passado as mais diversas esferas da vida social (SANTOS, 2013, p. 46).

Aceitar uma visão fragmentada do mundo, incorporar um individualismo metodológico na análise do que é possível ou não fazer dentro das salas de aula, em suma, alimentar teorias utópicas que não dialogam com a realidade concreta, tudo isso seria impor aos nossos colegas, professores e professoras de História ou das outras disciplinas um “trabalho de formiguinha”, que, sem a reflexão sistemática sobre os mecanismos que atuam (dentro e fora da educação formal) para o assentamento do terreno necessário à reprodução e perpetuação da dominação do capital, desarma nossos colegas e, no longo prazo, transforma mentes honestas e criativas em poços de desencantamento, depressão e cinismo. Pensar essa tarefa, portanto, não é nem será um trabalho solitário.<sup>44</sup>

## Ensinar História: por uma igualdade substantiva

Os professores e professoras de História têm muito a dizer sobre a tarefa de pensar uma educação que efetivamente contribua para transformar a *igualdade formal* em *igualdade substantiva*, ou que realmente considere a melhoria das vidas dos filhos e filhas dos trabalhadores no sentido de tudo que está defendido nas declarações universais de direitos. O que seria uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora? De que maneira falar sobre Direitos Humanos na aula de História pode contribuir para um projeto educacional libertador?

---

<sup>44</sup> Ver as contribuições de Santos (2013), já citado, Freitas (2013), Hidalgo (2013), Orso (2013) e Frigotto & Ciavatta (2001).

As contradições que observamos no interior das escolas estão intimamente ligadas às contradições do conjunto da sociedade (FREITAS, 2013, p. 107). Dentro da escola, presenciamos “a vida como ela é”: o esvaziamento do conteúdo científico por um ensino cada vez mais influenciado pela visão de mundo neoliberal; a camuflagem das contradições do capitalismo pela dinâmica de funcionamento de uma instituição que faz com que os educadores enxerguem em seus educandos não mais do que indivíduos; a legitimação do individualismo pelo ensino escolar, na medida em que este difunde a ideia do esforço pessoal como prioritário para “vencer na vida”; enfim, em última instância, a escola atua como espaço de reprodução e perpetuação da sociabilidade do capital (FREITAS, 2013, p. 105-106).

Se na escola estão presentes de maneira aguda essas contradições, os professores e professoras de História podem contribuir para a sua desnaturalização e desmitificação. Isso pode ser feito explicitando o caráter contraditório e fetichizado da realidade no que tange ao abismo entre a *igualdade formal* e a *igualdade substantiva*. Para isso, é imperativo da parte dos professores de História um compromisso com a verdade, que também exige um compromisso social: se os direitos historicamente conquistados não foram outorgados de cima para baixo aos povos oprimidos, se a realidade não é neutra, tampouco o serão os professores de História. Isso deve ser taxativo em tempos nos quais se defende uma escola que seja “apartidária”.

Assim, se pretendemos enfrentar a temática dos Direitos Humanos na aula de História, devemos pensar nossas práticas de ensino-aprendizagem enquanto parte de um esforço sistemático de desvelamento dos mecanismos criadores do consenso que permite a reprodução e perpetuação da sociabilidade capitalista, em si incompatível com a construção da *igualdade substantiva*. Ter em vista que a história dos Direitos Humanos não é uma linha reta marcando a passagem idílica de uma concepção doutrinária para outra, mas que todo arcabouço jurídico humanitário é expressão e síntese histórica de um enfrentamento sócio-político, e que, se hoje vivemos num país onde o consenso não é o de um respeito generalizado por esses valores e a realidade concreta é gritantemente oposta ao que esses preconizam, é porque há razões históricas profundas para isso, que precisam ser desveladas pelo estudo crítico e rigoroso. E, finalmente, entender que todo esforço pedagógico que fizermos não estará descolado de uma atuação orgânica em outras esferas.

“Tendo em vista que não se muda a realidade apenas com as teorias, mas é preciso uma base material para que a própria teoria se desenvolva” (FREITAS, 2013, p. 106), os professores e professoras de História não podem querer ter um compromisso com uma educação para os Direitos

Humanos sem uma atuação na luta pelas transformações das realidades materiais da escola pública.

## Considerações Finais

Procuramos desenvolver aqui, dentro das nossas limitações, uma reflexão sobre a dificuldade do tratamento da temática dos Direitos Humanos pelo ensino de História dialogando com nossa experiência concreta de estágio docente supervisionado junto a uma turma do 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual de Porto Alegre (RS). Analisamos essa experiência como apenas um momento de um esforço permanente e sistemático de revisão autocrítica da nossa atuação no ensino de História.

Tendo em vista a especificidade desse momento formativo, apontamos para o que supomos ser um caminho possível para o enfrentamento da temática dos Direitos Humanos pelo ensino de História. Existem outros. Todavia, procuramos em nossa exposição defender a indissociabilidade entre a defesa de uma educação orientada para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana e ao arcabouço de valores democráticos historicamente conquistados e o compromisso com a construção de um projeto educacional que efetivamente questione os fundamentos da ordem social capitalista, em última instância impeditiva para a concretização da *igualdade substantiva*.

O educador também precisa ser educado. E, se alguma coisa nós aprendemos com nossos jovens alunos, é que não devemos ter medo de nomear a realidade tal como ela é, em sua dinâmica e suas determinações fundamentais. Convidamos nossos colegas, professores e professoras de História, a se somarem a este diálogo coletivo e permanente.

## Referências Bibliográficas

ABICAIL, Carlos Augusto. Direitos humanos e cidadania: a educação como campo de conflito. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, nº 19, p. 138-147, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. *Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/articled/view/12321>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ser igual ou ser diferente? O ensino de História e a educação em Direitos Humanos. Trabalho apresentado no 23. Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0221.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O Ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*. Campinas: CEDES, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012.

CARRANO, Paulo C. R. & MARTINS, Carlos H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista Educação (UFSM)*. Santa Maria: UFSM, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

DAYRELL, J. A. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. P. 136-161.

DOMINGOS, Benedito. Proposta de Emenda à Constituição n. 171, de 19 de agosto de 1993. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: EDUSP, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006.

EUA. Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, 1776. Disponível em:

<<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/reccida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

EUA. Declaração dos Direitos, 1791. Disponível em: <<http://photos.state.gov/libraries/adana/30145/publications-other-lang/PORTUGUESE-CONTINENTAL.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cad. Cedes*. Campinas: CEDES, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*. Campinas: CEDES, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação, Direitos Humanos, tolerância e paz. *Paidéia*. Ribeirão Preto: EDUSP, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v11n20/08.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. Movimentos sociais e Direitos Humanos: demandas de memória no ensino de História. Trabalho apresentado no 27. Simpósio Nacional de História, Natal, 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364871716\\_ARQUIVO\\_ArtigoAnpuh2013\\_ErikaFrazao.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364871716_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2013_ErikaFrazao.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, Paulino José et al (orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P. 95-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRITSCH, Rosângela. Uma política educacional em contestação: o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. Trabalho apresentado no 4. Congresso Ibero Americano de Política e Administração de Educação. Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Leopoldo, 2014. Disponível em:

<[http://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/RosangelaFritsRo\\_GT01\\_integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RosangelaFritsRo_GT01_integral.pdf)>. Acesso em: 30.03.15.

HIDALGO, Angela Maria. De “educação para a responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, Paulino José et al (orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P. 123-136.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, s.d.

KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Disponível em: <[http://www.filosofia.com.br/figuras/livros\\_inteiros/170.txt](http://www.filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/170.txt)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

MACEDO, Severine. A pesquisa Agenda Juventude Brasil. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Versão eletrônica, 3 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1597>>. Acesso em: 30.06.15.

MAIO Nosso Maio. Direção: Farid Abdelnour. 12min, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fgd0urRHbU8>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

MARGULIS, Mário & URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mário (Org.). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

McCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/39818/24737>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a

formação humana integral? *Educação e Pesquisa*. São Paulo: EDUSP, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. Jeitinho e jeitão. Uma tentativa de interpretação do caráter brasileiro. *Piauí*. Versão eletrônica, out. 2012. Tribuna livre da luta de classes. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-73/tribuna-livre-da-luta-de-classes/jeitinho-e-jeitao>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 30.06.15.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: \_\_\_\_\_ et al (orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P. 49-63.

OSORIO, Jaime. As classes sociais no capitalismo. In: *O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder*. São Paulo: Outras Expressões, 2014. P. 109-142.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos del análisis social*. La realidad social y su conocimiento. México: FCE, UAM/Xochimilco, 2001.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*. Lisboa: ICS-UL, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PINHEIRO, Flávio Maria Leite. A Teoria dos Direitos Humanos, s.d. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1242739498174218181901.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

PINTO, Walber. No mundo do trabalho, travestis e transexuais permanecem excluídas. *Notícias CUT*, jun. 2015. Disponível em: <<http://cut.org.br/noticias/travestis-e-transexuais-permanecem-excluidas-do-mundo-do-trabalho-c7fe/>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

QUANTO vale ou é por quilo?. Direção: Sérgio Bianchi. Rio de Janeiro, Riofilme, 2005.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio; ou, Da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, António. Dez factos chocantes sobre os EUA. Disponível em: <<http://www.diarioliberalidade.org/artigos-em-destaque/404-laboraleconomia/28263-10-factos-chocantes-sobre-os-eua.html>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, Paulino José et al (orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. P. 39-47.

VIVALDO, Fernando Vicente. Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. São Paulo: USP, 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VOCÊ sabe o que é o capitalismo? 5min22s, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8R4H53fu1fo>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

VOLTAIRE. *Cartas filosóficas*. Disponível em: <[http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Voltaire-Cartas\\_filosoficas.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Voltaire-Cartas_filosoficas.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2015.

# Relatos

revista do  
LHISTE

# O Pibid-História-UFRN e a formação do professor reflexivo:

experiências de aprendizagem para além das intervenções nas escolas

Por Jeferson Pereira da Silva<sup>45</sup>

Buscamos, neste trabalho, apresentar, a partir de um relato de práticas, a importância das leituras e discussões dos documentos norteadores da educação brasileira na atualidade, juntamente com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID-História-UFRN, e de toda uma série de atividades desenvolvidas nos meses de março e abril do ano de 2014, tais como workshops, minicursos e oficinas que aconteceram durante os encontros e reuniões entre os bolsistas, supervisores, coordenadores e colaboradores do Programa. Utilizando um dos recursos propostos pelo PIBID para promover a formação de um professor reflexivo, este trabalho foi desenvolvido a partir da produção de um diário de bordo, que se trata de uma série de resumos e avaliações referentes às atividades que foram presenciadas ou realizadas pelo bolsista PIBID entre os meses analisados.

