

Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios e Perspectivas

Organização:

Glauco Vaz Feijó e Thiago de Faria e Silva



Glauco Vaz Feijó
Thiago de Faria e Silva
(Organizadores)

Ensino e Pesquisa em História e
Humanidades nos Institutos Federais
de Educação, Ciência e Tecnologia:
Desafios e Perspectivas

1ª Edição

Brasília
Editora do IFB
2017

Realização

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Reitor **Diagramação e Projeto Gráfico**

Wilson Conciani Mariana Henrique M. da Silva

Pró-Reitor de Ensino **Revisora de Língua Portuguesa**

Adilson Cesar de Araujo Jacqueline Fiuza da Silva Regis

Pró-Reitor de Extensão e Cultura **Conselho Editorial**

Giano Luís Copetti Conceição de Maria Cardoso Costa

Daniele dos Santos Rosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Marley Garcia Silva

Edilsa Rosa da Silva

Eduardo Vieira Barbosa

Gabriel Andrade L. de A. Castelo Branco

Pró-Reitora de Administração

Simone Cardoso dos Santos Penteadó

Glauco Vaz Feijó

Juliane Rodrigues Aires da Silva

Mari Neia Valicheski Ferrari

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Rodrigo Mendes da Silva

Maria Eneida Matos da Rosa

Mateus Gianni Fonseca

Rafael Costa Guimarães

Coordenação de Publicações

Daniele dos Santos Rosa

Wákila Nieble R. de Mesquita

Produção Executiva

Sandra Branchine

2017 Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

EDITORA



SGAN Qd 610, módulos D, E, F, G

CEP: 70860-100 Brasília-DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

E59

Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: desafios e perspectivas / Glauco Vaz Feijó e Thiago de Faria e Silva (orgs.) – 1. ed. – Brasília : Ed. IFB, 2017.
290 p.

Vários autores.

ISBN: 978-85-64124-48-6

1. Fórum de Docentes de História dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2. Ensino técnico. 3. Humanidades. I. Feijó, Glauco Vaz (org.). II. Silva, Thiago de Faria e (org.).

CDU 93/94:377

Organização

Glauco Vaz Feijó

Thiago Faria de Silva

Comitê Científico

Dayane Augusta Santos da Silva (IFB)

Jeane Carla Oliveira de Melo (IFMA)

José Aparicio da Silva (IFPR)

Juliana Ferreira Leite (IFB)

Luciano de Azambuja (IFSC)

Marcelo Souza Oliveira (IF Baiano)

Marcos Ramon Gomes Ferreira (IFB)

Marcos Tarcisio Florindo (IFSP)

Nathália Helena Além (IFBA)

Raimundo Hélio Lopes (IFF)

Silvana Cristina Bandoli Vargas (Colégio Pedro II)

Thyago Ruzemberg Gonzaga de Souza (IFAL)

Valéria Gomes Costa (IF Sertão de Pernambuco)

Sumário

Agradecimentos	9
Apresentação: o Ensino Médio integrado, uma aposta necessária	11
<i>Adilson Cesar de Araujo</i>	
O Ensino Médio reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições	15
<i>Monica Ribeiro da Silva</i> <i>Universidade Federal do Paraná</i>	
A necessidade da História na aprendizagem escolar	29
<i>Marcos Silva</i>	
O programa Centro de Memória do IFFluminense no Campus Santo Antônio de Pádua: reflexões sobre o ensino de história e o território	45
<i>Raimundo Helio Lopes</i> <i>Instituto Federal Fluminense - Campus Santo Antônio de Pádua</i>	
Viramundos.com – A construção de um blog de ciências humanas e atualidades.....	59
<i>Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, Paula Elise Ferreira Soares</i> <i>Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Branco</i> <i>Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Betim</i>	
Educação histórica em direitos humanos: usos do passado e outros argumentos em discussões virtuais	75
<i>João Carlos Escosteguy Filho</i> <i>Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Pinheiral</i>	
História, ensino, extensão e pesquisa com caráter tecnológico e popular no IF Sudeste MG	95
<i>Julio Cesar Pereira Monerat, Fábio Aparecido Martins Bezerra, Thales Mongarde Daer</i> <i>Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé</i>	
História pública, educação e ensino integrado no CEFET-RJ	117
<i>Samuel Silva Rodrigues de Oliveira</i> <i>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Campus Maracanã</i>	

Proposta de Trabalho para Disciplina do Ensino Médio (PTDEM) no IFRN 131

André Gustavo Barbosa da Paz Mendes

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Didática da história na perspectiva da práxis: a relação entre cultura e consciência histórica em uma pesquisa colaborativa no IFPR 157

Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Ederson Prestes Santos Lima, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba

Educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: experiências de projetos de extensão no IFPR 183

Fábio Lucas da Cruz

Instituto Federal do Paraná - Campus Campo Largo.

O Ensino de humanidades no Proeja: experiências a partir de um currículo integrador 203

Adeilma Carneiro Vidal Bastos, Marina Farias Martins

Instituto Federal Catarinense - Campus São Francisco do Sul

A experiência da implantação de um curso de Ensino Médio Integrado no IFB - Campus Brasília..... 223

Dayane Augusta da Silva, Juliana Ferreira Leite, Glauco Vaz Feijó, Marcos Ramon Gomes Ferreira

Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília

“História e cultura da alimentação” no Técnico em Cozinha: experiências de ensino e pesquisa..... 237

Thiago de Faria e Silva, Tatiana Rotolo, Giuliane Pimentel

Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo

Para que serve o ensino de história nos IFs? A visão do corpo discente do IFMA – Campus Codó 255

Aloisio Santos da Cunha

Instituto Federal do Maranhão - Campus Codó

Educação histórica na educação profissional, científica e tecnológica..... 273

Luciano de Azambuja

Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis Continente

Sobre os autores 285

Agradecimentos

Este livro é um dos resultados do I Fórum de Docentes de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que, nos dias 24 e 27 de julho de 2017 reuniu uma centena de docentes de História e outras humanidades no Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília para discussões sobre os desafios e perspectivas dos Institutos Federais. O Fórum foi realizado no âmbito do XXIX Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (Anpuh). Agradecemos à direção da Anpuh e à Comissão Organizadora do Simpósio, em especial à Professora Lucilia de Almeida Neves Delgado, por terem acolhido a proposta, inicialmente elaborada pelo Professor Thiago de Faria e Silva, e incluído um evento novo, em sua primeira edição, dentro de um evento consagrado como é o SNH, por não temerem o novo, agradecemos à Anpuh e esperamos que essa parceria possa ter vida longa.

Agradecemos ao Professor Marcos Silva e à Professora Mônica Ribeiro, que atenderam tanto nosso convite para a participação no I Fórum de Docentes de História dos IFS quanto para o envio dos textos que abrem essa coletânea. Gratos somos às demais autoras e autores que enviaram seus artigos em um prazo realmente muito curto, tivéssemos nós como estender os prazos, certamente teríamos ainda mais autores e autoras representados nesse livro, mas isso não nos foi possível. Devido à exiguidade dos prazos com que trabalhamos, queremos também expressar um agradecimento pouco comum: agradecemos o trabalho ágil e a parceria da revisora de texto, Jacqueline Fiuza da Silva Regis, e da designer e diagramadora, Mariana Henrique. À toda equipe da Editora do IFB, demonstramos também nosso agradecimento, sem sua presteza e apoio, esse livro não teria sido publicado.

Sobre as autoras e autores, temos ainda que destacar a abrangência que conseguimos nessa coletânea, temos aqui relatos de experiências interdisciplinares em IFs de dez unidades da federação e em cursos com características bem diversas. Ao todo temos aqui representadas experiências em treze Institutos Federais, espalhados por quase todas as regiões do Brasil.

Agradecemos também ao Pró-Reitor de Ensino do IFB, Adilson Cesar de Araujo, que acompanhou de perto toda a movimentação em torno deste livro.

Por fim, nosso muito obrigado à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, que, por meio do Edital 02/2017 de Apoio a Eventos, garantiu-nos os recursos necessários para a realização do Fórum e para a publicação deste livro como resultado imediato do evento. A FAPDF conseguiu se consolidar em pouco tempo com um agência de suma importância para o fomento da produção de conhecimento acadêmico no DF. Esperamos que também a FAP tenha vida longa.

Brasília, 16 de junho de 2017.

Glauco Vaz Feijó e Thiago de Faria e Silva

Apresentação: o Ensino Médio integrado, uma aposta necessária

Adilson Cesar de Araujo

Instituto Federal de Brasília, Pró-Reitor de Ensino

A presente publicação é fruto da realização do Fórum de Docentes de História da Rede Federal, ocorrido nos dias 24 e 27 de julho de 2017, no Campus Brasília do IFB, cujo tema focou no ensino e pesquisa em História e humanidades nos IFs frente à controversa reforma do Ensino Médio e seus impactos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais.

Os temas de estudos propostos neste Fórum apresentam reflexões importantes para a História e as ciências humanas de um modo geral, podendo, assim, servir como um importante subsídio para debates em torno da integração curricular numa perspectiva de Ensino Médio integrado contextualizado e transformador, o que se coloca como um grande desafio hoje para a Rede Federal, pois o viés utilitário e produtivista que subordina a educação aos interesses exclusivos do mercado tem sido apresentado, pelo discurso conservador, como a salvação para todos os problemas da educação.

Nesse cenário, cabe uma breve reflexão sobre os principais desafios do EMI da Rede Federal e, ao mesmo tempo, a construção, entre os setores democráticos e progressistas, de um firme posicionamento na defesa do fortalecimento desse projeto, concebendo-o como uma forma de resistência e de alternativa concreta ao modelo de Ensino Médio hegemônico, marcado pelo histórico de exclusão e de distanciamento da realidade e das aspirações do mundo juvenil.

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que várias experiências inovadoras na educação foram experimentadas por secretarias municipais e estaduais de educação ligadas a governos com perfil político do campo progressista e de esquerda. O objetivo central dessas novas experiências consistia em combater a evasão escolar, as altas taxas de reprovação e em construir uma escola que não operasse pela lógica da exclusão da população ao acesso à educação. Os educadores do campo progressista passaram a defender uma outra forma de organização do tempo e do espaço escolar, uma perspectiva de educação comprometida com a inclusão social, que concebia a aprendizagem como um direito humano de todas as pessoas. Para esses educadores, era necessário criar um novo referencial de educação que fosse além das mudanças metodológicas, que tivesse um referencial claro, tendo como foco o estudante, o mundo juvenil, suas vivências, trajetórias e histórias: a educação vista como um direito ao desenvolvimento humano.

Todavia, essas iniciativas de modificar o contexto escolar foram experiências

limitadas ao Ensino Fundamental, não atingindo o Ensino Médio regular, que passou incólume diante dessas tentativas de mudanças na educação brasileira. O modelo de Ensino Médio hegemônico é o seriado, que se caracteriza pela unificação do tempo escolar, por um currículo fechado e pouco flexível, com um viés centrado no conteúdo e nas disciplinas.

Não podemos esquecer que a organização seriada do espaço escolar não é ingênua, sem propósito e desinteressada, pois se constitui como uma maneira peculiar de organizar os tempos e os espaços da escola, de modo a garantir um único tempo de aprendizagem para todos. O caminho da escola seriada tende a alimentar uma rotina de submissão dos alunos, a naturalização e individualização da exclusão, a pedagogia do isolamento. Esse modelo pressupõe a existência de uma escola sem projetos coletivos e que vive em função do cumprimento de ordens, da rotina e das demandas burocráticas. Esse modelo de escola não tem vida pulsante e nem o dinamismo necessário para transformar a realidade do estudante, tendo se mostrado pouco atraente para o mundo juvenil. Um exemplo disso são os quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, o que revela a necessidade de qualificar a permanência dos estudantes nesse espaço.

Cabe destacar, que o artigo 39 da LDB 9.394/96 apresentou elementos novos para uma perspectiva diferenciada de organização do espaço escolar no Ensino Médio, quando destacou que “educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A presença de um norte integrador para a educação profissional abriu espaço para a possibilidade de articulação entre a cultura geral e a formação profissional.

É mister afirmar que foi a partir do decreto 5.154/2004 que as bases políticas e as condições estruturais para a construção de mudanças significativas para o EMI à educação profissional foram dadas. A partir daí, inúmeras experiências de Ensino Médio Integrado passaram a fazer parte do cotidiano da Rede Federal.

Não podemos esquecer que a consolidação na Rede Federal de um EMI pulsante e transformador dependerá de uma série de variáveis que não se limitam à escola. Passa por uma concepção de educação clara e sedutora; depende de políticas públicas consistentes que subsidiem esse projeto; de um Estado com papel responsável, atuante e financiador da educação; da participação popular na construção das diretrizes dessa proposta pedagógica.

Desse modo, podemos constatar que o êxito do EMI da Rede dependerá da ousadia e do compromisso dos profissionais da educação na busca por mudanças estruturais que alimentem a radicalidade e vitalidade desse projeto, como também do aumento do financiamento público da educação para garantir padrões de qualidade para a educação da Rede Federal. As experiências de EMI da Rede Federal têm

demonstrado que muito temos que avançar na construção de um espaço educativo interativo e transdisciplinar. Logo, o EMI transformador não pode ser construído dentro de uma estrutura seriada, sem profunda revisão do tempo, espaço e propósitos da educação. Senão, sem a garantia de condicionantes necessárias para o seu pleno funcionamento, o EMI não passará de um “amontoado de disciplinas” prisioneiro de uma lógica em que o conhecimento se estruturará ainda de forma hierarquizada.

As experiências de implantação do EMI na Rede Federal apontam para a necessidade de tomarmos alguns cuidados e de avançarmos no debate. Nesta discussão devemos considerar:

- a. A implementação do EMI é complexa e exige um repensar do tempo, do espaço, da gestão e da organização curricular da escola, bem como da forma de avaliação e da relação ensino-aprendizagem.
- b. A necessidade de um contínuo processo de formação dos profissionais da educação para que se apropriem dos fundamentos epistemológicos e metodológicos da proposta.
- c. A participação efetiva dos profissionais da educação e dos demais membros da comunidade escolar no processo de elaboração dos planos de cursos e da proposta pedagógica da instituição;
- d. Participação efetiva da comunidade escolar no monitoramento e avaliação do projeto educacional em construção;
- e. A necessidade de que todos tenham clareza acerca dos horizontes que norteiam o projeto de educação que fundamenta o EMI. Esse deve ser concebido como um projeto de resistência à escola excludente, como um instrumento de transformação da realidade escolar.
- f. A garantia das condicionantes que alterem o tempo e espaço escolar visando à integração de pessoas e de saberes para que o EMI não seja visto como um “amontoado de disciplinas”.

Aproveitando as contribuições da literatura educacional, podemos compreender que, para o EMI se efetivar como projeto transformador, será necessário, também, a construção de uma relação orgânica e integrada da escola com o sistema de ensino, uma vez que esse projeto muda a face da escola tradicional nos seguintes aspectos: modifica o currículo e o tempo escolar; prioriza as metodologias ativas, exige atendimento diferenciado devido à diversidade do grupo de alunos; depende de suporte e de apoio técnico à escola, do estabelecimento de novas relações sociais no interior da escola, da garantia de tempo previsto na carga horária docente para planejamento coletivo, de um número adequado de aluno por professor, da avaliação processual e formativa, de acordos pedagógicos com os estudantes, de uma gestão escolar voltada para a aprendizagem, de forte investimento na formação dos profissionais da educação e da construção democrática do projeto político-pedagógico da insti-

tuição com monitoramento e avaliação sistemática feita pela comunidade escolar.

É por acreditar que a educação é um processo dinâmico e dialético, capaz de contribuir tanto para modificar, como para manter a realidade, é que se ressalta a importância dos textos apresentados neste Fórum. As diferentes contribuições ora apresentadas alimentam a vitalidade da História como ciência humana e poderão servir como fonte inspiradora para a construção de uma leitura crítica, na perspectiva de um projeto de educação transformador da realidade escolar.

O Ensino Médio reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições

Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná
monicars@ufpr.br

1 Um início de conversa

Este texto se destina a permitir que as mais variadas pessoas se situem no cenário de propostas de reformulação pelas quais tem passado o Ensino Médio brasileiro nos últimos 20 anos. Torna-se evidente que o Ensino Médio tem sido alvo de disputas, o que se evidencia pelo conjunto de tentativas de regulamentação ou de reforma em curto período de tempo. Mas, qual o sentido dessas disputas? Com a intenção de prosseguir nessa problematização, o texto traz inicialmente uma síntese das mudanças a partir do momento em que é sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e mostra que em menos de 15 anos são exaradas duas diretrizes curriculares que divergem substantivamente no que se refere à identidade e às finalidades dessa etapa da educação. Em seguida, utilizando-se de uma narrativa com base em “perguntas e respostas”, busca-se situar o cenário atual de reforma, desde a criação de uma comissão especial na Câmara dos Deputados em 2012, da qual resultou o Projeto de Lei 6.840/2013, até a publicação da Medida Provisória 746/16 e sua transformação na Lei 13.415/17 após tramitação no Congresso Nacional.

A LDB de 1996 consagrou o Ensino Médio como Educação Básica. Este é um aspecto realmente positivo da Lei, no sentido da definição de uma identidade para essa etapa educacional, em que pese não ter sido assegurada a necessária condição de obrigatoriedade. A Lei 9.394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (Art. 22).

O Ensino Médio com duração mínima de três anos possui, conforme a LDB, as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética; de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35).

Tendo em vista alcançar essas finalidades, a Lei 9.394/96 propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio confirmam especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;

ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A concepção de Ensino Médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da Educação Básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego.

Com vistas a regulamentar as determinações do Art. 26 da LDB com relação ao currículo, entre os anos de 1995 e 2000 foram produzidos vários documentos de política que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir uma mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio. Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), produzidos, sob orientação do MEC, pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A política norteadora da reforma curricular, nesse período, esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto se mostrou, ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a reforma do Ensino Médio no momento imediatamente posterior à promulgação da LDB. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudança do *paradigma curricular*. De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o *mundo do trabalho*. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências

entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles uma certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pela “nova economia”, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação com base em necessidades de formação para o mercado de trabalho. Observa-se ainda, tanto nas proposições dos PCNEM e das DCNEM, quanto nos encaminhamentos do SAEB e do ENEM, que os formuladores do discurso oficial partiram da pressuposição de que o emprego da noção de competência fosse algo consensual, amplamente partilhado e de conhecimento, inclusive, dos que teriam que lidar com essa referência sem terem, no entanto, se envolvido com o processo de definição dessas políticas, os professores. Essa pressuposição explica, por exemplo, a fluidez e as ambiguidades presentes na maneira com que é exposta a noção de competências nas poucas vezes em que se tenta defini-la, ou nas inúmeras vezes em que é prescrita como resultado desejado da formação. Tal fluidez, não por acaso, articula-se à subordinação da formação à lógica da sociedade de mercado, bem como à forma a-histórica com que se procede a definição dos pressupostos e das prescrições curriculares.

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de transformação na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil.

Os limites dessas proposições, o novo cenário político brasileiro a partir do início dos anos 2000, os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação revigoraram o debate em torno das políticas para o Ensino Médio. A Emenda Constitucional 59/2009 e o novo Plano Nacional de Educação sinalizam na direção da universalização do acesso à última etapa da Educação Básica, o que implica na ampliação do financiamento e na criação de possibilidades curriculares que propiciem a atribuição de novos sentidos ao currículo do Ensino Médio e à experiência vivida na escola pelos jovens (e adultos) que a frequentam, considerando a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades e expectativas de seus sujeitos, e as demandas postas pela sociedade atual.

Na esteira da formulação de novos cenários para o Ensino Médio estão as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Essas diretrizes têm como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como

meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

O Ensino Médio teria, portanto, sua organização pedagógico-curricular organizada de modo a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. O texto das DCN para o Ensino Médio assim compreende essas dimensões:

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011).

Essas Diretrizes estabelecem ainda que a organização curricular do Ensino Médio possua uma base nacional comum e uma parte diversificada (Art. 7º) e que as mesmas não se constituem em blocos distintos, mas em um todo integrado. O currículo deve estar organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, das quais resultam como componentes curriculares obrigatórios:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. III – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (Parecer CNE/CEB 05/2011, p. 47).

A redefinição das diretrizes curriculares foi um passo importante, no sentido de enfrentar o caráter estrita e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho

que era característica das diretrizes anteriores. A elaboração e aprovação das DCNEM de 2012 mostra-se, porém, insuficiente, considerando a ainda limitada e problemática situação da oferta, da qualidade e da conclusão na última etapa da Educação Básica, e sua implementação necessitaria estar articulada a um conjunto de políticas que foram definidas, em grande medida, na Lei 13.005/14 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

2 Considerando esse cenário, seria realmente necessária uma reformulação do Ensino Médio? Por quê?

O Ensino Médio ocupa hoje no Brasil as preocupações de vários setores da sociedade, muito provavelmente porque se tornou obrigatória a faixa etária de 15 a 17 anos, idade considerada ideal para frequência à etapa. No entanto, o país possui mais de 3 milhões e quinhentos mil jovens dessa idade ainda no Ensino Fundamental, e por volta de um milhão e setecentos mil sem qualquer vínculo escolar. Mas não é apenas a necessidade de ampliação do acesso que coloca o Ensino Médio no centro das discussões: também a qualidade educacional oferecida, as condições de oferta muito desiguais, etc... Enfim, se olharmos para esse conjunto de fatores, elas indicam a necessidade de reformulação, porém, não basta uma mudança na organização curricular ou a ampliação da jornada. Seria necessário pensar em uma amplitude de elementos: a formação dos professores; as condições do trabalho docente; a estrutura física e material das escolas; políticas de assistência ao estudante, dentre outros.

Afora o problema de acesso, temos ainda o problema do abandono escolar. Nem todos que começam concluem a última etapa da Educação Básica. O problema do abandono, que leva à baixa conclusão, vem acompanhado de uma dificuldade das redes de ensino em qualificar a permanência, fazer com que a escola dê respostas efetivas às necessidades e interesses dessas várias juventudes que se encontram dentro dela.

3 Qual a principal crítica com relação às propostas recentes de reformulação do Ensino Médio?

Vou me referir a isso considerando, inicialmente, o Projeto de Lei 6.840/2013 que já tratava da proposta de reformulação do Ensino Médio e que encontrava apoio por parte daqueles que ocupam hoje o Ministério da Educação do governo Temer. Do ponto de vista da organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do Ensino Médio, o estudante faria a escolha por uma das áreas do currículo

ou pela formação profissional. Esse modelo reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio visam minimizar. Além de significar enorme prejuízo no que se refere à formação de nossos jovens por negar-lhes o direito ao conhecimento e a uma formação básica comum a todos/as os/as jovens. O fatiamento do currículo em áreas ou ênfases leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações.

A proposta do PL nº 6.840/2013 de organização curricular com base em temas transversais às disciplinas retrocede também ao retomar o formato experimentado em período recente da educação brasileira que se mostrou inócuo. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio entendem o currículo como elemento organizador das experiências significativas que deve a escola propiciar. As atuais Diretrizes preconizam que haja uma estreita relação entre o conhecimento tratado na escola e a sociedade que o produz. Desse modo, não cabe falar em “temas transversais”, posto que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos.

A compulsoriedade do cumprimento da jornada completa de 7 horas diárias para todos era ignorada pelo PL 6.840/2013, haja vista que no Brasil temos aproximadamente 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham. Será que esses jovens trabalham e estudam à noite porque querem? Ou será que suas condições de vida os levam a isso? Propor a obrigatoriedade do tempo integral demonstrava total ignorância sobre quem são os brasileiros que estudam no Ensino Médio. Demonstrava também o desconhecimento a respeito da rede de escolas que temos, o desconhecimento das condições em que se realiza atualmente a formação e o trabalho docente, dentre outros aspectos fundamentais para um Ensino Médio de qualidade. Além do que as escolas não possuem estrutura física e material para isso. Muito menos professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada. Esses são os principais problemas desse Projeto de Lei. Pela ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹, dos movimentos estudantis, e de parte das Secretarias de

1 O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é composto por entidades do campo educacional, dentre elas ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores

Educação, esse PL sofreu modificações, dando origem a um Substitutivo que minimizava seus efeitos nefastos.

A expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6.840/13 fosse a plenário no início de 2015 quando voltassem as atividades do legislativo federal. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com as ações voltadas ao impeachment da Presidenta da República. Com isso, o Projeto de Lei de reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação. Poucos meses depois de ter assumido a Presidência da República, Michel Temer encaminha para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.

4 Existem semelhanças entre o texto da Medida Provisória 746 e o PL 6.840?

A medida provisória retrocede bastante em relação ao PL e retrocede ainda mais no conjunto de suas propostas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados, e não os estudantes, como quer fazer crer o discurso do governo e os defensores da reforma por ela proposta; o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas no itinerário da formação técnica e profissional institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral), sem que se assegure investimentos de forma permanente, resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética. A utilização de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) com vistas a financiar as parcerias com o setor privado para oferta do itinerário da formação técnica e profissional constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da

em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a atuar junto à Câmara dos Deputados na interlocução sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Teve uma ação igualmente relevante junto ao Congresso Nacional posicionando-se de forma veemente contra a aprovação da Medida Provisória 746/2016.

qualidade de todas as etapas da Educação Básica.

5 Houve mudanças entre a MP 746/16 e a Lei aprovada (Lei 13.415/16)? Como ficaram essas propostas no texto final da Lei incorporada à LDB?

As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu “até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas será possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, para a realização de convênios para oferta de cursos à distância. Além disso, preocupa a ausência de regulamentação quanto à oferta dos itinerários formativos, haja vista que o país conta com aproximadamente 3.000 municípios com uma única escola de Ensino Médio que estarão desobrigadas de ofertar todos os itinerários, haja vista que estes serão ofertados “conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 36). Logo, não serão os estudantes a fazer escolha, como quer fazer crer a propaganda do Ministério da Educação veiculada nas redes sociais e outras mídias. Outra preocupação, que já constava do texto original, é a obrigatoriedade legal somente das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

6 Com a reformulação do Ensino Médio, uma das sugestões é oferecer ao aluno a possibilidade de obter o diploma do ensino técnico junto ao do Ensino Médio. Isso se configura em avanço ou retrocesso? Por quê?

Quanto à formação para o trabalho, atualmente a LDB assegura a possibilidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na forma integrada – o chamado Ensino Médio Integrado, que tem no mundo do trabalho, na integração entre ciência e trabalho, entre formação científica básica e formação técnica específica o grande ganho em termos de formação profissional. Esta é mais adequada por conseguir tratar de modo integrado a formação científica básica e a formação técnico profissional. A proposta firmada na Lei 13.415/17, decorrente da MP 746, e que está em consonância com o entendimento do MEC, não faz nem bem uma coisa (formação básica) e nem outra (formação profissional). O que se estará oferecendo é um arremedo, um simulacro de formação. Além disso, constitui em desvalorização e fragilização de toda uma rede de ensino em plenas condições de oferecer educação profissional técnica de nível médio com muita qualidade: a Rede Federal de Educação Científica, Técnica e Tecnológica.

7 A MP 746/16 já trazia e a Lei 13.415/17 consagrou a determinação de que a carga horária destinada à formação básica comum seja feita considerando o

documento de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzido pelo MEC. Quais as implicações desta determinação?

A proposição em torno de um currículo único nacional é objeto de muita polêmica e questionamentos. A primeira indagação que julgo pertinente diz respeito à “natureza” de uma política curricular de abrangência nacional: *mais prescritiva ou menos prescritiva*? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação sob controle*, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes, em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais, etc?

Outro questionamento diz respeito à pertinência de um “currículo nacional” em face das avaliações nacionais (ENEM, Prova Brasil e assemelhados). Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa? Por fim, o que esperar dos tensionamentos entre a base curricular existente pela tradição e a determinação oficial de um currículo mínimo nacional? Seria este capaz de fazer frente a essa base curricular múltipla e diversa? Como as escolas irão reagir diante da imposição do Ministério da Educação quando diz: – É isto que vocês devem ser!

8 Considerando a realidade brasileira, qual seria, então, o papel desta etapa

educacional na vida dos jovens brasileiros, que vivem realidades tão diferentes?

O Ensino Médio não deve se resumir a ser nem um curso preparatório para o mercado de trabalho nem um curso preparatório para o ensino superior. Ele é, conforme estabelecido na LDB, “Educação Básica”, “de base”, “comum a todos”. Mas nem sempre foi assim.

Ao longo do Século XX o Ensino Médio foi marcado por uma dualidade na oferta: a formação geral e propedêutica para a elite e a formação técnica ou profissionalizante para os filhos dos trabalhadores. Essa dualidade está nas legislações e, de forma emblemática, nos anos 40, nas Leis Orgânicas do Ensino. Gustavo Capanema, Ministro da Educação da Ditadura Vargas escreve na exposição de motivos da reforma: o ensino secundário, propedêutico, se destina à formação das elites condutoras do País. Aos demais, estaria reservada a formação profissional normatizada nas Leis Orgânicas do Ensino Técnico-Profissional (Industrial, Comercial e Agrícola). Mesmo com a Lei 5692/71, a reforma da Ditadura Civil-Militar, em que todo o ensino de Segundo Grau passa a ser profissionalizante, essa dualidade se fez presente. Somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9304/96 é que conseguimos atribuir, ao menos na legislação, uma entidade ao Ensino Médio com o sentido de que ele se destina a oportunizar uma formação geral comum a todos e todas. Hoje o Ensino Médio é “Educação Básica”, isto é, educação “de base”, que tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos – científicos, éticos e estéticos – adquiridos ao longo de toda a escola básica. Ainda que se possa oferecer a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dada a realidade do país em que uma parcela muito pequena tem acesso à educação superior, na atual legislação que antecedia à atual reforma, não se abria mão daquela formação geral básica e comum que está assegurada nas 2.400 hs e em um itinerário único. Essa é uma das grandes perdas da reforma proposta pelo governo Temer, pois, ao fatiar o currículo em 5 itinerários, os/as estudantes estarão perdendo o direito a essa formação “comum”, de “base”, e terão direito a apenas 1/5 do que hoje têm assegurado.

O Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica se destina ainda a contribuir para que se desenvolva nos jovens sua autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise, de reflexão e de crítica, de se verem como sujeitos capazes de intervir na realidade, no mundo em que vivem. Em decorrência de um processo de escolarização sério, os/as jovens que concluem a Educação Básica devem estar preparados para prosseguir seus estudos em nível superior. Se vivemos em um país em que poucos têm acesso aos níveis mais elevados de escolaridade, o que precisamos de fato fazer é ampliar as oportunidades de acesso, em vez de buscarmos aprimorar mecanismos de exclusão que só reforçam a ideia de que o processo de escolarização é um campo de corrida no qual só devem sobreviver “os mais capazes”.

Essa é a ideologia da meritocracia à qual muitos governos se apegam para justificar o próprio fracasso no que se refere à oferta educacional.

9 Quais poderiam ser as mudanças feitas no Ensino Médio para de fato aperfeiçoar a escola, diminuir a evasão e universalizar as matrículas? É preciso mexer no currículo?

O Ensino Médio necessita, sim, de mudanças. Mas de um conjunto de mudanças, não apenas de uma reforma na sua organização pedagógica e curricular. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, do qual eu faço parte, defende que seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. Dentre as ações necessárias destacamos: induzir a uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens mas ao mesmo tempo assegure a formação básica comum e de qualidade; a consolidação de uma forma de avaliação no Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar; a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; construção de novas escolas específicas para atendimento do Ensino Médio em tempo integral; indução à formação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio com vistas a produzir conhecimento e realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional; articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes como PARFOR e PIBID; fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola; atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno de modo a respeitar as características do público que o frequenta; elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais; criação de uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo as várias entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores. Para o currículo, defendemos que sejam mantidas as orientações presentes nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), que propõe um currículo integrado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Que estabelece um conjunto de componentes curriculares capaz de oportunizar o acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

10 E como a formação docente pode ajudar a superar as dificuldades

mencionadas? Quais são os gargalos nessa área?

O Plano Nacional de Educação aprovado estabelece acertadamente que temos que promover uma ampla reformulação da formação inicial de professores. Nessa direção, eu diria que precisamos considerar os problemas tratados na primeira questão como pontos de partida para repensar as licenciaturas. Além disso, trazer à tona os desafios de como superar a excessiva fragmentação que se repete depois na organização curricular das disciplinas. Não creio que fazer a formação de professores em nível superior por áreas de conhecimento seja a solução. Penso que esse caminho fragiliza a formação docente. Defendo uma sólida base de formação teórica – sociológica, filosófica, política, etc. – e que, a partir dela, o futuro professor possa conhecer com mais propriedade os adolescentes e jovens com os quais vai trabalhar; possa compreender o cenário sócio-histórico em que a escola pública se encontra e com isso contribuir para o enfrentamento e superação de suas dificuldades; penso que essa formação inicial assim realizada pode preparar esse professor para encontrar alternativas a esse currículo fragmentado, hierarquizado, descontextualizado, que não tem conseguido produzir um diálogo fecundo com os nossos estudantes, levando-os muitas vezes ao desestímulo.

11 Como combater problemas como a evasão de alunos e a disparidade entre a idade do aluno e a série em que está matriculado? O aumento da jornada escolar ajuda nesse sentido? Como diminuir essas taxas e atrair o jovem para concluir os estudos?

A diminuição do abandono precisa vir acompanhada de ações que qualifiquem a permanência do jovem na escola. Mas não é apenas isso. O que causa o abandono? São tanto razões de ordem pedagógica, internas à escola, quanto razões externas, desde questões de ordem econômica que obrigam quase 2 milhões de jovens até 17 anos no Brasil a trabalhar. Temos que enfrentar também o que ficou arraigado na sociedade brasileira, a ideia de que o Ensino Médio é “para poucos, para os poucos que terão acesso ao ensino superior”. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96) o Ensino Médio é considerado “Educação Básica”, portanto educação “de base”, necessária a todos e todas para a vida em sociedade. Muitos de nossos pais ainda não veem o Ensino Médio como um direito.

Sobre o aumento da jornada, temos que tomar muito cuidado com essas defesas aligeiradas de que se enfrentariam os problemas acima com a simples ampliação da jornada. Primeiramente é preciso perguntar aos sujeitos destinatários – os próprios jovens – se querem permanecer de sete a oito horas diárias na escola. Juntamente com essa pergunta, nós temos que lembrar também que a ampliação da jornada não

pode se resumir em “duplicar” o que já está sendo feito, isto é, oferecer disciplinas muitas vezes de forma absolutamente desconectadas dos interesses e necessidades dessa juventude tão plural. Sem uma profunda alteração das bases curriculares, o que passa por transformações nas lógicas de organização dos tempos, dos espaços e dos saberes escolares, dificilmente iríamos conquistar os estudantes, mostrar que suas identidades, suas culturas, seus saberes, têm lugar no espaço da escola.

12 No Paraná foi feita a pesquisa "Repensando o Ensino Médio", acha que ela pode sugerir alguma mudança necessária? Poderiam/deveriam ser feitas mais pesquisas para orientar as mudanças necessárias?

O Ensino Médio brasileiro tem, sim, a necessidade de ser mais conhecido. Há poucos pesquisadores que se dedicam a pesquisá-lo em profundidade. Muito do que se faz em termos de políticas e programas para essa etapa da Educação Básica é feito com base no “achismo” ou com base em compromissos com apenas uma parcela da população. É o caso da reforma proposta pelo governo Temer, que está claramente ancorada no discurso do empresariado. Por essa razão, as propostas dessa reforma desconsideram quem são as juventudes brasileiras e o que esperam da escola; desconsidera as condições materiais, as condições da docência...e tende, por essas razões, a fracassar.