## Introdução

Tomando por base a grade curricular da maioria dos cursos de graduação em História na atualidade brasileira, infelizmente ainda nos deparamos com a dicotomia existente entre os cursos voltados para a formação de professores distantes dos cursos para a formação dos profissionais de História. O abismo existente entre os estudantes das licenciaturas e dos bacharelados, através também das chamadas *disciplinas específicas*, faz-nos refletir que nem o professor se forma apenas por meio das disciplinas de educação ou dos temidos Estágios Supervisionados – considerados por muitos alunos como o único momento do curso para a realização das práticas docentes –, tampouco se formam melhores pesquisadores apenas com o aumento da carga horária nas disciplinas de teoria e metodologia de história (OLIVEIRA, 2008).

Enquanto os componentes curriculares dos cursos de História não forem executados e planejados na perspectiva de espaços para a construção do conhecimento norteados por teorias e metodologias, continuaremos com a postura

<sup>45</sup> Estudante de graduação da Licenciatura em História – UFRN, Bolsista do PIBID. Contato: silvajefferonpereira@yahoo.com.br.

passiva dos estudantes afirmando que “assistem” às aulas dos professores. Por outro lado, felizmente, existem espaços como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em que o estudante encontra espaço e condições para uma melhor formação docente, e, de forma mais específica, o PIBID-História-UFRN acredita ser possível a formação de profissionais de História que estarão, ao término de sua graduação, aptos para atuar tanto na pesquisa quanto no ensino.

No regulamento do PIBID – temos em um dos seus objetivos a seguinte proposta: *VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.*<sup>46</sup> Partindo desse objetivo, é a temática que envolve pesquisa e ensino, juntamente com a experiência de uma série de atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2014, que o presente trabalho se propõe abordar, pois o PIBID-História-UFRN tem trabalhado com a intenção de formar o professor reflexivo, que pensa o ensino não como uma área separada da pesquisa, mas sim como duas esferas que se complementam, pois é a teoria que fundamenta a prática.

É consenso que o processo de aprendizagem na formação de professores de História (como também de outras áreas) não pode limitar-se apenas à prática em sala de aula. Também não é com estudos ou leituras superficiais de textos ou documentos norteadores que o docente em formação estará apto a encarar o ensino de História, como um meio capaz de promover ao cidadão a educação histórica que lhe permita se ver como sujeito histórico, que se percebe como parte de uma sociedade dotada de diferenças dentro e fora do seu próprio meio e que, ainda, veja a escrita da História como uma produção humana que repensa os seres humanos do presente em relação a sociedades existentes no passado.

Um das tarefas que cabem ao professor é a seleção dos conteúdos. Essa é uma tarefa complexa, pois o professor necessita refletir, tomar posicionamentos levando em consideração diversos aspectos, lidar com diferentes sujeitos e atender a diferentes demandas. É preciso levar em conta o que o Estado orienta, por isso a necessidade de leitura e estudos de documentos oficiais, como Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais; o que a escola determina como fundamental, que pode ser encontrado no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno das escolas; e, ainda, pensar em quais são as necessidades e/ou interesses que se encontram presentes no contexto escolar em que atuamos, na qual podemos detectá-los a partir da produção de um diagnóstico escolar.

---

<sup>46</sup> Novo Regulamento do PIBID - Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.p. 3.

Desse modo, com o intuito de apresentar e discutir algumas das atividades que o PIBID-História-UFRN desenvolveu nos meses analisados, e que serão trabalhados de forma mais detalhada a seguir, analisamos o diário de bordo dos workshops realizados por Geíza Bezerra e Sumara Leide, que são professoras supervisoras do PIBID-História-UFRN e que compartilharam suas experiências a respeito do ensino de História e a educação em geral; a leitura e discussão de documentos norteadores oficiais, como os PCN, e as orientações gerais do Ensino Fundamental de nove anos; três oficinas (*Universidade e criação de lugar-comum: verdade x exatidão*; *Como e para que fazer Diagnóstico* e *Livro didático e ensino de História*); e dois cursos ministrados por profissionais da área de História; e o curso *História do Ensino de História*, ministrado pelo Prof. Itamar Freitas.<sup>47</sup>

Vale ressaltar que os “Diários de Bordo” foram instrumentos de registro de todas as nossas atividades que as coordenadoras do Subprojeto História/Natal nos orientaram a confeccionar como meio fundamental de, por meio de uma escrita inicial, marcar nossas informações e impressões e servir posteriormente como disparadores de novas reflexões mediadas pela experiência ao longo do semestre e/ou do ano.

Neste texto, ele nos serviu como fonte tanto no sentido de registro quanto no sentido de construção de fatos e processos, como faz a pesquisa histórica (PROST, 2012, p. 27).

## Diário de Bordo e as atividades desenvolvidas

O diário de bordo é uma produção que surge a partir de um resumo das atividades realizadas ou presenciadas. Esse resumo precisa conter as partes mais importantes e relevantes do que aconteceu, mas o simples ato de descrever as atividades não é suficiente, pois o principal objetivo durante sua produção é a avaliação pessoal necessária sobre a atividade que foi exposta, para que assim seja possível tanto a fixação do que foi feito como, mais importante ainda, a realização de uma autoavaliação sobre o que foi visto ou estudado. E é tomando por base o diário de bordo produzido pelo autor deste artigo que os relatos das atividades que serão expostos a seguir foram desenvolvidos.

---

<sup>47</sup> Além disto, ao longo do período estudado, tivemos ainda outros dois workshops, ministrados pelas professoras supervisoras; a oficina *Como e para que fazer Diário de Bordo*; leitura e discussão do documento orientador do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador); e o curso *História da educação no Brasil*.

Em todos os workshops, as professoras supervisoras, ao apresentarem suas experiências, tiveram o cuidado de apresentar da forma mais clara possível os cuidados e dificuldades que tiveram ao ingressar no meio educacional. A seguir, dissertamos sobre algumas das reflexões que mais chamaram a atenção dos bolsistas.

Partindo do workshop da professora Geíza Bezerra – que ao longo da sua carreira como professora também esteve do lado de uma gestão educacional, exercendo o cargo público como Secretária de Educação de sua cidade natal –, percebe-se nela uma assídua militância das causas educacionais que ocorrem no estado do Rio Grande do Norte. E isso nos faz refletir sobre a importância que tem militar e lutar por uma educação melhor, que o professor deve se fazer presente através das reivindicações em níveis governamentais e perceber que o momento da sala de aula trata-se de apenas um dos elementos que fazem parte do sistema educacional como um todo. E, sobre o que a professora expôs sobre o ensino de História, destacamos a diferença entre o que é proposto e o que é aplicado ao Ensino Fundamental e à modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que, para o primeiro, ela prefere o estudo da História por meio de temas ou períodos e, para o segundo, através de eixos temáticos, o que nos leva a refletir sobre a atenção que o docente deve ter ao ensinar História para diferentes faixas etárias e em diferentes contextos escolares. Assim também nos alertou Elvira Lima no documento *Indagações sobre currículo*: “o educador necessita adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus educandos” (LIMA, 2007, p.19).

O outro workshop foi apresentado pela professora Sumara Leide. Ela explanou sobre as dificuldades iniciais enfrentadas e mostrou-nos o trabalho que desenvolve com seus alunos da Educação Básica sobre atividades envolvendo diversas fontes históricas (apresentando-nos inclusive os resultados concretos demonstrados pelos alunos). Mas a reflexão principal que permeou esse workshop diz respeito à importância do ato de planejar, seja a longo, médio ou curto prazos, pois, ao mostrar todo o resultado obtido, seja com o trabalho com fontes ou com outras propostas, houve, por trás de tudo isso, um planejamento que levava sempre em consideração diversos elementos, como o próprio conhecimento do professor perante seus alunos, as diferentes realidades encontradas dentro de uma única sala de aula, as habilidades e interesses da turma, etc. Partindo do pressuposto de que o trabalho docente é dinâmico, o professor deve ficar atento também às nuances que se apresentam ao longo do trabalho, pois são diferentes os percalços que podem intervir e acabar modificando o planejamento, como relatam Tardif e Lessard na obra *O trabalho docente*: “No fim das contas, o planejamento não passa de um plano, um mapa geográfico do ensino; portanto,

é normal que, em contato com o território real do trabalho, esse mapa seja modificado, especificado, adaptado” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 214).

As discussões que permearam o documento *Ensino Fundamental de nove anos* – orientações gerais – aconteceram de forma dialogada com o texto “Quando começar a alfabetização de crianças”, presente na obra *O cotidiano escolar através de casos* (ANTUNES, 2013). O documento do Ensino Fundamental nos apresenta dados sobre a Educação brasileira através de alguns índices, e também algumas indagações – a respeito da estrutura espacial da escola, currículos, programas escolares e tempos escolares –, como: Qual a qualidade do aprendizado? O que estão aprendendo? Esses questionamentos sobre determinados aspectos da Educação proporcionam reflexões, gerando novas discussões sobre a situação e sobre como o ensino está sendo desenvolvido e organizado, se a forma de modelo educacional é a ideal. Se não é, qual seria, então?

O texto do Celso Antunes traz comentários sobre o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, pacto este que estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade, isso levando em consideração que a atual configuração do Ensino Fundamental, de nove anos, prevê o ingresso dos alunos aos 6 anos de idade. Esse diálogo se faz importante porque esse pacto estabelece uma meta, coisa que antes não existia. Embora, no final do texto, o autor trabalhe com a questão de divisão nacional por regiões e implantação de diferentes limites para alfabetização, o próprio documento do Ensino Fundamental de nove anos leva em conta que o educando apresenta, desde o início da vida, ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem, seja no ato de andar, falar ou brincar. E continua nos alertando que

“uma educação voltada para tais perspectivas precisa ser pensada também com o foco voltado para essas características: O ser humano é ser de múltiplas dimensões; desenvolvimento humano é um processo contínuo; o conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente [...]” (BRASIL, 2004, p. 13).

Portanto, não se trabalha com a hipótese de cumprimento rigoroso desse plano de forma inflexível, mas pelo fato de agora existir uma meta a ser cumprida, claro que levando em consideração as exceções que ocorrem, principalmente ao se tratar da diversidade social encontrada no nosso país. Esses são aspectos relevantes e que o docente em formação precisa saber.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sabemos de sua grande variedade de temáticas e assuntos trabalhados ao longo de todo o documento, portanto aqui

serão comentadas apenas algumas das discussões e reflexões que permearam as reuniões do PIBID-História-UFRN. De maneira geral, os PCN foram elaborados com o intuito de construir referências nacionais ao processo educativo para todo o Brasil, para servir de apoio para a criação de projetos educacionais nas escolas e para orientar professores nas salas de aula; enfim, é um norteador.

Uma das discussões interessantes que circulou nas reuniões e que se encontra presente no documento se trata das características e da importância social do conhecimento histórico, pois é necessário, antes de tudo, que o docente esteja ciente do seu ofício, porque a tentativa de esclarecer aos alunos – principalmente aos do Ensino Fundamental – que o ensino de História tem uma função social e é relevante para suas vidas apresenta-se como um desafio constante no dia a dia do professor. Pois, diferente da realidade francesa, na qual, segundo Antoine Prost, “a história é a referência obrigatória, o horizonte incontornável de toda a reflexão” (PROST, 2008, p. 14), nas nossas salas de aula, ainda são comuns indagações lançadas pelos alunos como: “Para quê estudar isto?”.

Outra discussão trata-se da reorganização curricular para o Ensino Médio em áreas do conhecimento, que tem como objetivo a facilitação do desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva mais interdisciplinar e contextualizada. É interessante pensarmos sobre isso, porque percebemos nessa reunião que existe uma dificuldade entre os alunos das licenciaturas em diferenciar interdisciplinaridade com multidisciplinaridade, pois o que alguns entendiam por interdisciplinar era uma espécie de trabalho que gira em torno de uma mesma temática, mas realizado por várias disciplinas, e, com o tempo e com a ajuda das explicações e discussões nas reuniões, foi entendido pelo grupo que essa forma de trabalho falada anteriormente não é um trabalho interdisciplinar, mas sim um trabalho multidisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade requer algo a mais. No caso, são objetivos comuns a serem atingidos pelas disciplinas na qual cada uma trabalhe com suas especificidades, haja vista que não se podem excluir as análises próprias de cada área do conhecimento que são trabalhadas na Educação Básica.

E, para finalizar essa exposição das discussões sobre os PCN, também foi conversado durante as reuniões a respeito das possíveis falhas encontradas no documento, principalmente no que diz respeito a suas contradições e incoerências. Para exemplificar isso, podemos citar o confronto dos PCN com as matrizes teóricas e metodológicas que supostamente deveriam embasá-lo.<sup>48</sup> Essa questão torna-se relevante também para os bolsistas, pois nos ajuda a refletir e ver os PCN também sujeitos a

---

<sup>48</sup> Sobre o confronto dos PCN com as matrizes que supostamente o baseiam, ver: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. (org). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal, RN: EDUFRN, 2007. p. 9 – 18.

questionamentos e indagações, assim como qualquer outro documento a ser trabalhado pelo profissional da História.

A oficina ministrada pela Profa. Dra. Juliana Souza, intitulada *Universidade e criação de lugar-comum: verdade x exatidão*, provocou reflexões principalmente com relação ao trabalho realizado pelos historiadores com as fontes. Trata-se de um ofício fundamental para os profissionais de História com o intuito de dialogar com o passado, tanto para os que produzem conhecimento histórico na pesquisa como para aqueles que produzem conhecimento histórico voltado para o ensino. Destacamos que, ao longo da oficina, quando se falou sobre trabalhar com os dados e buscar a precisão das informações, o termo “verdade” foi sendo substituído por “exatidão”. Foi discutido também a respeito da impossibilidade de se chegar a uma única verdade na História, pois não há uma única interpretação para determinado fato, e sim diferentes formas para se analisar as fontes. Entender esses diferentes tipos de análises é importante para o profissional de História, pois trata-se de uma tarefa que perpassa por toda a sua carreira e faz parte, inclusive, das escolhas teóricas e metodológicas de cada profissional.

O segundo momento da oficina foi voltado para a realização de uma atividade com análise documental pelos bolsistas. A sala foi dividida em pequenos grupos, e cada grupo realizou uma análise documental de algum dos diferentes documentos, sendo relevante citar que essa análise estava sendo direcionada por um roteiro que abordava aspectos tanto sobre dados exatos (tipo do documento, sua autoria, tempo, espaço, etc.) como também questões que exigiam uma crítica mais aprofundada (Que tipo de perguntas podem ser submetidas a esta fonte? Esses dados e respostas permitem compreender melhor quais aspectos do processo histórico?). Assim, essa oficina nos serviu por tratar de temas fundamentais para o profissional da História, além de trazer uma proposta de análise documental que pode ser aplicada em sala de aula, tanto que, nos planejamentos apresentados pelos bolsistas após a oficina, as atividades que envolviam trabalhos com fontes a serem aplicadas nas escolas foram elaboradas de uma forma mais direcionada e condizente com o que deve ser realizado pelos profissionais da História.

As outras duas oficinas a serem relatadas neste artigo foram ministradas pela Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. A primeira – *Como e para que fazer um Diagnóstico* – informou aos bolsistas sobre a importância e as finalidades da construção de um diagnóstico escolar, que é auxiliar a atuação docente na comunidade escolar de forma significativa, porque, a partir do momento em que se tem conhecimento da situação da escola, tanto o planejamento quanto a sua execução serão direcionados de maneira específica, pois o ensino, para ter sentido, necessita ser pensado a partir da realidade do público-alvo – no caso, os

alunos. Como todos os bolsistas tiveram que produzir nas escolas vinculadas ao PIBID-História-UFRN um Diagnóstico, nessa oficina, ficou claro o que deveria ser feito para produzir esse documento. Ao todo, foram produzidos pelo PIBID-História-UFRN quatro diagnósticos, das seguintes escolas: Escola Estadual Josino Macedo, Escola Estadual José Fernandes Machado, Escola Estadual Regulo Tinoco e Escola Estadual Alfredo Mesquita Filho, esta última localizada na cidade de Macaíba/RN, e as demais localizadas em Natal/RN.

A segunda oficina – *Livro Didático e ensino de História* – aconteceu no formato de aula expositiva dialogada, um dos pontos positivos, pois fez com que os bolsistas ficassem à vontade para tirar dúvidas e realizar observações a todo momento. Perceber que o livro didático não engloba apenas aspectos didáticos, mas também políticos e culturais, é uma reflexão importante para os docentes (sejam eles formados ou em processo de formação), pois faz com que seja percebido como objeto de uma situação de ensino e aprendizagem envolvendo diferentes sujeitos: o(s) autor(es), editor e, sobretudo, professores e alunos. Também discutiu-se nessa oficina um pouco do histórico do livro didático no Brasil e sua logística como um produto, mas o que mais chamou atenção entre os bolsistas foram as indicações e apresentações de possibilidades de trabalho em sala de aula com imagens e documentos presentes no livro didático, possibilidades claras que podem (e devem) ser praticadas nas salas de aula, porque “o livro didático é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor. O que estamos entendendo como melhor utilização é a exploração mais adequada das suas potencialidades” (OLIVEIRA, 2009, p. 82).

O curso *História do Ensino de História*, ministrado pelo Prof. Dr. Itamar Freitas, ocorreu de forma dinâmica através de uma leitura coletiva de um texto do ministrante, intitulado *As finalidades da disciplina escolar história no Brasil republicano (1900-2011)*. Na dinâmica, os presentes participaram por meio da leitura, além de sanar as dúvidas diretamente com o autor.

A discussão proporcionada após a apresentação sobre as diferentes finalidades da disciplina de História nas escolas ao longo dos anos nos fez refletir que o campo das finalidades trata-se também de um campo de disputas, e que os usos da história variam, seja na busca da construção de uma identidade nacional ou para fornecer competências necessárias inerentes às ciências humanas para uma possível aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E mais, que esses usos devem realmente variar, pois a nossa sociedade é plural, as pessoas têm interesses diversos, os contextos das classes são variáveis e, portanto, o ensino de História também deve ter diferentes direcionamentos, desde

que estejam de acordo com a realidade e as circunstâncias específicas de cada situação vivida na escola.

## Conclusão

Partindo da produção de um diário de bordo elaborado pelo autor, apresentamos, neste artigo, algumas das atividades que foram desenvolvidas pelo PIBID-História-UFRN ao longo do primeiro semestre do ano de 2014. O professor em formação (como também o já formado) necessita de uma carga de conhecimento teórico para sua vida prática no momento de atuação no ensino, seja dentro da sala de aula ou fora, através da produção de diagnósticos escolares, planejamentos e planos de aula etc. Com as reflexões apresentadas ao longo deste artigo, quisemos afirmar que as articulações entre a teoria e a prática necessitam ser executadas de forma sistematizada e sempre com a preocupação de associar o que está sendo estudado com o que irá ser concretizado nas atuações docentes.

Os bolsistas se encontram em um lugar ativo dessa formação. A reflexão sobre a prática vem acontecendo permanentemente nos planejamentos, na aplicação e na avaliação das atividades que vem sendo desenvolvidas pelo Programa. Ter a consciência de que, para atender aos pressupostos estabelecidos pela sociedade, faz-se necessário a realização de estudos da legislação educacional brasileira, produção de diagnósticos escolares e fazer planejamentos em que as necessidades e os interesses do contexto escolar no qual atuamos sejam contemplados faz com que o trabalho desenvolvido pelos bolsistas – juntamente com os supervisores e coordenadores – seja o eixo central dessa formação como professores reflexivos.

O PIBID é um Programa de formação, e não apenas de bolsas. Os impactos promovidos por esse projeto na formação de professores se tornam evidentes em diferentes âmbitos. Como, por exemplo, no crescimento profissional, na melhoria na qualidade da formação (que não se limita aos Estágios Supervisionados), na própria valorização das licenciaturas, além de promover experiências inovadoras aos bolsistas.

No contexto atual, tendo em vista que os cursos de graduação infelizmente ainda formam, em sua grande maioria, pesquisadores ao invés de formar também professores, ter um projeto como o PIBID-História – preocupado com a formação do professor que reflete sobre sua atuação como profissional, que seja capaz de atuar na produção do conhecimento histórico tanto na pesquisa

quanto no ensino – faz com que acreditemos numa melhoria significativa no ensino de História em nossa sociedade.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do. Orgs. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de História. In: CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Orgs. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. – Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 85 – 93.