Referências

- Brasil (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. (1998a). Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. (1998b). Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica (2012a). Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica (2012b). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- Brasil, Câmara dos Deputados (2013). *Projeto de Lei de nº 6.894*, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estu-

- dantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Brasil. Ministério da Educação (2015). **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20/05/16.
- Brasil (2014). **Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 28/05/17.
- Silva, M. R. (2008). **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. R. (2009). Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200007&script=sci_arttext
- Silva, M. R.(2015). Políticas de currículo, Ensino Médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso : 26/05/17.
- Silva, M. R., Krawczyk, N. (2015). Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**. Opinião. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/opinio/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 26/05/17.

A necessidade da História na aprendizagem escolar

Marcos Silva

Universidade de São Paulo, Departamento de História da FFLCH

“Uma flor nasceu na rua!

(...)

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.”

(Carlos Drummond de Andrade, “A flor e a náusea”)

“Mas nada se conserva eternamente”

Paulinho da Viola, “Nas ondas da noite”)

A violência política que se expressa em mudanças ilegais na sociedade brasileira (golpes, ditaduras) dedica especial atenção à História na aprendizagem escolar.

Nossa vaidade profissional, na condição de professores de História e historiadores, tende a interpretar isso como indício da grande importância intelectual e política que detemos. Afinal, a História, na educação escolar, sofre cortes, alterações, é até excluída ou ameaçada de descarte das grades curriculares em séries intermediárias do nível fundamental e em todo o ensino médio, provavelmente, porque pode incomodar, perturbar, ameaçar aqueles ameaçadores. É melhor, para quem manda violenta e ilegalmente, que a História apenas apazigue, reitere o existente, reafirme a continuidade de seu presente, desde antes e rumo ao futuro. Foi assim na ditadura de 1964/1985 (o espectro de “Estudos Sociais”, a substituição parcial de História por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil), está sendo assim na ditadura disfarçada de 2016 em diante (ataques contra a História na etapa preparatória do golpe, quando se discutiu uma Base Nacional Comum Curricular, anúncio de sua exclusão do rol de disciplinas obrigatórias no Ensino Médio após a instalação do governo golpista)...

Sim, historiadores e professores de História somos importantes - mas os profissionais de outros componentes curriculares e campos de pesquisa também o são, por diferentes motivos. Em nosso caso, vale assinalar o papel interdisciplinar da História no incontornável contexto, também interdisciplinar, da aprendizagem em diferentes graus: todos os saberes têm História, faz parte de sua prática avaliar essa importante faceta de existência. História é de tudo (Veyne, 1971), inclusive de poderes, o que sempre inclui a riqueza e o risco de críticas, visão de outros caminhos, panorama de conquistas e horrores - talvez até menores que os atuais, no último caso. A História contribui para entendermos que todas as ciências são humanas... porque são produzidas por homens e mulheres, para homens e mulheres, e por remeterem

a realidades de suas experiências no planeta e no universo.

Isso não diminui o caráter interdisciplinar, por muitas outras vias, dos demais componentes curriculares – língua nacional oficial, língua(s) estrangeira(s), física, química, biologia, matemática, geografia, educação física, artes plásticas, teatro, dança, música, filosofia, sociologia etc. A preservação dessa perspectiva, no campo da aprendizagem escolar, é de imensa importância. Transferir para os jovens a escolha de componentes curriculares que ainda desconhecem ou conhecem muito ligeiramente é atitude irresponsável e demagógica, que os condena a uma formação insuficiente para a vida adulta, liberdade para o desconhecimento num cenário *fake* de profissionalização ausente.

O que é que a História tem para merecer tantas medidas restritivas de governos golpistas/ditatoriais? À primeira vista, ela se dedica ao passado nacional e universal. E o que é mesmo esse passado?

Resposta imediata e óbvia: o que passou, o tempo anterior ao presente, que não volta mais e conhecemos como amontoado de fatos e personagens, a serem recuperados em seu bruto estado original, sem clareza no que diz respeito aos critérios de seleção.

Sabemos, ao menos desde Walter Benjamin (inspirado em Marx, dentre outras fontes), que esse tempo não é homogêneo nem vazio (Benjamin, 1985b; Marx, 1997). Benjamin, em densa linguagem poética, lembrou que o tempo é cheio de “agoras” - quer dizer, de experiências elaboradas e disputadas por seres humanos em seu presente: projetos, lutas, vitórias e derrotas, lembranças e esquecimentos socialmente produzidos. E que, ao invés de ser algo mecânico e desativado como um calendário vencido, a ação humana o definiu.

O passado, portanto, é o universo de fazeres de outros seres humanos, diferentes de nós (homens e mulheres do presente), anteriores a nós, que nós (outros seres humanos em relação àqueles) recuperamos... em nosso presente, igualmente não homogêneo nem vazio. Fomos pensados, de diferentes formas, pelos homens e mulheres daquele passado – na maioria das vezes, nem pensaram em nada parecido com o que somos. Pensamos, de diferentes formas, sobre futuros, dos quais seremos passado, e sobre passados, dos quais fomos futuro. E os passados que se constituem em objetos de nossas indagações não são mera origem (contra o mito das origens, Bloch – texto escrito em 1940, quando o historiador atuou na Resistência contra os nazistas) pois incluíam projetos sufocados. Novas propostas no presente podem reativar suas similares anteriores, operação que é intelectual e política (Benjamin, 1985b – ensaio igualmente produzido nos anos 40, quando ele morreu, tentando fugir do Nazismo, suicídio induzido ou assassinato mesmo), perturbadora provocação em relação às vocações de política e ciência, definidas por Weber (1974), que, todavia, pensava sobre tipos-ideais.

Talvez seja melhor falarmos em plurais passados e presentes, em experiências humanas constitutivas do tempo, em diálogos de esclarecimento recíproco entre elas. Não nos referimos a esse plural num sentido apenas subjetivo e individual - o passado e o presente de cada um, como cada um o experimentou, tentou moldar, sofreu... “Nenhum homem é uma ilha”, conforme nos ensinou John Donne (1612), lembrado em epígrafe por Ernst Hemingway (1967); homens e mulheres vivem em sociedade, comunhão e luta, problemas discutidos por Paulo Freire (1993) e, antes dele, por Karl Marx (1997).

São passados e presentes de colaborações e disputas entre seres humanos, memórias e esquecimentos de suas mudanças ou continuidades, consciência ou não de que as relações sociais podem mudar para algo um pouco melhor ou ser mantidas como injustas e geradoras de pesados sofrimentos, até piores que os já conhecidos. E os presentes que rememoram esses passados de transformações ou continuidades são povoados por relações que juntam outras colaborações e disputas entre homens e mulheres, nem sempre conscientes como fazeres sociais.

Aprender História pode abrigar essa consciência de potenciais transformadores ou conservadores das experiências sociais, entendendo-as como fazeres humanos. Deixar de aprender História conduz a uma compreensão do mundo na condição de eterno presente, que sempre foi assim e continuará a ser da mesma forma, talvez mude por acaso ou pela ação de pessoas especiais, que conduzem, de maneira incontornável, às relações de poder e outras dimensões de sociabilidade do presente. A perda de História é a ignorância daquelas possibilidades de mudança (e de escolha sobre o que merece ter continuidade) e a admissão de um eterno presente com o papel de único horizonte de tempo que nos resta.

Nesse sentido, a História na aprendizagem escolar pode significar espelho (o que cada um e a sociedade onde ele vive são e foram, agora e desde antes) e janela (o que homens e mulheres das sociedades diferentes das nossas foram e são, também no passado e no presente), sem perda de alteridades (Silva, 2015). Estudamos História para entendermos o que somos, fomos, poderíamos ter sido e poderemos vir a ser, o que outras sociedades são, foram e podem vir a ser. Nós e elas não somos ilhas, interagimos de múltiplas maneiras.

A aprendizagem de História se situa entre essa vontade inalcançável de abarcar tudo e a realidade palpável de selecionar experiências acessíveis através dos recursos de estudo disponíveis – em nosso campo de conhecimento: documentos de época, análises de historiadores, línguas que dão acesso a esses materiais, traduções confiáveis, tudo isso traduzido na escola em “materiais didáticos” e voz do professor. Essa fala docente jamais é locutora indiferente dos materiais didáticos; e qualquer material pode se tornar didático a partir da ação docente.

Uma tarefa sempre necessária, em tal processo, é o diálogo entre professores,

alunos e comunidade inclusiva sobre aqueles critérios de seleção, considerando a cultura histórica vigente na sociedade onde a aprendizagem ocorre – inclusive romances, notícias de jornal, panfletos, filmes etc. – e, também, os potenciais da aprendizagem histórica escolar como alargamento e crítica daquela cultura (Bergmann, 1990), em diálogo com a produção acadêmica. Cultura escolar e produção acadêmica também não são ilhas, professores trazem formações acadêmicas (alguns dão ou deram continuidade àquelas formações em cursos de pós-graduação, todos podem ler novos materiais gerados em universidades, museus e arquivos), a academia continua a gerar pesquisas que ampliam o campo de conhecimento histórico e devem ser incorporadas reflexivamente à aprendizagem escolar.

Os debates sobre história pública (Silva, 2013) tendem a enfatizar a divulgação de saberes produzidos anteriormente, adequados ao aprendiz, com o risco de mesclar esse campo de produção ao universo de uma aprendizagem universalizada e mais acessível, que engloba ou até substitui a História aprendida na escola (a história pública produz textos e programas televisivos muito charmosos, incluindo o humor).

Aprendemos com Adorno e Horkheimer, articulados a uma releitura de Kant, qual é o preço desse charme: a submissão à lógica de mercado, a redução ou preservação do público ao/no estado de menoridade, fácil caminho para o exercício da opressão (Adorno & Horkheimer, 1985; Kant, 1980). Certamente, aqueles dois autores escreveram sobre indústria cultural num momento de extrema violência mundial, que vinha do nazi-fascismo, passando por supostas democracias que toleravam racismos (EUA, África do Sul), pelo stalinismo (URSS, bloco dito socialista em formação) e no contexto de guerra fria e formação do macarthismo (o livro foi publicado em 1944, Joseph McCarthy deu início a sua perseguição contra comunistas em 1949), sem esquecer dos extremos horrores, então recentes, representados por campos de concentração, sucedidos pelos lançamentos de bombas atômicas sobre seres humanos em 1945. Daí, a justificada radicalidade de sua rejeição ao objeto que comentaram, a cegueira em relação às possibilidades artísticas efetivamente reveladas pelo cinema desde os anos 20 do século passado (Eisenstein, 1925; Lang, 1931; Renoir, 1939; Welles, 1941). As reflexões de Benjamin sobre filmes, anteriores ao escrito de Adorno e Horkheimer – e não podemos esquecer que Adorno, junto com Gerhard Scholem, editaria ensaios e correspondência de Benjamin, em 1955 e 1966, material que o primeiro conhecia muito bem previamente (Benjamin, 1955, 1966) –, ajudam a temperar aquelas importantes críticas e identificam potencialidades reflexivas no mesmo universo, evocando o cinema soviético clássico (Benjamin, 1985a). Posteriormente, Hannah Arendt (1972) evitou a pura rejeição do entretenimento e criticou a equiparação acrítica entre diferentes gêneros de produção artística.

Seguindo a trilha desse debate, é possível identificar materiais de interesse no seio da história pública mas isso jamais significará transferir integralmente para

ela as tarefas de conhecer História nem equiparar tais produtos à historiografia acadêmica. A aprendizagem escolar se mantém como potencial núcleo de um contato reflexivo e crítico com os saberes históricos, associado à produção acadêmica, no contexto da cultura escolar.

Em sentido paralelo, se algumas obras literárias, teatrais, cinematográficas, musicais ou em quadrinhos representam inestimáveis exemplos de reflexão sobre historicidades (o romance *Vidas secas* (Ramos, 1998); o drama *Vida de Galileu* (Brecht, 1991); o filme *Morte em Veneza* (Visconti, 1971); o disco *Tropicália ou Panis et circenses* (Gil et al., 1968); a revista *Fradim* (Henfil, 1971-1980), isso não isenta a aprendizagem escolar de manter seu grande papel de crítica e de articulação delas com problemáticas de conhecimento histórico, que garanta a participação ativa do professor e dos discentes, em contato com o debate acadêmico.

Situação semelhante a essa pode ser observada em relação a outros espaços da cultura histórica disseminada socialmente (memórias sociais, disputas políticas, sites da internet), sempre dignos de atenção, sem renúncia ao pensamento crítico. E também se aplica aos materiais didáticos, quer os formais (livros, apostilas), quer os mais diluídos noutros suportes e instituições (periódicos, exposições em museus e espaços similares etc.).

O papel do professor na aprendizagem escolar é da maior importância. Ele detém uma formação específica e potencialmente continuada no campo de conhecimento histórico, que lhe permite orientar os alunos em atividades e contribuir para superar armadilhas ideológicas presentes na cultura histórica socialmente disseminada, sem renúncia à autocrítica – a ideologia não respeita os muros escolares, também existem armadilhas daquela natureza na escola. O professor atua como dinamizador da cultura escolar, ele planeja, executa e avalia práticas de aprendizagem junto a seus alunos. E pode continuar a se formar enquanto exerce seu ofício, embora enfrente barreiras como cargas horárias exaustivas, salários insuficientes e desprestígio público de seu trabalho (Silva & Fonseca, 2007).

Se a experiência de aprendizagem articula permanentemente o espaço escolar a outros tipos de fazer social, isso não significa parasitismo nem perda daquele núcleo como referência crítica e garantia de contato com os saberes históricos dotados de método, quer dizer, explicitação de critérios em seu produzir. Uma meta na aprendizagem escolar é a consolidação da consciência sobre esses critérios ao longo do trajeto discente, que incentiva os aprendizes a preservarem essa atitude em suas vidas fora da escola e configuram a cultura escolar como efetiva produção intelectual, dotada de potencial originalidade e capacidade de aprofundamento, contribuição para a autonomia intelectual e política de todos.

No diálogo com memórias e cultura histórica disseminada, a aprendizagem escolar de História inclui demandas sociais (Chesneaux, 1995), sem renunciar a suas

tarefas reflexivas e críticas. É assim que questões como preconceitos e injustiças merecem muita atenção, sem que a aprendizagem se confunda imediatamente com as pautas e palavras de ordem dos movimentos sociais organizados no combate a esses problemas. Como ocorre em relação a outras dimensões da cultura histórica socialmente disseminada, importantes tópicos de debate podem estar mesclados a soluções pouco (ou nada) embasadas em procedimentos de saber histórico (análise crítica de fontes de época, diálogo com a historiografia disponível), donde a faceta problematizadora da aprendizagem escolar e da orientação docente se revelar tão necessária. Um exemplo: a crítica a posturas interpretativas de Gilberto Freyre, como a frequente idealização da experiência colonial portuguesa, inclusive na época da independência das colônias africanas da Europa no segundo pós-guerra, não se confunde com sua radical eliminação nos debates sobre a sociedade brasileira pois isso significaria perda de importantes e pioneiras conquistas desse autor em relação à presença histórica de indígenas e africanos no país na mesma época em que o nazismo se expandia (Freyre, 1978); em sentido similar, o apelo de Caio Prado Jr. à terminologia política quando se refere a raças (dominante, dominadas) no Brasil colonial não pode ignorar o destaque que ele atribui aos africanos na América luso-afro-indígena como praticantes de saberes técnicos (metalurgia) quando o pacto colonial impedia seu exercício nos territórios sob controle metropolitano (Prado Jr., 1957, pp 79-110 e 164-180).

Falamos antes sobre uma visão corriqueira de que a História tem por objeto o passado nacional e universal. Cabe pensar sobre essa prioridade atribuída a nação e mundo: de que mesmo estamos falando?

Em primeiro lugar, nação é quase sempre tornada sinônimo de Estado nacional. O cânone historiográfico que foi construído no Brasil a partir do século XIX priorizou uma etapa histórica sem estado nacional (colônia), outra com estado nacional monárquico (império) e, a partir de 1889, mais uma com estado nacional republicano. Desde então, pouco ou quase nada mudou. Outras histórias (artes, gêneros, cotidiano, técnicas etc.) são admissíveis sob a condição de que a referida bússola/âncora estatal se mantenha.

Conhecemos o encantador paradoxo proposto por Paul Veyne no título de um tópico de seu livro *Como se escreve a História*: “Tudo é histórico, logo a História não existe” (Veyne, 1971, p 27). Não se trata de negar a existência de História e sim da História – quer dizer, de uma História como lugar exclusivo de tudo, horizonte e âncora inescapáveis, bússola segura e incontornável ao redor de um campo temático ou problemática de conhecimento. Veyne convidou seus leitores a pensarem sobre a infinita multiplicidade de Histórias, que podem e devem ser articuladas entre si, sem perda de especificidades.

Certamente, toda dispersão (tantas Histórias!) pode convidar à perda de pe-

sos na avaliação das diferentes Histórias – o ato de consumir goma de mascar ou o lançamento de artefato atômico sobre cidades habitadas, por exemplo. Feita essa advertência, o comentário de Veyne se mantém como referência necessária para o conhecimento histórico produzido e aprendido em diferentes espaços de estudo, inclusive na cultura escolar.

Os currículos habituais oferecidos para aprendizagem escolar no Brasil costumam preservar a soberania do Estado como História – e talvez esse seja um grande fator para o medo de golpistas e ditadores em relação a nosso campo de saber: por mais que o ensino de História seja apaziguador, o poder de Estado recebe ter sua aparente indiscutibilidade minimamente posta em questão por humildes professores e alunos, que pensam e também fazem parte da cidadania.

Embora François Audigier tenha questionado um efetivo alcance da aprendizagem escolar de História para a formação e prática de cidadania (Audigier) – e reconhecemos a dificuldade para quantificar esse peso –, entendemos que tal aprendizagem, na medida em que faz parte de uma formação cultural mais ampla, pode efetivamente contribuir, junto com outros componentes curriculares, para a definição dos perfis de cidadãos em um campo específico, a ponto de atrair a fúria de diferentes regimes temerosos do pensamento crítico.

É claro que o Estado nacional se constitui em dimensão muito importante da experiência histórica! Ele é arena de disputas sociais, definição de territorialidade e direitos, imenso aparelho de poderes. Os problemas começam quando esse Estado é reduzido a lugar de tudo, para diferentes épocas e sociedades – até porque nem todo poder é estado... (Clastres, 1974). Os currículos acadêmicos brasileiros de História contemplam zelosamente aquelas etapas da nação reduzida a Estado. Mesmo a história da vida privada, entre nós, num nível de alta divulgação, elaborada por prestigiosos especialistas, submeteu-se a seus ditames (Souza, 1997; Alencastro, 1997; Sevcenko, 1997; Schwarcz, 1998; Silva, 2006, 2014). A aprendizagem escolar, então, em termos de conquistas e limitações, apenas repete aqueles maiores, situação que Carlos Alberto Vesentini já apontara, na coletânea *Repensando a História*, em relação a livros didáticos e historiografia erudita (Vesentini, 1984). Mas a cultura escolar pode se esforçar para ir além dessa repetição.

Estados nacionais são monolíticos?

Jean Chesneaux debateu o silenciamento francês sobre realidades regionais, como o Languedoc, metamorfoseado em Occitânia, castrando uma língua – *Langue d’Oc* – e outras práticas culturais de ampla região, interpretando esse processo como faceta da centralização governamental. Ele mencionou situações semelhantes em relação a regiões e etnias noutros países – Itália, EEUU e Austrália, por exemplo (Chesneaux, 1995).

A ditadura brasileira de 1964/1985 negava identidades nacionais aos grupos

indígenas (tão diferenciados entre si nas línguas e noutras dimensões básicas de sociabilidade), afirmando que o Brasil era uma nação homogênea. E no entanto, além dos indígenas, o país abrigava e abriga práticas culturais de diferentes nações africanas e núcleos nacionais de múltiplos grupos de imigração (italianos, portugueses, espanhóis, alemães, libaneses, japoneses etc.), processo dinâmico, que tem continuidade até hoje – angolanos, bolivianos, haitianos, chineses, coreanos etc. A História “nacional” sairá enriquecida com o debate sobre essa multiplicidade, na qual quibe e sushi tendem a se transformar em pratos brasileiros.

Além dessa diversidade das nações nos quadros dos estados nacionais, cabe indagar também sobre outros níveis de experiência histórica experimentados pela população de cada país. Todo homem ou mulher (e isso já evoca gêneros) se vincula a etnias, religiões (ou negação desse universo), tradições políticas, situa-se em faixa etária, pertence a classe social, possui experiências regionais e vínculos com experiências estrangeiras (práticas culturais, instituições)... Ao invés da nação monobloco, lidamos com o labirinto de fazeres e percursos próprio a cada vida em sociedade, com suas memórias e esquecimentos articulados a situações de poder em disputa.

Seria muito simplificador identificar as limitações do nacional apenas às etapas iniciais da escola elementar – professores sem formação específica em História, atividades que incluem um calendário cívico cheio de reiterações daquela História homogeneizante, o louvor das elites fundadoras da nação... Grandes exposições, como aquela dedicada ao Quinto Centenário do Descobrimento do Brasil (Brasil + 500: Mostra do Redescobrimento), e simpósios acadêmicos associados a datas do calendário histórico nacional (abolição, república, golpe civil-militar de 1964) findam reiterando as mesmas barreiras.

A saída não é apenas apagar o nacional – que, afinal, é uma dimensão de poder e de outras experiências a ser debatida. É preciso contrapor a esse viés tanto a existência de incontáveis outras nações quanto a multiplicidade interna e frequentemente conflituosa de cada nação. Uma tarefa da aprendizagem escolar no campo da História, portanto, é problematizar, desde as séries iniciais, aquele facilitário nacional, abrir janelas para as infinitas identidades sociais dentro de cada nação e também para os vínculos das nações e de outras identidades entre si.

É aqui que entra o universal: qual universo?

Jean Chesneaux descreveu o esquema central do conhecimento histórico na França, o “quadripartismo histórico”: história antiga (principalmente, a ocidental: Grécia e Roma), história medieval (com ênfase em oeste e sul da Europa), história moderna (projeção da Europa para o mundo, contemplando África, América e Ásia como colônias ou áreas de forte influência europeia) e história contemporânea (enfim, mundial). Em boa parte do mundo, modelos similares são aplicados, das cátedras acadêmicas ao ensino para crianças.

Em nenhum momento, Chesneaux recusa a necessidade de se estudar a História daquelas partes europeias do mundo em diferentes períodos. Salienta, todavia, que são partes do mundo. E que esses recortes também significaram silêncios sobre (ou negações de) outras Histórias. O anúncio do universal se traduziu como ignorância (desconhecer a quase todo o mundo) e poder (escolher aquelas Histórias consideradas dignas antecessoras, “origens”, tantas décadas depois de Bloch (1997) criticar esse mito).

Ao mesmo tempo, na maior parte das vezes, essa maneira de encarar a História age como se cada “Idade” ficasse em seu compartimento, garantia de pedigree para o presente em termos de origem, sem levar em conta usos desses períodos na condição de álibis para diferentes regimes políticos: o apelo da arquitetura monumental, em democracias e ditaduras de diferentes matizes, para o imaginário clássico greco-romano (colunas, frisos, personagens mitológicos etc.) é muito eloquente a esse respeito. Mas é preciso lembrar a contrapartida crítica expressa na alta cultura moderna e contemporânea, também apelando para imaginários clássicos de formas surpreendentes e muito reflexivas, de Camões (1982) a Joyce (2012) e Guimarães Rosa (2001) – nem toda evocação daqueles passados significa auto-reiteração.

A aprendizagem de História precisa incluir as antiguidades (no plural) em seu trajeto, abrindo-se para a pluralidade (onde estão Oriente Próximo e Extremo Oriente, onde estão as Áfricas e as Américas?) e para os fazeres dos seres humanos nesses tempos e espaços: aqueles passados não nos tinham como meta, nem podiam saber que existiríamos, nós somos mais ou menos o que eles projetaram para o futuro porque temos outras experiências e outras possibilidades, tais pretéritos são mais ou menos do que projetamos sobre seus trajetos, em descompasso com os ambientes aveludados que Johan Huizinga evocou para criticar descrições idealizadas do Renascimento (Huizinga, 1980).

Em sentido paralelo, todas as modernidades e contemporaneidades (também no plural) precisam ser abordadas pela aprendizagem de História, com o objetivo de superar a visão de universal concentrada na Europa e em poucos países do hemisfério norte. É igualmente absurdo ignorar as histórias milenares de potências asiáticas (China, Japão, Índia) e também de pequenos países daquele continente ou das Américas (Butão, Timor Leste, Santa Lucia, Dominica). Aquelas grandes potências são pouco ou nada abordadas na aprendizagem escolar, chegam ao conhecimento de jovens aprendizes através da imprensa cotidiana, de forma fragmentada e eurocêntrica; isso dá a impressão de que se tornaram dignas de atenção depois da segunda guerra mundial ou até mais recentemente... Os pequenos países sequer são mencionados pela imprensa de maior porte, exceto em casos de calamidades muito evidentes (terremotos, secas, fome, guerras, epidemias), sem profundidade no tempo, como se os desastres os inventassem.

E o mesmo critério se aplica aos tempos situados entre antigos e contemporâneos, evidenciando a inexistência de histórias padronizadas ou povos aquém da História e da condição humana, que se confundiriam com a fauna, como Hegel disse em relação à África (Hegel, 1985).

Qual o jovem do mundo dito globalizado se forma, dessa maneira, com a valorização de crítica e multiplicidade de experiências históricas? O mais habitual é o ensino tornado sinônimo de preparação automática para aprovação em vestibular – e só! A aprendizagem escolar, nesse mundo, perde espaço para a mídia e tem seus conteúdos substituídos pelas pautas do momento – ondas boas para surfar, tsunamis...

Temos então, na escala nacional, a marcha triunfante do Estado e em escala universal, o percurso das potências dominantes internacionalmente, quase um elogio de longa duração aos imperialismos existentes – a história do ocidente dominando o mundo, um oriente contemporâneo em disputa com potências ocidentais.

A presença obrigatória, na aprendizagem escolar, de conteúdos relativos a África, afro-descendentes e grupos indígenas no Brasil, a partir das Leis 10639/2003 e 11645/2008, significou um convite a olhar a História do país com uma abrangência mais ampla que a preservação de uma europeizante “América portuguesa” (solução adotada no primeiro volume da *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa*) e por um viés centrado nas trajetórias do Estado nacional, de sua ausência (colônia) nos regimes monárquico e republicano.

Estudar África, afro-descendentes e grupos indígenas no Brasil jamais equivalerá a deixar de conhecer Europa e Ásia (mais a Oceania), muito menos o restante das Américas. Alguns críticos apressados da ênfase naquelas experiências africanas e indígenas talvez se confundam, involuntariamente, com a nostalgia de um Brasil europeu e latino, que personagens racistas defenderam no romance *Tenda dos milagres*, de Jorge Amado:

A continuar essa escandalosa exibição de África: as orquestras de atabaque, as alas de mestiças e de todos os graus de mestiçagem – desde as opulentas crioulas às galantes mulatas brancas –, o samba embriagador, esse encantamento, esse sortilégio, esse feitiço, então onde irá parar nossa latinidade? Pois somos latinos, bem sabeis, se não sabeis, aprenderéis à custa de relho e de porrada. (Amado, 2008, p 71).

Aqueles críticos agiram como se a ampliação da aprendizagem histórica significasse exclusão de problemáticas incontornáveis – que antes eram priorizadas. É impossível estudar História do Brasil sem conhecer história antiga (medieval e moderna também) ocidental/ocidentais. Como ler Camões, Vieira e Guimarães Rosa sem estudar também poesia e retórica greco-romanas? Como estudar a igreja católica,

que desempenhou um papel tão forte na colonização do Brasil, sem refletir sobre antiguidades (judeus, egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos, no mínimo)? Como entender a modernidade sem levar em conta suas releituras dos passados? Isso não se confunde, certamente, com uma reatualização classicizante do mito das origens (Bloch, 1997), observação que também se aplica, de forma diferente, à inclusão de África, afro-descendentes e grupos indígenas à aprendizagem de História no Brasil – reatualização etnocêntrica, no caso. Temos múltiplas experiências históricas de formação, as formações continuam a se operar, precisamos conhecer o maior número possível delas para sairmos das construções ideológicas que procuram restaurar o argumento da pureza de identidade, mesclado a hierarquias entre experiências sociais.

A história antiga ocidental (e outros períodos da mesma porção do mundo), entre nós, desfruta(m) de uma acessibilidade própria, mesmo que seletiva (países como Albânia e Irlanda não costumam ser evocados), quer através de sua presença em currículos e materiais didáticos, quer na existência de uma cultura histórica disseminada que inclui filmes, seriados televisivos e materiais semelhantes. A aprendizagem escolar pode e deve se beneficiar do diálogo com esses materiais. Ao mesmo tempo, a abertura para outras problemáticas de aprendizagem em História convida a refletir sobre a escassez de universo similar, identificando exemplos disponíveis e até incentivando sua produção.

A existência de legislação sobre África, afrodescendentes e indígenas, mesmo enfrentando oposições e negligências, garante minimamente o debate sobre essas problemáticas. Além disso, a aprendizagem escolar, no Brasil, ainda silencia sobre Ásia e Oceania. E fala muito pouco sobre a necessidade de Histórias que não derivem apenas de classificações continentais, presas a relações de poder entre diferentes estados nacionais.

História é de tudo (Veyne, 1971). Como ninguém aprende literalmente tudo, sempre haverá o procedimento de selecionar algumas Histórias para a aprendizagem. Nenhuma delas é proibida, mas a escolha requer preservar articulações com outras Histórias e justificativas próprias a esse campo de conhecimento. E demandas sociais clamam por algumas Histórias específicas (Chesneaux, 1995).

No Brasil, duas dessas demandas se manifestam frequentemente, e até de forma organizada: afrodescendentes e mulheres. Sua legitimidade é inegável, elas representam metades (ou mais) da população nacional. No campo da pesquisa histórica, são problemáticas em expansão, como se observa em temas de estudos na pós-graduação e catálogos de editoras. A aprendizagem escolar sobre essas experiências históricas não se confunde mecanicamente com as pautas de movimentos sociais a elas associados, até contribui para sua problematização reflexiva. O professor talvez enfrente rejeições entre inimigos daqueles grupos (negação de estudos sobre cultura africana por seguidores de religiões que reduzem esse universo a feitiçaria, em

sentido fortemente pejorativo, por exemplo) e entre integrantes dos núcleos humanos abordados (defensores de programas reivindicativos de movimentos sociais, no caso). Embora difícil, é uma situação comum para a aprendizagem reflexiva: a experiência escolar não pode se manter no nível de pré-conceitos, precisa dialogar altivamente com esses grupos, apoiada no conhecimento disponível e em elaboração. E diálogo não é desprezo pelo outro nem submissão a seus critérios, é reconhecimento recíproco, aprender juntos através de experiências específicas das partes.

Outras demandas sociais, todavia, permanecem ausentes do debate sobre aprendizagem, talvez porque menos articuladas como movimentos sociais, talvez porque menos consideradas como problemas de conhecimento histórico por professores e alunos: faixas etárias, migrações internas, novas imigrações, liberdade religiosa e liberdade de pesquisa... É uma evidência de que a aprendizagem escolar não depende apenas das demandas sociais já articuladas, ela pode e deve identificar outros problemas na experiência histórica e debatê-los permanentemente, em passados e presentes. O noticiário na mídia, apesar de sua frequente ligeireza, coloca em pauta situações humanas (refugiados, opressões, lutas) que contribuem para o debate sobre aqueles universos, a serem retomados na aprendizagem escolar de forma ampliada e crítica. E essa aprendizagem pode até contribuir, embora modestamente, para a consolidação de novos núcleos organizados de reivindicação naquelas e noutras áreas.

A História de que necessitamos é menos um elenco de temas e mais um esforço para que todos se entendam no tempo social, projetando-se para os passados e para os futuros, superando fatalidades e voluntarismos.

Benjamin utilizou um belo fragmento de Friedrich Nietzsche, extraído do ensaio “Vantagens e desvantagens da História para a vida”, como epígrafe em tópico do seu texto “Sobre o conceito de História”: “Precisamos da história, mas não como precisam dela os ociosos que passeiam pelo jardim da ciência” (Benjamin, 1985b, p 228). Fez parte da beleza desse texto de Walter Benjamin a precisão na escolha de epígrafes e outras citações, junto com sua escrita pessoal. Uma questão em jogo naquele horror do Nazismo em ascensão – quando o ensaio foi escrito, pouco antes de o filósofo morrer – era a necessidade da História.

O Nazismo acabou, outros horrores continuaram ou vieram e estão a nosso redor: Ku-Klux-Klan, uso de Napalm contra seres humanos na Guerra do Vietnã, campos de refugiados em diferentes partes do mundo, asilados agredidos em terras para onde foram ou mortos em frágeis embarcações, prisioneiros vilipendiados... De qual História necessitamos?

Precisamos de jardins para passearmos, claro. E precisamos muito de História na aprendizagem escolar e em nossos pensamentos e ações para indagarmos sobre o existente, o que veio antes dele e o que pode se suceder a ele, sem apenas sermos

joguetes de outros sujeitos.

A aprendizagem de qualquer componente curricular se dá no tempo humano (presente e passado dos saberes, perspectivas de futuro) e ignorar a História equivale a nada aprender, corresponde à submissão diante do que existe – robotização voluntária.

Mas o mundo pode mudar um pouco ou até muito, “Apesar de tanta dor, / Apesar de tanto medo” (Lobo & Capinam, 1967).

Esses versos são o avesso antecipado da formulação, tragicamente paródica, que aparece na contracapa do disco *Tropicália ou Panis et circenses*, de 1968: “No Brasil e lá fora. Nem ideologia nem futuro” (fala atribuída ao Poeta e Letrista Torquato Neto – Gil et al, 1968; Silva, 2016).

Na aprendizagem de História, Brasil e mundo são problemas de conhecimento. Precisamos de passados e de futuros. Sem sua problematização, inclusive pela aprendizagem escolar de História, ficaremos apenas no presente-nada, à mercê de quem domina na sociedade.

Isso pode interessar a quem quer permanecer na mesma.

Isso é péssimo para quem não se satisfaz com o estado de coisas vigente no Brasil e no mundo de hoje.

São Paulo, março/julho de 2017.

Referências

- Adorno, T. e Horkheimer, M. (1985). *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas*. Em: *Dialética do Esclarecimento – Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp 113-156.
- Alencastro, L. F. de (Org.) (1997). *Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Amado, J. (2008 [1969]) *Tenda dos milagres*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras.
- Arendt, H. (1972). A crise da cultura: Sua importância social e política, in: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, pp. 248-281.
- Audigier, F (2016). História escolar, formação de cidadania e pesquisas didáticas. Em: S. Guimarães (Org.). *Ensino de História e Cidadania*. Campinas: Papyrus, pp. 15-63.
- Benjamin, W. (1985a). A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Em: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, pp 165-196.
- Benjamin, W. (1985b). Sobre o conceito de História. Em: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, pp. 222-232.
- Benjamin, W. (1966). *Briefe*. Editado por Theodor Adorno e Gerhard Scholem. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1955). *Schriften*. Editado por T. Adorno e G. Scholem. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bergmann, K. (1990). A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 9 (19), pp. 29-42.