. Livros didáticos de História, pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Orgs. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. – Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 79 – 86.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

# Projeto História Local Porto Novo

Um relato de experiência pedagógica sobre ensino de história local em escola pública de Santa Catarina

Por Leandro Meyer<sup>49</sup>

Inicialmente, contextualizaremos o projeto – proposta desta abordagem – nas diretrizes que, em nosso entender, norteiam o currículo na Educação Básica no Estado de Santa Catarina. São elas: Proposta Curricular de Santa Catarina (1998); Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades (2001); Documento base de orientação pedagógica/administrativa da educação básica e profissional (2005); e Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 140), nos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História, traz considerações sobre a concepção norteadora da prática do ensino de História na educação básica, evidenciando a necessidade de “superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações”, sendo o conhecimento histórico “uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos da sua história”. Nesse sentido, conclama ao professor historiador quanto à necessidade da elaboração e aplicação de projetos de pesquisa e para a abertura de novas abordagens que possibilitem ao aluno uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas enquanto sujeitos e protagonistas da sua história, viabilizando a “interpenetração de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente” (SANTA CATARINA, 1998, p. 140).

As relações sociais são consideradas pela Proposta Curricular como centrais para o estudo da História. “Deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nessa noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade” (SANTA CATARINA, 1998, p. 141).

---

<sup>49</sup> Mestrando em História pela Universidade de Passo Fundo, Bolsista Capes, Professor da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Contato:mayerleandro@yahoo.com.br.

Seus fundamentos teórico-metodológicos evidenciam também considerações relevantes quanto à Memória e à Identidade, enfatizando que

a memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores, hierarquia de acontecimentos da vida humana. A história relaciona-se com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referências do passado (SANTA CATARINA, 1998, p. 142).

Neste sentido, “a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala do presente sobre o passado” (SANTA CATARINA, 1998, p. 142). As pessoas se identificam em uma história mais próxima; se sentem parte do processo histórico como sujeitos históricos.

A Proposta Curricular ainda atenta para a necessidade de diálogo entre as diferentes fontes históricas, fazendo do ensino de História um processo de produção de novos saberes, não podendo o ensino de História ser entendido como mera transmissão de conhecimento, sendo “necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino de História um processo ativo de produção de novos ‘saberes’ e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados”. Para tanto, é necessário o professor historiador propiciar experiências na elaboração de histórias de vida dos estudantes, tendo por base a sua relação com os espaços vividos no cotidiano, como a escola, a rua, a casa, o bairro, a cidade, o Estado. Além disso, considera “estimular a criança a recuperar o passado familiar para o entendimento das diferenças e semelhanças entre o presente e o passado [...] espera-se do profissional do Magistério que ele desenvolva conhecimentos sobre o lugar, a cidade e o Estado” (SANTA CATARINA, 1998, p. 144).

Nas Competências e Habilidades das diretrizes da organização da prática escolar na Educação Básica de Santa Catarina de 2001, lemos que, “enquanto prática pedagógica, o Ensino de História permite ampliar estudos sobre as questões contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades vinculadas às questões sociais, possibilitando mudanças ou continuidades; numa dimensão presente-passado-presente”. Neste sentido, entende-se o conhecimento histórico como uma construção que engloba vários sujeitos, “permitindo uma prática educativa que vincule o conhecimento teórico e as questões da vida real, do cotidiano, ampliando a compreensão de sujeito histórico” (Santa Catarina, 2001, p. 73).

Nesse contexto, o ser humano sujeito da história deve “situar-se como agente construtor da história, numa sociedade em constante transformação, relacionando

presente – passado – presente, numa perspectiva local – global – local” (Santa Catarina, 2001, p. 76). Incorporar e aplicar práticas de investigação no cotidiano do aluno, fazendo com que se identifique com a história, faz com que ele se sinta mais próximo dela.

A Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 afirma que as “Ciências Humanas<sup>50</sup> agregam e sintetizam uma série de saberes e fazeres elaborados de forma coletiva por seus componentes curriculares e as demais áreas do conhecimento, a fim de potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 140), atentando quanto ao planejamento das atividades de aprendizagem pelo professor, de modo que, no planejamento e na elaboração das atividades de aprendizagem, “o docente consiga estabelecer, pela problematização, a conexão dos conteúdos curriculares a serem apropriados com a vida real dos estudantes de forma desafiadora, de modo a motivá-los para a aprendizagem” (LEONTIEV, apud SANTA CATARINA, 2014, p. 140), ocorrendo, assim, de acordo com o documento, o desenvolvimento e problematização de um trabalho de pesquisa historiográfico, onde

o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência cotidiana do sujeito inserido em seu contexto histórico, utilizando-se das metodologias da História Oral, por exemplo, aproxima de forma significativa o sujeito da aprendizagem e seu objeto de pesquisa – a vida humana e suas relações. Assim, evidentemente, as narrativas não serão tratadas como verdade absoluta, mas o discurso será contextualizado e ressignificado à luz da historiografia pertinente ao tema proposto (SANTA CATARINA, 2014, p. 146).

Nessa perspectiva, fundamenta-se o Projeto História Local Porto Novo, que parte do pressuposto de desenvolver com os estudantes um projeto de pesquisa da história local, “de baixo para cima”, que os envolva como sujeitos históricos e protagonistas de um trabalho que preserve a memória do lugar onde vivem. Para os estudantes, neste caso entendidos como sujeitos protagonistas de um projeto de pesquisa, é importante demonstrar que esse conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, do qual todos participam e são peças importantes.

---

<sup>50</sup> O documento caracteriza a área das ciências humanas como aquela contemplada por “componentes curriculares como: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, interligados com as demais áreas de conhecimento e, considerando as questões da diversidade, que contribuem para a formação integral da pessoa” (SANTA CATARINA, 2014, p. 139).

# Projeto História Local Porto Novo

Surgindo como proposta de trabalho da disciplina de História Local, o Projeto História Local Porto Novo consolidou-se no educandário como projeto de pesquisa da história local do município de Itapiranga<sup>51</sup>, envolvendo estudantes do 6º ano à 8ª série, num trabalho alicerçado na memória do lugar onde vivem, sendo a pesquisa historiográfica o resultado do trabalho coletivo dos estudantes, culminando na criação e manutenção do blog da disciplina de História Local.

Com o objetivo de promover a percepção dos alunos sobre a contribuição da memória na compreensão da história e suas abordagens, o projeto buscou incentivar a pesquisa e o uso de metodologia científica, de modo que os estudantes percebessem as mudanças históricas de Porto Novo – atual Itapiranga –, tendo condições de identificar as dificuldades vividas pelos seus antepassados e as transformações no modo de vida das pessoas dentro da conjuntura histórica e, deste modo, perceber e detectar as transformações sociais das famílias dos próprios alunos, como, por exemplo, a redução do número de filhos e sistemas de educação, com identificação dos diferentes níveis de conhecimento cultural, econômico e social. A proposta ainda contemplou a produção de uma Memória Viva por cada um dos estudantes, registrando a história de vida do entrevistado, proporcionando, assim, um estreitamento de relações entre a comunidade escolar, especialmente por divulgar e arquivar os registros das entrevistas como fontes históricas para pesquisas futuras.

Dada a importância da memória da História Local do lugar onde se vive, observa-se a relevância em evidenciá-la e mantê-la presente no ambiente escolar. Assim, o projeto se justifica em virtude da aproximação que proporciona aos alunos uma “ponte” com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa aproximação serve como ferramenta e estratégia de ação que facilita a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos – em outras palavras, a integração dos alunos como protagonistas no processo de construção do conhecimento relativo à história local –, assim, há uma relação direta entre a teoria e a prática. Perante a atitude de alunos, orientados pelos seus professores, isso se torna importante na medida em que transforma a relação com a comunidade em uma “via de mão dupla”, que por um lado leva as documentações e os registros históricos regionais para a sala de aula e por outro leva as informações

---

<sup>51</sup> No ano de 1926, surge o Projeto de Colonização Porto Novo, implantado pela *Volksverein* – Sociedade União Popular no extremo oeste de Santa Catarina, região que, em 1929, passa a ser denominada Itapiranga. Por isso, o nome de Projeto História Local Porto Novo.

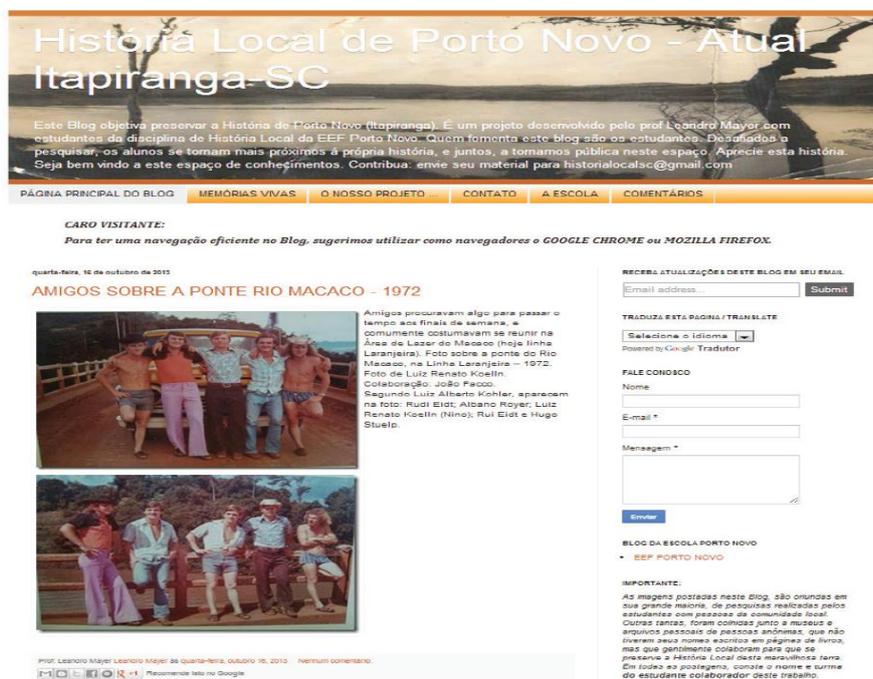
assimiladas para a comunidade geral através do blog da disciplina. Dessa forma, esses mesmos alunos contribuem na continuidade da memória histórica que ao nosso entendimento é sempre importante na vida de qualquer comunidade.

## Procedimentos Metodológicos

O primeiro passo para a consolidação do projeto foi a criação, em 2012, de um blog para a disciplina de História Local, com o endereço eletrônico [www.historylocalportonovo.blogspot.com](http://www.historylocalportonovo.blogspot.com). Paralelamente, iniciou-se com os estudantes um trabalho voltado à importância de preservar a memória local das pessoas e do lugar onde vivemos. Desafiados, os estudantes tiveram o compromisso de registrar em foto ou vídeo todas as coisas (objetos, fotos antigas, documentos históricos) que eles consideravam como parte integrante da história local da comunidade regional. Concomitantemente, esse material produzido pelos alunos era discutido e analisado em sala de aula, sendo posteriormente postado no blog da disciplina, onde se tornava público e gradativamente se transformava num acervo digital.

Figura 1

Blog História Local Porto Novo – atual Itapiranga– SC.



[www.historylocalportonovo.blogspot.com](http://www.historylocalportonovo.blogspot.com)

Acesso em 20/10/2013.

Na segunda etapa do projeto desenvolvido em 2013, após trabalhada a metodologia sobre o uso da memória oral, cada aluno entrevistou uma pessoa idosa, sendo o entrevistado preferencialmente um de seus avós ou alguém que residisse próximo à sua casa, tendo como critério que o entrevistado morasse em Itapiranga há pelo menos 30 anos. Após ouvir e gravar a história de vida dos entrevistados, os estudantes a transcreveram. Os textos produzidos foram organizados e formatados nas aulas de Informática e, posteriormente, analisados nas aulas de História Local. Essa etapa do projeto envolveu também outros professores do educandário, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Informática, num trabalho interdisciplinar. As memórias produzidas também foram publicadas no Blog da disciplina de História Local, ficando disponíveis para o acesso público.

O projeto teve ampla utilização de recursos tecnológicos em todas as suas etapas de desenvolvimento, desde a captura de imagens (foto, vídeo e scanner) até a gravação de entrevistas, transcrições e postagem dos materiais no blog, que é, acima de tudo, um elemento de TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação. O uso de recursos midiáticos está contemplado no Documento base de orientação pedagógica/administrativa da educação básica e profissional (2005), onde lemos que “a informática [...] pode enriquecer o trabalho pedagógico e motivar o aluno [...] integrando os temas trabalhados e articulando as diferentes áreas do conhecimento” (SANTA CATARINA, 2005, p. 65).

A ação pedagógica da proposta de trabalho é facilitada com o uso das tecnologias e dispositivos disponíveis no educandário e acessíveis aos estudantes, sendo o Projeto História Local Porto Novo uma aplicação prática de pesquisa, uma proposta pedagógica com condições de ser aplicada em qualquer unidade escolar. Uma proposta de experiência enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula, numa prática diferenciada do ensino de História.

## Resultados

Com o desenvolvimento do trabalho, a proposta se fortaleceu e ganhou sustentação no educandário e na comunidade escolar, ao mesmo tempo em que ocorreu uma satisfatória repercussão do blog na Internet. Acompanhamentos nas estatísticas de acesso da página revelavam milhares de acessos mensais, o que passou a ser um estímulo maior ainda aos estudantes, diretamente envolvidos no projeto.

A divulgação do trabalho ocorreu de diversas formas, como entrevistas em rádio, reportagens de jornais, pelas redes sociais e até mesmo com a distribuição de cartões com a proposta do projeto e o endereço no blog na Internet pelas ruas da cidade de Itapiranga.

Figura 2  
Reportagem sobre o Projeto História Local Porto Novo

Jornal *Folha do Oeste*, em 19 de outubro de 2013.

10 **Folha do Oeste** - Sábado, 19 de outubro de 2013 - São Miguel do Oeste - Santa Catarina - www.folhadooeste.com.br

**EDUCAÇÃO**

**CRIATIVIDADE**

## Blog mostra história local

Com o lema 'Was der Mensch sei, erfährt er nur durch die Geschichte' - 'Tudo o que o homem é, só experimenta através da história', o projeto Memórias Vivas está disponível no [www.historialocalportonovo.blogspot.com](http://www.historialocalportonovo.blogspot.com)



**DIRETI DOS SANTOS**  
conselheiro do Ictene

Com o objetivo de preservar e resgatar a história de Itapiranga, a comunidade da Escola de Ensino Fundamental Porto Novo - Escola

Publica Integral mantém ativo o blog História Local de Porto Novo (atual Itapiranga). O projeto intitulado Memórias Vivas é desenvolvido pelo professor Leandro Meyer com estudantes de 6º ano a 8ª série, na disciplina de História Local. Criado em 2012, o blog passou este ano por adequações e melhorias. Mantido por meio da colaboração dos estudantes e atualização diária, o endereço virtual possui fotos e documentos da história do município e região, além de relatos de personalidades e colonizadores.

A História Local integra a gama de disciplinas diferenciadas que são aplicadas na unidade por meio do Ensino Médio Integral. Conforme o professor, esta matéria não estudados fatos da história do local em que se vive. O blog foi criado para envolver os estudantes nesta disciplina de uma maneira diferenciada e atrativa. "Nada melhor do que estudar a história local do que indo a campo e conhecendo sua história, ouvindo fatos das pessoas", destaca. Criado em 2012, como uma atividade de aprendizagem, o projeto virtual tornou-se neste ano prioridade de pesquisas, sendo classificado na Feira Regional de Ciências e Tecnologia, e na próxima semana será apresentado no evento em nível estadual, que ocorrerá de 25 a 28, em Lages. Meyer destaca que a classificação foi uma grande surpresa, por ser um projeto diferenciado. O aluno de 6º ano, João Vítor Facco, acrescenta que há uma expectativa positiva para a etapa estadual da feira, pelo fato de o blog ser um projeto inovador.

Sobre a colaboração da comunidade nesta iniciativa, a estudante de 7ª série Bruna Luiza Klein afirma que é bastante positivo. Segundo ela, as pessoas ficam felizes por saber que essa história vai ser preservada. Facco destaca que nesta pesquisa o que mais o surpreendeu foi a quantidade de equipamentos vistos de Alemanha, e que as pessoas do interior ainda os mantêm em suas propriedades. Já Bruna revela ter se admirado com a forma que a escola foi construída e a história dos colonizadores do município.

**ACEITAÇÃO**  
De acordo com Facco, o blog está chegando aos 21 mil acessos de pessoas de 15 países. "Depois do Brasil, o país que mais tem acessado é o Estados Unidos, na sequência vêm Alemanha e Rússia. Há ainda países que nem imaginávamos que acessaríamos, como Israel, Ucrânia, Costa do Marfim, entre outros. O trabalho está sendo bastante reconhecido e isso nos gratifica", revela o jovem. O educador Leandro Meyer reforça que esse trabalho de resgatar a história local é uma consequência das atividades em sala de aula.

**SAIBA MAIS**  
Desafiados a pesquisar, os alunos se tornam mais próximos da própria história, e juntos a tornam pública no [www.historialocalportonovo.blogspot.com](http://www.historialocalportonovo.blogspot.com). Para contribuir com este trabalho, envie seu material para [historialocal@gmail.com](mailto:historialocal@gmail.com)



Professor Leandro e os alunos João e Bruna, que defenderão o projeto na feira estadual

Em agosto de 2013, o projeto representou a escola EEF Porto Novo na III Feira Regional de Ciências e Tecnologias promovido pela Gerência de Educação de Itapiranga, na cidade de São João do Oeste-SC, sendo o trabalho classificado para representar a Gerência de Educação na VIII Feira Estadual de Ciências e Tecnologia, em outubro do mesmo ano, na cidade de Lages-SC, na modalidade Ensino Fundamental. A participação em ambas as feiras demonstra a relevância do projeto implantado no educandário.

Nos dois anos de desenvolvimento do projeto (2012 – 2013), foram publicadas, no total, 357 postagens. Mais de 40 mil acessos ao blog foram registrados, além de 463 comentários e contribuições deixados pelos internautas, uma demonstração de que a sociedade se envolveu com o trabalho, procurando, através dos comentários postados, contribuir com o trabalho e a pesquisa.

É oportuno também trazer para esta discussão a manifestação dos estudantes em relação ao projeto desenvolvido. O depoimento do estudante João Facco, de 13 anos, um dos alunos que apresentaram o Projeto História Local Porto Novo na III Feira Regional de Ciências e Tecnologias e na VIII Feira Estadual de Ciências e Tecnologia, assim define o trabalho realizado:

“As aulas de História Local já eram realizadas antes mesmo de eu ingressar na E.E.F. Porto Novo, porém com um foco e uma metodologia bem diferente.

Posteriormente, no ano de 2012, o professor Leandro chegou à escola como o novo professor de História Local, mudando completamente a maneira de ensinar. Suas aulas eram divertidas e incluíam o uso de tecnologias, o que contribuía para a aprendizagem dos alunos, além de ser muita rica em informações. Após alguns poucos meses na nova escola, o professor instituiu o Blog de História Local de Itapiranga.

O blog era fomentado por alunos e pela comunidade escolar que iam em busca de conhecimento sobre o passado desta cidade, com o foco em fotos e objetos antigos. Tamanho fora o sucesso do blog, que dele surgiu uma nova ideia, o projeto Memórias Vivas de Itapiranga, que tinha como foco registrar a história de residentes da terceira idade do município.

Após vários estudos e o projeto pronto, no ano de 2013, eu e mais três alunos participamos da III Feira Regional de Ciências e Tecnologia, realizada no município de São João do Oeste, na primeira participação de nossa escola. Com aprovação por parte da comunidade e pelos avaliadores, fomos consagrados campeões da Feira na categoria Ensino Fundamental, automaticamente classificados para a VIII Feira Estadual de Ciências e Tecnologia do Ensino Básico, realizada em Lages, na qual participamos com bom desempenho, porém sem classificação para a próxima fase (nacional).

Em minha opinião, o blog e as aulas foram de extrema importância para registrar parte da história de Itapiranga, até por utilizar um meio moderno, a Internet”.

Figura 3

Registro de entrevista concedida pelo estudante João Facco à emissora SBT durante a apresentação do Projeto na VIII Feira Estadual de Ciências e Tecnologia na cidade de Lages-SC em outubro de 2013.