- Bloch, M. (1997). *Introdução à História (Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien)*. Edição revista, aumentada e criticada por Etienne Bloch. Mira Sintra: Publicações Europa-América.
- Brecht, B. (1991). A vida de Galileu. Em: *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 6, pp. 51-170.
- Camões, L. V. de (1982 [1572]). *Os Lusíadas*. São Paulo: Abril Cultural.
- Chesneaux, Jean (1995 [1976]). Devemos fazer tabula-rasa do passado? Sobre História e histórias-dores. São Paulo: Ática.
- Clastres, P. (1974). *A sociedade contra o estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Donne, J. *Devotions upon emergent occasions* (escritos publicados em 1612). Disponível em: www.gutenberg.org/files/23772/23772-h/23772-h.htm. Acesso em 21/05/17.
- Eisenstein, S. M. (1925). *O encouraçado Potemkin*. Roteiro: N. Aseyev, N. Agadzhanova, S. Eisenstein e S. Tretyakov. Elenco: Aleksandr Antonov, Aleksandr Levich, Andre Fajt, Korobei, Prokopenko. Branco e preto.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1978 [1933]) *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gil, G., et al. (1968). *Tropicália ou Panis et circenses*. Rio de Janeiro: Phillips Records.
- Guimarães Rosa, J. (2001). *Grande Sertão: Veredas*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Hegel, G. (1985). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Alianza.
- Hemingway, E. (1967). *Por quem os sinos dobram*. São Paulo: Nacional.
- Henfil (1971-1980). *Fradim*. Rio de Janeiro: Codecri, 1 a 31.
- Huizinga, J. (1980) El problema del Renacimiento e Renacimiento y Realismo. Em: *El concepto de la historia e otros ensayos*. Mexico DF: Fondo de Cultura Economica, pp. 100-155 e 159-185.
- Joyce, J. (2012). *Ulysses*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Kant, I. (1980). Resposta à questão: O que é 'Esclarecimento' ('Aufklärung')? Em: *Textos seletos*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, pp 100-117.
- Lang, F. (1931). *M, o vampiro de Dusseldorf*. Roteiro: E. Jacobson, F. Lang e T. Von Harbor. Elenco: Peter Lore, Eden Widmann, Fritz Odemar, Theodor Loss, Theo Linger. Branco e preto.
- Lobo, E e Capinam, J. C. (1966). O tempo e o rio. Em: *Maria Bethania e Edu Lobo*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=40X0JcHVD0M. Acesso em: 21/05/17.
- Marx, K. (1997). O dezoito brumário. Em: *O dezoito brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-159.
- Prado Jr., C. (1957 [1942]) *Formação do Brasil contemporâneo - Colônia*. São Paulo: Brasiliense.
- Ramos, G. (1998 [1938]). *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record.
- Renoir, J. (1939) *A regra do jogo*. Elenco: Anne Mayen, Claire Gérard, Gaston Modot, Jean Renoir, Julien Carette, Lise Elina. Roteiro: Karl Koch e Jean Renoir. Branco e preto.
- Schwarcz, L. M. (Org.) (1998). *Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras (História da vida privada no Brasil - 4).
- Sevcenko, N. (Org.) (1997). *República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Cia. das Letras (História da vida privada no Brasil - 3).
- Silva, M. (2015). Entre o espelho e a janela – Ensino Fundamental e Direito à História. *Projeto His-*

- tória*. São Paulo: PUC/SP, 54: 139-161, set/dez 2015.
- Silva, M. (2013). A História vem a público. Em: M. Silva (Org.). *História – Que Ensino é esse?* Campinas: Papirus, pp. 15-29.
- Silva, M. (2006); Notas sobre 'Cotidiano e vida privada na América portuguesa'. Em: T. G. Parente e M. H. E. Ertzogue (Orgs.). *História e sensibilidade*. Palmas: UFTO/FAPTO, pp 57-93.
- Silva, M. (2014). Rumos do (quase) agora: o tempo do historiador. *Revista NUPEM*. Campos Mourão: UNESPAR, 6 (10), pp. 51-78.
- Silva, M. (2016). Tropicalismo: Música, performance e paródia trágica. Em: *Ensino de História e Poéticas – Baseado em fatos irrealis ma non tropo*. São Paulo: LCTE, pp. 129/154.
- Silva, M. e Fonseca, S. (2007). Ensinar História no século XXI – Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus.
- Souza, L. de M. e (Org.) (1997). *Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras. (História da vida privada no Brasil - 1)
- Vesentini, C. A. (1984). Escola e livro didático de História. Em: M. Silva(Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp 69-80.
- Veyne, P. (1971). *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70.
- Visconti, L. (1971) *Morte em Veneza*. Roteiro: L. Visconti, N. Badalucco, P. de Santis e P. Tosi. Elenco: Dirk Bogarde, Silvana Mangano, Bjorn Andersen, Marisa Berenson, Romolo Valli, Nora Ricci, Mark Burns. Colorido.
- Weber, M. (1974). A Ciência como vocação e A Política como vocação. Em: *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 154-183 e 97-153.
- Welles, O (1941). *Cidadão Kane*. Roteiro: Herman Manckiew e Orson Welles. Elenco: Agnes Moorehead, Buddy Swan, Dorothy Comingore, Erskine Sanford, Everett Sloane, Fortunio Bonanova, George Coulouris, Georgia Backus, Gus Schilling, Harry Shannon, Joseph Cotten, Orson Welles, Paul Stewart, Philip Van Zandt, Ray Collins, Ruth Warrick, Sonny Bupp, William Alland. Branco e preto.

O programa Centro de Memória do IFFluminense no Campus Santo Antônio de Pádua: reflexões sobre o ensino de história e o território

Raimundo Helio Lopes

Instituto Federal Fluminense - Campus Santo Antônio de Pádua

raimundo.lopes@iffl.edu.br

1. Introdução

O presente texto busca relatar e problematizar uma experiência desenvolvida no Campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). Esta iniciativa desenvolveu-se inter-relacionando ensino, pesquisa e extensão na disciplina de História e teve como locus privilegiado de ação o *Centro de Memória do Campus Santo Antônio de Pádua: Território, Memória e Cultura*. Como o próprio nome do referido centro já deixa evidente, a categoria território e suas relações com a memória e a cultura são chaves para se entender as atividades desenvolvidas e que aqui serão relatadas e problematizadas.

No entanto, é necessário, inicialmente, evidenciar o que são os centros de memória do IFFluminense. Eles são parte de um programa institucional de extensão inaugurado em 2012. Desde este ano, os projetos desenvolvidos no seu âmbito recebem financiamentos da reitoria, por meio de editais anuais. Sobre a criação desse programa, segundo o site do IFFluminense:

O Programa Centros de Memória do IFFluminense é um Programa Institucional multicampi fomentado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Iniciado em 2012, o Programa visa preservar e divulgar a memória e a história do Instituto Federal Fluminense e dos locais e regiões nos quais atua, a partir da realidade histórico-cultural dos diversos campi que o compõem, em sua integração com o território local. Uma das premissas principais de cada Centro de Memória que participa deste Programa está na interação com grupos sociais da região, buscando apoiar a preservação e divulgação de seu acervo histórico-cultural. O uso de recursos audiovisuais e outras tecnologias da informação têm auxiliado os Centros de Memória a atuarem no registro, divulgação e conscientização de preservação do patrimônio cultural material e imaterial das comunidades. Nesse sentido, cada Centro de Memória desenvolve projetos voltados para a identificação, preservação e divulgação da memória regional, de acordo com projetos específicos, relacionados com a realidade regional onde está inserido.¹

1 <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/programas/centros-de-memoria>. Acesso em 5 de maio de 2017. Segundo a mesma fonte, o programa conta hoje com onze centros de memória, além

Para historicizar esse programa dentro do IFFluminense, uma estratégia válida é analisar o mais recente edital para esse programa quando da escrita desse texto, o “EDITAL N.º 60, do Instituto Federal Fluminense, de 4 de abril de 2017.” Segundo as diretrizes do programa, expressas nesse documento, as propostas devem “preservar e divulgar a memória e a história do Instituto Federal Fluminense e dos locais e regiões nos quais atua, a partir da realidade histórica dos diversos campi que a compõem, em sua integração com o território local”. Além disso, “entende-se como Centro de Memória o local de preservação e divulgação do acervo histórico-cultural de um determinado grupamento social. Para efeitos deste edital, são projetos que se ocupam da preservação da memória do Instituto Federal Fluminense e dos grupos sociais que formam os territórios em que estão inseridos, incentivando a utilização de metodologias participativas na organização, preservação e divulgação do acervo”. Por fim, “as propostas devem demonstrar de maneira objetiva as articulações entre as ações dos Centros de Memória e a dimensão extensionista nos seguintes itens: (a) impacto na formação do estudante; (b) interação dialógica em relação aos agentes parceiros do projeto e ao público; (c) impacto e transformação em relação aos agentes parceiros ou ao público; (d) interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento, cursos ou campi; (e) indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.”²

Como se vê, no que se refere às diretrizes, a concepção do programa pouco se alterou. No entanto, o edital estabelece duas mudanças significativas que merecem destaque. A primeira, fruto da reorganização institucional pela qual o IFFluminense passou em 2015, é que o programa está sob responsabilidade da Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Estudantis, Culturais e Esportivas e da Pró-reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação. A segunda mudança de relevo é que este edital prevê, pela primeira vez, que servidores coordenadores de projetos, e não apenas os discentes, recebam bolsa para financiamento de suas ações. Chamadas “bolsas extensionistas”, são destinadas “aos proponentes de projetos selecionados”, sendo “paga[s] em cota única, mediante depósito bancário em conta-corrente individual do coordenador”.³

Essas inovações deixam claro como o programa se fortaleceu ao longo dos cinco anos de existência, mesmo com a construção de outros campi nesse período. A consolidação do programa, desse modo, se verifica pelo fato de dois setores relevantes da reitoria estarem encarregados dele, assim como o financiamento dos coordenadores, uma prática iniciada na instituição no ano anterior, porém voltada exclusivamente para a projetos de pesquisa. Como fica evidenciado, as ações dos

de parcerias como a estabelecida com a Direção Regional do Rio de Janeiro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN-RJ).

2 EDITAL N.º 60, do Instituto Federal Fluminense, de 4 de abril de 2017. Disponível em <http://portal1.iff.edu.br/>

3 Idem. O valor, “definido pela Portaria N.º 58/2014 da SETEC/MEC”, é de R\$1.500.

diversos centros de memória do IFFluminense, em seus mais variados formatos, têm sido significativas, o que é revelado pela formatação que adquiriram nesse período, em especial com o edital aqui analisado.

Nesse sentido, o Centro de Memória do campus de Santo Antônio de Pádua dialoga intimamente com as diretrizes aqui propostas, muito especialmente no que se refere ao impacto na formação do estudante e na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, como veremos. Esses dois aspectos, vale destacar, reaparecem quando o edital aborda os objetivos específicos do programa. Afirma o documento que os centros de memória do IFFluminense objetivam: “Contribuir para a formação ética e cultural do estudante, estimulando o protagonismo estudantil, favorecendo o crescimento e o desenvolvimento da formação cidadã integral por meio das atividades dos Centros de Memória dos campi” e, igualmente, “fortalecer as articulações entre Ensino, Pesquisa e Extensão no desenvolvimento de projetos no âmbito deste edital.”⁴

Assim, quando construímos nossa proposta para o Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua, em 2015, consideramos as questões que norteavam a proposta de ensino que vinha sendo desenvolvida, aliado aos pontos acima destacados. Nesse ano, o campus Santo Antônio de Pádua iniciou suas atividades e buscava dialogar, através da memória, com o território da cidade, em especial com o rio Pomba, marca identitária fundamental para os cidadãos.⁵

É importante, antes de avançarmos, apresentar aqui como pensamos as questões que envolvem o território e a memória. Quanto ao território, inicialmente é importante destacar que o município de Santo Antônio de Pádua possui cerca de 40 mil habitantes e sua relação com o rio Pomba é inequívoca. Este rio nasce no município de Barbacena, em Minas Gerais, e Santo Antônio de Pádua, no estado do Rio de Janeiro, é uma das últimas cidades cortadas por suas águas, antes que elas se encontrem com as do rio Paraíba do Sul, também no estado fluminense. Segundo um dos textos produzidos pelo Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua:

Muito além de um elemento exclusivamente natural, o rio Pomba divide e une Santo Antônio de Pádua em muitos sentidos. Tal feito é percebido por duas

4 Vale destacar os outros objetivos específicos estabelecidos no edital: “contribuir para a permanência do estudante na instituição, fomentando a participação dos estudantes em atividades dos Centros de Memória desenvolvidas nos campi”; “estimular atividades inter e multicampi que venham a fortalecer o compartilhamento e a interação de estudantes na região de abrangência do IFFluminense”; “as propostas devem estimular ações extensionistas voltadas para a preservação da memória institucional e da memória social, promovendo também a educação em Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública”; “apoiar o desenvolvimento de projetos extensionistas que promovam a preservação da memória no âmbito do IFFluminense e de seu território de atuação.”

5 O projeto para o primeiro ano de atividades do Centro de Memória do Campus Santo Antônio de Pádua foi apresentado e problematizado em Lopes (2015).

visões: os cidadãos comumente localizam-se falando sobre os dois lados da cidade, o que gera uma ideia de divisão do espaço paduano. Entretanto, o rio é um elemento comum às duas partes, e as liga entre si, criando um importante espaço de sociabilidades entre os moradores. Quando algo acontece ao rio, toda a cidade é afetada, independente de se morar na margem esquerda ou direita.⁶

As ações do projeto foram organizadas a partir da percepção da importância desse rio para o território no qual o *campus* está inserido. Isso não foi à toa, pois a questão da territorialidade é fundamental para os institutos federais. Em texto já clássico, que comenta a lei de criação dos institutos federais, isso fica explicitado:

[determinados trechos desta lei] evidenciam a importância do território na concepção dos institutos federais e na definição dos limites de sua atuação, mas é preciso considerar que a noção de território é polissêmica. Pode-se, em uma primeira concepção, entendê-lo como espaço geográfico cujo conceito tem como referência as mesorregiões brasileiras. (...) Entretanto, a esse conceito deve ser incorporada a concepção de território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo. Trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico. Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos institutos federais. Ouvir e articular as demandas do território nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania, é imprescindível. (Silva, 2009)⁷

No que concerne à memória, as reflexões tecidas por nós em outra oportunidade ainda são relevantes para a análise aqui proposta:

A memória possui lugar central de mobilização e investigação no mundo contemporâneo. Isto é observado tanto em empreendimentos acadêmicos, que buscam compreender os processos pelos quais ela tomou este lugar, quanto

6 A construção da ponte Raul Veiga: política e comemoração do Centenário da Independência em Santo Antônio de Pádua no ano de 1922. Mimeo, 2016.

7 Essa passagem se refere, especificamente, ao inciso I do artigo 6º e ao parágrafo 3º do artigo 2º.

em mobilizações da ordem do político e do social, que fazem dela recurso para o acesso a políticas de governo, recursos financeiros e legitimação na sociedade. Os textos e obras de diversos autores que abordam a memória e os fenômenos que a compõem serão mobilizados para a reflexão e ação junto ao Centro de Memória. De Andreas Huyssen, utilizamos a ideia de que a memória é objeto de sedução em um mundo pós década de 1980. Vendo seu tempo acelerado pelas novas tecnologias de informação e de deslocamento territorial, os sujeitos deste novo tempo e desta nova ordem de sociabilidade se viram impulsionados a agarrar-se ao passado como estratégia para lidar com o “deslocamento na experiência e na sensibilidade do tempo” (Huyssen, 2000: 9) provocada. Para dar conta desta relação contemporânea com o tempo, percebida como “aceleração”, François Hartog (2009: 263) recorre à categoria “regimes de historicidade”, que, “em uma acepção restrita, é como uma sociedade trata seu passado. Em uma acepção ampla, regime de historicidade serviria para designar ‘a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana.’” (Lopes, 2015)

Diante desses referenciais, o Centro de Memória do *campus* Santo Antônio de Pádua procurou privilegiar o diálogo com o território e a memória para centrar suas ações e dar outras abordagens ao ensino de História, relacionando-as com a pesquisa e a extensão.

2. As cheias do rio Pomba

No primeiro ano de atuação do Centro de Memória, a grande atividade desenvolvida foi a realização de entrevistas com vinte moradores de Santo Antônio de Pádua. Elas versavam sobre as relações dos cidadãos com o rio Pomba, muito especialmente durante as cheias que provocaram grandes prejuízos na cidade, como as ocorridas nos anos de 1979, 2008 e 2012. Em linhas gerais, duas perguntas guiaram essa ação: Como os paduanos vivenciaram as cheias do rio Pomba? Qual é a relação dos cidadãos com o rio quando suas águas correm tranquilas em suas margens?

O primeiro passo, nesse processo, foi capacitar os alunos acerca dos métodos e técnicas da história oral e para a elaboração de roteiros de entrevistas. Para tanto, foram realizadas oficinas abertas a toda comunidade escolar e, além dos textos teóricos, foram utilizados igualmente textos literários, para os quais contamos com a presença de uma docente da área da literatura. Os debates desses textos tiveram uma proposta integrada, buscando relacionar a oralidade com questões relacionadas com a história e com a literatura.⁸

8 Os textos utilizados nesse momento envolvem tanto a literatura quanto a história: Veríssimo

Nos primeiros relatos investigados, como esperávamos, as cheias do rio, que causam apreensão social, devastação e dificuldades de modo amplo, surgem ao lado – em uma tensa relação – com bucólicas memórias acerca das sociabilidades diversas em seu entorno. Dito de outro modo, o mesmo rio que assusta quando enche é aquele que é lembrado como um espaço de lazer, de encontros e de preservação. Ou seja, uma marca identitária peculiar e forte no município.

Os entrevistados variaram de ex-prefeito e agricultores; donas de casa e professores; políticos e trabalhadores comuns; aposentados e jovens; radialistas e comerciantes. Essas entrevistas foram levemente editadas, para dar maior fluidez à leitura, e depositadas na biblioteca do campus. É igualmente relevante destacar que outras frentes de investigação sobre a história da cidade, que nem imaginávamos descobrir foram abertas. Assim, nas entrevistas, estão também importantes relatos sobre sua urbanização, seus locais de lazer, suas festas, seus meios de comunicação e transporte, suas tensões, seus momentos de tristeza e suas dificuldades.

Esses relatos de história oral foram fundamentais para que a escola conhecesse mais a cidade e, igualmente, a cidade conhecesse mais a escola. Isso porque nos meses em que as entrevistas foram realizadas foi criando-se uma rede de pessoas dispostas a dar seus relatos e contribuir com o projeto, o que explica a rica variedade de personagens com distintos lugares sociais, idades e profissões.

Entre os alunos e servidores envolvidos com o projeto, ficou evidente que o rio influencia a vida de toda a população local, de modos distintos. Quando as águas correm calmas, os cidadãos sempre relatam sua importância econômica, social e também bucólica. Foi evidenciado nos relatos encontrados como o “rio é bonito”, “é uma beleza”, “o que seria de nós sem ele?”. No entanto, durante as cheias, momentos excepcionais da relação dos moradores com o rio, a situação se inventa. O rio é “assustador”, “vira um mar”, “destrói tudo”, “carrega tudo”.

Fica evidente a tensa relação dos moradores com o rio e como ele constitui um elemento fundamental para lidar e viver com esse território. A história oral, aqui, foi um elemento fundamental para a compreensão do conhecimento histórico, pois, “ela permite que o aluno não seja apenas um receptáculo de dados – e que passe para a condição de sujeito ativo, criativo, do conhecimento” (Santhiago & Magalhães, 2015, p. 10).

A partir daí, surgiu entre os bolsistas e servidores envolvidos com o projeto a necessidade de entender, por outros meios e relatos, como foram essas cheias. A estratégia adotada foi aliar essas entrevistas com outra pesquisa que corria em paralelo e também relacionada com o Centro de Memória: investigar nos jornais estaduais como as cheias foram noticiadas. A ferramenta utilizada foi a hemeroteca digital disponibilizada pela Biblioteca Nacional e essa pesquisa ficou a cargo de ou-

(1995), Assis (2007), Chalhoub (1990), Alberti (2010) e Alberti (2005).

tros três bolsistas, dois deles com bolsas de Iniciação Científica Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (ICJ-CNPq) e um do programa Jovens Talentos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).⁹

Foram pesquisados os jornais O Globo¹⁰, O Fluminense e Jornal do Brasil, e os resultados foram extremamente instigantes. Os alunos envolvidos se surpreenderam com as descobertas nessas fontes primárias, pois mostraram-se surpresos como sua pequena cidade repercutiu “nacionalmente”. Com esse material, surgiu um dos trabalhos mais significativos do Centro de Memória, que uniu a extensão e a pesquisa: a elaboração de um texto a partir das fontes jornalísticas que sistematizou dados sobre a enchente de 1979, a primeira grande cheia do rio Pomba na visão dos moradores de Santo Antônio de Pádua. Muitas das informações desse material ainda não tinham sido divulgadas e problematizadas. Esse texto foi igualmente disponibilizado na biblioteca do campus e contribui imensamente para a compreensão desse território quando do avanço das águas do rio que constitui sua identidade.

Em paralelo com a produção desse texto e das entrevistas de história oral, outro “personagem” deste rio surgiu na reflexão proposta pelo Centro de Memória: a ponte Raul Veiga, o mais importante patrimônio histórico da cidade.

Quando construímos nossa proposta para o Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua, em 2015, consideramos as questões que norteavam a proposta de ensino que vinha sendo desenvolvida. Neste ano, o campus Santo Antônio de Pádua iniciou suas atividades e buscava dialogar com o território da cidade, em especial com o rio Pomba, marca identitária fundamental para os cidadãos.¹¹ Ou seja, o Centro de Memória do *Campus* Santo Antônio de Pádua procurou privilegiar o diálogo com o território para centrar suas ações e dar outras abordagens ao ensino de história.

3. A ponte Raul Veiga

A ponte Raul Veiga é, certamente, o maior patrimônio histórico e cultural de Santo Antônio de Pádua. Sua imagem ou silhueta estão presentes na grande maioria dos materiais de divulgação da cidade, em cartazes de eventos culturais, cartões postais, logotipos de empresas e nos sites da prefeitura e da Câmara de Vereadores.

Nas ações do primeiro ano do Centro de Memória, ela sempre aparecia nos

9 Mais sobre o Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua abarcar em suas ações outros projetos de pesquisa ver Lopes (2015).

10 O acervo desse jornal não está disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, mas no site do próprio jornal.

11 As ações, projetos e propostas do primeiro ano de atividades estão registradas em Lopes (2015).

relatos de história oral que foram sendo realizados, ora como referência geográfica (“lado de lá, lado de cá da ponte”) ora como referência imagética comum a toda a população (“a água da cheia passou por cima da ponte!”, “quando você olha o rio e aquela ponte, é uma beleza!”). Assim, a partir de questões surgidas em nossa primeira ação, construiu-se a proposta por estudar a história dessa ponte. Vale dizer que, inicialmente, imaginou-se um trabalho rápido, que logo daria lugar a outras ações que seguiriam investigando outros elementos da história do município. No entanto, diante das muitas questões levantadas e das muitas fontes descobertas, essa hipótese não se confirmou e a ponte demandou bastante empenho nosso, assim como rendeu frutos que antes não imaginávamos.

Assim, o Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua resolveu entender melhor a história da ponte, ou como os próprios bolsistas definiram o trabalho que começavam a realizar, “fazer uma biografia da ponte Raul Veiga”.

Inicialmente, partimos para a busca dessa história na memória dos moradores. Nos relatos de história oral, e nas conversas com outros cidadãos, a história da ponte Raul Veiga mostrava-se desconhecida, salvo por um ou outro relato quanto à data de inauguração e alguma informação sobre quem era o homenageado que lhe deu o nome, o então presidente do estado do Rio de Janeiro, responsável pela construção da ponte. Daí, nos detivemos nos poucos livros de memória sobre a história da cidade.¹² Neles, colhemos as informações que apareciam e, para nossa surpresa – e de muitos outros moradores da cidade –, ela é bem mais antiga do que se pensava: fora inaugurada em 1922. Nessa fonte, as informações eram ricas, mas em pequena quantidade e, além disso, muitas vezes se repetiam. Assim, partimos para outra fase da investigação: pesquisar sobre a ponte Raul Veiga no site da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, já conhecido por nós.

Nele, rapidamente descobrimos uma fonte preciosa: as “Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro pelo presidente Dr. Raul de Moraes Veiga”, catalogadas dentro de Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros (RJ) – 1892 a 1930. De periodicidade anual, nesse vasto documento, o chefe do poder executivo dava contas ao legislativo de suas ações e projetos. Nas mensagens que pesquisamos acerca da administração de Raul Veiga encontramos muitas informações sobre a construção da ponte, como orçamentos anuais, quantidade de operários envolvidos e responsáveis técnicos pela obra. Ou seja, ficou evidente que ela demandou a atenção do poder público, em geral, e do então presidente do estado fluminense, Raul Veiga, o mesmo que batiza a ponte, em particular. Daí, a pesquisa correu e outros dados foram encontrados, em especial na imprensa fluminense, como o envolvimento da população de Santo Antônio de Pádua para a construção da ponte e as festividades de inauguração, que contaram com a presença na cidade

12 Esses livros são Bustamante (2014), Piccinini (2005), e Ribeiro (1999).

do próprio Raul Veiga.

Com isso, surgiram questões interessantes: por que a construção da ponte em uma cidade tão pequena demandou tanta atenção do estado? Por que o próprio presidente Raul Veiga veio inaugurar a ponte?

Com essas indagações recorremos a uma bibliografia especializada¹³ e percebemos que sua construção se relacionava às comemorações do Centenário da Independência do Brasil e com o revés nacional e estadual de Nilo Peçanha – liderança política incontestada no estado do Rio de Janeiro durante grande parte da Primeira República – depois de sua derrota na corrida presidencial de 1922, quando saiu vitorioso o mineiro Artur Bernardes. Ficou evidente para nós que construir a ponte era erigir monumentos que comemoravam o Centenário da Independência Brasil, com ares de moderno e suntuoso, assim como viajar pelo interior do estado naquele momento era fazer política para fortalecer Nilo Peçanha e sua corrente em um momento de avanço das oposições a eles, que resultou, em curto espaço de tempo, na sua derrocada política.

Como se vê, neste segundo ano de atividades, os alunos tiveram que lidar com uma variedade maior de fontes históricas, relacionando-as com uma bibliografia acadêmica e com os conteúdos ministrados em sala de aula. Respeitou-se, dessa forma, as peculiaridades da formação deles e do estágio de ensino em que se encontravam. Para tanto, as reflexões de Circe Bittencourt foram fundamentais. Em suas palavras, a proposta do ensino de História para o Ensino Médio:

Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar capacidade dos educandos para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leituras de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. (Bittencourt, 2004, p.118)

Desse modo, ao passo que a pesquisa foi sendo concretizada¹⁴, nossas descobertas foram sendo divulgadas na cidade e no próprio instituto, através de palestras e comunicações orais em eventos acadêmicos, reforçando a prática extensionista.

13 Essas leituras foram Fernandes (2009), Ferreira (1989), Rodrigues (2014). Além desses, foram de fundamental importância Abreu (2015) e Abreu e Paula (2014).

14 A culminância dessas atividades foi a produção do artigo “A construção da ponte Raul Veiga: política e comemoração do Centenário da Independência em Santo Antônio de Pádua no ano de 1922”, elaborado pelos estudantes ligados ao Centro de Memória e pelo coordenador do projeto. Esse material foi submetido à revista *Vértices* do IFFluminense e até o momento da publicação desse texto está sendo aguardado o parecer.

Momento de grande destaque foi a apresentação do trabalho feita pelos alunos envolvidos à comunidade externa, que contou com a presença de alguns membros da Academia Paduana de Letras, Artes e Cultura. Nesse evento, os laços do Centro de Memória com o território foram reforçados, através do diálogo e da pesquisa histórica, consolidando ainda mais o Instituto Federal Fluminense, no geral, e do campus Santo Antônio de Pádua, em particular, em uma região do Rio de Janeiro historicamente pouco conhecida da academia e geograficamente afastada do litoral e de sua urbanização.

4. Considerações finais

Conforme foi apresentado nas páginas anteriores, o *Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua: Território, Memória e Cultura* dedicou-se, nos seus dois primeiros anos de existência, a debater e dialogar, a partir da História, com elementos ligados ao território no qual o campus está inserido. Depois do primeiro ano concentrado nas cheias do rio Pomba, o segundo dedicou-se a analisar a ponte Raul Veiga, mais relevante patrimônio histórico da cidade. As cheias e a ponte, elementos ligados ao rio que corta o município, são elementos identitários importantes de Santo Antônio de Pádua e se debruçar sobre eles nos fez provocar as questões da territorialidade, princípio fundante dos institutos federais.

Mas, depois desses anos, fica sempre a inquietante questão: qual a importância dessas atividades para a formação de alunos de escolas federais que proporcionam o Ensino Técnico Integrado ao Médio? Responder a essa questão e aos seus desdobramentos é, na verdade, motivo de constante reflexão e força motriz para se continuar investindo em iniciativas como esta.

Na busca pela construção das respostas à questão acima colocada, vale muito citar uma reflexão sobre os limites e possibilidades dos institutos federais:

Para atingir o objetivo político de combate às desigualdades regionais e contribuir na construção de um projeto de nação mais igualitária, segundo prega o discurso oficial, os Institutos precisam estabelecer uma estreita relação com o território onde se situam (...). Isto significa ir além da compreensão da EPT [Educação Profissional e Tecnológica] como instrumentalizadora de pessoas para o trabalho, visando atender exclusivamente aos interesses do mercado. Nessa ótica, torna-se imprescindível situar os Institutos como potencializadores de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais. Isso implica assumir uma postura de combate a todas as formas de autoritarismo na implantação e implementação desses projetos e a defesa da crença de que,

ao entrar em contato com a cultura de um determinado território, essa pode se alterar em consequência da interação estabelecida entre os diversos atores e agentes envolvidos. (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2010, p. 80)

Em diálogo com essa reflexão, a História, enquanto disciplina e nas suas múltiplas abordagens, é fundamental. Antes de mais nada – sempre é bom frisar –, não se busca com as ações aqui descritas formar “pequenos historiadores”, mas sim fazer da aprendizagem um processo ativo de produção de conhecimento que possa ser partilhado e socialmente relevante. Dito de outra forma, mais do que indicar caminhos ou apresentar fórmulas pré-concebidas, com a prática educacional que relaciona o ensino de história com o território, espera-se que sejam criadas oportunidades que permitam que os estudantes tenham sua trajetória no Ensino Médio marcada por processos de aprendizagem múltiplos, para além dos conteúdos de sala de aula.

Nesse sentido, as práticas da leitura e da escrita de textos são essenciais. Com as atividades aqui relatadas, espera-se que os alunos consolidem a leitura e a escrita como fundamentais para suas vidas profissionais e acadêmicas, e que essas atividades não sejam apenas encaradas como uma obrigação curricular. Mais do que fazer leituras de textos comumente considerados como distantes do cotidiano escolar, busca-se que os estudantes compreendam que o ato de ler é um exercício complexo e fundamental, que requer prática e estratégias. O mesmo vale para a escrita: hábito, método e reflexão. Com leitura e escrita, relacionadas com a análise de documentos produzidos em outros tempos e memórias construídas a partir de outras experiências, ampliam-se as capacidades interpretativas do – e interativas com o – mundo. Como nos ensina e provoca Luis Fernando Cerri acerca do ensino de História:

O objetivo da disciplina não é ensinar coisas, dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecida por alguém em algum momento no passado. O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas. (Cerri, 2011, p.81-82)

Desse modo, iniciativas como as do *Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua: Território, Memória e Cultura*, além de despertar o interesse pela disseminação e produção de conhecimento sobre a memória e a história locais, procuram sempre impactar positivamente no processo de aprendizado dos alunos envolvidos. Devem, por isso mesmo, proporcionar-lhes a ampliação de sua compreensão da realidade na medida em que os incitam a refletir criticamente sobre sua própria experiência e região a partir de outras memórias e de outras compreensões do território. Mesmo não sendo módulos curriculares diretamente relacionados à execução da atividade

de técnica profissional para a qual se habilitam ao estudar nos institutos federais, experiências de pesquisa, ensino e extensão que se ancoram no protagonismo do aluno, na autonomia da aprendizagem e na multiplicidade do conhecimento formam cidadãos críticos que se sentem capazes de alterar suas realidades e construir novas perguntas para situações tidas como comuns e imutáveis.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a João Pedro Rodrigues Dias, Mariana Blanc Pereira, Maria Eduarda Gualberto Vieira por terem me dado a honra de fazer parte dos primeiros passos de suas trajetórias intelectuais. Emilly Curty, João Pedro Peres, Otávio Camacho, Lanna Teles, Emanuele Silva Almeida, Maria Clara Vieira e Iasmyn Silva Souza também estão aqui. Sem a Aline Portilho, esse texto não existiria.

Referências

- Abreu, A. A. de (Coord). (2015). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República 1889-1930*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Abreu, A. A. de e Paula, Christiane Jalles de (coords). (2014). *Dicionário da política republicana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Alberti, V. (2010). Histórias dentro da História. In: C. B. Pinsky (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.
- Alberti, V. (2005). *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Assis, M. de. (2007). Ideias de um canário. In. *50 contos de Machado de Assis*. São Paulo: Cia das Letras.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bustamante, H. de. (2014 [1971]). *Sertões dos Puris – História do Município de Santo Antônio de Pádua*. Edição da APLAC – Academia Paduana de Letras, Artes e Ciências.
- Centenário da Independência do Brasil – Álbum do Estado do Rio de Janeiro, 1922. S/L: S/Ed.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Chalhoub, S. (1990). Zadig e a História. In: Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras.
- Ciavatta, M. (2014) O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, V. 23.
- Fernandes, R. A. N. (2009) Historiografia e a identidade fluminense: a escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura. PUC-Rio.
- Ferreira, M. de M. (coord.). (1989). *A República na velha província*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora.
- Hartog, F. (2006). *Tempo e patrimônio* In: *Varia História*. Belo Horizonte, vol 22, nº 36.
- Huyssen, A. (2000). *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro:

Aeroplano.

- Lopes, R H. (2015) O Centro de Memória do campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense: uma proposta de integração entre ensino, extensão e pesquisa na disciplina de história. *Anais do XVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis. Disponível em http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433862123_ARQUIVO_textocompletoanpuh2015raimundohlopesversao1.pdf
- Meneses, U. T. B. de. (2005). A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: B. G. Figueiredo; D. G. Vidal *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm.
- Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C., Sobrinho, M. D. (2010) Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30
- Piccinini, R. A. S. (2005) *A Casa da Águia - crônicas paduanas*. Santo Antônio de Pádua.
- Ribeiro, O. (1999). *História de Santo Antônio de Pádua*. Niterói – RJ.
- Ricoeur, P. (2007) *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Rodrigues, R. R. J. (2014). *Formando os cidadãos fluminenses: república e escola primária no município de Campos – RJ*. Dissertação de Mestrado, UENF.
- Santhiago, R. e Magalhães, V. B. de. (2015). *História oral na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Silva, C. J. R. (org.). (2009). Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN.
- Veríssimo, L. F. (1995). Lixo. In. *Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas*. Porto Alegre: L&PM.

Viramundos.com – A construção de um blog de ciências humanas e atualidades

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, Paula Elise Ferreira Soares

Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Branco

Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Betim

rodolpho.santos@ifmg.edu.br. paula.elise@ifmg.edu.br

1 Introdução

No ano de 2015, no campus Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), a recém-formada equipe de professores de História se deparou com uma realidade frequente em tantas escolas mineiras: a ausência do hábito de leitura de jornais e revistas por boa parte dos alunos.