## Considerações finais

Entre os resultados do trabalho considerados de maior relevância, está perceber que, por meio das atividades de

coleta de dados (pesquisa documental e bibliográfica, pesquisa de campo, sistematização e análise dos dados e acompanhamento do processo de elaboração dos materiais didáticos, bem como de propostas de ação para a preservação da memória local), é possível reconhecer que a prática docente em sala de aula deve ser pautada na investigação, e não apenas na reprodução daquilo que já está pré-determinado como a única e absoluta tese, pronta e acabada. Para os estudantes, neste projeto entendidos como sujeitos protagonistas de um projeto de pesquisa, é importante demonstrar que esse conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, do qual todos participam e contribuem (logo, são peças importantes).

Preservar a história local é estreitar os contatos com a comunidade, ao mesmo tempo que ocorre o desenvolvimento do sentimento de pertencimento em relação àquilo que forma a identidade local, uma experiência enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem, com os estudantes passando a entender a figura de seus pais e avós como sujeitos protagonistas da história local, tendo ciência de sua contribuição, não sendo apenas “vivos”.

Por fim, é vital reconhecer a importância das diferentes formas de vida existentes na história do lugar onde coexistimos, podendo ser um passo importante para o engajamento em ações que visem a preservar o patrimônio histórico-cultural construído por diferentes pessoas ao longo do tempo. A melhor maneira de entendermos a história do lugar onde vivemos é nos sentir protagonistas e integrantes dela.

O blog continua disponível para acesso na web, porém, em 2014, passou aos cuidados de outro professor, que, desde então, vem ministrando as aulas de História Local do educandário.

## Referências Bibliográficas

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais.** Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio. Florianópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento base de orientação pedagógica/administrativa:** educação básica e profissional. Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

JORNAL **Folha do Oeste.** Edição 1877.

**Blog História Local Porto Novo** – atual Itapiranga–SC. Disponível em [www.historylocalportonovo.blogspot.com](http://www.historylocalportonovo.blogspot.com). Acesso em: 20/10/2013.

# Resenha

revista do  
LHISTE

# Pelos caminhos do Ensino de História:

Resenha de ZAMBONI, E.; DIAS, M. F. S.; FINOCCHIO, S. (orgs.). *Peabiru: um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014, 200 p.

Por Caroline Pacievitch<sup>52</sup> e Amanda Gabriela Rocha Oliveira<sup>53</sup>

O livro *Peabiru: um caminho, muitas trilhas* (Letras contemporâneas, 2014, 200 p.), organizado pelas professoras Ernesta Zamboni, Maria de Fátima Sabino Dias e Silvia Finocchio, surgiu com o objetivo de "compartilhar os resultados de uma pesquisa coletiva desenvolvida por pesquisadores de diferentes universidades" (p. 7), no âmbito do "Projeto Peabiru: Ensino de História e Cultura Contemporânea". O principal destaque da obra é a discussão crítica e inovadora dos referenciais teórico-metodológicos que acompanharam as pesquisas. Assim, na Apresentação do livro, é possível perceber que o Projeto Peabiru passa por dois elementos importantes para a pesquisa em ensino de História: o trabalho coletivo entre pesquisadores do Brasil e da América Latina e a dedicação em tornar os estudantes e professores da escola básica sujeitos privilegiados para a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender história.

O texto *Saberes escolares históricos em movimento* (p. 16-32), de Silvia Finocchio, cumpre o papel de contextualizar os demais capítulos. A autora discorre sobre as mudanças nos saberes históricos escolares e nas políticas públicas educacionais de Brasil, Venezuela, Chile, Bolívia, Argentina e Uruguai. É importante e necessária uma abordagem comparada na pesquisa em ensino de História na América Latina, embora a comparação não seja seguida explicitamente nos demais capítulos. Finocchio analisa três formas de representação cultural contemporâneas que influenciam novas relações e contextos vividos pelos saberes históricos escolares: o multiculturalismo e o pós-colonialismo, a cultura digital e a *cultura compasional*. Analisa também o papel das novas esquerdas latino-americanas em relação às políticas educacionais em seus respectivos países e oferece quatro conclusões: 1) a necessidade de aprofundar a produção e a circulação da análise de saberes históricos em movimento num contexto de transição cultural e com termos propriamente latino-americanos; 2) a crítica a que a escola ecoe tendências que reforcem uma visão de desalento em relação ao ensino; 3) a dispersão de tendências regionais que expressem

<sup>52</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Contato: caroline.pacievitch@ufrgs.br.

<sup>53</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: amandag.rocha@hotmail.com.

culturalmente suas singularidades; 4) a hibridez teórica e política que marca os governos de uma esquerda pragmática na América do Sul e suas políticas curriculares. Infere-se que a relação entre o texto de Finocchio e o Projeto Peabiru reside na contextualização do projeto, que se interessa por elementos da formação de professores e da sala de aula de História, mas que não podem ser compreendidas sem as devidas relações com as políticas públicas sociais e educacionais vigentes nos últimos anos na América Latina, notadamente aquelas dirigidas por governos populares.

Após a ampla contextualização oferecida por Finocchio, os capítulos dedicam-se a detalhar pesquisas individuais ou coletivas que colaboram para os objetivos do Projeto Peabiru, na tentativa de conectar as demandas dos jovens com as responsabilidades e desafios da formação de professores de História.

O artigo *Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales* (p. 33-60), de Marisa Massone, analisa livros didáticos de História e o uso de materiais digitais relacionados ao ensino de História. A autora compara os livros didáticos de história do século XX e a mudança que sofrem a partir das décadas de 1980 e 1990 na Argentina, classificando os atuais livros didáticos de história como portadores de hipertextos: imagens e boxes de textos convivendo no mesmo espaço do texto escrito e podendo ser explorados. Massone também trata sobre a utilização de imagens e de filmes no ensino de história e sobre os livros didáticos passarem a conter sugestões de pesquisa na Internet. Essas mudanças propõem reflexões sobre a influência e o uso dos materiais digitais nas aulas de história, tema, como visto, central para o Projeto Peabiru. Nesse sentido, ela apresenta programas de criação de linhas do tempo e de criação de vídeos que podem contribuir na aula de história. O capítulo de Massone demonstra as proximidades entre as tendências para livros didáticos no Brasil e na Argentina, principalmente por trazer novas mídias para o livro, tanto na forma quanto no conteúdo (BUENO; GUIMARÃES; PINTO, 2012).

Utilizando outra ferramenta metodológica – uma série de questionários –, Magda Madalena Tuma aborda (p. 61-90) a questão da infância e sua relação com a mídia. O capítulo menciona que foram aplicados questionários aos alunos de 9 a 13 anos de duas escolas rurais e uma urbana (Londrina, Paraná), aos pais e aos professores dessas escolas. Embora não seja possível acessar explicitamente todas as características dos questionários, nota-se que a autora traça um perfil socioeconômico desses alunos e discorre sobre as escolas que foram estudadas, a fim de compreender também as condições e o contexto do consumo cultural dessas crianças. Tuma constatou que a maioria das crianças atribui maior utilidade à Internet para fazer trabalhos escolares, seguida da opção "comunicação com

amigos", entre outras constatações. O texto evidencia a potencialidade de expansão de uma compreensão mais profunda em relação às crianças, suas preferências sobre a mídia e suas opiniões sobre a escola.

O artigo de Aléxia Pádua Franco (p. 91-113) reflete sobre a relação das redes sociais com a formação da consciência histórica dos alunos da educação básica na contemporaneidade. O conceito de consciência histórica é importante para o projeto Peabiru e tem sido objeto de interesse de diferentes grupos de pesquisadores no Brasil, a partir de diferentes apropriações (BAROM, 2014). Franco opta por submeter a teoria a seus interesses e aos dados obtidos na pesquisa, escapando da armadilha de forçar os dados a se encaixar em seu referencial teórico. Ela apresenta sua metodologia, que se aproxima de uma etnografia virtual sobre os conteúdos encontrados em sites como YouTube e Facebook relacionados com a produção de conhecimento histórico. A autora analisa materiais produzidos por alunos encontrados no YouTube e relacionados com o conteúdo de História, quais temas abordam, de que forma, que narrativa é utilizada, que imagens usam, problematizando, ao mesmo tempo, a presença – mais ou menos desenvolvida, dependendo do caso – de uma consciência histórica. A autora também apresenta o uso do Portal do Professor (MEC) e os produtos que se podem encontrar no site, problematizando a relação dos docentes com essas novas tecnologias, que não é só de consumo, mas também de produção. O capítulo de Aléxia Franco responde a diversos interrogantes que se esperam da pesquisa em didática: constatações baseadas no cotidiano da escola, reflexão crítica e proposições concretas para os docentes em formação (PAGÈS, 2002.).

É possível afirmar o mesmo para o texto *La historia como disciplina escolar: una mirada desde el sitio Web Yahoo! Respuestas* (p. 114-130), em que Gabriela Carnevale analisa o site como um espaço de construção do conhecimento histórico relacionado com o mundo escolar, para entender a confiabilidade, os modos e as formas desse conhecimento. A autora apresenta o site Yahoo! Respuestas, seu funcionamento, sistema, regras, gratificações, interações para compreender como se dá a construção do saber nesse recurso. Em seguida, Carnevale analisa tipos de questões e de respostas relacionadas à temática História como disciplina escolar elaboradas e postadas pelos usuários no espaço denominado *Educación*. Por fim, a autora problematiza as questões relacionadas ao site com a construção do conhecimento histórico no mesmo e na sala de aula e analisa as mudanças nessa construção do saber.

O capítulo de Juliana Pirola da Conceição e Maria de Fátima Sabino Dias (p. 131-155) se diferencia dos demais por abordar o desenvolvimento e as repercussões da disciplina de Estudos Latino-americanos (ELA) no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), isto é, as autoras analisam, também do ponto de vista do conceito de consciência histórica, uma proposta inovadora de disciplina escolar. Criada em 2003 por iniciativa dos professores do CA, a disciplina (até então inédita no Brasil) foi investigada em 2009 para que fosse possível entender sua influência no que as autoras chamam de "consciência histórica latino-americana" e a contribuição da disciplina no currículo escolar para a formação histórica desses jovens. Conceição e Dias constataram que a história latino-americana foi abordada de variadas formas na escola no Brasil desde meados do século XIX até os dias atuais, concluindo que pouco se estuda o continente no país, dando preferência à história europeia e à história nacional, por mais que nos últimos tempos livros didáticos tenham elaborado algumas propostas de trabalho com temáticas latino-americanas. As autoras apresentam o estudo feito através de questionários, seis anos após a implementação da disciplina. Conceição e Dias evidenciam a importância e o diferencial da disciplina de Estudos Latino-americanos na formação dos alunos do CA e como propostas criativas e que oferecem visões não eurocêntricas da história são escassas no Brasil.