Ainda que não causasse espanto, por não ser exclusividade do Campus Ouro Branco, a baixa frequência de tal hábito gerava inúmeros reflexos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes dos cursos do Ensino Médio Integrado. Tais alunos, em especial, demonstravam deficiências nas habilidades de leitura e interpretação de textos, em relação à riqueza vocabular e, sobretudo, demonstravam pouca habilidade ao realizarem análises contextualizadas, históricas, acerca de questões políticas, econômicas, sociais que se apresentavam no tempo presente. Igualmente, demonstravam dificuldades em perceber as dinâmicas inerentes aos processos de construção e divulgação das informações, desconheciam estratégias de pesquisa e checagem de dados e pareciam desconsiderar os debates acerca da produção de conhecimento nas sociedades democráticas.

Em função disso, muitos alunos assumiam uma postura, igualmente frequente em outras instituições escolares, de valorização da opinião baseada meramente no senso comum, ou seja, de construção de posicionamentos políticos e sociais distanciados de maior reflexividade e do aprofundamento intelectual.

Com o objetivo de combater essa situação, os professores de História Paula Elise Ferreira Soares e Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos se propuseram a repensar a dinâmica de suas aulas e suas avaliações. Depararam-se com o desafio de buscar estratégias educacionais que aproximassem os alunos da leitura de periódicos e permitisse o desenvolvimento de uma postura crítica diante das informações obtidas por meio deles. Cabia aos docentes estimulá-los a se manifestar de modo livre e autônomo perante as questões de nosso tempo e prepará-los para a vivência em arenas marcadas pela diversidade de ideias e pelos conflitos dela decorrente.

A partir da sugestão advinda dos próprios alunos, os professores se dispuseram, então, a coordenarem, por meio de um projeto de extensão, um blog, que foi deno-

minado *Viramundos.com*, por meio do qual pretendiam evidenciar a especificidade do olhar do historiador em relação aos fenômenos humanos. Esse veículo permitiria, ainda, ajudar os alunos a compreenderem as dinâmicas contemporâneas, colocando em debate informações advindas de diferentes jornais e revistas.

A construção do blog ainda está em curso, como se verá adiante, e, certamente, se faz a partir de uma escolha teórica e metodológica que orienta as trajetórias profissionais dos professores coordenadores. Não representa uma ferramenta inovadora nem mesmo revolucionária no processo educativo, mas sim uma tentativa de aproximar alunos, seus familiares e demais membros da comunidade escolar de uma determinada perspectiva acerca do papel da História e das demais ciências humanas junto à formação dos alunos em escolas técnicas e tecnológicas.

Além disso, o blog se apresenta como a tentativa de construção de um espaço plural de reflexão sobre questões do passado e do presente, permanecendo, por isso, aberto à contribuição reflexiva de colaboradores que possuem posições ideológicas múltiplas.

Trata-se de um passo destinado a repensarmos estratégias didáticas em tempos de tantos avanços tecnológicos e da preponderância da internet, além de configurar-se em um convite para a aproximação entre escola, alunos e famílias. Entendido como espaço público, o blog permite publicizar as propostas de trabalho dos professores, viabilizando, portanto, a construção conjunta de todos aqueles interessados no ensino de História no IFMG.

Esse artigo tem o objetivo de apresentar os primeiros resultados conquistados pela iniciativa de construção do blog *Viramundos.com*, permitindo o registro de atividades, de reflexões e, igualmente, de dificuldades e limitações.

2 Discussão Teórica

Ao adentrarmos as universidades nos cursos de graduação em História, somos confrontados com a necessidade de escolha entre duas trajetórias: nos tornamos historiadores, ou seja, bacharéis, pesquisadores, ou trilhamos a formação em educação, a licenciatura, e nos capacitamos como professores de História.

Num primeiro momento, as divergências entre tais trajetórias podem parecer evidentes, já que o pesquisador seria aquele que se debruçaria sobre os arquivos e produziria conhecimento, enquanto o professor seria aquele que adentraria as escolas com o objetivo de reproduzir para os alunos o conhecimento elaborado nas universidades.

Contudo, para além das questões objetivas relacionadas ao mercado de trabalho e à carreira que levam os graduados em História a integrarem as duas habilitações, podemos afirmar que diversos aspectos aproximam o trabalho de pesquisadores e

o de professores, ambos contribuindo para a produção e disseminação do conhecimento histórico junto à sociedade. De fato, ambos são igualmente colocados diante de questões teóricas e metodológicas que se relacionam ao campo da História, como o debate sobre as temporalidades, a espacialidade, a análise de fontes diversas, a cultura, a economia, o político.

Foi por nos depararmos com questões metodológicas nas salas de aula – questões que antes permeavam nossos trabalhos como pesquisadores do político – que surgiu a necessidade de criarmos o blog *Viramundos.com*. A iniciativa tem o objetivo de permitir aos professores de História dos campi Ouro Branco e Betim do IFMG, evidenciar e, assim, ensinar aos alunos preceitos da operação historiográfica e especificidades do olhar do historiador.

Com textos curtos e consistentes, pretende-se apresentar métodos que viabilizem a análise de fenômenos humanos, buscando romper com o senso comum para desenvolver a capacidade reflexiva e a autonomia intelectual. Busca-se construir o blog de forma simples e didática, mas mantendo o objetivo complexo de viabilizar a apresentação de uma genealogia das questões políticas contemporâneas. Ou seja, busca-se promover uma história compreensiva, uma história que “atualiza ressonâncias entre nossa experiência do político e a dos homens e mulheres que nos precederam. (...) Trata-se de uma história que, mais do que escrever modelos, tem por função restituir problemas” (Rosanvallón, 2010, p. 77-78).

O foco do blog é, certamente, o que podemos denominar história do político, ou seja, de toda experiência humana coletiva, de tudo que constitui a *polis* para além das questões tradicionais relacionadas ao Estado, aos partidos e às disputas eleitorais. Compreendemos o político como um campo, um “lugar em que se entrelaçam os múltiplos fios da vida dos homens e mulheres; aquilo que confere um quadro geral a seus discursos e ações” (Rosanvallón, 2010, p. 71). Nesse sentido, o político ultrapassa aquilo que comumente compreendemos como a política. Aproximando-nos das análises de Rosanvallón, compreendemos que:

a história do político distingui-se, então, pelo próprio objeto, da história da política propriamente dita. Além da reconstrução da sucessão cronológica e dos acontecimentos, esta última analisa o funcionamento das instituições, dissecar os mecanismos de tomada de decisões públicas, interpreta os resultados das eleições, lança luz sobre a razão dos atores e o sistema de suas interações, descreve os ritos e os símbolos que organizam a vida. A história do político incorpora evidentemente essas diferentes contribuições (Rosanvallón, 2010, p. 78).

Contudo, a história do político ampliaria o campo de estudo do historiador, uma vez que se destinaria a refletir também sobre a formação dos sistemas de cren-

ças de um grupo, comunidade ou sociedade; refletir sobre as significações que os homens atribuem às divisões sociais e sexuais, às diferenças, às identidades.

Analisar o político significa se preocupar em evidenciar valores, tradições, práticas, representações, usos do corpo e construções culturais que perpassam as ações de homens e mulheres em suas dinâmicas cotidianas. Trata-se de estudar um campo constituído por conflitos e disputas que ocorrem não apenas em confrontos armados ou em contendas eleitorais, mas igualmente no campo simbólico.

Assim, ao criarmos um blog orientado pela metodologia da *história do político*, pretendemos demarcar nosso interesse e preocupação com todos os aspectos que configuram a vida em sociedade em tempos passados, o que, para ser feito com profundidade e garantir o interesse e envolvimento dos alunos, deveria partir de problemas e debates desenvolvidos no tempo presente. Em outras palavras, os temas abordados sob uma perspectiva histórica no blog deveriam ser escolhidos a partir de questões e angústias contemporâneas, garantindo-se, assim um diálogo permanente entre o passado e o presente (Rosanvallon, 2010).

Como afirma o historiador Leandro Karnal (2003), os docentes devem refletir constantemente sobre a ação pedagógica uma vez que, mesmo de forma inconsciente, a prática em sala de aula nasce de uma concepção teórica que acaba por orientar a conformação de determinada visão de mundo junto aos discentes.

Nesse sentido, ao criarmos o blog *Viramundos.com* e adotarmos a metodologia da *história do político* como ferramenta privilegiada para a operação historiográfica desenvolvida em sala de aula, pretendíamos romper com o viés positivista que ainda perpassa o cotidiano escolar e, sobretudo, as práticas de ensino de História.

De fato, apesar das transformações de paradigmas na historiografia brasileira e mundial ao longo das últimas décadas, a atuação do professor de História permanece muito vinculada ao viés positivista, a qual se baseia na crença de que o desenvolvimento histórico é resultante da “ordem” e do “progresso”, desdobrando-se em uma linear sucessão de fatos que possuem relação lógica de causa e efeito.

Dentro dessa perspectiva, caberia ao professor apresentar os eventos históricos como um retorno às origens e conduzir sua argumentação com base numa sequência linear que se relaciona a uma divisão cronológica tradicional (história antiga, medieval, moderna e contemporânea) definida no século XIX. Nesse sentido, o professor constrói narrativas homogêneas do passado ao presente, organizando os acontecimentos humanos com base numa perspectiva de evolução que, não apenas incentiva a memorização em lugar da reflexividade, como alimenta preconceitos e estereótipos reducionistas.

Assim, sob tal metodologia positivista, existe uma preocupação demasiada com o aspecto conteudista e a organização dos assuntos por meio da concepção de linearidade e de sequencialidade, em detrimento do ensinamento de habilidades

necessárias para a realização da análise e interpretação de fenômenos humanos.

Em decorrência disso, tanto alunos quanto professores, muitas vezes, não chegam a estudar situações históricas atuais, reais e próximas às vivências de ambos. Enquanto o mundo acontece, observa o historiador Paulo Miceli, “[...] a história [...] parece voltar-se para trás, sustentando-se numa sucessão de mortos-famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante” (Miceli, 2002, p.33).

Propor o estudo do passado a partir de questões apontadas pelo presente não significa nos rendermos a um modelo de História monumental, aquela que seria pensada com objetivo de revelar modelos e mestres retomados para inspirar homens e mulheres. Não se trata de buscar no passado orientações para a resolução de conflitos evidenciados na contemporaneidade. Partir de apontamentos do presente para investigar o passado deve ser uma estratégia destinada a restituir problemas, os quais devem ser analisados a partir de uma postura crítica e da certeza de que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (Bloch, 2002, p. 47).

Desse modo, o passado nos ajudar a compreender o presente e não se configura em repositório de valores que devam ser retomados para conformar a vida num futuro. Sob essa perspectiva, a História passa a se tornar uma disciplina dinâmica, reflexiva, com grande capacidade de desnaturalização de certezas junto aos alunos do Ensino Médio Integrado.

Para o sucesso do blog como ferramenta educativa, optou-se por envolver alunos, seus familiares e professores de outras áreas das escolas em todo o processo de sua construção. Isso porque a busca pela mudança nos métodos do ensino de História representada pelo *Viramundos.com* dependeria da construção de novas dinâmicas escolares e, até mesmo, privadas, uma vez que caberia aos alunos desenvolver, por exemplo, o hábito de acessar as informações disponibilizadas pelos veículos de informação locais, estaduais, nacionais e, até mesmo, internacionais.

Em levantamento inicial realizado pelos professores de História acerca da rotina de leitura de periódicos, por exemplo, a maior parcela dos alunos demonstrou não a possuir, como também não a possuíam seus familiares. Apontaram também a preocupação com atividades extra-classe demandadas por outros professores de outras disciplinas, o que inviabilizaria a possibilidade de leitura de jornais e revistas.

De blog destinado a debater historicamente temas contemporâneos como estratégia de estimular a leitura de periódicos pelos alunos, *Viramundos.com* se tornou uma ferramenta educativa envolvendo escola e comunidades do entorno dos campi do IFMG e, inclusive, a comunidade acadêmica, como se verá a seguir.

3 Características das publicações

A ideia era que o blog acompanhasse e comentasse temas relevantes do noticiário. Por isso, propositalmente, não houve a preocupação em planejar a produção de artigos a longo prazo. A escolha dos temas se daria pela própria dinâmica de eventos cotidianos destacados pela grande imprensa e que despertassem o interesse dos secundaristas.

A imensa maioria dos textos é inédita e foi produzida pelos professores coordenadores e outros docentes colaboradores. Buscou-se, na medida do possível, adotar uma linguagem atrativa aos estudantes e que, ao mesmo tempo, pudesse contribuir para a ampliação de seus vocabulários. Por isso, palavras eventualmente menos comuns receberam um link para o seu significado em um dicionário on-line.

Também houve preocupação em relação ao tamanho, optando-se pela veiculação de artigos com, no máximo, cinco laudas. Os textos curtos buscaram apresentar algumas reflexões e, principalmente, chamar a atenção dos alunos para determinados temas. Ao final, houve a constante preocupação em indicar livros, textos on-line, vídeos e outros materiais complementares que pudessem permitir maior aprofundamento de questões contemporâneas que, em sua maioria, são bastante complexas.

Outro cuidado muito importante foi o de que os textos refletissem a opinião de seus respectivos autores, mas não deixassem de dialogar com ideias divergentes. Nessa perspectiva, evitou-se ao máximo qualquer tipo de ridicularização, sátira ou ironia em relação às teses opostas às defendidas. Partiu-se da noção de que o blog era, de certa forma, uma extensão da sala de aula. Assim, embora não se pretendesse neutro (falácia amplamente denunciada por muitos autores), o blog tampouco poderia deixar de reconhecer interpretações discordantes.



Fig. 1 – Página inicial de *Viramundos.com*, projeto de extensão dos campi Ouro Branco e Betim do IFMG. Acesso em 10/05/2017.

Não se perdeu de vista a noção de que os discentes formulam suas opiniões e visões de mundo a partir da comparação entre interpretações feitas pelos inúmeros agentes sociais com os quais têm contato, como o os meios de comunicação tradicionais, a família, os professores e suas diferentes opções políticas e o próprio blog. Sem deixar de marcar posição política a respeito de temas frequentemente considerados polêmicos, os autores dos textos enfatizaram constantemente a importância da discussão e da democracia para a construção de saberes por parte dos discentes.

Ao longo dos últimos anos, o material publicado no blog estruturou-se em quatro grandes blocos:

a) Análise de questões contemporâneas: foi a marca principal do website desde seu início. Trata-se de artigos sobre questões em pauta no noticiário, cuja compreensão pode ser ampliada a partir do instrumental das ciências humanas. São citados vários exemplos nas páginas seguintes.

b) Análise de conceitos políticos: nos últimos meses, cresceu a publicação de artigos que explicam terminologias usadas no jogo político. Trata-se de uma demanda que partiu dos próprios secundaristas e que foi reforçada pelas muitas visitas de usuários a textos que buscam explicar o que significam termos como populismo, esquerda e direita. A idéia é que nos próximos meses esse viés se aprofunde e que o blog tenha uma seção semelhante a um dicionário de termos políticos.

c) Dicas de filmes: o critério para indicação e resenha também esteve relacionado à atualidade. Dessa forma, por exemplo, o filme *Milk - a voz da igualdade* foi comentado nos dias posteriores ao grande massacre contra frequentadores de uma boate gay na cidade de Orlando, Estados Unidos, quando cinquenta pessoas foram mortas por um atirador. Igualmente, recomendou-se o filme *Ele está de volta* para compreensão o fenômeno do fortalecimento da extrema-direita nacionalista em países europeus e nos Estados Unidos. A exceção ficou por conta da resenha do filme *Perdido em Marte*, na qual o professor de física do IFMG Antônio Marcos Vieira Costa analisou questões científicas e astronômicas abordadas pela película norte-americana.

d) Registro de atividades escolares: em menor escala, o blog também serviu para registro de atividades escolares do Campus Ouro Branco, como palestras e divulgação das redações destaque dos discentes secundaristas durante o segundo trimestre escolar de 2016. Na ocasião, os textos dissertativos-argumentativos tiveram como tema a questão do consumismo na sociedade moderna.

A publicação dessas redações na web foi apontada por diversos colegas como uma forma de incentivo aos alunos e estímulo à reflexão sobre um tema tão importante.

4 Breve história das publicações

Nos dias finais de outubro de 2015, foram publicados os primeiros artigos.

O primeiro, intitulado *Breve introdução aos direitos humanos*, buscou questionar a noção tão disseminada e debatida no país atualmente de que “os direitos humanos defenderiam apenas bandidos”. O artigo lembra que, em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira, há parcelas da população que possuem muito menos acesso à justiça, à educação e à infância. Ressalta ainda que entidades do Estado e organizações não governamentais (ONGs) ligadas ao tema encampam temas bem mais amplos como a luta pela igualdade de gêneros, o combate ao racismo, à homofobia, à exclusão social, ao trabalho infantil e a defesa do direito à moradia.

Em seguida, veiculou-se um texto sobre o problema humanitário provocado pela crise de refugiados na Europa. *Refugiados: párias contemporâneos* critica, em especial, a generalização injusta e simplificadora que promove a associação descuidada entre árabe, islamismo, terrorismo. O texto foi ilustrado com a foto de Alan Kurdi, uma criança síria de três anos encontrada morta em uma praia da Turquia após uma tentativa frustrada de cruzar o Mar Mediterrâneo.

O blog serviu também como registro das atividades da área de ciências humanas do Campus Ouro Branco. Em 05 de novembro de 2015, a equipe de professores da instituição realizou na Câmara Municipal da cidade o evento “Democracia, 30 anos – História, dilemas e perspectivas”, como parte integrante IV Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. No período da manhã, houve um ciclo de palestras com acadêmicos, que destacaram a luta pela democracia durante a ditadura militar brasileira e nos países da América do Sul. No período da tarde, foi a vez dos alunos ocuparem o espaço da Câmara em uma atividade ao estilo “Parlamento Jovem”. Após lerem textos específicos, eles foram divididos em quatro grupos de deputados federais responsáveis por debater uma proposta de lei enviada pela líder do poder Executivo, a presidenta da República. Os textos e a proposta de lei diziam respeito a medidas para solucionar a crise energética atual, incluindo cortes e racionamento. Após discussões em comissões específicas, os deputados usaram o plenário para debaterem a proposta.

Em seguida, foram publicados dois textos sobre gênero, assunto que ganhou grande repercussão nos meses finais de 2015 por conta de algumas questões da prova de ciências humanas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do tema de redação da prova daquele ano, que foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”.

Em artigo assinado pelos professores Paula Elise Ferreira Soares e Carlos Eduardo de Souza, discutiu-se a polêmica provocada nas redes sociais por uma questão do ENEM com trecho de um livro da filósofa francesa Simone de Beauvoir, em que esta afirmava: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário

entre o macho e o castrado que qualificam o feminino”.

Conforme os autores,

tal afirmação [...] marca as discussões sobre o caráter cultural dos papéis de gênero construídos nas sociedades. Sinalizam a historicidade das maneiras de ser mulher e de ser homem e propõe um debate sobre como a sociedade ocidental vem sistematicamente hierarquizando essas maneiras de ser, gerando a insistente opressão feminina e de outras formas de gênero existentes. (Soares & Souza, 2015, s.p.)

Também foi publicado *Do sexo ao gênero: debate sobre maneiras de ser*, de autoria de Paula Elise Ferreira Soares que analisou e discutiu conceitos importantes como identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Como se verá adiante, esse artigo recebeu, até o momento, uma das maiores audiências do blog.

Em novembro de 2015, o artigo *A escola é nossa – as ocupações em São Paulo* analisou as ações dos estudantes paulistas contra o processo de reorganização da rede escolar estadual promovido pelo governador Geraldo Alckmin. Longe de condenar o movimento, como fizeram alguns meios de comunicação tradicionais, o artigo buscou mostrar que se tratava de um movimento de desobediência civil legítimo, que traz à tona atores fundamentais no campo da democracia, os estudantes.

Igualmente importante foi o texto do professor de geografia da instituição, Lawrence de Andrade Magalhães Gomes, que analisou os interesses econômicos e as conseqüências sociais trágicas provocadas pelo rompimento da barragem de rejeitos de mineração no subdistrito de Bento Rodrigues, na cidade de Mariana, em 2015. O ocorrido, de grande repercussão nacional e internacional, mobilizou a comunidade acadêmica da instituição que recolheu doações e disponibilizou profissionais, como assistentes sociais, para ajudar na região afetada. Ouro Branco localiza-se a apenas cem quilômetros de Bento Rodrigues, mas não foi afetada pela lama contaminada que afetou a bacia do Rio Doce.

No primeiro trimestre de 2016, o acirramento da crise vivida no Brasil com a abertura do processo de impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff levou à publicação de quatro artigos sobre história e conceitos políticos, que alcançaram grande repercussão.

O primeiro deles, *A grande imprensa e o impeachment de Getúlio Vargas*, analisa as dificuldades do presidente gaúcho em garantir a governabilidade diante de uma oposição política e jornalística bastante acirrada. Destaca, em especial, um episódio frequentemente esquecido, a tentativa frustrada de impedimento constitucional do então líder do Executivo em junho de 1954. Dois meses depois, ele acabaria por co-

meter suicídio, em plena crise política.

Em seguida, foi republicada, mediante autorização, a análise do historiador e professor da UFMG, Rodrigo Patto Sá Motta, cuja produção acadêmica em história política é bastante relevante e inclui obras sobre anticomunismo, culturas políticas e história brasileira do período ditatorial.

Dando continuidade aos artigos de história política, Paula Elise Ferreira Soares analisou a questão do anticomunismo brasileiro interpretado em suas diferentes vertentes, bem como sua influência no golpe de 1964.

Em outro texto, Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, discutiu os usos do termo populismo no mundo acadêmico e no jogo político contemporâneo. Apontou que, nos dias atuais, mais do que uma categoria de análise, o termo “populista” se tornou um insulto, uma expressão com sentido profundamente pejorativo que busca depreciar os adversários. Nesse sentido, sua capacidade de auxiliar a compreensão de fenômenos políticos se enfraqueceu.

Em maio de 2016, o blog publicou sua primeira crônica, assinada pela antropóloga Laetitia V. Jourdan. Nela, a autora traça um cenário sombrio para o futuro da educação brasileira caso se concretizasse a aprovação de leis autoritárias destinadas a controlar a atuação do professor em sala de aula, como aquelas propostas pelo movimento “Escola sem partido”.

A partir do segundo semestre de 2016, as principais postagens passaram a ser direcionadas no sentido de esclarecer, com uma linguagem acessível, alguns conceitos políticos de uso frequente no meio político, acadêmico e jornalístico e que causam dúvidas nos discentes.

Assim, os professores coordenadores assinaram em conjunto o artigo *Politicamente, o que significa estar à direita?*. A partir de teóricos importantes, como Edmund Burke, discutiu-se o sentido da direita política ao longo do tempo, seus principais valores e ideias e algumas de suas inúmeras variações. Como sempre, livros e *links* foram indicados aos alunos para aprofundamento.

Em seguida, entrou no ar o artigo *Politicamente, o que significa estar à esquerda?*, em que os dois docentes discutem o sentido dessa posição política ao longo da História e nos dias atuais. Nos dois casos (direita e esquerda), trata-se de um enorme desafio: traduzir, em um curto espaço e com linguagem acessível, conceitos bastante complexos que já foram discutidos por inúmeros acadêmicos.

Por fim, vale destacar que vários dos artigos indicados anteriormente foram discutidos em sala de aula em atividades específicas, como debates e avaliações que tinham como objetivo aferir principalmente a capacidade de interpretação de texto e de relacionar diferentes conteúdos da disciplina.

5 Análise dos dados do site

De modo geral, é difícil medir concretamente a efetividade das ações promovidas pelo blog e pelas atividades feitas em sala de aula a partir dos textos publicados. No entanto, alguns dados indicam que o projeto vem atingindo seus objetivos. Disponibiliza-se abaixo alguns dados a respeito de *Viramundos.com* que permitem interpretar seus efeitos ao longo dos seus dezenove meses de sua existência.

Tabela 1. Dez artigos com mais visualizações (01/10/15 a 10/05/17)

Título do artigo	Nr. de visualizações	Data de publicação
A grande imprensa e o impeachment de Getúlio Vargas	2292	10/03/16
O que é um político populista	584	28/04/16
#TODASPORUMA: Entendendo a cultura do estupro no Brasil	316	27/05/16
Do sexo ao gênero: debate sobre as maneiras de ser	306	24/11/15
Nossa bandeira jamais será vermelha: o anticomunismo no Brasil pré 1964	286	31/03/16
Mulheres inglesas e a luta pelo voto: o filme “As Sufragistas”	261	25/02/16
Professor Toninho analisa o filme “Perdido em Marte”	243	18/11/15
O Brasil à beira do abismo, de novo	218	09/04/16
Reflexões sobre a tragédia em Mariana	182	19/01/16
Refugiados – párias contemporâneos	140	27/10/15

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Na primeira tabela, estão listados os dez artigos com maior número de visualizações desde o início do site até o momento de fechamento desta pesquisa. Como se pode observar, duas temáticas se destacaram bastante nesse período. A primeira está relacionada à história política e a aspectos do passado que possuem profunda relação com o momento político vivido pelo país. O segundo aspecto relaciona-se a

questões relacionadas a gênero e à mulher, que vêm ganhando muito interesse na sociedade e, especialmente, nas escolas.

O artigo com maior número de visualizações, *A grande imprensa e o impeachment de Getúlio Vargas*, foi publicado cerca de quarenta dias antes da Câmara dos Deputados afastar provisoriamente a presidente eleita Dilma Rousseff no processo de *impeachment* que terminaria em agosto de 2016. Naquele momento, o assunto já era amplamente debatido pela sociedade e provocava também intensas discussões nas salas de aula.

Fruto de uma tese de doutorado em História Social na USP, o artigo de divulgação narra episódios da história política de outro período histórico, mas que possui semelhanças incontestáveis com aquele vivido pelo Brasil no momento de sua publicação.

O texto acabou ultrapassando o alcance inicial do blog e foi republicado nos dias seguintes, com autorização e sem nenhuma remuneração, no site Diário do Centro do Mundo, cujo viés político é bastante conhecido. A referência a *Viramundos.com* no final do artigo garantiu uma boa quantidade de visualizações ao site original. Também contribuiu para isso a indicação do texto feita via Twitter pelo escritor Pablo Villaça.

Outro texto bastante acessado foi *O que é um político populista*. Curiosamente, os indicadores do site Wordpress, onde está hospedado o blog, mostram que a maioria dessas visitas é originária de buscadores como o google. O artigo aparece como um dos primeiros resultados nas buscas por palavras como “populismo”, “populista” etc. Essa repercussão indica que o blog tem atingido seu objetivo de divulgar sua produção para além da comunidade acadêmica do Campus Ouro Branco.

Dando continuidade aos artigos de cunho político tradicional, também foi bastante lido o artigo *Nossa bandeira jamais será vermelha: o anticomunismo no Brasil*, de autoria de Paula Elise Ferreira Soares. Novamente, o artigo esmiúça aspectos relevantes da vida política nacional passada cujo traço de continuidade com a atualidade é bastante evidente. O título faz referência a um lema antigo que foi entoado nas manifestações contra o governo Dilma nos anos de 2015 e 2016.

Por fim, a republicação do texto do historiador e professor da UFMG, Rodrigo Patto Sá Motta, também se insere nesse viés de busca pela compreensão da crise política nacional. Intitulado *O Brasil à beira do abismo, de novo*, o texto traça alguns paralelos entre a situação política anterior ao golpe de 1964 e o Brasil do ano de 2016.

Um segundo viés que tem atraído uma grande quantidade de leitores são os textos relacionados à mulher e a questões de gênero. Três artigos, todos de autoria de Paula Elise Ferreira Soares, problematizaram a questão e ficaram entre os mais visitados. O mais visitado deles, *Entendendo a cultura do estupro no Brasil*, alcançou grande repercussão especialmente nas redes sociais do IFMG, nas quais, a partir da publicação do texto, alunos secundaristas e do ensino superior discutiram de forma intensa o caso do estupro coletivo de uma jovem de 16 anos, ocorrido e filmado em

uma comunidade na zona oeste do Rio de Janeiro. O artigo provocou dezenas de comentários, favoráveis e contrários, e nesse sentido cumpriu sua função de fomentar a discussão sobre um tema tão relevante.

Na tabela 2, é possível observar a origem virtual dos visitantes do blog. É bastante satisfatório notar que boa parte das visitas ocorreu a partir de sites de buscas que podem ser feitas a partir de qualquer parte do mundo. A maioria dos visitantes, como era de se supor, origina-se do Brasil. Novamente, fica explícito que o blog tem conseguido seu objetivo de ultrapassar os muros do Campus Ouro Branco e produzir material escrito que fosse lido e discutido por outros setores da sociedade.

Tabela 2. Origem das visitas – segundo Wordpress.com (01/10/15 a 10/05/17)

Referenciador	Número de visualizações
Sites de busca (Google, Bing, Yahoo, Ask etc)	2061
Facebook	1381
Twitter	809
Diário do Centro do Mundo	164W

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

É satisfatório notar também, que o esforço feito pela bolsista e pelos professores coordenadores no sentido de divulgar o blog em redes sociais como o Facebook e o Twitter tem surtido efeito, o que pode ser observado a partir da boa quantidade de visitantes oriunda desses meios. Vale destacar que o número de acessos por outros meios pode ser ainda maior, já que a plataforma Wordpress não fornece dados a respeito de acesso a partir de celulares e aplicativos como o whatsapp.

Por fim, seguem algumas informações relevantes que dão conta do alcance do blog na internet. Chama atenção especialmente a quantidade de páginas visualizadas mensalmente. Trata-se de um número significativo (714) para um blog de alcance restrito.

Tabela 3. Outros dados relevantes (01/10/2015 a 10/05/2017)

Total de posts publicados	26
Total de visitantes	6.192
Total de páginas visualizadas	13.581
Média de páginas visualizadas por mês	714
Média de páginas visualizadas por dia	23,8
Média de visualizações por visitante	2,19
Seguidores no Facebook	126
Seguidores no Wordpress	12

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

6. Considerações finais

Ao longo dos seus dezenove meses de existência, o blog *Viramundos.com* atingiu alguns de seus principais objetivos, especialmente o de estimular o gosto pela leitura e pela discussão de temas atuais e também o de não se restringir à audiência da comunidade acadêmica do IFMG, unidades Ouro Branco e Betim. Colaboraram para isso docentes e outros parceiros que escreveram análises e permitiram seu compartilhamento pela internet.

Em uma sociedade marcada pelo enorme volume de informação diária, o blog funciona como espaço de interpretação e avaliação crítica dos acontecimentos, em que os discentes, em especial, podem ter acesso a uma perspectiva que nem sempre está disponível nos grandes meios de comunicação. Os links de apoio ao final estimulam a comparação de interpretações sobre os temas para que os alunos possam construir suas visões de mundo de forma enriquecida.

Pode-se afirmar que a equipe do blog não se furtou em usar o instrumental analítico das ciências humanas, especialmente da História, para interpretar aspectos relevantes da realidade e que atraem muito a atenção dos alunos. Sem fugir à responsabilidade de compreender o hoje, os autores do blog rejeitam o projeto de uma escola supostamente neutra e distante da realidade vivida. Ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade de discussões plurais e democráticas, em que as vozes de diversos atores sociais, mesmo discordantes, sejam reconhecidas e analisadas abertamente em um ambiente de respeito e tolerância.

Usando uma plataforma (a internet) e uma linguagem afeita aos mais jovens, *Viramundos.com* tem atuado na promoção de um ensino de História e de outras ciências humanas próximo da realidade dos discentes, um ensino que lhes permita aprofundar a compreensão de um mundo cada vez mais complexo, com muitas informações disponíveis, e profundamente contraditório.

Agradecimentos

Agradecimentos aos que auxiliaram a construir o projeto: Prof. Luciano Villas Boas Espiridião, Giancarlo Silva Vilas Boas (aluno do Técnico Integrado em Informática) e Camila Lopes de Castro (aluna bolsista do Técnico Integrado em Informática).

Agradecimentos aos colaboradores que publicaram seus textos no blog: Carlos Eduardo de Souza, Laetitia V. Jourdan, Rodrigo Patto Sá Motta, Lawrence de Andrade Magalhães Gomes e Antônio Marcos Vieira Costa.

Referências

- Bittencourt, C. M. F. (2002) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, C. M. F. (2011) *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 4ª edição, São Paulo, Cortez.
- Bloch, M. (2002) *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Karnal, L. (2003). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Miceli, P. (2002). Por outras histórias do Brasil. In. Pinsky, J. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 10 ed. São Paulo: Contexto.
- Soares, P. E. F. e Souza, C. E. (2015) Enem e o debate sobre gênero. Disponível em: <https://blogvira-mundos.wordpress.com/2015/11/18/enem-e-o-debate-sobre-genero>. Acesso em 13/06/2017.
- Rosanvallon, P. (2010) *Por uma história do político*. São Paulo: Alameda.

Educação histórica em direitos humanos: usos do passado e outros argumentos em discussões virtuais

João Carlos Escosteguy Filho

Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Pinheiral

joao.filho@ifrj.edu.br

1 Introdução:

O desenvolvimento de uma concepção educativa que abarque a temática dos direitos humanos é parte indissociável da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. No Brasil, em particular, essa discussão ganha maior relevância frente tanto ao nosso passado quanto ao nosso presente, marcados continuamente pelo afastamento entre uma noção suficientemente ampla de proteção aos direitos básicos e a existência cotidiana da maior parte da população.

Essa situação verificada no Brasil tem se refletido nos debates públicos dos últimos anos, notadamente aqueles travados na grande imprensa, nos quais, não raro, temos vislumbrado críticas ou mesmo repúdio à temática dos direitos humanos, seja restringindo suas principais diretrizes a um grupo específico da sociedade (como na fórmula “direitos humanos para humanos direitos”), seja relativizando alguns de seus principais componentes (como a minimização das críticas à tortura, especialmente durante a ditadura militar).

O processo eleitoral de 2014, ainda fresco na memória, pode, nesse contexto, ser tomado como um momento de síntese recente desse modo pelo qual a questão dos direitos humanos tem sido tratada. A polarização construída não apenas ao redor das candidaturas majoritárias – notadamente para a presidência –, mas também capilarizada nas eleições proporcionais, ofereceu um pano de fundo para que discussões acerca dos direitos humanos ganhassem certa visibilidade, especialmente nas redes sociais, que constituem, hoje, uma importante dimensão da esfera pública de discussão em nosso país.

Tomando-se o Rio de Janeiro como exemplo, percebemos que essa polarização contribuiu, como o mais evidente de seus produtos, para as vitórias eleitorais, no primeiro lugar de suas respectivas esferas de atuação, de dois candidatos ao legislativo cujas bandeiras encontram-se em lados opostos acerca da questão dos direitos humanos: Marcelo Freixo, primeiro colocado para o legislativo estadual, e Jair Bolsonaro, deputado mais votado no nível federal. Ambos díspares, inclusive, em termos de espectro político, com o primeiro filiando-se à esquerda e o segundo, à direita. A expressiva votação de ambos os candidatos indica um corte nas formas de se conceber a questão dos direitos humanos, ainda mais considerando-se que tanto

Freixo quanto Bolsonaro fazem dos temas concernentes à questão dos direitos suas principais bandeiras de atuação ideológica e partidária. No ano de 2015 a questão novamente voltou à tona, com discussões legislativas cujos teores tangenciavam ou mergulhavam nas temáticas históricas dos direitos humanos: menoridade penal, legislação anti-homofobia, novas regras nas relações trabalhistas etc.

Noutra direção, na dimensão do cotidiano vivido por milhões de seres humanos, as formas de atuação do Estado em comunidades “pacificadas”, favelas, periferias etc. continua a constituir um ponto permanente de tensão entre direitos e ação policial. Tensão provocada por uma contínua militarização da vida, ao mesmo tempo em que se propaga a necessidade de um fortalecimento democrático (expresso, simbolicamente, na efeméride dos 30 anos de saída da ditadura). Ação policial reiterada por uma contínua ausência de políticas públicas voltadas para a juventude situada à margem da sociedade, enquanto se propagava, como novidade, um esboço de “Pátria educadora” como lema para o futuro.

Mais recentemente, os anos de 2016 e 2017 apresentaram-se, no Brasil, como outro momento de viragem, considerando-se a situação de impedimento da presidenta eleita e a subida ao poder de seu vice, Michel Temer. Nesse contexto, a apresentação de propostas sintetizadas na “Ponte para o Futuro”, desenvolvidas posteriormente na instauração de um caminho legislativo para as reformas trabalhista e previdenciária, bem como a do Ensino Médio, ensejaram críticas à dimensão do novo projeto nacional, identificado, cada vez mais, com a fragmentação e precarização de direitos. Nessa onda, cabe ressaltar, ainda, o espaço que têm adquirido movimentos como o “Escola Sem Partido”, que prega o fim do que considera “ideologia do professor” em sala de aula, devendo este buscar a “neutralidade”, numa acepção próxima àquelas dominantes nas ciências humanas no século XIX, e ameaça discussões que atravessam a questão dos direitos humanos, como as temáticas de gênero, feminismo, homossexualidade, conflitos de classe etc.

Por fim, ainda podemos apontar o crescimento, especialmente após 2012, mas particularmente de 2015 para cá, de certo revisionismo sobre nosso passado recente, destacadamente o período da ditadura militar (1964-1985) – ou civil-militar, como preferem alguns estudiosos –, que, a propósito de apresentar “o outro lado da história”, não raro relativizam o peso das torturas, justificam o autoritarismo e o crescimento da arbitrariedade, minimizam a violência contra os opositores do regime e desprezam estudos acadêmicos sobre a temática que contrariem suas perspectivas, tachando-os de “visão esquerdista do passado”. Falo do crescimento, especialmente em certos espaços de discussão política, com amplificação provocada pelas redes sociais, de certos discursos que oscilam entre a justificação e o elogio do golpe de 64 e do regime que se lhe seguiu, reconstituindo-se a memória dos próprios militares e dos elementos da sociedade civil que lhe deram suporte, não raro sob o manto do

“perigo comunista”. Tais discursos podem ser observados, ainda de modo fragmentado, nas manifestações de 2013 a 2016 que pedem intervenção militar; na atuação de parlamentares que, inclusive no plenário, homenageiam os arautos do regime de exceção; no crescimento de participantes em grupos virtuais que fazem apologia da ditadura; em editorial do jornal Folha de São Paulo, no já distante ano de 2009, que chamou o período militar brasileiro de “ditabranda” (sobre a questão, ver Melo, 2014). Tudo colabora e fortalece a necessidade de se pensar e repensar constantemente a questão dos direitos humanos no tempo presente a partir de uma perspectiva histórica de longa duração.

O contexto em que vivemos nos permite afirmar, portanto, que diversos eixos articulados ao conjunto dos direitos humanos fazem parte central das mobilizações e discussões políticas atuais no Brasil, transbordando, inclusive, para movimentos nas ruas ou campanhas virtuais, sejam contra, sejam a favor de projetos, discursos, ações etc.

Tendo em vista essa situação, o projeto a que este artigo se refere pretendeu contribuir, no âmbito do IFRJ, para a construção das bases de uma educação história em direitos humanos, considerando esse eixo educação-história-direitos parte indissociável de uma perspectiva crítica e reflexiva para o ensino de humanidades. Iniciado o projeto em 2015, mas aprofundada a pesquisa apenas a partir do final de 2016, a ideia original foi partir de um grande tema central (direitos humanos) e verificar as formas de seu tratamento num espaço de grande relevância para os atuais debates públicos no Brasil: o mundo digital, especialmente aquele composto pelas redes sociais. Pretendemos, sucintamente, analisar formas de posicionamento e argumentação a respeito da temática dos direitos humanos nesse espaço, buscando-se analisar as formas pelas quais os agentes envolvidos na produção de discursos contrários ou favoráveis à questão dos direitos humanos apelam à História para a construção de sua argumentação. Ou seja, trata-se de verificar, por meio da pesquisa, os modos pelos quais utilizam-se eventos do passado como base argumentativa na construção de posicionamentos políticos sobre os direitos humanos.

Partindo-se do pressuposto que a História não trata do passado em si, mas, sim, das relações entre passado e presente, tendo em vista a formulação reflexiva de ações para a vida humana prática (Rüsen, 2013), nosso objetivo central foi analisar, a partir de um grupo de bolsistas e voluntários envolvidos no projeto, as formas como, no presente, são tratados temas relacionados à questão dos direitos humanos, buscando-se pensar como um ensino de História crítico pode contribuir para o desenvolvimento de posicionamentos políticos na interpretação do mundo, entendendo-se a “política” aqui não no sentido partidário, mas, sim, como atuação nas dimensões de cidadania e participação no âmbito dos espaços públicos. Analisando páginas virtuais que se identificavam à direita ou à esquerda do espectro político, sempre tendo em vista elementos ligados à grande questão dos direitos humanos, pudemos mapear

alguns eixos centrais a partir dos quais os argumentos eram construídos em cada lado.

O passo seguinte, após um aprofundamento da pesquisa nessas páginas, será a construção futura de ações educativas, no âmbito do ensino de História, que possam se articular a essas demandas discursivas que percebemos nos espaços virtuais pesquisados. Demandas que se relacionam sempre à questão (inspirada nas obras de Gert Biesta (2010; 2013); Jörn Rüsen (2001; 2007; 2010) e Boaventura de Sousa Santos (2010; 2013)) que nos serve de referência: como construir uma “boa educação” histórica que parta de necessidades discursivas da vida prática e que possa atender à reflexão crítica sobre os direitos humanos?

Antes de adentrar os resultados parciais da pesquisa, porém, cabe uma pequena reflexão sobre a importância do estudo dos direitos humanos a partir de breves referências à sua trajetória histórica.

2 A questão dos direitos humanos

A afirmação dos direitos humanos como ideal e como perspectiva para a construção de sociedades democráticas resulta de um processo histórico secular que, *grosso modo*, promove uma “radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política” (Bobbio, 2004, p.8). Essa inversão transformou uma concepção predominante de soberano/súdito em uma relação Estado/cidadão, na qual a perspectiva deixa de ser aquela dos deveres do súdito em relação à autoridade para transformar-se nos direitos do indivíduo perante os poderes constituídos. O histórico dessa inversão, resultado não apenas de mudanças no plano das ideias, mas, principalmente, de lutas humanas, pode ser traçado, no Ocidente, até pelo menos o século XVII, com as revoluções inglesas e a formulação do *Bill of Rights* (1689), embora ganhe o aspecto contemporâneo significativo apenas a partir da Revolução Francesa (1789-1799) e do conjunto de eventos da chamada “Era das Revoluções”, incluindo-se, e isso é fundamental, os eventos americanos, como a Revolução Haitiana de 1791-1804 (Grüner, 2010).

Desde então, a luta pela afirmação de direitos que constituiriam o cerne da existência humana passou por diversos momentos distintos, ganhando seu emblema mais recente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores” (Bobbio, 2004, p. 18). Aprovada por 48 Estados em 10 de dezembro de 1948, posteriormente acrescida de signatários e de outras Cartas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é, ainda, referência básica para a discussão a respeito do tema atualmente. Sua maior ou menor aplicação, especialmente entre os países signatários, constitui parâmetro de atenção maior ou menor à própria questão dos direitos por cada país constituinte.

Nesse sentido, não obstante certos avanços, o Brasil pode ser considerado,

ainda, um exemplo de inoperância quanto ao exercício dos direitos humanos. Segundo dados da Anistia Internacional, constantes em seu relatório referente ao biênio 2014-2015, no país

prosseguiu as denúncias de graves violações dos direitos humanos, como os homicídios cometidos pela polícia e a tortura ou outros maus-tratos de pessoas detidas. Jovens negros moradores de favelas, trabalhadores rurais e povos indígenas corriam maior risco de sofrer violações de direitos humanos. Os protestos que tomaram o país, sobretudo na época da Copa do Mundo, geralmente foram reprimidos com uso excessivo e desnecessário da força pelas forças de segurança. Detenções arbitrárias e tentativas de criminalizar manifestantes pacíficos foram denunciadas em várias partes do país. Apesar da aprovação de uma lei que permite o casamento entre pessoas do mesmo sexo, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) ainda eram discriminados e atacados. O Brasil continuou a desempenhar um papel importante no palco internacional em questões como privacidade, internet e discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. Alguns avanços foram feitos no sentido de enfrentar a impunidade pelas graves violações de direitos humanos cometidas na época da ditadura (1964- 1985). (Anistia Internacional, 2015, p. 72)

A situação atual e histórica dos direitos humanos no Brasil é preocupante. Não seria exagero afirmar que desde a própria formação do país como Estado-nação independente, no século XIX, as tensas relações entre autoritarismo e direitos constituem uma relação de difícil resolução. Defendendo a separação de Portugal a partir de um discurso de liberdade e adotando concepções de mundo liberais para suas instituições, ao mesmo tempo em que justificava a permanência da escravidão como necessária à manutenção do país, os grupos dirigentes do Império construíram um mundo senhorial-escravista que acabou por afastar a maior parte da população dos plenos direitos de cidadania (Salles, 1996; Parrón, 2009). A construção desse mundo senhorial-escravista pressupôs, no movimento histórico de sua consolidação, a divisão do Império em “mundos” distintos, cada um devendo ocupar um lugar próprio naquela sociedade e devendo manter-se separado dos demais: num lado, a “boa sociedade” componente do “mundo do governo”, identificada à “civilização” e à “ordem”; no outro, o conjunto de homens e mulheres revoltosos, livres os escravos, identificados com o “mundo da desordem” e compondo o universo daqueles considerados “bárbaros” (Mattos, 2004).

O século XX atualizou sucessivamente essa divisão original de nossa formação, ora remetendo a certas categorias, ora a outras. De um lado, o “mundo da ordem”, daqueles considerados “bons cidadãos”, “cidadãos de bem”, “trabalhadores brasi-

leiros” ou outras denominações; de outro, aqueles que, associados a um estigma de “bandagem” ou “vagabundagem”, tornaram-se permanentemente parte do “outro”, de algo que, no limite, não seria merecedor de um olhar compreensivo ou alvo de discursos que se referissem à temática dos direitos humanos. Tal composição funde-se indissociavelmente à trajetória republicana, traduzida nas formas de tratamento da população dispensadas pelo Estado em episódios como os movimentos messiânicos ou a Revolta da Vacina (Carvalho, 1987), bem como na construção do aparato ideológico de propaganda que, desde ao menos a Era Vargas, formula o amálgama entre a concepção de “bom cidadão” e a necessidade do “ordeiro” e “bom trabalhador” (Gomes, 2005). A ditadura militar, a partir de 1964, daria o acabamento final até hoje em evidência: a construção do “inimigo interno” que justificaria as maiores atrocidades em nome da “ordem” – construção esta, inclusive, com apoio de organizações da sociedade civil, como a imprensa (Carvalho & Nascimento, 2014).

Em suma, a disputa acerca dos direitos humanos no Brasil historicamente inseriu-se na rede de tensões entre aqueles propugnadores da “boa sociedade”, portanto dignos de todos os elementos constituintes desses direitos, e aqueles associados à “desordem”, portanto classificados como indignos dos mesmos direitos. Se, por um lado, o contexto em que vivemos, a “Era dos Direitos”, como diz Bobbio, tornou insustentável a manutenção do poder em bases explícitas que promovam essa diferenciação entre “dignos” e “indignos”, por outro lado, a permanência de violações, denúncias e afrontas aos direitos humanos, especialmente em espaços, urbanos ou não, classificados como “periferia”, denota a continuidade das práticas de exclusão que caracterizam o país desde sua formação.

É preciso considerar, ainda, que a própria forma de constituição histórica dos direitos humanos explica essa clivagem que reproduz no Brasil a lógica da exclusão. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010; 2013), os direitos humanos constituíram-se dentro de uma lógica abissal no Ocidente, significando a produção de linhas que demarcaram os espaços onde sua lógica poderia existir e aqueles outros nos quais a lógica de sua inserção se daria por meio da prática colonialista da exploração e exclusão. Santos se remete a essa clivagem original para explicar, em parte, a manutenção da opressão sobre o “sul” (isto é, sobre o mundo dito “subdesenvolvido”) que justifica, dentre outras coisas, o apagamento dos caminhos, das narrativas e das possibilidades epistemológicas que surgem nessa parte do mundo. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a constituição dos direitos humanos como discurso da democracia e da cidadania se espalhou por algumas regiões, no sentido de expandir a participação popular e promover inserção da população em geral na cidadania, em outras partes do mundo a lógica exploratória tomou a frente, lógica esta que embasava as condições materiais de sustentação do discurso dos direitos humanos naquela outra parte da linha.

Eis a situação atual na qual se insere o Brasil. E, assim, num país marcado por

essas tensões e exclusões, não é de se estranhar que os espaços de manifestação pública, sejam “físicos”, sejam “virtuais”, manifestem, reproduzam ou combatam essas relações. Estes últimos, especialmente as redes virtuais, segundo Scherer-Warren, “têm desempenhado um papel relevante enquanto atores de resistência e propositores de políticas sociais cidadãs” (Scherer-Warren, 2006, p.222). Trata-se de um “público que se comunica e interage de forma ativa, participativa, mantendo características de auto-organização” (Medeiros, 2013, p.29). O *locus* das redes virtuais, portanto, constitui um excelente espaço para análise das manifestações ideológicas presentes no país, ou, ao menos, em parte dele, influenciando e sendo influenciado por outros espaços da sociedade civil produtores também de visões de mundo.

Cabe ressaltar, ainda, que, em termos de influência teórica, entendemos, neste trabalho, a concepção de “visões de mundo” como relacionadas à produção de “ideologias”, seguindo as reflexões de Antônio Gramsci. “Ideologia”, portanto, tem aqui o “significado mais alto de uma concepção do mundo” (Gramsci, 1995, 16). Considerar uma ideologia como *concepção de mundo* implica, concebê-la não como mero reflexo da base/infra-estrutura, mesmo que esta seja entendida não como o meramente econômico, mas como o conjunto de relações sociais. Considerar a ideologia como concepção de mundo implica ressaltar o aspecto *ativo, atuante* dessa concepção de mundo, que possui uma dinâmica própria, agindo mesmo sobre a infra-estrutura e complexificando o todo social. Daí a opção pela abordagem gramsciana. Como tratou Carlos Nelson Coutinho,

para Gramsci, a ideologia – enquanto concepção do mundo articulada com uma ética correspondente – é algo que transcende o conhecimento e se liga diretamente com a ação voltada para influir no comportamento dos homens” (Coutinho, 2003, 112).

É a partir dessa reflexão a respeito do histórico dos direitos humanos e da bibliografia acerca das relações entre direitos e exclusão na formação histórica do Brasil que procuramos analisar as manifestações virtuais. Tendo em vista a situação de tratamento da questão dos direitos humanos no Brasil e considerando-se sua importância crescente, ao menos como discurso, na formulação de identidades no mundo contemporâneo, justifica-se a abordagem de tal temática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já ressaltava essa importância ao considerar, em seu artigo 27, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” como uma das diretrizes da organização dos conteúdos curriculares da Educação Básica (Brasil, 1996). Como, seguindo Bobbio (2004, p. 7) o problema da democracia vincula-se diretamente à questão dos direitos humanos, o necessário tratamento dessa questão é de suma importância em qualquer projeto

educativo. O mesmo pode ser destacado em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja introdução destaca a “relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (Brasil, 1997, p. 27).

A isso podemos somar as próprias ações programáticas propostas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujos três primeiros tópicos podem ser assim mostrados:

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da Educação Básica;
2. Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
3. Estimular junto aos profissionais da Educação Básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos (Brasil, 2007, p. 33)

Pode-se articular a importância da temática dos direitos humanos ao ensino de História a partir, especialmente, das reflexões do historiador alemão Jörn Rüsen, para quem a História é um conhecimento que deve servir de orientação para a vida humana prática, a partir de uma consciência histórica crítica e reflexiva sobre nosso estar-no-mundo (Rüsen, 2001). Nessa abordagem, a didática da História tem um papel-chave nesse desenvolvimento, a partir de um ensino que privilegie certo “aprendizado histórico” como “ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática”, considerando-se, ainda, que “o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese, e não um mero conteúdo pronto a ser decorado” (Rüsen, 2007, p. 110-111). Procura-se, portanto, uma abordagem para o ensino de História na qual a pesquisa temática sobre direitos humanos permita uma historicização da realidade e uma reflexão sobre a experiência histórica, partindo-se de uma questão de suma importância no presente. Daí a ideia de uma “educação histórica em direitos humanos”.

A educação histórica em direitos humanos pode oferecer uma poderosa ferramenta crítica dos posicionamentos políticos no mundo, ampliando-se a consciência histórica dos sujeitos envolvidos pela inclusão da reflexão de fundo histórico (ou seja, voltando-se ao passado) para fornecer orientações práticas no presente, tal como preconizado por Rüsen. Assim, o projeto pretende não apenas oferecer outras perspectivas para ensino e aprendizagem da disciplina – para além da sala de aula

–, mas também oferecer aos alunos envolvidos uma possibilidade de superação do “presentismo” (Hartog, 2012) tão em voga atualmente, ou seja, a hegemonia, nas sociedades ocidentais, de uma concepção de mundo que “estica” o presente e ignora o passado como alteridade e/ou genealogia.

Por fim, por que as redes sociais? A partir da consideração acima discutida de que os espaços virtuais constituem dimensão fundamental da esfera pública no Brasil atual, podemos apontar dados que reforçam nossa escolha. Os espaços virtuais têm manifestado um crescimento notável no Brasil nos últimos anos, influenciando, inclusive, a forma como manifestações físicas se organizam e atuam. Pesquisa noticiada pelo jornal Estadão (Estadão, 2013) mostrou que 78% dos usuários de internet de todas as idades no Brasil acessam algum tipo de rede social. Entre os jovens, esse percentual chega a 92%. No conjunto das redes, o *Facebook* ocupa maior parcela, correspondendo a 73,5% da audiência das redes sociais no país e atingindo 76 milhões de usuários no Brasil em 2013. Em número de horas, o país perde mundialmente apenas para a Índia, com 12 horas por mês em média gastos nesta rede social específica. Por fim, o Brasil possui o segundo maior conjunto de usuários do *Facebook* no mundo, atrás apenas dos EUA.

Tais dados reforçam a convicção de que a articulação entre reflexão histórica, direitos humanos e redes sociais oferece fecundo espaço para reflexão sobre questões atuais do Brasil. E que tal reflexão deve fazer parte, indissociavelmente, do cotidiano escolar.

3 Metodologia:

A pesquisa foi dividida em três etapas: 1) seleção dos temas e do *corpus* de pesquisa; 2) seleção do material a ser pesquisado e análise qualitativa; 3) discussão dos resultados.

Na primeira etapa, distribuídas as bolsas de pesquisas conseguidas tanto em edital interno do próprio IFRJ quanto do CNPq e da Faperj, começamos pela seleção dos temas que constituiriam nosso foco de análise. Partindo-se da grande temática dos direitos humanos, buscamos selecionar elementos a ela conectados, ou seja, procuramos temas particulares, ligados ao geral, que poderiam servir de linha para a análise que quisemos trabalhar nas redes sociais. Uma pesquisa prévia realizada entre o corpo discente do IFRJ, questionando sobre que assuntos nossos alunos e alunas gostariam de discutir em eventos organizados no interior do campus, apontou três demandas: racismo, homofobia e machismo. A partir daí, selecionamos as discussões relacionadas a direitos de negros, homossexuais e mulheres para dar início à pesquisa, ficando cada bolsista responsável, a partir de escolha própria, por um deles. Em 2016, graças à obtenção de mais duas bolsas de pesquisa, incluímos dois

outros assuntos, a partir de redes de relações que vimos ser construídas nas discussões que vínhamos analisando nas redes sociais: direitos da população carcerária e a questão da desigualdade social. Quando trabalhamos direitos humanos, portanto, materializamos a discussão a partir desses 5 eixos, que constituem manifestações de oposição à ideias dos direitos: racismo, homofobia, machismo, punitivismo (que não se confunde com “punição”) e desigualdade social.

Ainda na primeira etapa, realizamos a triagem do *corpus* de pesquisa. Como nosso foco são as discussões realizadas no *Facebook*, esse momento da pesquisa debruçou-se sobre a seleção das páginas que serviriam de fornecedoras do material a ser analisado (postagens, comentários, imagens etc.). Resolvemos, após reuniões de discussão e observações iniciais na rede social, seguir um fio que nos levou a selecionar as páginas de acordo com um critério de posicionamento político: páginas que se definiam como “de esquerda” e “de direita”. Percebemos, pelas imersões iniciais no *Facebook*, que esse fio de distinção produzia posicionamentos que podiam ser analisados conjuntamente a respeito da questão dos direitos humanos – isto é, páginas de direita e de esquerda, em geral, apresentavam posições próximas, ainda que nem sempre iguais, a respeito de questões relacionadas aos temas que tencionávamos pesquisar. Consideramos, além disso, que a distinção entre os dois lados do espectro político constitui elemento central para compreensão dos posicionamentos a respeito dos direitos humanos no Brasil de hoje, já que os agentes de cada lado possuem, por definição, percepções distintas sobre o que se classificam como direitos humanos. Por isso consideramos fundamental partir dessa distinção clássica do espectro político para construção do *corpus* de análise. A esse critério central seguiram-se outros, tais como: número de membros nas comunidades virtuais; taxa de participação dos membros; relevância em termos de citação em espaços públicos não-virtuais, como jornais; número de participantes discentes do *campus* Pinheiral do IFRJ nessas comunidades. Nem sempre foi possível seguir rigidamente esses critérios. Algumas páginas, por exemplo, não alcançaram notoriedade fora do *Facebook* até agora, mas foram mantidas porque a maneira como abordam as temáticas aqui presentes faz parte da visão mais ampla de mundo do respectivo posicionamento no espectro político. Ao longo da pesquisa, houve momentos em que páginas foram banidas da rede social, interrompendo a busca. Ao final, portanto, as páginas analisadas nem sempre atenderam a todos os critérios indicados acima.

Cabe ressaltar que, como uma das justificativas e motivações centrais do projeto tem a ver com a abertura de espaços de reflexão crítica para os bolsistas envolvidos, foi levado muito em conta o critério subjetivo dos envolvidos e envolvidas diretamente na pesquisa, isto é, foi dado muito espaço para que as bolsistas e os bolsistas, a partir de cada um de seus temas, pudessem ficar o mais à vontade possível para selecionar as páginas cujas postagens, numa abordagem verificativa inicial, pudessem desper-

tar curiosidade, interesse, motivação para análise mais a fundo etc. Consideramos que esse critério põe em evidência o que de mais importante esta pesquisa procura oferecer: espaços para atuação na vida prática, seguindo Rûsen, a partir de reflexões construídas numa abordagem histórica crítica durante discussões. Algumas páginas já eram seguidas por nossas e nossos bolsistas antes do projeto. Assim, articularam uma prática anterior às críticas promovidas no âmbito dos encontros da pesquisa. Nesse sentido, pediu-se que cada bolsista, levando em conta os critérios objetivos anteriores e os subjetivos indicados, selecionasse 6 páginas, sendo metade relacionada a cada lado do espectro político. Frente a dificuldades para coletar material em algumas páginas, em certos casos, o número foi aumentado.

Na segunda etapa da pesquisa, as formas de abordagem dos temas de direitos humanos vêm sendo analisadas qualitativamente, levando-se em conta, principalmente, que tipo de conexão há, quando há, entre o posicionamento político e certas concepções e interpretações históricas. Na ausência desse tipo de conexão, são buscados outros argumentos utilizados na construção do posicionamento. Esta é a etapa mais longa e central da pesquisa, já que a intenção é cobrir o maior número possível de espaços para um mapeamento razoavelmente amplo das discussões virtuais. Paralelamente a esta etapa, têm sido feitas, na medida do possível, reuniões para debate e discussão a partir de textos pertinentes à questão dos direitos humanos, como forma de capacitação dos bolsistas envolvidos na pesquisa. Novamente o critério da subjetividade está presente nesse momento da pesquisa: pediu-se a cada bolsista que, a cada rodada de busca por postagens para posterior análise, verificasse todas as manifestações da página sobre seu tema feitas ao longo do período analisado e, desse universo, selecionasse até 6 postagens por página que fossem representativas, segundo cada bolsista, da visão de mundo das páginas. As rodadas de pesquisa foram as seguintes: agosto-novembro de 2016; dezembro-março de 2017; abril-julho de 2017.

Neste momento, a pesquisa encontra-se na transição do segundo para o terceiro momento, constituindo, portanto, trabalho ainda em desenvolvimento. Os resultados que serão apresentados e discutidos na próxima seção são, desse modo, ainda parciais, referentes ao período agosto-novembro de 2016. Não incluímos todos os temas na discussão. Dessa maneira, analisaremos brevemente as páginas e postagens relacionadas apenas aos temas do racismo, homofobia e machismo, totalizando um *corpus* de 150 postagens de 25 páginas diferentes.

4 Resultados e discussão:

Passemos, agora, à apresentação e discussão de alguns resultados que temos até aqui.

Primeiramente, vamos ao *corpus* da pesquisa. Os dados básicos para as 25 páginas a serem analisadas se encontram na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Dados sobre as páginas analisadas no Facebook para as temáticas racismo, homofobia e machismo

Nome da página	Temática	Espectro político	Nr de membros (nov. 16)
Levante Negro	Racismo	Esquerda	197.093
Gente Preta	Racismo	Esquerda	136.228
Nem tenta argumentar	Racismo	Esquerda	279.045
Poder Negro – Black Power	Racismo	Esquerda	220.843
Desconstruindo Conceitos	Racismo/ Homofobia	Esquerda	661.303
Quebrando o Tabu	Racismo/ Homofobia	Esquerda	5.757.001
Índia Capitalista Opressora	Racismo/ Homofobia	Direita	44.034
Desquebrando o Tabu	Racismo/ Homofobia	Direita	638.864
Preto Opressor	Racismo	Direita	79.737
Sim, sou de Direita	Racismo	Direita	58.808
Politicamente Incorreta	Racismo	Direita	65.383
Gay de direita, gay direito	Homofobia	Direita	7.296
Jota Oliveira gay de direita	Homofobia	Direita	1.934
O gay liberal	Homofobia	Direita	2.542
Orgulho de ser de direita 2.0	Homofobia	Direita	65.451
Gay1	Homofobia	Esquerda	94.746
Homofobia nunca mais	Homofobia	Esquerda	8.892
Cartazes & tirinhas LGBT	Homofobia	Esquerda	595.868
Homofobia não	Homofobia	Esquerda	114.989
Direita Realista	Machismo	Direita	61.494
Direita Feminina	Machismo	Direita	10.083
Por um Brasil Direito	Machismo	Direita	14.359
Feminismo sem demagogia	Machismo	Esquerda	1.072.105
Ventre Feminista	Machismo	Esquerda	295.984
Esquerdizando	Machismo	Esquerda	159.389

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Podemos perceber a discrepância no número de membros em relação às páginas. Enquanto duas ultrapassam um milhão de membros (uma delas estando acima de 5 milhões), seis delas ficam abaixo de quinze mil, sendo que quatro, inclusive, abaixo dos dez mil participantes diretos, sendo todas elas de direita. Da mesma maneira, a maior parte das páginas de direita analisadas traziam em seu nome algo que remetia mais diretamente à identidade.

Tal questão não é fortuita. A ênfase no termo “direita” na identidade da página tem relação direta com a lógica a presidir a postagens na maioria delas: em geral, um direcionamento voltado à crítica direta de posicionamentos considerados “de esquerda”, construindo-se, nesses espaços, interpretações a partir da inversão de termos referidos aos adversários ideológicos. Dessa maneira, por exemplo, páginas como “Desquebrando o Tabu”, “Politicamente Incorreta”, “Índia Capitalista Opressora” e “Preto Opressor” formularam suas próprias concepções pautando-se pela crítica direta seja a páginas como “Quebrando o Tabu”, seja a termos apontados como centrais à esquerda, como “politicamente correto”, seja ainda pela dissolução de conceitos como “oprimidos/opressores”, que, ao invés de servirem de análise social, como nas páginas ditas “de esquerda”, passam a servir, nas de direita, de gancho para ironia, positivando-se o conteúdo semântico do próprio termo “oprimir”. Afinal, na linguagem das redes sociais nos espaços ditos “de direita” aqui analisados, o termo “oprimir” não apenas não é criticado, como é valorizado como congratulação pela vitória argumentativa sobre aquele considerado inimigo. Como na ideia de “oprimiu o esquerdistas”.

Mas, novamente, tal desconsideração ao conceito de “opressor” não é mera casualidade. Pelo contrário: perpassa boa parte das postagens analisadas. Consideramos, por exemplo, a temática do racismo. Em postagem de 01 de novembro de 2016, a página “Preto Opressor”, tecendo uma crítica a uma postagem da página “Gente Preta” (que destacava a personagem da Disney “Branca de Neve” como “Preta de Neve”, no contexto de ressaltar a ideia de representatividade), posta o seguinte comentário (Fig. 1).

Observando-se a imagem e o comentário, podemos perceber que o ponto central ali é a completa ausência de contextualização conceitual: para



Fig. 1. “E desde quando a neve é preta?”

o moderador, a ideia de uma “Preta de Neve” não faria sentido porque a neve é branca. Dessa maneira, a ideia de uma personagem chamada “Branca de Neve”, fazendo sentido já que a cor da neve é branca, não estaria atrelada a nenhum sentido de branquitude ou a nenhuma questão racial. A concepção de uma “Preta de Neve” que pudesse servir de representatividade identitária para grupos que não se identificam com a branquitude seria, nos termos da página em questão, “esquerdar”. Não se leva em conta os sentidos envolvidos na construção dos personagens infantis, sua influência sobre as crianças, o contexto sócio-cultural no qual são criados e difundidos, tampouco se leva em conta a questão das relações raciais. Trata-se, em suma, de um “vazio histórico”, uma vez que qualquer carga sócio-histórica que pudesse ser trazida do passado ao presente é diluída na ideia de que a personagem Branca de Neve não produz nenhuma consequência social, tampouco é vista como fruto de relações sociais. Restringe-se a interpretação à pura questão linguística dicionarizada (ou, como afirmou um comentário na página defendendo a postagem: “‘Preta de Neve’? Só mesmo com muita poluição pra conseguirem ‘empretar’ a neve na cabeça dos de baixo intelecto”). E, ressalte-se, em uma página que, pelo nome, identifica alguém que é negro – portanto, em tese, estaria autorizado a fazer esse tipo de afirmação.

O inverso pode ser observado em postagem da página “Quebrando o Tabu”. No caso, a página difunde a informação, veiculada na ocasião pelo jornal Extra, do Rio de Janeiro, a respeito de um fato ocorrido em uma escola pública da rede municipal do município de Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro. O texto que acompanha a publicação, trazendo um relato docente, afirma que todo bimestre havia votação na sala de aula para escolher-se a capa da prova a ser aplicada. Em certa ocasião, a imagem de capa vitoriosa foi uma com os personagens dos quadrinhos da “Turma da Mônica”. Eis que, quando da realização das provas, um aluno específico, segundo o relato, entrega a prova avisando: “Pinteí da minha cor, tá? Cansei desses desenhos diferentes de mim.” O desenho entregue em questão segue abaixo, na Fig. 2, originalmente publicado na página em 12 de outubro de 2016.

A imagem compartilhada pela página, cujo sentido é reforçado em boa parte dos comentários publicados, mostra uma



Fig. 2. “Pinteí da minha cor, tá?”

concepção contrária à da página anterior. Aqui, a problematização da cor da pele altera personagens clássicos dos quadrinhos brasileiros pela necessidade sentida pelo aluno em questão de perceber-se referenciado na capa escolhida pela turma. Considerando-se o imenso percentual de estudantes negros nas redes municipais brasileiras, tal alteração acaba condizendo com uma construção identitária que entende a profundidade de imagens veiculadas pela indústria cultural, compreendendo o peso sócio-histórico que tais figuras carregam, e que acabam contribuindo também para reforçar.

Ambos os exemplos acima nada têm de pontual dentro dessa lógica. As páginas de direita analisadas contrastam com as de esquerda, dentre outros fatores, exatamente por esse distinto tratamento dado à questão da problematização da realidade. Para posicionamentos críticos dos “de direita”, a ausência de problematização reproduz certo senso comum que contribui para a perpetuação de condições de opressão e desigualdade social. Para posicionamentos críticos dos “de esquerda”, o próprio ato de problematizar é questionado, assim como as preocupações com opressão e desigualdade são minimizadas. Como aponta um comentário referente a uma outra postagem da mesma página da Fig. 2, desta vez referindo-se criticamente à ideia de “lápiz cor de pele” (que pele seria? Branca? Negra?), “nem o lápis os cara perdoa [sic] (...). para [sic] de ver racismo em tudo isso [sic] é doença!!! [sic]”

No que consistiria “ver racismo em tudo”? Seguindo a análise que vimos fazendo, refere-se, fundamentalmente, ao questionamento do ato de questionar, visto sempre como atributo não da epistemologia científica em si, mas de posicionamentos “esquerdistas” do espectro político. Em outras palavras, o eterno questionamento das aparências da realidade, base do método científico desde o século XVI ao menos, é tratado como desvio de conduta da esquerda, perturbação da tranquilidade social, ataque à estabilidade harmônica das relações entre indivíduos. No caso específico do ensino de História, isso se torna um problema maior ainda, já que a disciplina em questão exige daqueles que percorrem seus caminhos um ato de permanente questionamento das afirmações do passado, das fontes documentais, dos modelos interpretativos, dos arcabouços teórico-conceituais que constroem o conhecimento etc. A minimização do ato questionador, se incorporado à prática historiográfica ou ao ensino da história escolar, congelaria a própria disciplina por imobilizar seus pressupostos básicos. Qualquer concepção de educação histórica crítica necessitaria da inversão desse “questionamento do questionar” rumo a uma reflexão radical sobre elementos da realidade.

O mesmo tipo de questão pode ser visto em relação à discussão sobre homofobia. Vejamos uma postagem compartilhada pela página “Gay de direita, gay direito”, que parte da mesma lógica autorreferencial identitária que a página “Preto Opressor”, isto é, apresenta-se como uma página teoricamente construída por aqueles que,

segundo a esquerda, deveriam, em tese, não ser de direita. Tal artifício, como vimos no caso acima em relação à questão do racismo, busca conferir uma legitimidade, via lugar de fala, ao discurso que se apresenta como contrário àqueles de esquerda.

Na página em questão, em postagem apenas textual compartilhada no dia 14 de novembro de 2016 (compartilhada de outra página de direita, intitulada “Aliança Conservadora”), o/a moderador/a afirma o seguinte: “Não eduque seu filho para respeitar gays, lésbicas, negros, brancos ou índios; eduque seu filho para respeitar o ser humano; assim você não precisará dar explicações sobre a característica ou escolha das pessoas.”