O texto *Materiales multimediales para la enseñanza de la historia* (p. 156-180), de Gisela Andrade, analisa as mudanças nas práticas docentes, as possibilidades e os usos feitos das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ensino de história na Argentina, principalmente com a implementação dos programas 1 a 1 (um computador para cada aluno) pelo programa Conectar Igualdad.com.ar em 2010. A partir disso, a autora nos apresenta suas fontes: as *Carpetas Docentes de Historia* produzidas pela Universidad Nacional de La Plata, que seriam como pastas/apostilas produzidas pela universidade para os professores do secundário disponíveis no site da instituição; e a *Múltiples Voces para el Bicentenario*, ferramenta elaborada pelo programa Conectar Igualdad do Ministerio de Educación de la Nación Argentina, disponível no portal Educ.ar. Seu principal objetivo é, através da análise desses materiais, delinear critérios para a seleção e criação de materiais multimídia para a formação inicial e continuada de professores de História. A autora analisa as três linguagens principais encontradas nos materiais anteriormente citados: cinema, entrevistas e imagens. Por fim, Andrade faz um balanço das características e possíveis usos desses materiais e das TIC nas aulas de História, levando os professores a utilizar as TIC como veículo para aprofundar os estudos e conhecimentos, e não somente como um recurso da sala de aula.

O capítulo que encerra a obra, *As lentes captam o que o coração sente: investigando e aprendendo sobre o patrimônio histórico da cidade de Londrina* (p. 181-198), de autoria das pesquisadoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Silvana Muniz Guedes, aborda a questão do ensino de História e da educação patrimonial através do

estudo e da investigação acerca da rua de pedestre (também chamada de Calçadão) de Londrina. As ações e as pesquisas realizadas por professores e alunos da Universidade Estadual de Londrina e os participantes do PIBID pretendiam construir um material didático para ser usado no ensino de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo trabalhar questões de história e memória com as crianças a partir do calçadão da cidade, o qual, devido a uma obra, deixou exposto o antigo calçadão. As autoras expõem a história de como, em que contexto e onde surgiram as primeiras ruas de pedestre no Brasil e, em seguida, sobre o contexto da criação da rua de pedestre mais famosa de Londrina e seu histórico de mudanças. O aspecto de maior interesse para o ensino de História, isto é, a potencialidade e a argumentação sobre o uso desse patrimônio na aula de História com as crianças, é problematizado no final do capítulo, no qual também se ressalta a importância de produzir materiais didáticos de forma coletiva.

As pesquisas desenvolvidas no Projeto Peabiru demonstram a centralidade da cultura contemporânea para a formação de professores de História e propõem, direta ou indiretamente, algumas questões: se os recursos digitais são valorizados pelos jovens, a solução para os problemas do ensino de História residiria em sua introdução massiva na sala de aula? Caberia, portanto, à formação de professores desenvolver métodos e técnicas para o uso desses recursos na escola? As pesquisas apresentadas no livro, à luz do contexto oferecido no primeiro capítulo, demonstram que as problemáticas podem ser outras: entendemos os papéis dos artefatos culturais contemporâneos na vida dos jovens? Compreendemos as construções e constantes modificações do mundo virtual e das tecnologias? Respondemos às demandas sociais e de formação cidadã que ainda são de responsabilidade da escola? O cuidado das pesquisadoras do Projeto Peabiru com o refinamento teórico-metodológico e com a atenção a professores e estudantes da escola básica, bem como com a contextualização e a articulação de seus trabalhos, oferece uma valiosa contribuição para essas reflexões.

## Referências Bibliográficas

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os micro campos da didática da História: A teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. **Revista de Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás, volume 11, nº2, 2014. Disponível em:

<http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/teoria/article/view/33419> (acesso em: ago/2015).

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; PINTO, Arnaldo Junior. Imagens visuais nos livros didáticos de história: formas de controle e avaliação desde 1990 até a atualidade. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, volume 4, nº 7, ago/dez, 2012. Disponível em:

<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/205/187> (acesso em: ago/2015).

DIAS, Maria de Fátima Sabino; FINOCCHIO, Silvia; ZAMBONI, Ernesta. **Peabiru, um caminho, muitas trilhas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

PAGÈS, Joan. Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. **Pensamiento Educativo**. Volume 30, jul/2002. Disponível em:

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf> (acesso em: ago/2015).

# Entrevista

revista do  
LHISTE

# Valores republicanos de história:

encontros com o professor Jean-Christophe Sanchez<sup>54</sup>

Por Caroline Pacievitch<sup>55</sup>

A paixão por ensinar história e geografia faz parte da identidade profissional de Jean-Christophe Sanchez, que é professor *agrégé*<sup>56</sup> de *section européenne*<sup>57</sup> no Lycée Pierre d'Aragon<sup>58</sup>, em Muret (França), professor formador na École Supérieure du Professorat et de l'Éducation<sup>59</sup> (Espe) da Académie de Toulouse e pesquisador doutor associado ao laboratório de pesquisa "France Méridionale et Espagne: histoire des sociétés du moyen-âge à l'époque contemporaine" (Framespa)<sup>60</sup>.

No depoimento a seguir, convidamos a conhecer a trajetória de formação e de atuação do professor Jean-Christophe Sanchez e seus posicionamentos sobre a formação de professores de História, Geografia e Educação Cívica em seu país. Destacam-se os seguintes temas: papel da formação de professores; condições de trabalho docente na França, currículo de História, Geografia e Educação Cívica perante a diversidade cultural. Subjacente a isso, brotam concepções políticas e utopias de um professor de História que acredita nos valores republicanos como guias para a assunção de sua responsabilidade docente.

O objetivo desta publicação é registrar o início de intercâmbios entre o Lhiste (UFRGS), o Espe e a Académie de Toulouse, em janeiro de 2015, que pretendem ampliar as perspectivas sobre o ensino de História nas práticas e pesquisas dos dois grupos. Afinal, olhar para o mesmo tema a partir de diferentes lugares permite o contraste que anima o espírito crítico e também o encontro que renova a esperança. Com a palavra, o professor Jean-Christophe.

<sup>54</sup> A entrevista foi concedida à professora no dia 26 de janeiro de 2015, gravada e transcrita em castelhano. A publicação no formato de testemunho foi devidamente autorizada pelo entrevistado.

<sup>55</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Contato: caroline.pacievitch@ufrgs.br.

<sup>56</sup> Segundo a página do Ministério da Educação da República Francesa: "O professor associado [*agrégé*] ensina principalmente nos liceus, nas classes preparatórias para as grandes escolas e nas áreas técnicas em nível superior (...) [tradução nossa]". RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Professeur agrégé. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid1054/professeur-agrege.html> Acesso em 04 mar. 2015.

<sup>57</sup> Section Européenne é uma modalidade oferecida aos estudantes do Collège ou do Lycée em que algumas disciplinas são ministradas numa língua estrangeira (alemão, inglês, espanhol, italiano, holandês, português ou russo), há um reforço de aprendizagem na língua escolhida e também o conhecimento aprofundado da cultura do país correspondente. RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Eduscol. Sections européennes ou de langues orientales (SELO). Disponível em: <http://eduscol.education.fr/cid46517/presentation.html> Acesso em 04 mar. 2015.

<sup>58</sup> LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE PIERRE D'ARAGON. Disponível em <http://pierre-aragon.entmip.fr/accueil/> Acesso em 25 fev. 2015.

<sup>59</sup> ÉCOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION. Académie de Toulouse. Disponível em <http://espe.univ-toulouse.fr/> Acesso em 25 fev. 2015.

<sup>60</sup> FRAMESPA. Disponível em <http://framespa.univ-tlse2.fr/>. Acesso em 25 fev. 2015.

En este instituto trabajo desde el año 2000, es decir, desde hace ya 15 años y empecé a trabajar en lo que llamamos en un “Collège” de escuela secundaria, que es igual que un instituto y son niños que tienen más o menos de 11 a 14 años y trabajé durante 7 años y después ingresé a este instituto donde tenemos alumnos de los 14 a más o menos 18 años. Empecé en el 1993 en un colegio de Toulouse.

Desde que empecé como profesor, ingresé en el IUFM<sup>61</sup> como formador, para la didáctica y enseñar a los colegas que tenían el concurso y los colegas en formación continua. Son las formaciones sobre la propaganda, la geografía del Pirineo, sobre enseñar Europa, una variedad de formaciones de este tipo.

Y además yo tengo una doble licenciatura, una de historia y otra de geografía, lo que es bastante raro. Tengo también una “maîtrise”/maestría – que son dos años más después de historia, tengo un diploma de estudio profundizado de Historia Moderna y tengo un doctorado de Historia Moderna.

En el Lycée en este momento tengo Historia-Geografía y Educación Cívica en una clase de Terminale (de Bachillerato) y tengo la asignatura que se llama Section Européenne y que es en realidad Historia-Geografía en español. En la Seconde, Première y Terminale<sup>62</sup>.

Desde siempre yo tenía esa idea de ser profesor de historia y geografía. ¡O de Ciencia! Pero, bueno, había que elegir. Sí, desde muy pequeño estaba con esa idea de ser profesor de Historia-Geografía. Ingresé la Universidad de Toulouse, hice toda la carrera en Toulouse. Después de la maîtrise saqué el concurso de profesor y después seguí la investigación con la profundización y el doctorado. Pero siendo profesor en el colegio y en el IUFM e investigador a la vez, que son dos cosas distintas en Francia. El Ministerio me paga como profesor, pero no me paga como investigador. Mi trayectoria no es común.

En Francia la carrera habitual es tener una licenciatura, pasar el concurso y después si sacas el concurso ya ingresas a la carrera. Antes el concurso lo podías pasar después de tres años de Universidad y hoy en día son cinco años. Eso desde 2008/2009. La maestría es obligatoria.

---

<sup>61</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Nome anterior do que hoje é o Espe.

<sup>62</sup> Informações sobre a nomenclatura do sistema escolar francês, acesso aos currículos oficiais e a grande variedade de material didático podem ser encontradas em RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. **Eduscol**. Portail national des professionnels de l'éducation. Disponível em: <http://eduscol.education.fr/> Acesso em 25 fev. 2015.

Tenemos candidatos que hacen este máster de Educación, que se dedican a ser profesores, pero tenemos también candidatos que son estudiantes de máster de investigación que al final, pues, como no hay trabajo de historiador pagado, al final vienen como profesor. No hay obligación de estudiar didáctica antes de hacer el concurso. Puede, si quiere, o no.

Después del concurso, si quieres ingresar la carrera de profesor, entra en el Espe donde tienes un año de formación, donde no tiene la totalidad de tus horas delante de los alumnos, tienes 9 horas de clase y los demás tienes cursos en el ESPE. Aquí en Francia son dos concursos – Capes (certificado) y Agrégé (catedrático) – los unos son 18 horas de cursos y los otros 15 horas delante de los alumnos. Y una hora delante de los alumnos son en realidad tres horas. Te pagan una para preparar, una para hacer y otra para todo lo que necesitas, para corregir y lo que sea.

Mi trayectoria de aprendizaje didáctico sucedió un poquito en el IUFM, porque había formación inicial: cómo enseñar, cómo hacer programación, cómo hacer un curso, cómo se manejan los alumnos, cómo se va a evaluar, qué hay que evaluar... Y pienso que esto son unos 25% de la didáctica que yo practico y los 75% aprendes delante de los alumnos. Hay cosas que aprendes porque tienes que hacer al final de cada curso tu autoevaluación. ¿Esto no funcionó por qué? No es que sea la culpa de los alumnos, puede ser tuya, porque el trabajo que hiciste no era bien calibrado, no eran buenas preguntas, no eran buenos documentos, había demasiados documentos, tú habla mucho, los alumnos no hablan, cosas así.

Los documentos son la materia prima de toda enseñanza de la historia. Todo lo que es análisis externo – de dónde procede el documento, quién lo hizo, el contexto – las análisis diacrónicas, sincrónicas, eso es el trabajo de investigador que permite profundizar en la enseñanza. Lo típico aquí es que cada profesor es libre de enseñar cómo quiere. Lo único es que tiene que estar dentro de los programas oficiales – no puede estudiar lo que le gusta, sino lo que el Ministerio manda – tiene que tener una pedagogía inductiva – eso sí – y tiene que trabajar con los alumnos competencias que son identificadas como: organizar informaciones, hacer frases completas, argumentar, localizar, nombrar, eso sí. Pero después, lo puede hacer con un documento que elige, un documento del libro, un documental, una grabación de sonido, un documento histórico que procede de los archivos, elige lo que quieres.

Creo que mi papel como formador de profesores es complicado, porque estamos con colegas, con pares, estamos al mismo nivel y el formador no viene para decir “hay que hacer así”. Viene diciendo “pues yo lo intenté de esta

manera y me parece que es una cosa que podría ser generalizada”. Pero podemos también trabajar como formadores por lo que nos dicen las preguntas de los colegas. Somos colegas para ayudar los otros, sin tener un dogma, que hay que hacer así. No es obligatorio. Presentamos y eso funcionó. Eso lo intenté, eso logró a esto...

No se puede decir que haya una línea única de didáctica de la historia que seguimos. Lo más frecuente para los colegas que tienen muchísimas clases, con 35 alumnos, tienen que hacer evaluaciones, tienen que hacer el programa, y aquellas cosas. No tienen tiempo de dedicarse a leer Nicole Tutiaux-Guillon, o Jacky Fontanabona, o lo que sea. Los formadores del Espe estamos más dedicados a pasar tiempo a leer a ver lo que dice la teoría de la didáctica y la pedagogía de la historia-geografía y después a decir a los colegas: “Mira, eso de modo teórico se llama así e se puede trabajar”. Pero el colega, la mayoría, dos tercios tienen su tarea de profesor y un tercio hace otra cosa que profesor. Pero la mayoría no se dedica a leer didáctica de la historia. Historiografía tampoco.

Tenemos una asociación que tiene una revista, que se llama *Historiens et Géographes*<sup>63</sup> donde hay artículos. Pero somos una minoría, unos 25% que somos en esa asociación. Tenemos bibliografías, comentarios de libros y todo lo que ocurre en investigación de historia-geografía. Hay revistas dedicadas a esto, para ayudar a los colegas, que llegan a las bibliotecas de las escuelas. Aquí tenemos *Information Géographique*<sup>64</sup>, *L'Histoire*<sup>65</sup>, *Documentation Française*<sup>66</sup>. También tienen artículos de este tipo, son temas como: cómo enseñar el nazismo, cómo enseñar la geografía de Francia, con documentos, con los últimos libros y trabajos en geografía universitaria. El sitio *Eurek@*<sup>67</sup> de l'Académie es el sitio dedicado a hacer la interfaz entre la Universidad, la Inspección, los investigadores y los colegas.

Didáctica no es pedagogía. Y pedagogía no es didáctica. Vamos a decir que para mí la didáctica es más teórica que la pedagogía. La pedagogía es frente a los alumnos. La didáctica se puede teorizar. La pedagogía, pues, es un pedagogo o no lo es. Necesita un trabajo personal para cambiar su postura frente a la enseñanza. Didáctica es cómo sería mejor hacer para tener un resultado positivo de la enseñanza y la pedagogía sería cómo lo haces delante de los alumnos.

---

<sup>63</sup> ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE. La Revue. Disponível em <http://www.aphg.fr/-La-revue-> Acesso em 25 fev. 2015.

<sup>64</sup> L'INFORMATION GÉOGRAPHIQUE. Présentation. Disponível em <http://www.armand-colin.com/revue/6/2/l-information-geographique.php> Acesso em 25 fev. 2015.

<sup>65</sup> L'HISTOIRE. Disponível em <http://www.histoire.presse.fr/> Acesso em 25 fev. 2015.

<sup>66</sup> LA DOCUMENTATION FRANÇAISE. Disponível em <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/> Acesso em 25 fev. 2015.

<sup>67</sup> ACADÉMIE DE TOULOUSE. *Eurek@*. Disponível em <http://histoire-geographie.ac-toulouse.fr/> Acesso em 25 fev. 2015.

Para mí, enseñar es hacer con los alumnos trabajos – porque son los alumnos que tienen que trabajar – para desarrollar competencias y adquirir conocimientos. Eso es enseñar. Son conocimientos vamos a decir científicos: datos históricos, protagonistas, lo que también es relevante del patrimonio y la memoria nacional de la República Francesa, los valores y lo que también es enseñar de un punto de vista de la Educación Cívica. Conocimientos, competencias y ciudadanía.

Creo que sí, la Educación Cívica está cerca de la enseñanza de la historia. La ciudadanía francesa es la ciudadanía de los valores, de los ideales de la democracia liberal, de la República y de todo lo que vimos como se va a construir el Estado Liberal y el Estado de Bienestar que tenemos hoy, que no estaba antes y que en el futuro puede desaparecer también. Es dar a comprender lo que es y por qué hay que luchar para conservar nuestra República laica, lo que es la laicidad, lo que es la Libertad, Igualdad, Fraternidad, régimen parlamentario, el sufragio universal, la democracia.

A mí me parece que hoy en día el sistema funciona bastante bien. Tenemos el nivel nacional con el Ministerio y la Inspección General, que da las orientaciones de las distintas asignaturas, el programa. A nivel regional tenemos la Inspección Pedagógica Regional que va a pilotar a nivel de la Académie las orientaciones políticas del gobierno, del Ministerio y también de la administración de la Educación Nacional. Es decir que el Estado nos paga para hacer clases de Historia-Geografía y de Educación Cívica según un programa y hay que aplicar el programa y no hacer lo que nos gusta. Si no podía pasar una cantidad de tiempos por un tema que para mí puede ser interesante, pero que no es el programa. El programa vamos a decir que es el consenso nacional sobre el mínimo que los alumnos franceses tienen que saber de la historia, de la geografía y de la ciudadanía. Es un consenso, es un contrato entre el profesor, que está delante de los alumnos y la nación a través de sus representantes que van a votar la ley, que van a decir “esto es el programa”. Si quieres hacer más, puede, mientras esté en la Constitución.

El contexto en Francia es que ya estamos en un proceso que llamamos aquí de masificación. Es decir que una clase de edad hoy en día llega al nivel de 80% al Bachillerato. Por ejemplo, yo tuve el Bachillerato en 1988. En 1988 solamente el 20% llegaba al nivel de Bachillerato. Eso se llama la masificación. El reto que tenemos es que hoy en día tenemos alumnos que hace algunas décadas no habrían llegado a nivel del instituto. Hay que hacer una pedagogía muy diferenciada para todos los alumnos. Eso es el reto. Y en el contexto más próximo de nosotros, los valores de la República: la laicidad, la igualdad, elementos

que vimos que hoy en día tenemos que integrar también a alumnos que no tienen los valores republicanos, que no están en el consenso republicano. Valores que están bajo contestación de algunos alumnos, no de todos, una minoría. Pero tenemos algunos arrabales, o suburbios de las grandes urbes, donde tenemos una población de este tipo de modo mayoritario.

Si no das clases con pasión, los alumnos no van a adherir a tu proyecto. Hay que motivar. Y hay días que los alumnos se van y dicen “gracias”. Creo que la mayoría sale contento del curso y no vienen diciéndose “ah, vamos a pasar dos horas muy pesadas a esperar que...”. La alegría es cuando toca el timbre y no te has dado cuenta que el tiempo ha pasado. No tengo frustraciones en mi profesión. De verdad, no. A mí me gusta el programa, me gusta cuando cambia. Me gusta que las cosas no sean siempre iguales. El curso de este año no será el curso del año próximo y no fue el del año pasado. Más o menos sé qué vamos a estudiar. Pero se puede desarrollar de otra manera. Sé de dónde salgo y adónde tengo que ir. ¿Pero, cómo? Ya lo veremos con los alumnos y se quieren ir un poco más lejos. Pero dentro del tema, si van demasiado lejos: “vamos, por aquí, que ya nos alejamos demasiado”.

Un sueño... pues, que más o menos el sistema actual permanezca, que no se desvanezca en conflictos y que la educación en Francia siga, de modo mayoritario una educación laica y pública. En Francia la mayoría de las escuelas son laicas y del Estado. Eso sí. Mi sueño sería que el sistema republicano siga siendo igual en el futuro que hoy en día. Y claro, con más recursos, más dinero, no para los profesores, sino para comprar ordenadores y lo que se necesita para hacer la escuela del siglo XXI y no una pizarra con una tiza.