Podemos aqui novamente observar a diluição conceitual do peso sócio-histórico a partir da abordagem da questão da homofobia – e, por tabela, também da questão do racismo – pela ótica da ideia de “ser humano”. A postagem parte de uma retórica envolvente – afinal, quem seria contrário à ideia da necessidade de se respeitarem todos os seres humanos? – para enfatizar uma postura que dissolve as questões concretas da realidade na abordagem, digamos, idealista da questão. Em outras palavras, ao remeter à necessidade de respeitabilidade do “ser humano” a-histórico, não-concreto, destacado de relações sociais de existência etc., a postagem ignora a necessidade de discussão conceitual, do ponto de vista da História, do que significa a própria expressão “ser humano”, que apenas pode existir, numa abordagem sócio-histórica, a partir de suas relações sociais, culturais, políticas, econômicas etc. Em suma, apenas pode existir na realidade concreta em que se manifesta, realidade que acaba ignorada nesse tipo de abordagem divulgada pela página em nome de uma generalidade que impede a contextualização das próprias relações sociais. Se, seguindo o historiador inglês E. P. Thompson, admitimos que a História “é uma disciplina do contexto e do processo” (Thompson, 2001, p. 243), então precisamos refletir na prática docente a respeito da necessidade de crítica a modelos e abordagens descontextualizadores e dissolventes dos processos históricos em nome de uma perspectiva generalista e quase idealizada do presente.

A História pode ser um espaço proveitoso para a crítica desses modelos, caso possamos, como professores da disciplina, partir das contradições do presente e das limitações conceituais em busca de uma crítica radical desse apagamento do passado e dessa diluição conceitual. Tomemos o exemplo, ainda dentro da temática da homofobia, da página “Desconstruindo Conceitos”, em postagem de 23/11/2016.



Fig. 3. Da ironia histórica

Na imagem acima, um casal composto por homem negro e mulher branca critica a ideia de modelos familiares não formados por homem, mulher e filhos, caso dos defensores de modelos familiares homossexuais como igualmente válidos como “famílias”. A página publica uma crítica de fundo histórico, lembrando que, para apoiadores da segregação racial nos estados sulistas dos EUA nos anos 50 e 60, a “mistura de raças” e a integração constituiriam influência comunista sobre o modo de vida americano. Em outras palavras, ao posicionamento segregacionista do presente – ligado, porém, não à raça, mas à questão sexual – faz-se referência a um segregacionismo do passado, possibilitando abertura para as discussões conceituais de fundo histórico a respeito do que constitui uma família, do que motiva nossos posicionamentos e, acima de tudo, de como perspectivas do presentes, quando contrastadas com algumas do passado, podem construir arenas de disputa entre ideias de modelos “naturais” de sociedade e de modelos baseados na cultura.

Por fim, vejamos outra manifestação dessa abordagem descontextualizada, dissolvente da influência sócio-histórica, que temos criticado neste texto. Agora, no último tema: a questão do machismo.

A página “Direita Realista”, em postagem do dia 19 de outubro de 2016, compartilha um comentário de uma mulher (novamente aqui a questão identitária autorreferencial, portanto) a respeito do tratamento dispensado ao chamado “hipster da federal”. Para efeitos de contextualização: trata-se de um policial federal que, em uma das fases da Operação Lava-Jato, em curso no país ainda, foi bastante elogiado por inúmeras pessoas devido a seus atributos físicos. O ponto, como costumeiro no mundo das redes sociais dominadas pela lógica da indústria cultural, ganhou imensas proporções rapidamente, logo desaparecendo dos comentários e relegado ao esquecimento.

A respeito das reações especificamente femininas ao “hipster da federal”, a página em questão compartilha a seguinte postagem (Fig. 4).

De que maneira a postagem acima, referindo-se ao machismo, se coaduna com o que discutimos acima para o racismo e a homofobia? Ora, mais uma vez aqui podemos observar uma crítica que descontextualiza o uso dos termos e conceitos (no caso, “objetificação”, “assédio” e “cultura do estupro”) buscando promover uma crítica que mira, em tese, a desproporção no tratamento da questão quando posta sobre um homem ou sobre uma mulher. Em outras pala-



Fig. 4. Da igualdade descontextualizada

avras: a postagem critica as feministas (que são chamadas de “feminazi”, neologismo que procura associar, como o nome diz, o feminismo ao fascismo mais abjeto) por supostamente não criticarem a “cultura do estupro”, via objetificação, que atingiria os homens da mesma forma que as mulheres.

Ora, ao associar homens e mulheres como vítimas da cultura do estupro, a postagem não apenas ignora a abissal distância entre casos registrados de estupros femininos e masculinos nas estatísticas (o que, por si só, bastaria para resolver a questão da falsa igualdade). A postagem, ao fazer essa associação, também acaba novamente por eliminar o peso sócio-histórico sobre a concretude da vida presente, atribuindo a “homens” e a “mulheres” igualdade de condições numa sociedade historicamente marcada pelo machismo, pelo patriarcalismo, pela desigualdade entre os sexos. A dissolução conceitual vem acompanhada de uma perspectiva que dissolve também qualquer influência histórica sobre esse presente, novamente separando os acontecimentos do contexto social em que ocorrem, a partir de um generalismo bastante abstrato.

5 Considerações finais:

Este artigo, como indicado, apenas apontou algumas questões ainda em desenvolvimento no âmbito da pesquisa a que ele se refere, no espaço do IFRJ, campus

Pinheiral. Ainda há um longo caminho a percorrer. Esperamos ter ficado evidente, porém, a necessidade de se pensar uma educação histórica em direitos humanos que, partindo das temáticas ligadas aos direitos no presente, possa estabelecer uma crítica radical a certas formas de abordagem que, reduzindo o peso da História e dissolvendo a contextualização indispensável à disciplina, acabem por matá-la.

Partir do presente para o estudo do passado não é garantia de uma abordagem crítica da nossa realidade. Mas é um passo inseparável dessa concepção reflexiva. As discussões aqui apontadas remetem à necessidade de, cada vez mais, construir-se um ensino de História participativo da vida presente, próximo de buscar sustentação para a vida humana prática, para conferir-se sentido à existência. Longe de ser esta prática que iniba a ciência histórica, ela está, na verdade, em seu próprio cerne. Da mesma maneira, não pode estar ausente do trabalho cotidiano em sala de aula.

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a espetacular ajuda de alunas e alunos envolvidos na pesquisa, como bolsistas ou voluntários. Agradeço, assim, a Mateus Rodrigues Jorge, Ana Beatriz Campos, Thamires Martins, Paloma Freitas, Aline Teixeira, Nidney Marques, Maria Carolina Barcellos e, mais recentemente chegadas ao grupo, Ana Luiza Maciel, Gabrielli Marques e Ester Moreira. Agradeço também aos amigos do Grupo Interdisciplinas de Estudos de Culturas e Linguagens (IECL), pelo estimulante ambiente de discussão que proporcionam não apenas a mim, mas a todo o campus Pinheiral do IFRJ, desde 2014.

Referências

- Anistia Internacional. (2015). *Informe 2014/2015: o estado dos direitos humanos no mundo*. Disponível em: <https://anistia.org.br/direitos-humanos/informes-anuais/o-estado-dos-direitos-humanos-mundo-20142015/>. Acesso em 19/05/2015.
- Biesta, G. (2013) *Para além da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Autêntica.
- Biesta, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Editora Campus, Rio de Janeiro.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Último acesso em 19/05/2015.
- Brasil. (1997). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 19/05/2015.
- Carvalho, J. M. de. (1987). *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras.

- Carvalho, T. & Nascimento, F. de S. (2014). O inimigo interno e a ordem política da nação: representações da ditadura civil militar na Revista Veja (1968-1969). In: *Temporalidades*. Belo Horizonte, Vol. 6, n. 1, p. 158-174. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/12p158.pdf. Acesso em 19/05/2015.
- Coutinho, C. N. (2003) *Gramsci*: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Estadão. (2015). Em 2013, Brasil vira “potência” das redes sociais. Disponível em <http://economia.estadão.com.br/noticias/geral,em-2013-brasil-vira-potencia-das-redes-sociais-imp-,1111960>. Acesso em 19/05/2015.
- Gomes, A. de C. (2005). *A invenção do trabalhismo*. 3 edição. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Gramsci, A. (1995). *Concepção Dialética da História*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grüner, E. (2010). *La Oscuridad y las luces*: capitalismo, cultura y revolución. Buenos Aires: Edhasa.
- Hartog, F. (2013) *Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Mattos, I. R. de. (2004) *O Tempo Saquarema*: a formação do Estado Imperial. São Paulo: HUCITEC.
- Medeiros, J. da S. (2013). Considerações sobre a esfera pública: redes sociais na internet e participação política. In: *Transinformação*. Campinas, 25(1), p. 27-33. Disponível em: scielo.br/pdf/tinf/v25n1/a03v25n1.pdf. Acesso em 19/05/2015.
- Parrón, T. (2009). *A política da escravidão no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rüsen, J. (2007) *História viva – Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB.
- Salles, R. (1996). *Nostalgia Imperial*: a formação da identidade nacional no Brasil do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Santos, B. de S. (2010) *Epistemologias do Sul*. 2 edição. Almedina.
- Santos, B. de S. (2013). *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.
- Scherer-Warren, I. (2006). Redes sociais na sociedade da informação. In: R. Maia; M.C.P.S. Castro (Org.). *Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: UFMG. p.216-227.
- Thompson, E. P. (2001). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.

História, ensino, extensão e pesquisa com caráter tecnológico e popular no IF Sudeste MG

Julio Cesar Pereira Monerat, Fábio Aparecido Martins Bezerra, Thales Mongarde Daer
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé
julio.monerat@ifsudestemg.edu.br, fabio.bezerra@ifsudestemg.edu.br,
thales_daer@hotmail.com

Introdução

Nosso objetivo no presente trabalho é refletir sobre a possibilidade de uma extensão e uma pesquisa que, por serem desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais, possuam características próprias, que as distingam daquelas desenvolvidas em outros espaços, especialmente nas universidades, e que promovam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão de uma maneira que acreditamos ser específica ao âmbito da educação tecnológica, tendo por referência o pensamento marxiano e marxista, fundamentado na formação omnilateral e na perspectiva da emancipação humana. A reflexão é realizada a partir das práticas desenvolvidas na disciplina de História, ainda que necessariamente articulada a outras disciplinas, que apontam para a possibilidade da constituição de um Ensino Médio efetivamente integrado e voltado não meramente à formação *para* o trabalho, mas fundamentalmente na formação *pele* trabalho, o que implica na constituição de programas pedagógicos que contribuam para a formação de alunos capazes de entender e atuar criticamente e socialmente em suas realidades sócio-históricas.

Tendo em vista a perspectiva emancipatória da educação tecnológica – cujas definições realizaremos no decorrer desse trabalho –, buscaremos desenvolver a caracterização de uma pesquisa e de uma extensão que sejam simultânea e articuladamente tecnológicas e populares. No entanto, o artigo não se limita a uma mera caracterização teórica desses termos, pois o faz em termos práticos, ao refletir sobre projetos de pesquisa realizados no Campus Muriaé do IF Sudeste MG, com bolsistas juniores, e que são articulados a projetos de extensão previamente desenvolvidos com movimentos sociais e sindicais locais, também com envolvimento de alunos bolsistas ou não.

Essas práticas acabam por ganhar uma dimensão ampliada ao fazerem parte de uma articulação nacional criada por docentes e técnicos dos Institutos Federais (IFs) com o objetivo de refletir e desenvolver essa unidade específica de ensino, pesquisa e extensão nos IFs. Essa articulação é a Rede Tecnológica de Extensão Popular (RETEP), cuja preocupação inicial é com a constituição de uma extensão tecnológica e popular. Tendo em vista a unicidade da extensão com a pesquisa e o ensino,

como preconizado pela formação omnilateral, acreditamos ser a RETEP a base para a reflexão que aqui nos propomos a realizar a partir de práticas em andamento no IF Sudeste MG – Campus Muriaé.

O presente artigo inicia-se, então, com uma brevíssima apresentação da RETEP para, em seguida, realizar um levantamento dos projetos de extensão realizados do Campus Muriaé do IF Sudeste MG com efetiva participação da docência em História. Na sequência realizamos a articulação entre esses projetos de extensão e os projetos de pesquisa de alguma forma a eles vinculados. Encerramos o artigo com uma síntese dessas análises tendo por fundamento aquela formação omnilateral.

2 A RETEP e a extensão tecnológica popular

O ano de 2015 marca o início das mobilizações de docentes e técnicos administrativos dos Institutos Federais para a constituição da Rede Tecnológica de Extensão Popular, a RETEP. A RETEP reconhece que a articulação de ensino-pesquisa-extensão no âmbito dos Institutos Federais indica a necessidade do desenvolvimento de uma extensão que se diferencie daquela já praticada pelas universidades em quatro sentidos principais:

1) identificação com a Educação Tecnológica – tal como brevemente apontada por Marx e também definida por outros pensadores – como educação politécnica;

2) caráter popular de uma extensão vinculada às demandas dos setores e classes sociais oprimidos e explorados;

3) articulação desses dois fundamentos em um terceiro identificado como um projeto de emancipação humana, baseado em uma perspectiva crítica tanto da sociabilidade capitalista quanto daquelas meramente reformistas vinculadas ao debate sobre políticas públicas, mesmo sem desconsiderar sua importância.

4) a possibilidade de superação do caráter unilateral e estranhado da sociabilidade humana sob a forma mercantil com a conseqüente perspectiva de constituição de relações sociais marcadas pela transparência, pelo pleno desenvolvimento das potencialidades humanas em suas mais diversas dimensões, ou seja, na omnilateralidade possível em uma sociedade fundada na livre associação dos produtores.

O principal objetivo da RETEP é o estabelecimento teórico e prático do conceito de “extensão popular tecnológica”, fundamentado na educação tecnológica entendida como construção da omnilateralidade humana e na perspectiva popular emancipatória, sem com isso desconhecer as limitações e contradições de se desenvolver uma ação emancipatória no contexto da sociabilidade capitalista. Contudo, são justamente

as contradições do capital que renovam o tensionamento permanente entre

as forças que acabam sucumbindo à dinâmica capitalista através da subordinação ou cooptação, e aquelas outras forças que articulam a resistência e a perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Entre essas forças é que pretende se encontrar a RETEP (Monerat et. al., 2016).

O 1º Seminário de Educação Tecnológica e Extensão Popular foi realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em julho de 2016, e marcou o lançamento da RETEP. O seminário contou com apoio e participação do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Minas Gerais (SINASEFE-MG), além da presença de estudantes, técnicos (TAEs) e professores de diferentes estados brasileiros. Dentre os palestrantes do seminário, estiveram Gaudêncio Frigotto, da UERJ, Mauro Iasi, da UFRJ e José Francisco de Melo Neto, da UFPA. Na ocasião, foram debatidos os temas que fundamentam a RETEP, especialmente a articulação entre educação tecnológica e a extensão popular, bem como foram lançadas as bases para sua implementação como uma rede nacionalmente articulada.

São as reflexões oriundas desse debate sobre a extensão popular tecnológica que nos auxiliam a buscar o entendimento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no Campus Muriaé do IF Sudeste MG. Para isso, necessitamos resgatar as práticas desenvolvidas e que têm uma participação direta da disciplina de História, mostrando, com isso, suas potencialidades na articulação de uma educação integrada.

3 Extensão Popular no Campus Muriaé

O Campus Muriaé do IF Sudeste MG iniciou suas atividades com alunos no ano de 2010. Já no ano de 2011, passamos a participar da Comissão dos Atingidos pela Mineração da Zona da Mata de Minas Gerais, que congregava movimentos pastorais, sociais e sindicais na luta contra o avanço da mineração de bauxita pela CBA-Votorantim no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB). A Comissão havia sido criada no ano de 2003, depois que as comunidades camponesas ameaçadas pelo projeto da mineradora descobriram, meio que por acaso, o andamento do processo de licenciamento ambiental tramitando com reduzida publicidade (Movimento Sindical, 2004; Rothman, 2010). A partir dessa informação, a Comissão foi criada com participação de sindicatos dos trabalhadores rurais, organizações não governamentais, pastorais sociais e movimentos sociais, tendo sua atuação concentrada na divulgação do projeto da mineração junto às comunidades ameaçadas, com enfoque em duas preocupações fundamentais:

os impactos sobre o meio ambiente, e a questão socioeconômica. Sobre o primeiro, deve-se destacar que “a Serra do Brigadeiro abriga um dos importantes trechos de Mata Atlântica do estado, que, por sua vez, constitui um dos ecossistemas mais ricos e mais ameaçadas do mundo” (Movimento Sindical, 2004). Além disso, a questão socioeconômica é motivo de preocupações, já que população rural da região é formada por mais de 5000 famílias que sobrevivem da agricultura familiar, pessoas que durante várias gerações estão trabalhando sua territorialidade. O êxodo rural e a degradação das condições de vida na região serão consequências da atividade mineradora, caracterizando um elevado custo social e ambiental que não pode ser simplesmente enquadrado dentro das “externalidades” do empreendimento (Monerat, 2102, p. 3).

A mineradora, por sua vez, para legitimar seu avanço, utilizou-se, ao longo dos anos, de formas variadas de cooptação: junto ao poder público municipal, oferecia obras e benfeitorias; junto às comunidades rurais, contratava parte da mão de obra e, por meio de realização de audiências organizadas pela ONG Gaia, contratada para essa finalidade pela mineradora, era realizado um limitado debate sobre os impactos socioambientais da atividade mineral – limitado, pois não colocava em pauta a possibilidade de não minerar, defendida por diversos camponeses. Essas ações da mineradora se conjugavam a outros elementos que dificultavam o avanço na organização da resistência à mineração: a falta de recursos financeiros, reduzido número de participantes com ampla dedicação à Comissão e, principalmente, o envolvimento desses participantes com as pautas específicas de suas organizações sociais, sindicais ou pastorais de origem.

Dessa forma, ampliava-se a complexidade para a construção e vigência de uma organização de resistência, o que nos levou, já como integrantes do grupo articulado, a propor a transformação da Comissão em um fórum permanente. Esse fórum deveria ser composto não somente pelos voluntários de cada movimento, mas sim ter representação dos próprios movimentos e entidades que já se articulavam na Comissão, bem como ter a participação efetiva do IF Sudeste MG – Campus Muriaé por meio de um projeto de extensão coordenado pelo professor Julio Monerat, o que lhe garantiria maior institucionalidade. Ou seja:

A criação e articulação de um Fórum permanente apresentou-se, então, como instrumental privilegiado para a retomada dos estudos sobre os impactos da mineração na agricultura familiar, bem como a retomada/construção do trabalho de base com vistas à criação de mobilizações focadas nas alternativas ao projeto de minerador (Monerat, 2012, p.2).

Dentre as ações previstas e realizadas pelo então constituído Fórum de Defesa da Vida e do Meio Ambiente foi de caráter fundamental a retomada do trabalho de base junto às comunidades ameaçadas. Note-se que essas comunidades estavam, em sua grande maioria, articuladas desde a década de 1980 através de sindicatos de trabalhadores rurais conjuntamente com as Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, que surgiram e se fortaleceram na região por meio do trabalho de base, que tem sua inspiração na metodologia de educação popular, cuja referência é Paulo Freire (1981). A ferramenta utilizada para a retomada do trabalho de base foi a produção do vídeo documentário “Projeto de morte, projeto de vida” (Projeto, 2012), que foi exibido nas comunidades como motivação para o debate sobre a mineração. O objetivo era claro: o resgate da territorialidade das comunidades camponesas se daria pela retomada de suas respectivas histórias de vida. Sendo assim, as disciplinas mais envolvidas nesse projeto de extensão foram História e Geografia¹, tendo especial destaque para o uso da história oral como instrumento de construção desse resgate identitário.

A partir dessas ações houve a retomada das mobilizações e da organização dos camponeses ameaçados pela mineração. O trabalho de base se desenvolveu principalmente com a utilização de espaços sindicais e paroquiais onde o vídeo documentário era exibido como motivação ao debate. O resgate das histórias de vida era a referência para a discussão sobre o conflito de territorialidades entre capital minerador e agricultura camponesa. Ainda assim, os momentos de maior e menor envolvimento com essa pauta continuaram a se suceder no decorrer dos anos. Além disso, ampliou-se ainda mais a complexidade das posições políticas com relação à mineração junto às organizações integrantes do Fórum. Em uma análise que realizamos dessa situação de intermitência das mobilizações e suas contradições, constatamos que

é preciso enfatizar que tais posturas políticas contraditórias dos camponeses diante do conflito local com a mineração e frente à totalidade capitalista são resultado da articulação de condições objetivas e subjetivas. Ou seja, é preciso verificar dentre as condições objetivas aquelas previamente apontadas como parte do complexo quadro da territorialidade camponesa no Brasil – relacionada à chamada agricultura familiar – e na região estudada – o avanço da mineração cuja proposta de arrendamento da terra a ser minerada mostra-se para muitos atrativa, sem que seus impactos negativos sejam criticamente

1 Durante os anos de 2010 a 2012, as disciplinas História e Geografia foram ministradas pelo mesmo professor, tendo em vista a vaga única para essas disciplinas em concurso público que, a exemplo de outros realizados com a mesma condição país afora, foram alvo de crítica da Associação Nacional de História (ANPUH).

verificados. Como elaborar uma territorialidade que aponte para a superação do metabolismo do capital em um cenário político em que a agricultura camponesa é identificada como agricultura familiar e um “agronegocinho”? (Monerat, 2015, p. 13).

Essa análise, por sua vez, acabou por nos demonstrar a necessidade de aprofundar posteriormente a reflexão sobre as limitações das lutas por políticas públicas enquadradas na dimensão da emancipação política, o que nos conduziu ao debate sobre a emancipação humana entendida como superação do modo de produção capitalista. Ou seja, a relação conflituosa entre capital e campesinato ficava atenuada quando ambos passavam a ser entendidos dentro da categoria comum de capitalistas vendedores de mercadoria: a mineração como grande capital e o campesinato como pequenos capitalistas ou “empreendedores do agronegocinho”. O sociometabolismo do capital e a universalização da produção mercantil tornavam mais complexas as possibilidades de construção de uma resistência devido às limitações da consciência de classe camponesa decorrentes desse contexto de hegemonia do capitalismo.

Por ora, mesmo com as oscilações na organização contra a mineração, cabe salientar ainda dois elementos importantes: o primeiro é que grande parte das comunidades camponesas envolvidas na luta contra a mineração passaram a se articular na Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e pela Vida que se constituiu em um projeto de extensão do Campus Muriaé do IF Sudeste MG. A isso retornaremos mais adiante. O segundo elemento diz respeito à recente ameaça de morte sofrida por frei Gilberto Teixeira, da comunidade de Belizário, distrito de Muriaé, devido a seu papel de articulador da resistência à mineração no entorno do PESB (Brasil de Fato, 2016). Essa ameaça desencadeou ampla mobilização local que teve reflexos nacionais e internacionais, levando à abertura de um novo ciclo de organização da luta contra a mineração, incluindo a realização de assembleias populares e romarias, mas cujo desfecho ainda é incerto nesse momento em que escrevemos.

Ainda no decorrer do ano de 2012, ao Campus Muriaé do IF Sudeste foi solicitado pelo Núcleo de Assessoria às Comunidades Atingidas por Barragens (NACAB), de Viçosa, MG, envolver-se em um projeto de extensão popular e tecnológica também relacionado a uma situação de conflito socioespacial:

A construção da UHE Barra da Braúna no rio Pomba, na Zona da Mata de Minas Gerais, ocasionou o alagamento de terras em diversos municípios, dentre os quais, Laranjal, Leopoldina, Recreio e Cataguases em razão do enchimento do reservatório da usina hidrelétrica sob operação da empresa Barra da Braúna Energética S.A., ligada ao grupo canadense Brookfield Energia Renovável. Esse fato afetou negativamente os ribeirinhos, atingindo de maneira extremamente

grave os pescadores profissionais e amadores do rio Pomba, já que o projeto da barragem não contemplava uma escada de piracema - o que possibilitaria a reprodução dos peixes-, nem tampouco o repovoamento com espécies nativas (Monerat; Monnerat, 2014, p. 1).

Nesse caso, diferentemente da mineração de bauxita no entorno do PESB, a barragem já estava construída e a mobilização que fora previamente realizada pelas comunidades e suas organizações não havia conseguido impedir sua construção, obtendo, contudo, algumas contrapartidas como condicionantes. Dentre essas contrapartidas estava o apoio à constituição de uma cooperativa de piscicultura em tanque-rede, para cuja concretização, docentes, técnicos e alunos do Campus Muriaé foram mobilizados, durante os anos de 2012 e 2013. O projeto de extensão, coordenado pelo TAE Carlos Paulo Assis Pereira e pelo docente Julio Monerat, iniciou-se com um resgate das histórias de vida dos pescadores com o objetivo de contribuir para a construção de uma identidade coletiva. Nesse momento inicial, também as disciplinas de História e Geografia tiveram papel de maior relevância. Na sequência, outras disciplinas, especialmente da área técnica, passaram a desenvolver a necessária formação específica para a piscicultura em tanque rede. Em ambas as etapas, os estudantes do Curso Técnico Integrado em Agroecologia tiveram atuação junto aos cooperados, realizando entrevistas e coordenando as dinâmicas dos encontros formativos. Dentre as dinâmicas pedagógicas que possibilitaram o resgate histórico-identitário dos pescadores, destacamos a elaboração coletiva de uma linha do tempo em que os pescadores comparavam suas vidas ao rio, enfatizando a relação conflituosa decorrente da construção da barragem.

Tratando-se de um projeto que buscava articular uma identidade histórica comum com um projeto econômico também comum, optamos pela utilização da metodologia da educação popular, na qual o protagonismo dos educandos é fundamental. Note-se que, nesse projeto de extensão, o Campus Muriaé já havia sido procurado pelo NACAB, o que evidenciava seu papel como referência para uma extensão de cunho popular:

Partindo da constatação das perdas materiais e simbólicas, os educadores do IF Sudeste MG iniciaram o processo de formação com um membro de cada uma das 40 famílias atingidas e que estavam previamente cadastradas no projeto de reativação econômica através do cooperativismo em tanque-rede. Importa salientar que os professores do Instituto não participaram desse cadastramento nem das lutas que acabaram levando ao reconhecimento dos direitos dos atingidos. No entanto, a busca de assessoria junto ao IF Sudeste MG por parte das lideranças dos atingidos se deu por conta da capacidade técnica de

acompanhamento dessa instituição, bem como devido nossa – dos autores desse trabalho - prévia participação junto às mobilizações e organizações de defesa de direitos. Assim, os atingidos, através de suas lideranças, buscavam não somente uma extensão rural calcada na transferência de conhecimento técnico, mas fundamentalmente a aplicação de uma metodologia pedagógica libertadora nos moldes daquela elaborada por Paulo Freire (Monerat; Monnerat, 2014, p. 3).

A formação transcorreu pelo período de aproximadamente dois anos, no decorrer dos quais, a cooperativa iniciou suas atividades. Na sequência da formação da cooperativa, foi criada também a colônia de pescadores. No final do ano de 2013, esse projeto de extensão não foi renovado. Desde então, na relação entre a cooperativa e a colônia de pescadores tem havido grandes dificuldades para a constituição das autonomias das duas instâncias. Em pesquisa por nós realizada no Campus Muriaé no decorrer do ano de 2016 com participação de um bolsista PIBIC-Jr. – à qual faremos referência adiante -, entrevistamos o coordenador desse projeto que constatou que: “o que não se previa era que a colônia se tornaria rival da cooperativa, com associados atuando inclusive contra a própria associação e a favor de interesses individuais”. O que nos levou a avaliar que o fato de não termos nos envolvido com as comunidades atingidas pela barragem desde o início das mobilizações acabou restringindo nossa capacidade de desenvolver aquela pretendida identidade comum, capaz de fortalecer a cooperativa e a colônia. Junte-se a isso, o uso político partidário que tomaram as disputas entre cooperativa e colônia a partir do ano de 2014, contribuindo para o maior enfraquecimento da ambas.

Aqui também devemos apontar para a necessidade de avançarmos o debate para além da defesa de direitos ou de ações compensatórias. Em artigo em que buscamos refletir sobre esse projeto de extensão, chegamos a concluir com relação àquilo que, num primeiro momento indicava o sucesso do projeto:

Se, por um lado, há alguma positividade nessa situação não se pode perder de vista que ela faz parte de uma realidade maior identificada com a totalidade do modo de produção capitalista. É justamente a reprodução do capital que desterritorializa os pescadores ao transformar o rio e, mais especificamente, a energia nele gerada em uma mercadoria. Também a sociabilidade capitalista estabelece os limites para a territorialidade entendida como projeto não somente para pescadores/cooperados, mas para toda a humanidade desposuída, pois, a contínua valorização do capital requer a ampliação permanente das relações mercantis entre os humanos consigo mesmos e com a natureza. A territorialidade em construção pelos cooperados em tanque-rede exerce,

portanto, um papel importante em suas vidas, mas não deixa de ter um papel mitigador diante do caráter destrutivo e incontrolável do capital (Monerat; Monnerat, 2014, p. 11).

Ou seja, também nesse momento já indicávamos a necessidade de ampliar o debate para incluir a totalidade do metabolismo do capital, o que nos dará as bases para a constituição de uma extensão tecnológica e popular, como veremos adiante.

Conforme anteriormente referido, grande parte das comunidades ameaçadas pela mineração da bauxita no entorno do PESB e que já participavam da organização do Fórum de Defesa da Vida de do Meio Ambiente juntaram-se a outras famílias camponesas, ONGs, movimentos sociais, pastorias e sindicais em mais um projeto de extensão do Campus Muriaé sob a coordenação dos professores Lucas Magno, Julio Monerat e José Luiz Paixão: a criação da seção regional da Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e pela Vida. As disciplinas de História e Geografia, mais uma vez, articularam-se com as demais disciplinas técnicas do Curso Integrado em Agroecologia para a realização de cursos de formação e seminários, com destaque para “XI Seminário de Qualidade de Vida e Meio Ambiente”, no CEFET, em Leopoldina, em junho de 2015, quando a Campanha foi oficialmente lançada. Destacamos ainda realização de palestra no “Seminário de Plantas Medicinais”, no Colégio Santa Marcelina, em Muriaé, em agosto de 2015; o I Seminário Regional da “Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida”, em Miradouro, em outubro de 2015; e o “I Seminário Terra, Água e Espiritualidade”, em Muriaé, em abril de 2016.

Também nesses eventos, a preocupação com uma metodologia de educação popular foi marcante. O diferencial nesse caso, em relação ao projetos de extensão anteriores, é que este não se limitou ao envolvimento de comunidades camponesas, mas desdobrou-se na participação de setores urbanos sensíveis ao problema dos agrotóxicos. Ainda que mais diretamente ligada ao Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA) do que à Campanha contra os Agrotóxicos, a recente criação da Rede Saúde e Sabor da Serra, que objetiva a venda direta da produção camponesa aos consumidores urbanos, mostra que o Campus Muriaé tem se constituído em uma importante referência em ações de extensão popular. Saliente-se que a maior parte dos produtos comercializados são orgânicos e também se pode verificar a participação dos produtores em mais de uma ação de extensão desenvolvida pelo Campus Muriaé.

Cabe ainda destacar que contribuição crítica de uma história do tempo presente pode ser verificada nesses espaços de formação, quando propomos o debate sobre a relação entre o capital e a técnica por meio da questão *Por que se utilizam os agrotóxicos?* Essa questão abre a possibilidade para o debate do avanço do capital sobre a autonomia camponesa, bem como seus impactos nos conflitos relacionados à renda da terra. Aqui a História Agrária é de suma importância para o entendimento

não somente do campesinato, mas das formas capitalistas de agricultura cujo paradigma é o agronegócio.

Mais um projeto que tem a participação da disciplina de História é o “Formação em Rede: sustentabilidade e participação política”, que conta com o apoio do Núcleo de Estudos em Educação, Trabalho e Tecnologia (NEETT) e é coordenado pelos professores Fábio Bezerra e Julio Monerat. Envolvendo os sindicatos de trabalhadores rurais de Miradouro e de Muriaé, Barão do Monte Alto e Rosário da Limeira, além das estudantes do curso em Serviço Social da UNOPAR e bolsistas do Curso Técnico Integrado em Informática, o projeto teve o objetivo de capacitar os participantes para o uso de ferramentas da informática, em especial a internet, como instrumento de formação, divulgação e mobilização social. Para isso foram realizados encontros que conjugavam momentos de capacitação técnica no uso do computador com situações de formação política. Participaram docentes de Informática, Filosofia, Agroecologia e História que tiveram como desafio a articulação entre técnica e política tendo por referencial a educação popular.

Mais uma vez a História possibilitou uma reflexão crítica sobre a técnica ao debater os diferentes usos da comunicação em tempos de internet. Mas a contribuição da História também pôde ser verificada na própria capacitação dos participantes para a necessidade de contextualização das informações veiculadas na rede. Daí que articulamos a necessidade de contextualização sócio-histórica com o uso de ferramentas alternativas de busca capazes de ir além dos discursos homogêneos dos grandes meios de comunicação e sites de busca. A partir desse projeto foi constituída pelos participantes uma rede de comunicação crítica alternativa cujo objetivo é o compartilhamento de experiências de luta e o agendamento da ações conjuntas. Esse projeto será repetido no decorrer dos anos objetivando ampliar e fortalecer esse rede alternativa.

Concluindo essa etapa, chama a atenção nesses projetos de extensão brevemente apresentados o fato de que, em sua grande maioria, os sujeitos sociais envolvidos se repetem de alguma maneira, especialmente os camponeses. Além disso, a temática do conflito também é uma característica que os marca de diferentes maneiras: conflitos com a mineração, a barragem, os agrotóxicos, dentre outros. Conflitos localizados e com especificidades próprias, mas que revelam uma relação com a totalidade do metabolismo do capital. Devido a essas condições específicas – a repetição dos sujeitos e os conflitos – fomos levados à necessidade de um aprofundamento sobre essas ações de extensão da qual tomamos parte enquanto Campus Muriaé. Daí que esses projetos de extensão acabaram tornando-se parte ou projetos de pesquisa histórica também desenvolvidos no IF Sudeste MG. É essa articulação que verificaremos agora.

4 Articulando História, pesquisa e extensão no Campus Muriaé

Como entender as potencialidades e limites da extensão colocada em prática pelo Campus Muriaé do IF Sudeste MG? Esse foi nosso objetivo ao iniciarmos o projeto de pesquisa “Alcances e limites dos projetos de extensão desenvolvidos pelo Campus Muriaé do IF Sudeste MG no intervalo de 2010 a 2015”, coordenado pelos professores Julio Monerat e Fábio Bezerra e com um bolsista PIBIC-Jr. Nessa pesquisa, foram levantados os projetos de extensão realizados pelo Campus Muriaé e entrevistados os seus coordenadores, bem como com a Coordenação de Extensão e Integração Campus-Empresa (CEICE), com o objetivo de verificar os alcances sociais das atividades extensionistas desenvolvidas.

Tendo cumprida as etapas previstas na pesquisa, realizamos a confrontação de seus dados com a dissertação de mestrado do professor Fábio Bezerra (2015), que, ao pesquisar o modelo de educação profissional e tecnológica implantado no IF Sudeste MG, constatou que o Campus Muriaé, apesar do suporte teórico e finalidades previstas em lei, ainda não cumpre de forma plena a função social de políticas públicas de geração de renda, integração e desenvolvimento econômico regional e compartilhamento de tecnologia social junto às comunidades atendidas, apesar de já ter avançado em muitos pontos, apresentando-se, assim, como um modelo virtuoso:

Sendo assim, quando o inciso IX, do artigo 6º, da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) atribui aos IFETs, dentre os princípios pelos quais deve reger sua função social, o de “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”, deve-se compreender que esse processo de “transferência de tecnologia” sob a ótica da concepção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), deve estar assentada em uma relação efetiva entre os atores sociais e a instituição. (...) foram poucas as atividades de extensão desenvolvidas no Campus, nos seus cinco anos de existência, que contaram com a participação de parcerias com os arranjos produtivos locais ou da comunidade externa (Bezerra, 2015, pp. 69; 98).

Segundo Bezerra (2015), a política extensionista do campus deve servir como complemento à formação dos estudantes, de modo que se possa unir teoria e prática educativa, o trabalho de extensão e, ao mesmo tempo, áreas específicas da educação profissional e tecnológica, abrangendo o contexto regional em seus aspectos social, econômico e cultural. Além disso, o professor verificou em sua pesquisa que dificuldades como falta de recursos e desinteresse dos servidores do Instituto Federal por atividades de extensão ainda demandam qualificação voltada para as atividades extensionistas.

Pode-se verificar a partir da pesquisa que realizamos, bem como da dissertação do professor Bezerra, que ainda há uma grande distância entre a educação profissional e tecnológica da legislação, como “modelo” de escola previsto, e a educação profissional e tecnológica efetivamente realizada. Segundo a lei, o modelo educacional a ser valorizado e reconhecido é aquele que, dentre outros fatores, promova o resgate de uma educação que supere a visão da formação como um processo para atender apenas as demandas do mercado, e que possibilite ao jovem uma formação integral, que combine o acesso a todas as áreas do conhecimento humano, acrescido do conhecimento técnico articulado à formação de um sujeito crítico, apto ao mundo do trabalho, mas capacitado a refletir o sentido do seu trabalho e que esteja em condições de dar sequência aos seus estudos. Também preconizada pela legislação, a descentralização da oferta dos cursos técnicos e tecnológicos em relação aos grandes centros urbanos e sua implantação em regiões distantes e atrasadas, concentradas no interior do país, tem potencial de promover o desenvolvimento local, o que se pode verificar em algumas situações no próprio Campus Muriaé. Além disso, há a questão do uso do conhecimento produzido na perspectiva da transferência de tecnologia social, o que acarreta uma outra compreensão sobre o sentido dessas tecnologias e sobre o seu público-alvo: a própria sociedade produz a informação voltada ao seu próprio benefício.

Em que pese a análise crítica das limitações dos projetos de extensão desenvolvidos pelo IF Sudeste MG – Campus Muriaé, cabe-nos salientar o caráter contraditório de suas efetivações. Afinal, se podemos constatar esses elementos negativos que se vinculam mais profundamente ao papel secundário a que a extensão tem sido normalmente relegada na educação brasileira, o que implica em limitações financeiras e pouca capacitação dos servidores, devemos reconhecer que, contraditoriamente, e apesar das dificuldades, algumas das ações têm logrado êxito.

No que tange aos projetos de extensão em que nos detivemos mais atentamente por conta da presença da disciplina de História, já apontamos acima suas limitações e seus avanços, não cabendo retomá-los. Cumpre-nos apenas destacar positivamente o fato de serem projetos que tiveram como ponto de partida, ou como uma importante referência, a História, que se articulou ativamente com disciplinas correlatas e técnicas, o que, em nosso entendimento, aponta para uma potencialidade para a efetivação daquela formação integral a que já nos referimos. Além disso, devemos considerar positivamente o fato de as comunidades envolvidas nos projetos de extensão que mencionamos terem o Campus Muriaé como uma referência para a formação técnica, política e social. É o que se pôde verificar por ocasião do I Seminário Terra, Água e Espiritualidade: quase que a totalidade dos presentes já tinha algum vínculo formativo prévio com o Campus Muriaé, o que denota a relevância de suas ações na sua área de abrangência.

Se o projeto de pesquisa a que acabamos de nos referir é mais recente (2016), cabe-nos destacar que, ainda no ano de 2010, o professor Julio Monerat coordenou o projeto de pesquisa “Agroecologia e História Oral: Pesquisa Participativa de Modelos de Práticas Agroecológicas em Muriaé/MG”, em que já estavam presentes alguns elementos que foram positivamente caracterizados quando apresentamos os projetos de extensão acima, a saber, a História Oral articulada à pesquisa participativa como elemento fundamental para a garantia do protagonismo das comunidades estudadas e a importância da História em um curso técnico de que não esteja voltado apenas à formação de mão de obra, mas sim de sujeitos históricos efetivos, o que condiz com a formação omnilateral. Ou seja, a História é um dos elementos fundamentais para garantir uma formação integrada que não esteja limitada à mera formação de força de trabalho. Essa pesquisa, tendo sido realizada logo no início das atividades do Campus Muriaé, já apontava para as potencialidades de uma formação crítica que tem na contextualização sócio-histórica sua fundamentação. Na oportunidade, a pesquisa objetivou diferenciar as práticas agroecológicas autênticas daquelas em que a preocupação meramente mercantil suplantara as dimensões sociais e ambientais da agroecologia.

As ações de extensão relacionadas ao Fórum de Defesa da Vida e do Meio Ambiente foram abordadas dentro da pesquisa “Ordenamento territorial da mineração de bauxita na Zona da Mata Mineira”, com dois bolsistas sob a orientação do professor Lucas Magno e coorientação do professor Julio Monerat. A pesquisa objetiva “evidenciar como se deu o ordenamento territorial da mineração de bauxita na Zona da Mata Mineira e descrever os conflitos ambientais causados por essa atividade na região (Magno et. al., 2016, p. 3)”. Para isso, a pesquisa procurou levantar os conflitos ambientais entre mineração e agricultura familiar ao longo das últimas décadas, tendo por referência o conceito de ordenamento territorial entendido como “outra forma de dizer política espacial, pois ele trata de um processo dialético que envolve múltiplas dimensões da sociedade, desde sua base física até as representações espaciais” (Magno et. al., 2016, p. 3). Mais uma vez se verificou a aproximação entre as disciplinas História e Geografia na pesquisa, com desdobramentos para a extensão e o ensino. As informações de pesquisa contribuem tanto para o fortalecimento da identidade das comunidades ameaçadas pela mineração e que estão envolvidas em projetos de extensão do Campus, quanto para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que aproxime os alunos de suas realidades locais, já que muitos deles vivenciam aquela ameaça.

Atualmente (2016-17), os professores Julio Monerat e Kíssila Soares coordenam a pesquisa “Resgate histórico dos movimentos sociais e sindicais de Muriaé: do início da década de 1980 até 1994”, com duas bolsistas PIBIC-Jr., cujo objetivo é, justamente, verificar o surgimento e fortalecimento dos sindicatos e movimentos pastorais que

acabaram por se tornar os principais envolvidos nos projetos de extensão do Campus Muriaé. É um projeto que terá continuidade em pesquisas futuras até que se chegue ao estudo desses e de outros movimentos parceiros já no tempo presente. O recurso à História Oral tem sido articulado ao levantamento de documentos do período, com destaque para o amplo protagonismo dos sujeitos pesquisados.

Nesse projeto verifica-se mais um elemento importante para os desdobramentos positivos da educação integrada do Campus Muriaé: claramente a pesquisa em andamento está articulada aos projetos de extensão desenvolvidos. Mais ainda, estão presentes os elementos já indicados: protagonismo dos sujeitos pesquisados, tendo em vista a relação de parceria com o Campus Muriaé constituída ao longo dos anos, e uma visão crítica e problematizadora decorrente da metodologia da educação popular.

O fato de a pesquisa garantir um protagonismo para os sujeitos pesquisados não implica em uma supressão de sua potencialidade crítica, e essa é uma característica que deve ser destacada. Da mesma forma que na extensão tecnológica e popular o Campus Muriaé não tem tomado a frente nas ações políticas, que cabem aos movimentos e organizações envolvidas, mas tão somente assessorado esses sujeitos, na pesquisa também é garantido o necessário distanciamento e objetividade ao se ter claro os diferentes papéis de cada um dos envolvidos. Se é necessário reconhecer os saberes populares e partir de suas respectivas realidades nas ações de pesquisa e extensão, isso não significa abrir mão do conhecimento crítico acumulado pela academia ao longo do tempo. Desconsiderar essa diferença de enfoques levaria ao empobrecimento tanto da pesquisa quanto da extensão. Aqui é preciso enfatizar dois elementos trazidos como referenciais pela RETEP: a problematização e a emancipação humana. Enquanto a problematização é uma contribuição da educação popular, e emancipação é vinculada à educação tecnológica. Daí que o desafio seja a constituição de uma prática de ensino, pesquisa e extensão que se articulem criticamente por meio de permanente problematização das realidades estudadas, pesquisadas ou assessoradas. Essa problematização, contudo, ainda que discuta alternativas de cunho prático-político calcadas na realidade local ou regional e no tempo presente, por sua perspectiva emancipatória, não pode perder de vista que essas realidades são perpassadas pelo conflito e pelas contradições que fundam o modo de produção capitalista. Daí sua necessidade de apontar e construir a superação do sociometabolismo do capital.

5 História, educação tecnológica e emancipação

Nesse momento de nossa reflexão, precisamos realizar a articulação entre os elementos até aqui apresentados. Assim, vamos aprofundar alguns dos conceitos e

categorias já utilizados no texto para, em seguida, propor uma síntese.

Referimo-nos diversas vezes ao ambiente educacional em que nos encontramos: o Ensino Médio Integrado no âmbito dos Institutos Federais:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluri-curriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, art.2).

Cujos objetivos são, dentre outros:

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; e estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (Brasil, 2008, art. 7º, inc. IV e V).

Ou seja, uma instituição capaz de contribuir para o desenvolvimento e para a emancipação do cidadão em franca articulação com o mundo do trabalho, com os segmentos sociais e com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Daí que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão devam ser realizadas em consonância com aquela perspectiva desenvolvimentista e politicamente emancipatória.

No entanto, a educação profissional no Brasil não pode ser entendida como um processo unívoco, estando sujeita às contradições que fazem parte de uma formação social capitalista periférica como a brasileira. Daí que também o campo da educação profissional apresente tensionamentos e projetos em disputa. Apenas para verificar essas diferenciações, enquanto no texto da lei a perspectiva emancipatória se limita à esfera da cidadania, em nossa reflexão aqui apresentada, apontamos para o horizonte da emancipação humana. Conforme Ribeiro:

Marx e Engels trabalham com os conceitos de libertação da classe trabalhadora, da emancipação política e de emancipação social como possibilidades de romper a relação que separa os trabalhadores enquanto produtores dos produtos do seu trabalho e dos meios de produção e subsistência. (...)

Essa emancipação [social ou humana] consiste em romper com a alienação

do trabalho e devolver a autoria do mundo e da produção para aqueles que efetivamente produzem, com suas mãos e suas mentes, os bens, os conhecimentos, as artes e os serviços dos quais todos e todas necessitamos para uma vida digna (Ribeiro, 2012, pp. 305-6).

Essa emancipação capaz de romper com a alienação (melhor: estranhamento) é justamente a emancipação humana. Ela vai além da mera libertação ou da emancipação política (ou cidadã) por se configurar como superação da forma mercantil responsável justamente pelo estranhamento. Ainda que a emancipação política tenha sua importância, ela nos faz tão somente cidadãos, ao passo que a emancipação humana nos abre a possibilidade de exercício pleno nas nossas potencialidades humanas. Isso só é possível em uma sociedade onde o modo de produção capitalista e a troca mercantil tenham sido abolidos.

Como já dissemos, defender a possibilidade de um ensino integrado² num contexto capitalista é uma postura marcada por contradições, tendo em vista que há uma permanente intencionalidade do capital em fazer da educação profissional mero mecanismo de reprodução da força de trabalho, ao passo que

A ideia básica subjacente à expressão (Ensino Médio Integrado) tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 307).

Ou seja, conflitam-se as concepções unidimensionais de capacitação de mão de obra, conforme projeto do capital, e a perspectiva omnilateral de uma educação tecnológica efetivamente integrada:

Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (...)

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o Ensino Médio seja

2 No decorrer de nossa exposição não fizemos distinções entre educação tecnológica, omnilateral ou integrada. Partimos do entendimento que todas estão se referindo ao que Marx entendia como relacionados e aos seguintes termos: o trabalho como princípio educativo; (...) a formação humana omnilateral; (...) e, finalmente, o de educação politécnica ou tecnológica.” (Frigotto, 2012, p. 277).

oferecido na forma integrada à educação profissional (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

O que nos leva a identificar na *formação pelo trabalho* uma proposta formativa conflitante com aquela vinculada à capacitação técnica ou mera formação de mão de obra:

Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 309).

Esse caráter integral da formação fica ainda mais explicitado quando é tratado tendo a omnilateralidade como referência:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta toda as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (...)

Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Frigotto, 2012, p. 267).

Portanto, a educação tecnológica na perspectiva emancipatória, conforme a defendemos aqui é uma educação omnilateral. Seu sentido aponta para além do sociometabolismo do capital, das relações sociais reificadas entre os seres humanos e do fetiche das mercadorias, que as constitui como os sujeitos das relações sociais. Ou seja, para romper com o fetiche e a reificação, não basta a mera tomada de consciência, mas urge a transformação das relações sociais que os sustentam:

Por isso, torna-se, para a classe trabalhadora, uma questão vital abolir a propriedade privada e substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido. (...)

Em contrapartida, cabe reforçar a ideia da propriedade social e coletiva da terra e da ciência e tecnologia como valores de uso na compreensão de que uma individualização rica somente se efetivará quando cada ser humano objetiva

e subjetiva para o seu desenvolvimento (Frigotto, 2012, p. 270).

O implica, mesmo não perdendo de vista a hegemonia do capital, que é possível o tensionamento, já na escola que temos, em direção àquela que é necessária às classes trabalhadoras:

No âmbito da educação escolar, cabe combater, inicialmente, a formação tanto básica quanto profissional subordinadas à fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado. (...)

O caráter revolucionário da escola, no ventre das atuais adversas e contraditórias relações sociais, constitui-se na medida pela qual o processo pedagógico, no conteúdo, no método e na forma, permite às crianças, jovens e adultos irem se apropriando daquilo que Marx entende por cientificidade do saber (Frigotto, 2012, pp. 271-2).

Cabe ainda chamar a atenção para a importância da História nesse processo:

Quando se produzem conhecimentos que apreendem a historicidade do real, vale dizer, como ele se produz em todas as dimensões do mundo humano e da natureza, tal conhecimento ou teoria constitui, como indica Marx, uma força material revolucionária (Frigotto, 2012, p. 272).

Enfim, a prática da educação tecnológica requer a ousadia pedagógica da convivência com a contradição de indicar a perspectiva de uma humanidade emancipada ainda em meio à sociabilidade do capital que nos unilateraliza.

Essa educação tecnológica, por sua vez, nos leva à necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa e de uma extensão que lhe sejam coerentes. Por conta disso, a construção do conhecimento nas suas múltiplas formas dentro da educação tecnológica nos leva a considerar metodologicamente que

o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa. E esta reprodução será [...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. [...] O objeto da pesquisa [...] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador

para existir (Netto, 2009, pp. 21-2).

É justamente por compartilhar esse referencial marxiano que José Francisco de Melo Netto (2014), ao refletir sobre a extensão popular, propõe partir da concretude da vida para a elaboração do conhecimento e das ações que dele advirão. Daí ele defender o seguinte itinerário:

Esse movimento expressa um triplo caminho: que vai da realidade (concreta), através da abstração; dessas abstrações, mantendo o concreto, caminha-se para a chegada de um novo concreto, aquele tomado como ponto de partida, estando acrescido das abstrações: o conhecimento novo (Neto, 2014, p. 94).

E ele reforça a relação entre essa concretude e a “utilidade” voltada à vida humana:

É importante o pensamento a partir de indivíduos reais, de sua ação, bem como de suas condições materiais de vida, tanto aquelas já existentes como as produzidas por sua ação. (...) A ação extensionista terá importância à medida que tiver, de forma explícita, uma utilidade produtiva voltada à vida humana (Neto, 2014, p. 43).

Essa preocupação com a vida humana poderia se dar de forma a reproduzir as relações sociais vigentes no capitalismo tal como o modelo de ensino, pesquisa e extensão hegemônico. Porém, é a dimensão popular que lhe confere o direcionamento ético e utópico:

Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos e utópicos, que para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social (Neto, 2014, p. 47).

Salientemos, contudo, a importância de articular essa dimensão ética à construção do conhecimento teórico. Ou seja, somente o conhecimento que não está limitado a reproduzir ideologicamente as relações fetichizadas pelo capital é capaz de ir à raiz do objeto, que são aquelas relações sociais, e apontar para sua superação enquanto compromisso ético e prático-político. É esse conhecimento que deve

estar sendo produzido nos Institutos Federais, caso seus objetivos sejam disputados para além da legislação que os instituiu e para além das ameaças que insistem em amarrá-los à formação de força de trabalho domesticada.

Em todos os sentidos aqui discutidos, a História tem se mostrado fundamental para a concretização dessa educação tecnológica. Seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, o caráter popular e emancipatório não pode prescindir das dimensões sociais e históricas em que se desenrola a concretude da vida. Uma realidade concreta, cuja cotidianidade é capaz de limitar os horizontes possíveis para a uma vida humanamente mais plena. E é preciso estar atento para condição em que essa cotidianidade se manifesta: seja na forma mais direta como mera formação de mão de obra, seja ao limitar o debate emancipatório às possibilidades de emancipação política. É a dimensão histórica que nos possibilita a identificação com o projeto humanamente emancipatório das classes trabalhadoras em uma escala que, ainda que imensamente maior que nossas vidas, nos humaniza, ao tomarmos parte dele.

Referências

- Bezerra, F. A. M. (2015). *A educação profissional e tecnológica como eixo de desenvolvimento regional*. Dissertação de Mestrado (CEFET-MG). Belo Horizonte.
- Brasil (2008). *Lei 12.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 01/05/17.
- Brasil de Fato (2017). Frei Gilberto é ameaçado de morte e recebe solidariedade de organizações e movimentos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/24/frei-gilberto-e-ameacado-de-morte-e-recebe-solidariedade-de-organizacoes-e-movimentos/>. Acesso em: 07/05/2017.
- Ciavatta, M.; Ramos, M. (2012). Ensino Médio Integrado. Em: R. Caldart; I. Pereira; P. Alentejano; G. Frigotto (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV / Expressão Popular.
- Freire, P. (1981) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2012) Educação omnilateral. Em: R. Caldart; I. Pereira; P. Alentejano; G. Frigotto (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV / Expressão Popular.
- Magno, L.; Monerat, J. C. P.; Freitas, E. R.; Varizi, A. G. (2016) *Ordenamento territorial da mineração de bauxita na Zona da Mata Mineira*. Mimeo.
- Melo Neto, J. F. (2014). *Extensão popular*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Monerat, J. C. P. A construção do Fórum de Defesa da Vida e do Meio Ambiente na região de Muriaé – MG: conflitos territoriais entre a mineração e a agricultura familiar. XVII Encontro Nacional de Geógrafos - XVII ENG Belo Horizonte – 22 a 28 de julho de 2012 UFMG – Campus Pampulha. http://eng2012.agb.org.br/phocadownload/userupload/c67b759ef3/julio_monerat_eng_2012.pdf (Acesso: 20/01/2017).

- Monerat, J. C. P.; Paixão, J. L. de F.; Oliveira, H. F. de; Souza, L. de P. L. (2015). Fortalecendo a luta pela Vida: aprofundando as ações da Campanha Permanente pela Vida e contra os Agro-tóxicos na Zona da Mata Mineira. *Anais do II Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão do IF Sudeste MG*.
- Monerat, J. C. P.; Monnerat, A. N. (2014). Água para a pesca ou para energia: conflitos territoriais decorrentes da construção da barragem Barra do braúna, no Rio Pomba, na Zona da Mata Mineira. *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. UFES; Vitória; ES. Disponível em: <http://www.agb.org.br/>. Acesso em: 10/08/2015.
- Monerat, J. C. P.; Monnerat, A. N. (2015). Contradições da territorialidade camponesa na Zona da Mata Mineira diante do capital minerador e da totalidade capitalista. *Anais do VII Simpósio Internacional de Geografia Agrária*. Goiânia, Goiás, Disponível em: http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/generar_site.php?ID_SITE=9201. Acesso em: 20/04/2015.
- Monerat, J. C. P.; Bezerra, F. A. M.; Martins, R. A. R.(2016). A construção da Rede Tecnológica de Extensão Popular (RETEP): estabelecendo conceitos e diretrizes. *Anais do I Simpósio Educação, Marxismo e Socialismo*. UFMG - Belo Horizonte, MG. Disponível em: https://media.wix.com/ugd/8c63f4_180262f88517427f853e69e90a73aaf4.pdf. Acesso em: 07/05/2017.
- Movimento Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais da Zona da Mata Pastorais e Movimentos Sociais, Mandatos Populares e ONG's. Desenvolvimento Sustentável na Região do entorno da Serra do Brigadeiro. (Boletins diversos, 2004).
- Netto, J. P. (2009) Introdução ao Método na Teoria Social. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS, ABEPSS.
- Projeto de morte, projeto de vida. Vídeo documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wl7yuQ8isRc>. Acesso: 07/05/17.
- Ribeiro, M. (2012) Emancipação versus cidadania. Em: R. Caldart; I. Pereira; P. Alentejano; G. Frigotto (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV / Expressão Popular.
- Rothman, F. D. (2010). A expansão dos projetos de barragens e mineração na Zona da Mata – Articulando as lutas de resistência a favor da agricultura familiar. Em: Zhouri, A. & Laschefsli, K. *Desenvolvimento de conflitos ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

História pública, educação e ensino integrado no CEFET-RJ

Samuel Silva Rodrigues de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Campus Maracanã

samu_oliveira@yahoo.com.br

1. Introdução

O site *História pública e Educação* foi iniciado em final de 2016, a partir das experiências de ensino de História no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). É parte de um projeto de extensão, cuja proposta era escrever *posts* sobre História, relacionados ao conteúdo ensinado na unidade Maracanã do CEFET-RJ. Sendo uma unidade que engloba cursos integrados, além de várias graduações e pós-graduações, o site também tinha o intento divulgar os vários eventos que ocorrem no Campus Maracanã e pudessem contribuir para formação e debate do ensino de História.

Tendo como base essa proposta de intervenção e extensão no CEFET-RJ, o artigo estabelece uma reflexão sobre a relação entre história pública, a educação e as possibilidades e desafios educacionais do Ensino Médio Integrado do CEFET-RJ. A análise divide-se em três partes: na primeira, aborda o significado da história pública como fenômeno social e profissional; na segunda, aponta para a forma como os debates de educação e ensino se integram na formação do campo de discussão da história pública; e na terceira, aborda os desafios do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ e a forma como a história pública pode contribuir para a chamada “integração” entre ensino profissional e médio. A análise compreende que o movimento historiográfico da história pública, iniciado no mundo anglo-saxão nos anos 1970 e no Brasil na década de 2010, constitui um aporte importante para os debates no âmbito da educação pública e do Ensino Médio Integrado.

2. “História pública” como fenômeno social

Num movimento contrário à disciplinarização da História nas academias e universidades, a expressão “história pública” é generosa no reconhecimento dos lugares de produção do conhecimento e também desconcertante pela variação de seus significados. Trata-se de um “conceito escorregadio” (Liddington, 2011, p.32), mas importante por enfatizar vínculos entre os historiadores e um vasto campo de atores que produzem conteúdo histórico. Além disso, a expressão história pública ou *public history* tem plasticidade e sentidos polissêmicos que variam com os seus praticantes. As trajetórias podem ser tão variadas que seria impossível inventariar

os significados dessa expressão na designação das ações e comportamentos dos atores que se identificam ou são identificados como praticantes da história pública. Longe de esclarecer “o que é história pública?”, as tipologias tendem a ocultar a heterogeneidade das carreiras e das formas como os agentes reconhecem a expressão e dialogam com tal fenômeno social (Cf. Dunaway & Santhiago, 2016).

Ainda que as variações tendam a crescer exponencialmente à medida que a expressão seja divulgada e utilizada por diferentes agentes, pode-se esboçar um processo para rastrear o fenômeno contemporâneo da história pública. A expressão substantiva o interesse crescente de escritores, jornalistas, cineastas, artistas, professores de diferentes disciplinas e outros agentes, na produção de escritas e narrativas históricas. Em paralelo à expansão das mídias e dos recursos tecnológicos ao longo do século XX e XXI, houve o crescimento dos atores dedicados a suprir demandas de memória e história nas sociedades. Esses especialistas se reconhecem como produtores e vulgarizadores de conteúdos históricos.

Pode-se ainda diferenciar um sentido amplo e outro restrito para o surgimento da história pública. No sentido amplo, história pública delimita o reconhecimento para os diferentes lugares de produção historiográfica, com mediadores e públicos não acadêmicos. O jornal, o cinema, as revistas, os sites, os museus, os arquivos, o rádio, a televisão, as salas de aula e outros espaços de produção e divulgação de imagens do passado são centrais nesse processo de constituição de especialistas em História. No reconhecimento desse fenômeno em expansão, existe uma forte homologia do termo história pública com outras expressões como história oral, memória social, ensino de História, lugares de memória, escrita da História, entre outros. A expansão das tecnologias de comunicação social para representar o passado e os problemas da construção social da memória são *topos* centrais nas trocas de conhecimentos através de conceitos e nos campos de discussão de geometria variável identificados com a história pública.

Em sentido restrito, a palavra história pública se refere a um movimento historiográfico iniciado no mundo anglo-saxão. No Reino Unido e nos Estados Unidos, em razão da crescente formação de historiadores, do desemprego desses profissionais e da necessidade de educação específica desses para atuar em diferentes espaços sociais, estabeleceu-se cursos de “história pública”. Em 1970, a *University of California*, Santa Bárbara, criou o primeiro curso que visava qualificar o profissional diplomado em História para atuar como produtor e divulgador do conhecimento histórico em espaços não acadêmicos. No Brasil, em 2011, a Universidade de São Paulo ofereceu o curso Introdução à história pública, posteriormente transformado no livro organizado por Juniele Rabelo e Marta Rovai (2011). Essa iniciativa ganhou expressão na formação da *Rede brasileira de história pública*, em 2012, e em congressos, publicações de livros, coleções e dossiês de revistas.

Nessa configuração específica da história pública nos cursos universitários, ela diz respeito aos campos de profissionalização do historiador. As iniciativas dos cursos de História procuram atualizar currículos e especializações, enfocando as posições no mercado de trabalho e a qualificação profissional para atuar num cenário de expansão dos produtores de conhecimento histórico (rádios, periódicos, audiovisual etc.). No Brasil, a emergência de programas e publicações de história pública possui interdependência com a regulamentação da profissão de historiador. O Projeto de Lei 4.699/12, que regulamenta a profissão de historiador e seus campos de atuação, foi aprovado na Câmara dos Deputados em 3 de março de 2015. A proposta é apoiada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) e gera polêmica entre os que trabalham como mediadores e produtores de conteúdos históricos – nem sempre formados em cursos de História – pois regulamentação restringe um campo profissional, vinculando-o a diplomas e titulações acadêmicas.

A expressão história pública dá visibilidade a um fenômeno social, mas, como já comentado, é formulada em sentidos controversos e polêmicos na medida que reúne práticas heterogêneas e tradições disciplinares antigas. Como salienta Ricardo Santhiago, “é comum escutar frases: ‘Eu sempre fiz história pública, só não sabia o nome’”; ou “por que dar um novo nome a uma velha prática?” (Santhiago, 2016, p.25). Utilizada nos espaços acadêmicos e não acadêmicos dos especialistas em conteúdos históricos, a classificação não define um campo disciplinar (idem, 2016, p.26), mas é capaz de aglutinar e criar pontes entre diferentes agentes da produção do conhecimento histórico num debate nacional e internacional.

Ao escolher como mote o site *História pública e educação*, compreendo que as práticas educacionais em História desenvolvidas no CEFET-RJ relacionam-se com tradições heterogêneas, mas que são diretamente afetadas pelo fenômeno da história pública. A proliferação de conteúdos históricos nas mídias e as diferentes perspectivas profissionais que mediam tal processo afetam diretamente a Educação Básica e o ensino de História.

Na comunidade escolar, nem todos reconhecem a classificação “história pública”, mas o fenômeno interfere na forma como se experimenta a educação e a História na cultura do CEFET-RJ. Afinal, quantas vezes professores de física, filosofia, geografia, literatura, biologia, sociologia, técnicos de mecânica, edificações, informática, administração, eletrônica e metrologia, entre outros, falam da História e se utilizam de noções temporais para propor leituras de contextos e práticas sociais e científicas? A história pública reflete como esses personagens participam da construção do conhecimento histórico e reflete sobre pontes e diálogos nesse processo.

3. História pública e educação

Em 2012, ocorreu a fundação da Rede Brasileira de História Pública, com o propósito de divulgar e reunir grupos envolvidos na temática. Os organizadores dessa rede são responsáveis pelas principais ações que levam a rubrica da história pública. A cada congresso, curso ou publicação realizada sobre a rubrica “história pública” ou da “rede”, os agentes desse campo de debate são refigurados, proporcionando visibilidades distintas para questões e profissionais/amadores da História. Esses eventos estabelecem as fronteiras móveis da história pública: ao dar evidência a alguns praticantes, eles diferenciam e legitimam posições construídas no universo acadêmico e não acadêmico relacionado à História. Ainda que a história pública não seja um campo disciplinar fechado, ela tem uma orientação e uma dinâmica que lhes são próprias.

Como reconhecer o lugar e o papel dos professores e do debate de ensino de História na configuração do debate sobre história pública? No primeiro, segundo e terceiro simpósios internacionais de história pública, ocorridos no Brasil, respectivamente em 2011, 2014 e 2016, a relação entre ensino de História e história pública foi representada como uma questão, com a presença de pesquisadores relacionados à discussão do tema. Além disso, o tema da história pública e educação foi representado por especialistas em grupos de trabalho (GTs). Em 2014, foi organizado o GT intitulado “História pública e educação”, que em 2016 recebeu o título “História pública em ambiente escolar”. Organizado por professores universitários que atuam em cursos de história e de pedagogia, evidenciam uma progressiva incorporação do tema da história pública em currículos do ensino de história e nas pesquisas das graduações dessas áreas.

A especialização de um grupo no debate do tema veio acompanhada de publicações científicas. Cada evento relacionado à história pública no Brasil gerou a publicação de um livro para divulgação do movimento. Em 2011, tem-se a primeira publicação intitulada *Introdução à história pública* (2011). Na obra, a relação entre história pública e ensino era central apenas no artigo de Rodrigo Almeida (“Cinema, educação e história pública: dimensões do filme Xica da Silva”). O autor participou do I simpósio internacional de história pública na mesa “Quanto de história pública há na educação histórica?”. Na publicação *História pública no Brasil – sentidos e itinerários* (2016), toda a quarta parte do livro é dedicada ao ensino de História e sua relação com a história pública.

Além de livros, entre 2014 e 2016, houve o lançamento de dossiês que contemplaram a discussão da “história pública”. As revistas *Resgate* (v.22, n.28, 2014), *Estudos Históricos* (n.54, 2014) e *Transverso* (2016) publicaram dossiês sobre história pública. Em termos quantitativos, há uma diferença na forma como os três dossiês

evidenciam a relação entre história pública e educação (Tabela 1). O dossiê *História pública da Revista Transverso* (2016), publicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi o único que trouxe artigos específicos sobre a temática da educação e ensino de História.

Ainda que seja um fenômeno social aberto, é possível identificar uma tendência na conformação da história pública no Brasil. Primeiro, há o predomínio das reflexões relacionadas à história oral, história do tempo presente e história e memória. Os formadores da Rede de história pública são principalmente profissionais de história especialistas nessas áreas. Segundo, há um processo de aproximação dos profissionais da educação no debate sobre a história pública. Todavia, essa aproximação ocorre de forma diferente, variando com os espaços de produção e os atores que ganham visibilidade através desses eventos.

Tabela 1. Artigos sobre educação em “dossiês” específicos de história pública

	Nº total de artigos publicados em dossiês	Artigos diretamente relacionados à história pública e Educação
Estudos Históricos	6	0
Resgate	11	0
Transverso	5	2

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Uma das autoras de reflexão sobre o ensino de História e história pública é Thais Nívia de Lima e Fonseca, doutora em história social pela Universidade de São Paulo e professora adjunta de história da educação na Universidade Federal de Minas Gerais. O texto Ensino de História, mídia e história pública, publicado no livro *História pública no Brasil* (2016), foi resultado das pesquisas que já vinham sendo desenvolvidas pela autora e de seu encontro como a temática no II Simpósio Internacional De História Pública, “Perspectivas da história pública no Brasil” (2014). Nesse evento, Thais Nívia de Lima e Fonseca coordenou o Grupo de Trabalho intitulado “História pública e educação”.

Para Fonseca, a história pública e o ensino de História interpenetram as dimensões “da divulgação e da apreensão do conhecimento histórico” (Fonseca, 2016, p.185). A difusão do conhecimento histórico em diferentes mídias alteram as maneiras de aquisição e apreensão da consciência histórica. O saber histórico produzido academicamente tem sido divulgado em sentido amplo, mas seus vetores de difusão foram complexificados ao longo do tempo.

A ideia de difusão do conhecimento histórico está presente na elaboração de

publicações acadêmicas e livros didáticos. Desde o século XIX, com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1838, conta-se com uma publicação vinculada a tal instituição. Ao longo do século XX, as universidades ampliaram o leque de mídias relacionadas à atuação profissional dos historiadores e dos professores de História. Ao longo desse processo, os livros didáticos foram um dos principais veículos de difusão desse conhecimento acadêmico, ganhando em complexidade com o crescimento do mercado editorial e a formação de coleções de paradidáticos nos anos 1980.

A ideia de democratização do conhecimento histórico, difusão da “educação histórica”, delineou iniciativas nas mídias que marcaram o século XX. A junção da imagem e sua função pedagógica na massificação de conteúdos históricos destacaram-se no cinema, no rádio e na televisão em geral e transformou o universo da publicação impressa. Os livros e outras publicações incorporaram as imagens como um dos principais recursos de “ilustração” do passado. Representam tal processo a mudança dos livros didáticos, incorporando pinturas históricas, e as coleções publicadas em fascículos como *Grandes personagens da nossa história* (1969), *Grandes personagens da história universal* (1970), *História do século XX* (1974), *História das civilizações* (1975), *Nosso século* (1980) entre outros. Nos anos 2000, ocorre outro impulso em publicações de magazines, como as revistas *História Viva*, *Aventuras na História*, *BBC Hirstory Brasil*, *História em Curso* e a *Revista de História da Biblioteca Nacional* davam centralidade às imagens como documento. Além disso, a força das imagens como vetor de socialização numa “educação histórica” criou laços de interdependência com o entretenimento. Além das novelas, seriados, filmes, ganham destaque os canais de TV a cabo, como *History Channel*, o *National Geographic* e o *Discovery Chanel* que promovem programas específicos para difusão dos conteúdos históricos.

A história pública ganha destaque na medida em que permite refletir sobre as maneiras como a História atinge “o grande público”, na medida em que “implica[m] interações muito diferentes daquelas que se somam para a produção de uma história acadêmica”. Passam pela construção da “consciência histórica, ou mesmo por sua produção, pela relação com memórias individuais e coletivas, pela mobilização de comunidades, pela disponibilização de acervos e de conhecimentos” (Fonseca, 2016, p. 190). Além disso, a história pública seria um campo para a reflexão da forma como se estabelecem “múltiplas leituras sobre o conhecimento científico em História e pela elaboração de diferentes representações dela na forma de filmes, documentários, novelas, desfiles de escola de samba” entre outros (idem, 2016, p.192). O texto *Cinema, história pública e educação*, de Rodrigo de Almeida (2014), aproxima-se das reflexões estabelecidas por Thaís Lima e Fonseca.

Outro viés na relação entre ensino de História e história pública é a compreensão da escola como espaço de produção do conhecimento com grande autonomia

em relação à academia. As ideias foram desenvolvidas por Everardo Paiva de Andrade e Nivea Andrade, professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) que trabalham com a relação entre currículo, escola e cotidiano escolar, no Laboratório de Ensino de História da mesma instituição. No II Simpósio Internacional de História Pública, os autores coordenaram juntamente com Thaís Nivea de Lima e Fonseca o Grupo de Trabalho História Pública e Educação. Publicaram o texto “História pública e educação – tecendo uma conversa, experimentando uma textura” no livro *História pública no Brasil – sentidos e itinerários* (2016). Enquanto a autora reflete sobre a História pública e a educação histórica através das mídias, Everardo Andrade e Nivea Andrade enfocam a autonomia do espaço escolar como *locus* de produção do conhecimento. O debate desses professores ganhou repercussão no artigo escrito por Sônia Wanderley no livro *História pública no Brasil – sentidos e itinerários* (2016) e no dossiê da *Revista Transverso*.

Para os autores, a história pública é uma oportunidade única de rever “o sonho cientificista de um grande rio comum que subjaz as práticas sociais e culturais envolvendo os usos do tempo e do passado, cujas águas cristalinas teriam sua origem, e seriam permanentemente alimentadas, pela historiografia acadêmica” (Andrade & Andrade, 2015, p.177). Primeiro, essa discussão tende a rejeitar o discurso que prioriza a universidade como espaço de produção de conhecimento em detrimento de outros lugares. As escolas de Ensino Fundamental e Médio adquirem centralidade nesse fazer da história pública, mas ao mesmo tempo são um lugar social amplamente desvalorizado pelos baixos salários e condições precárias de trabalho. Segundo, a história pública torna possível a constituição de uma História engajada, atualizada com os temas e debates da contemporaneidade. Dentro desse aspecto, a história pública e seus vínculos com a educação aparecem como um antídoto à historiografia que rejeita o envolvimento com a política e o presente em nome de uma cientificidade.

Andrade e Andrade (2016) recolocam a pergunta sobre o que significa fazer uma História que seja pública. A história pública e a educação surgem como aporte da construção de um domínio público, compreendido como aquilo que pode ser visto e ouvido por todos, referindo-se a noção de “aparência”, e compreendido também como um “mundo comum”, aquilo que cada geração recebe como herança do passado e que lega ao futuro. A produção de uma história pública confunde-se com o processo de constituição do mundo comum humano:

Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, mas tem de transcender a duração da vida de homens mortais. Sem essa transcendência em uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo em comum nem domínio público são possíveis (...)

o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexiste à nossa chegada e sobreviverá a nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público (Hannah Arendt, *A condição Humana*, 2013 apud Andrade & Andrade, 2016, p.198-199)

A defesa do ensino de História como uma dimensão da construção do domínio público aparece como fundamental na atualidade. Em 2016, nas esferas legislativas municipais, estaduais e federais, foram apresentados dezoito projetos de lei que se amparam nos ideais do movimento “Escola sem partido”. Surgido em 2004 como iniciativa do advogado Miguel Nagib, o movimento pretende denunciar a “doutrinação ideológica” nas escolas e conseguiu encampar legislações que afetam o cotidiano escolar. O debate sobre a história pública e a educação colocam em evidência que a defesa de um ambiente de discussão de domínio público, portanto político, não comporta a censura e patrulhamento ideológico que envolve os projetos de lei e o movimento “Escola sem partido” (Pinha, 2016).

A discussão da história e os grandes públicos, bem como a História como campo de construção de um domínio público, mostram interpretações distintas da relação entre o movimento da história pública e o ensino de História. Assim, a expressão tem sido utilizada para dar visibilidade a um debate que ultrapassa um significado terminológico específico, reunindo grupos “em função daquilo que já têm feito sem serem submetidos a prescrições simplificadoras” (Santhiago, 2016, p.26). Contudo, a pergunta sobre como a história pública insere-se na configuração de uma escola de ensino integrado é pouco vislumbrada e discutida.

3.1 O ensino de história na cultura do Ensino Integrado do CEFET-RJ e a história pública

A cultura escolar do CEFET-RJ estabelece formas de enquadramento e construção da memória histórica que não se reduzem à transposição de saberes de origem acadêmica. Entre os conhecimentos acadêmicos e universitários e as situações escolares de ensino na Educação Básica existem distâncias que não são percorridas somente pela “vulgarização” e simplificação de conteúdo. A textura das relações construídas nas escolas informa em termos políticos, morais e pedagógicos o processo de ensino e aprendizagem (Bittencourt, 2011, p. 35-40). Além disso, as escolas constituem campos sociais específicos, com especialistas, grupos, *habitus* e hierar-

quias que particularizam os limites do que pode ou não ser realizado em termos de ensino e aprendizagem.

Um dos *topos* de estruturação da prática e ensino de História no CEFET-RJ é a discussão do Ensino Médio Integrado. Essa temática não se restringe a uma disciplina, mas é transversal à organização curricular da instituição. A implementação do Ensino Profissional Integrado no CEFET-RJ ocorreu em 2013, após a realização de comissões que redefiniram a estrutura curricular do ensino profissional. A comissão foi organizada pelo Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) e visava a intervenção nos seguintes problemas: o alto índice de evasão dos cursos técnicos, número significativo de alunos que não concluem o estágio, excessiva carga horária diária e semanal em sala de aula, dificuldades no engajamento dos alunos nos programas institucionais de extensão e pesquisa e falta de articulação pedagógica entre professores da área profissional e do Ensino Médio (CEFET-RJ, 2013, p.3). Esses problemas se transformaram com a implementação do Ensino Médio Integrado, mas continuam como foco institucional do DEMET e das práticas docentes. Em 2016, quatro anos após a discussão e implantação do Ensino Médio Integrado, a comissão de discussão do Ensino Integrado foi reorganizada e se reuniu com periodicidade semanal.

O ensino integrado foi implementado na instituição em função da forte expansão das matrículas de ensino integrado no Brasil (Ver Tabela 2). No Brasil, o crescimento do ensino profissional integrado ao médio nas instituições federais de ensino decorreu da publicação do decreto 5154/04. A norma revogava o decreto 2.228/97, que proibia a oferta do ensino profissional integrado ao médio. O decreto 5154/04, juntamente com a lei do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio (Lei 11.741/08) e com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através dos Institutos Federais de Educação, levaram ao aumento do número de matrículas do Ensino Médio Integrado. O CEFET-RJ incorporou essa transformação através de debates que ocorreram a partir de 2011.

Além da reorganização das bases curriculares e do espaço escolar, os alunos ingressos na escola deixaram de ter duas matrículas – uma no Ensino Médio e outra no profissional – e passaram a ter apenas uma matrícula no Ensino Médio Integrado (Cefet, 2013; Brunow, 2015).

Tabela 2. Matrículas no Ensino Médio Integrado na rede federal

Ano	Matrículas no Ensino Médio Integrado (Brasil)
2003	0
2006	86.319
2009	175.649

2010	215.718
2011	257.713

Fonte : INEP apud CEFET, 2013, p.8.

O efeito da implementação do Ensino Médio Integrado foi uma redução da evasão escolar. Segundo dados e discurso do DEMET, a taxa de permanência dos alunos no Ensino Médio Integrado tornou-se superior a 80%, uma alteração de uma trajetória escolar de evasão em que alunos concluíam o Ensino Médio na instituição e abandonavam a matrícula do ensino técnico profissional. Por outro lado, após quatro anos, permanecia a dificuldade de articulação entre as disciplinas propedêuticas e técnicas.

Ao participar da Comissão do Ensino Integrado em 2016, foi possível perceber que os próprios professores tinham opiniões conflituosas sobre a forma de promover a articulação entre o núcleo de formação geral com as disciplinas do núcleo técnico. Nessa comissão, decidiu-se pela implementação de um questionário na unidade Maracanã com a turma que estava para concluir o Ensino Médio Integrado. Numa escala de valoração entre “péssimo” e “excelente”, a avaliação da “integração (articulação de conhecimentos) entre o Ensino Médio e o ensino técnico” chegou-se aos dados que seguem abaixo (ver Tabela 3).

Tabela 3. Questionário Discente - Integração entre o Ensino Médio e o ensino técnico (2016)

Articulação entre Ensino Médio e ensino técnico		Conhecimentos técnicos adquiridos		Conhecimentos de formação geral adquiridos	
Resposta	(%)	Resposta	(%)	Resposta	(%)
Excelente	5,62	Excelente	16,56	Excelente	15,90
Bom	14,69	Bom	45,00	Bom	50,00
Regular	29,69	Regular	31,58	Regular	23,40
Ruim	23,44	Ruim	4,06	Ruim	5,31
Péssimo	20,00	Péssimo	0,94	Péssimo	2,19
Não soube responder	6,56	Não soube responder	1,88	Não soube responder	3,12

Fonte: CEFET. Departamento de Ensino Médio e Técnico. Comissão do Ensino Integrado. *Educação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, 2016.

Nesse questionário, a participação de dissentes foi de 100% – 320 alunos da unidade Maracanã formados no último ano em todos os cursos oferecidos. No que diz

respeito aos “conhecimentos técnicos adquiridos” e aos “conhecimentos de formação geral adquiridos”, há um alto grau de satisfação, com mais de 50% das respostas localizadas entre excelente e regular. Somando essas duas posições de satisfação, chega-se a 61,56% para os conhecimentos técnicos e a 65,9% para os conhecimentos de formação geral, com um significativo número de alunos que compreendem como regular – 31,58% para o ensino técnico e 23,4% para o ensino propedêutico. No tocante à articulação do Ensino Médio com o técnico, o número se inverte com maior peso para a avaliação ruim ou péssima, que chega ao número de 43,99%, sendo que, para essa pergunta, houve maior número daqueles que não souberam responder (6,56%). O paradoxo das respostas do questionário está representado no alto grau de satisfação com a escola dos conhecimentos técnicos e propedêuticos oferecidos pela instituição (um orgulho de ter estudado no CEFET-RJ, refletido na disposição de 100% dos alunos em responder o questionário) e uma baixa satisfação em relação à integração.

As respostas dos alunos do último ano de ensino no CEFET-RJ são quase sempre mediadas pela experiência de estágio profissional. O Ensino Médio no CEFET-RJ é oferecido em quatro anos, sendo que o último ano tem como objetivo específico a realização do estágio profissional no curso técnico escolhido. No momento de saída do aluno da instituição escolar para o contato com o mundo fora da escola, existe um misto de orgulho dos conhecimentos adquiridos e da formação no CEFET-RJ – reconhecido como uma instituição de ensino qualificada –, com uma insatisfação com a integração. Afinal, nem todo conhecimento adquirido justifica-se na experiência de trabalho do estágio e na vida em geral que se apresenta na expectativa de saída da escola. Trata-se de um acerto entre o *habitus* da vida escolar e a inserção num campo distinto daquele mediado pela escola. No Ensino Médio Integrado, esse ajuste apresenta-se nos discursos sobre a “integração” – questão que balizou a experiência escolar das diferentes turmas de ensino profissional.

No questionário discente, foi deixado um espaço para o discente comentar suas respostas e fazer sugestões anonimamente. Num dos comentários, afirma-se acreditar que “o curso técnico integrado tem muito a melhorar, além da necessidade de uma maior integração entre as disciplinas do técnico com as do Médio, é também necessário que as disciplinas do técnico se interliguem umas com as outras”; o “Ensino Integrado não foi executado direito (não houve integração)”. Essas opiniões são estruturantes das experiências de professores e educandos na unidade Maracanã do CEFET-RJ.

Os resultados do questionário aplicado aos alunos são representativos do acerto de uma educação que aposta na integração como forma de favorecer a promoção de um ensino profissional com menor taxa de evasão e maior adesão dos educandos, mas mostra uma dificuldade em superar as barreiras entre as modalidades de ensi-

no profissional e de ensino geral. O ensino de História do CEFET-RJ insere-se nessa cultura escolar e partilha do desafio de “integrar”.

Na coordenação de História do CEFET-RJ, são várias as iniciativas com esse objetivo. Primeiro, a coordenação realiza reuniões periódicas visando equalizar os conteúdos curriculares dos cursos integrados centrados na noção de trabalho e cidadania – centrais na organização do Ensino Médio Integrado. Segundo, realiza projetos de extensão e pesquisa que colocam os temas da História em correlação com o trabalho de outras disciplinas. Nesse ponto, há uma dificuldade em desenvolver atividades com as disciplinas dos cursos técnicos.

O site *História pública e educação* tem sido uma iniciativa no âmbito dessa segunda perspectiva. Procura explorar as dinâmicas de eventos dentro da escola e recursos de fotografias, arte e outras mídias para explorar conteúdos de História difundidos por diferentes produtores. Em sua experiência de seis meses de funcionamento, o *site* atinge principalmente grupos escolares do CEFET-RJ, unidade Maracanã, e possui ainda baixo grau de adesão, com cerca de 60 a 90 visualizações por publicação. Contudo, as reflexões sobre o fenômeno da história pública ajudam a balizar ações que sejam abertas à possibilidade de diálogos e pontes com outras disciplinas e produtores de conteúdo histórico na escola.

4. Considerações finais

A interface entre história pública e educação é constitutiva da formação do campo de discussão da história pública no Brasil, a partir de 2011, nas publicações e seminários organizados em torno do tema. Primeiro, enfatiza as diferentes formas de produzir conteúdo de História na cultura de massa e seus efeitos na educação em geral. Segundo, compreende a escola como um espaço de produção do conhecimento e construção do domínio público.

Inseridos na dinâmica de uma escola de ensino integrado, os debates da história pública colaboram para reforçar perspectivas interdisciplinares que reconheçam as diferentes formas de se fazer e contar a História. Nesse sentido, o site *História pública e educação* elabora um projeto que problematiza e tenta “integrar” as dinâmicas disciplinares do Ensino Integrado do CEFET-RJ.

Referências

- Bittencourt, C. M. F. (2011). *Ensino de História* – fundamentos e métodos. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Cortez.
- Brunow, V. de O. (2015). História do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e o contexto de implementação do Ensino Médio Integrado a partir de 2013: avanços e contradições. *Anais do Seminário Marx e Marxismo 2015*. Niterói, RJ: UFF/NIEP.

- Ciavatta, M. A (2005) formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Em: G. Frigotto; M. Ciavatta; M. Ramos (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, pP. 21-56.
- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Departamento de Ensino Médio e Técnico.(2013). *Referencias pedagógicas para implementação do Ensino Médio Integrado*. Rio de Janeiro, CEFET.
- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Departamento de Ensino Médio e Técnico (2012). *Diretrizes para os cursos de educação profissional técnico de nível médio integrado (unidade Maracanã)*. Rio de Janeiro: CEFET-RJ.
- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Departamento de Ensino Médio e Técnico.(2016) Comissão do Ensino Integrado. *Educação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Rio de Janeiro: CEFET/DEMET.
- Dunaway, D. K., Santhiago, R. (2016). “A história pública é a institucionalização de um espírito que muitos historiadores têm tido, por milhares de anos”: uma entrevista com David King Dunaway sobre História Oral, história pública e o passado nas mídias. *Revista Transversos*, v.7, n.7, p.203-222.
- Ferreira, R. de A.(2011). Cinema, educação e história pública: dimensões do filme Xica da Silva. Em: M. G. Rovai & J. R. Almeida (org.). *Introdução à história pública*. SP: Letra e Voz, pp.207-225.
- Fontes, P., Heyman, L.(2014). Dossiê história pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.27, n.54.
- Liddington, J. (2011). O que é história pública?. Em: M. G. Rovai & J. R. Almeida (org.). *Introdução à história pública*. SP: Letra e Voz, p.31-53.
- Mauad, A. M., Almeida, J. R. de, Santhiago, R. (org.) (2016). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. SP: Letra & Voz.
- Pinha, D. S.(2016). Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, Ensino de História e o projeto “Escola Sem Partido”. *Revista Transverso*, Rio de Janeiro, v.7, n.7, p.11-34.
- Rovai, M. G., Almeida, J. R. (org.) (2011). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz.
- Santhiago, R. (2014). Dossiê história pública. *Resgate*, Campinas, v.22, n.2.
- Santhiago, R.(2011). Palavras no tempo e no espaço: a gravação e o texto de história oral. Em: M. G. Rovai & J. R. Almeida (org.). *Introdução à história pública*. SP: Letra e Voz, p.97-109.
- Santhiago, R.(2016). Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. Em: A. M. Mauad; J. R. Almeida; R. Santhiago (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. SP: Letra & Voz, pp.23-37.
- Wanderley, S. & Afonso, C. (2016). Dossiê história pública: escritas contemporâneas de História. *Revista Transverso*, Rio de Janeiro, v.7, n.7, pp.4-10.
- Wanderley, S. (2011). Narrativas contemporâneas de história e história didática escolar. Em: M. G. Rovai & J. R. Almeida (org.). *Introdução à história pública*. SP: Letra e Voz, pp.207-221.

Proposta de Trabalho para Disciplina do Ensino Médio (PTDEM) no IFRN

André Gustavo Barbosa da Paz Mendes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
andre.mendes@ifrn.edu.br

1 Contextualização do documento curricular

As Propostas de Trabalho para Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) são documentos curriculares oficiais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)¹, parte integrante do atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN (IFRN, 2012a). O objetivo das PTDEM é organizar e sistematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando-se as concepções de ensino e de aprendizagem ancoradoras da prática docente, as bases teórico-metodológicas de cada disciplina, a seleção dos conteúdos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem. Sob forma de documentos norteadores do ensino e da aprendizagem na instituição escolar (IFRN, 2012b).

Assim, as PTDEM se constituem em referenciais organizadores das disciplinas do Ensino Médio Integrado, configurando-se num planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Trata-se também de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN. Dessa maneira, esses documentos se apresentam como base teórico-metodológica para elaboração de planos individuais e coletivos de estudo, para reflexões sobre o fazer docente e para a elaboração de programas de formação continuada na Instituição (IFRN, 2012b).

Durante a construção das PTDEM, houve a sistematização dos trabalhos de forma coletiva e democrática, na qual foi decisiva a participação de professores de cada disciplina do Ensino Médio e de membros da equipe técnico-pedagógica. Para tanto, foram promovidas discussões em encontros presenciais (seminários e reuniões) e não presenciais (videoconferência, correio eletrônico institucional e plataforma Moodle), sendo as propostas organizadas por disciplina (IFRN, 2012b).

2 Preparação do texto

A construção coletiva e democrática da PTDEM de História ocorreu entre 2010 e 2012. Para tanto, o corpo docente de História da instituição foi convocado

¹ Projeto aprovado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.

pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para elaborar o documento curricular da área. A coordenação geral dos trabalhos ficava a cargo do coordenador do Núcleo Central Estruturante de História (NCE), acompanhado por um pedagogo especialista em Educação Profissional.

A organização e a elaboração do documento curricular foi mediada pela Diretoria de Avaliação e Regulação do Ensino, criada pela PROEN, em 2010, com a competência, entre outras atribuições, de supervisionar as atividades de avaliação e regulação do ensino, no intuito de promover melhorias nessa esfera e em todos os campi onde os cursos são ofertados. Para o assessoramento dessas ações, foram criados também os Núcleos Centrais Estruturantes (NCE), vinculados à Diretoria de Avaliação e Regulação do Ensino.

Os NCE têm, como objetivo geral, garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento dos currículos nos diversos campi, com vistas a manter um padrão de qualidade, de acordo com o PPP e com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Cada NCE é composto por comissões permanentes de especialistas, assessores dos processos de criação, implantação, consolidação e avaliação de cursos nas diversas áreas (IFRN, 2012a, p. 269).

A PTDEM de História, produzida pelo NCE da área específica, está estruturada nos seguintes itens: apresentação; concepção de ensino e referencial teórico; proposta metodológica; conteúdos; avaliação da aprendizagem; referências; e, por fim, os programas da disciplina destinados aos Cursos Técnicos Integrados regulares e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na apresentação do documento, define-se o objetivo da PTDEM: “organizar e sistematizar o trabalho desenvolvido na área do conhecimento histórico”. A partir dessa prerrogativa, sintetiza-se o teor dos itens seguintes do documento curricular, destacando concepções freirianas do ensino e da aprendizagem, a história da própria disciplina na instituição, a definição do Ensino Médio segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, por fim, os anseios de que o documento represente e legitime as práticas de ensino de História na escola.

O item “concepção de ensino e referencial teórico” está subdividido em duas partes: primeiro, narra-se a história da disciplina na instituição, sob o título “O ensino de História no IFRN: breve retrospectiva”; segundo, situa-se a “História nas atuais propostas” curriculares.

A retomada da história da disciplina é importante na medida em que contribui para evidenciar quais as políticas e propostas foram definidas para cada momento histórico, ratificando a ideia de que os currículos passam por mudanças e têm seus determinados agentes. Dessa maneira, acaba por auxiliar na reflexão de qual deve ser a proposta para aquele momento específico de construção de um novo currículo. E mais, permite localizar os(as) professores(as) e a própria instituição em relação ao

contexto histórico em que enfrentam o novo desafio de criar um currículo.

No segundo momento, há destaque para a história da produção do conhecimento da área do ensino de História. Busca-se mapear, mesmo que timidamente, como a História é discutida nas atuais propostas curriculares, dando ênfase ao Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ao que se denomina construtivismo. Além disso, expressa a preocupação com o novo cenário mundial que, a partir da década de 1990, exigiu um ensino de História voltado para a formação do cidadão crítico. O documento também busca referências nos PCN para orientar a seleção dos conteúdos (IFRN, 2012b, p. 175).

A partir dessas premissas, expõe-se, de forma sucinta, alguns objetivos dos conteúdos do ensino de História: “levar o aluno a compreender conceitos históricos mais amplos, não se limitando a entender períodos históricos específicos; fazer relações e comparações entre diversas realidades, em momentos diferentes; e aprender conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos” (IFRN, 2012b, p. 175).

O item seguinte da PTDEM, intitulado “proposta metodológica”, dialoga com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio e define quais são os conceitos estruturantes da disciplina: “tempo, história, sujeitos históricos, grupos sociais, representações sociais, cultura, identidade, memória e cidadania”. Assim como destaca a natureza narrativa da história e, para explicar esses conceitos, recorre a historiadores(as) como Eric Hobsbawm, Holien Gonçalves Bezerra, Circe Bittencourt, Michel de Certeau, entre outros. Quanto à metodologia, há referência ao ensino dialógico defendido por Paulo Freire, na perspectiva de possibilitar a consideração e o respeito às múltiplas identidades e sujeitos representados em sala de aula. Orienta, também, os(as) docentes para problematização histórica, permeada pela noção de *obstáculo epistemológico*, uma vez que tais *métodos dialéticos* permitem “[...] articular presente-passado-presente dialeticamente como maneira de criar situações desencadeadoras de motivação e acolhimento do conhecimento prévio do educando, a fim de ampliá-lo para melhor leitura de mundo” (IFRN, 2012b, p. 175-177). Ainda na proposta metodológica, surgem justificativas e orientações didáticas quanto ao uso de materiais didáticos e literários em diferentes suportes

Ao final do item, explica-se a opção do currículo por conteúdos temáticos organizados em 3 (três) eixos temáticos, a saber: “Homem, sociedade e cultura”, “Espaços e práticas econômicas e socioculturais” e “Diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização”. Logo mais, relaciona-se a forma de distribuição dos conteúdos temáticos nos tempos de aula destinados ao Ensino Técnico Integrado Médio Regular e na modalidade da EJA (IFRN, 2012b, p. 178).

Um problema reconhecido pelo próprio documento curricular se encontra na

aplicação do currículo temático do ensino regular na EJA, sem ao menos considerar as especificidades e necessidades do contexto da Educação de Jovens e Adultos. Definidas a distribuição dos eixos temáticos, de acordo com a disponibilidade de tempo da disciplina nas diferentes modalidades de cursos técnicos integrados, adentra-se no item “conteúdos”, composto basicamente pelo arrolamento, em tópicos, dos eixos e dos conteúdos temáticos. Vale salientar que as questões relativas às diferenças e à diversidade são ressaltadas no terceiro eixo temático, conforme demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1 Eixo temático diversidade cultural, ideologia, ação do Estado e globalização

III Tema: Etnias, identidade, alteridade e conflitos sociais.
4. Subtema - Cultura material e imaterial: patrimônio e diversidade cultural. Mama África: cultura africana e suas contribuições na formação da sociedade brasileira. Negros da terra: história dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Migrações e choques culturais: da queda do Império Romano à expansão mercantil europeia. Entre a civilização e a barbárie: raízes étnicas e culturais dos conflitos contemporâneos.

(IFRN, 2012b, p. 180)

Todavia, o tema central e seus subtemas carecem de maiores explicações sobre quais conteúdos devem ser ministrados e a partir de que base epistemológica. É uma lacuna significativa no documento curricular de História, especialmente no tocante à legislação já existente à época, que tratava da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileira e indígena (Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645, /2008). Sequer se menciona a legislação e sua estrutural importância para legitimar um trabalho que considere a diversidade e as diferenças na escola.

Apesar do documento fazer referência aos PCN para justificar a escolha de dados conteúdos, na escolha dos temas estão ausentes quaisquer justificativas no campo da própria disciplina escolar. Assim como não se explicita como os temas propostos representam distanciamentos e aproximações em relação aos currículos de História adotados anteriormente na instituição.

No último item do documento curricular, “avaliação da aprendizagem”, alerta-se para o fato de que a forma de avaliação ainda seja um dilema entre os educadores, especialmente porque os usos de instrumentos de avaliação totalizadores se constituem num processo normativo, objetivo e padronizado, que deturpa o real sentido

da avaliação como processo subjetivo e multidimensional. Assim, o documento expressa que é preciso buscar a articulação de diversos instrumentos pedagógicos de avaliação, como forma de garantir um processo de avaliação formativa, mediadora e diagnóstica (IFRN, 2012b, p. 180).

O documento é concluído com os programas da disciplina para os Cursos Técnicos Integrados Regulares e na modalidade de EJA e, por fim, as referências bibliográficas. Diante da identificação desses elementos, adentraremos as tensões e conflitos decorrentes do processo de construção da proposta curricular e ainda de aspectos relacionados à busca de sua operacionalização/aplicabilidade em sala de aula.

3 Análise coletiva da PTDEM de História

A PTDEM de História está vigente na instituição desde o ano de 2012. No final do ano letivo de 2016, ocorre a conclusão do primeiro ciclo de turmas do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Nesse momento, o corpo docente da área de História da instituição tem a oportunidade de revisar e/ou reelaborar a proposta curricular, referendado por experiências concretas na sala de aula. Para mapear essas experiências, foi aplicado questionário eletrônico fechado/aberto (misto) junto aos(as) professores(as), efetivos(as) e temporários(as), que lidam atualmente com o PTDEM de História.

O questionário foi composto por 5 (cinco) perguntas sobre a proposta curricular da escola e enviado ao endereço eletrônico institucional de cada docente. A aplicação e a coleta das informações se deu por meio do *Google Formulários*, entre os dias 10 e 20 de novembro de 2016. Ao final do prazo, obteve-se retorno com as respostas de 34 (trinta e quatro) docentes, do total de 45 (quarenta e cinco) profissionais vinculados à instituição, quer estejam em plena atuação ou afastados para capacitação. Assim, a pesquisa representa uma participação significativa dos(as) professores(as) de História: tem-se ao menos 1 (um) docente respondente de cada campus, dos 21 (vinte e um) campi espalhados pelo Estado do Rio Grande do Norte.

As questões tiveram natureza tanto de múltipla escolha quanto dissertativa, no intuito de permitir a coleta de informações quantitativas e qualitativas. O objetivo do questionário foi levantar dados a respeito dos usos, desusos, sugestões e reivindicações relacionados(as) à PTDEM de História do IFRN. A seguir, serão apresentadas e analisadas as respostas do corpo docente da instituição:

A) Questão 1 e dados dos respondentes.

Questão: “1 A sua prática docente considera o atual currículo expresso na PTDEM de História? 1.1 Por favor, justifique sua resposta”. Em termos quantitativos, cada

docente opta unicamente pelo “sim”, “não” ou “parcialmente”. Obteve-se, respectivamente, a seguinte distribuição: 13 (38,2%); 2 (5,9%); 19 (55,9%). A questão 1 indica que a maioria dos docentes consideram em sua prática escolar o currículo presente na PTDEM de História, seja de maneira parcial ou integral. Inclusive, apresentam aspectos positivos da proposta de trabalho da disciplina. Todavia, nas justificativas, há muitos relatos de dificuldades encontradas na implementação do currículo proposto, conforme descritas no quadro-síntese a seguir:

Quadro-síntese 1: dificuldades para implementação da PTDEM de História

Dificuldades relatadas		Descrições representativas
1	Adaptação temática/curricular	“Adoto alguns dos eixos temáticos, mas faço algumas adaptações e cortes. Visto que algumas temáticas são bastante extensas”; “Organizo minhas aulas alterando teoricamente e cronologicamente a divisão que foi proposta no documento”; “Utilizo vários temas propostos no programa, mas refaço os subtemas e trabalho com outros conceitos”.
2	Crítica aos temas	“[...] considero algumas discussões muito genéricas, sendo necessário dar novos contornos”; “Há repetição de temas e a ausência de outros”.
3	Transições entre tempos e espaços	“[...] os estudantes que, em geral, não tem uma percepção temporal cronológica fundamentada. Portanto, opto pelo trabalho com a cronologia ‘puxando’ em pontos específicos para os temas propostos”; “[...] Os alunos não conseguem entender o contexto do período quando apresentamos os recortes por temas”.
4	Relação temas e carga-horária	“São muitos temas e subtemas para a pequena carga horária das disciplinas de História”; “[...] a maioria dos alunos reclama bastante da quantidade de aulas no terceiro ano e dos temas abordados”.
5	Material didático	“[...] resistência de alguns alunos e falta de material didático que aborde a história temática”; “A divisão por eixos temáticos disposta na PTDEM não possui materiais didáticos apropriados”.

6	Experiência com currículo temático e formação acadêmica	<p>“Ainda não me sinto tão seguro em abordar a história temática, pois não tenho tanta vivência nesse modelo de ensino”;</p> <p>“Gostaria muito de participar de encontros de formação que me ajudassem a trabalhar a abordagem temática, pois passei por uma formação que privilegiava a cronologia no tocante à divisão de conteúdos e ainda fico um pouco preocupado em recortar determinados conteúdos”.</p>
7	Diferenças em relação ao ensino	<p>“Muitas vezes os alunos dessas turmas não lembram do que foi trabalhado no Ensino Fundamental. Muitos alunos destacam que nem tiveram aula de história no Ensino Fundamental; que a disciplina foi ministrada por professores de outra área; que o professor recorria apenas à leitura do livro didático, entre outras questões. Sendo assim, acredito que a abordagem temática sugerida pela PTDEM, muitas vezes, se torna complicada, pois esses alunos possuem dificuldade com a questão de localização temporal e espacial”.</p>
8	Seleção de conteúdos	<p>“A depender do curso integrado em que atuo, reorganizo os conteúdos a partir de eixos pensados por mim”; “[...] penso que a matriz necessita de profundas modificações, principalmente na distribuição dos conteúdos, que estão muito repetitivos e longos”; “Sinto grande dificuldade em articular os eixos temáticos, os temas e os subtemas com os conteúdos propostos”.</p>
9	Desconexão com as avaliações externas	<p>“Acho necessário adaptá-la às necessidades dos alunos do Integrado em relação aos conhecimentos exigidos para o ENEM”; “Uso-o em consonância com o que foi definido no processo de elaboração, ressaltadas as adaptações que tenho que efetivar levando em consideração os conteúdos cobrados no ENEM”.</p>
10	Relação entre temas e cursos	<p>“[...] Muitas vezes, os subtemas propostos e os conteúdos não se adequam à realidade de determinados cursos, fazendo com que eu tenha que adaptar, acrescentar e excluir determinados temas, subtemas, conteúdos em nome de uma melhor adequação à turma na qual estou lecionando”.</p>

B) Questão 2 e dados dos respondentes

Questão 2: “Participou efetivamente da elaboração da PTDEM de História do IFRN? 2.1 Caso tenha participado do processo de construção do documento, favor relatar a experiência”. Em termos quantitativos, cada docente opta unicamente pelo “sim”, “não” ou “parcialmente”. Obteve-se, respectivamente, a seguinte distribuição: 3 (8,8%); 26 (76,5%); 5 (14,7%).

A questão 2 reflete mudanças na composição do corpo docente da instituição após 2012, ano da implementação da PTDEM de História. Devido, especialmente, aos novos campi instaurados e novos concursos públicos efetivados. Nesse sentido, na PTDEM de História, constam 21 (vinte e um) docentes envolvidos no processo de elaboração do documento. Contudo, na atualidade, alguns já estão aposentados, migrados para outras Instituições de Ensino Superior (IES) ou estão desligados, pois à época eram temporários na instituição. A título de observação, quando houve a primeira discussão a respeito da construção da PTDEM de História, durante a reunião de instauração do NCE de História, apenas 13 (treze) docentes e a pedagoga especialista compunham o grupo de trabalho (IFRN, 2010).

Sendo assim, o quadro docente atual, em sua maioria, não participou efetivamente do processo de construção da PTDEM de História. Além disso, há aqueles que afirmam ter participado de forma parcial. No intuito de explicitar melhor essa participação, solicitou-se, também na questão 2, o relato da experiência no processo de construção curricular. Apenas 5 (cinco) professores(as) relatam a experiência. Um deles descreve o percurso realizado para a elaboração do currículo de História do IFRN:

Em síntese, no processo de desenvolvimento do documento, o grupo que propôs o atual currículo de História no IFRN trilhou o seguinte percurso: 1 - Divulgação inicial da necessidade de reformulação do currículo. 2 - Análise e discussão de obras sobre a temática abordada. 3 - Distribuição de tarefas entre os componentes do grupo que dispuseram-se a participar. 4 - Redação preliminar da proposta. 5 - Submissão do texto elaborado aos professores dos diferentes câmpus da Instituição (via videoconferências) para incorporar as contribuições. 6 - Após as discussões sobre o documento, com o registro de divergências no grupo, foi deliberada a implementação da proposta. (Mendes, 2016, questionário 9)

Uma tensão reiteradamente presente nesses relatos são as situações de divergências entre o grupo docente, perpassadas por diversas questões: conteúdos; variação de participantes; discussões entrecortadas; reuniões demasiadamente espaçadas; legitimidade da história temática; domínio teórico-metodológico dos

profissionais no tocante à história por temas; ritmos e distribuição dos temas na proposta curricular; reconhecimento político dos membros do NCE de História; e, por fim, o esvaziamento de participantes na redação final da proposta curricular.

C) Questão 3 e dados dos respondentes

Questão 3: “De acordo com a sua experiência profissional, o documento atende às expectativas e/ou funções do ensino e da aprendizagem almejadas pela instituição escolar? 3.1 Por favor, justifique sua resposta”. Em termos quantitativos, cada docente opta unicamente pelo “sim”, “não” ou “parcialmente”. Obteve-se, respectivamente, a seguinte distribuição: 12 (35,3%); 3 (8,8%); 19 (55,9%).

A questão 3 almeja perceber se os(as) professores(as) relacionam o documento curricular às expectativas e/ou funções do ensino e da aprendizagem da instituição escolar. O resultado foi aproximado entre as opções “sim” e “parcialmente”, representando que a maioria dos docentes estabelecem algum tipo denexo entre o currículo de área e o PPP da escola. Os docentes identificaram aspectos positivos e/ou negativos nas relações entre a PTDEM de História e o PPP do IFRN:

Quadro-síntese 2: identificação de relações entre PTDEM de História e PPP do IFRN

Relações PTDEM-PPP (positivas e/ou negativas)		Descrições representativas
1	Integração e interdisciplina- ridade	“[...] creio que como referencial de partida que pode orientar a prática didática do docente da disciplina, mediante as especificidades do contexto - sua inserção no Ensino Médio/Técnico Integrado - aponta caminhos interessantes para a atuação docente. <i>Entretanto</i> por falta de maior aproximação prática no que diz respeito à integração ou diálogo interdisciplinar, do ponto de vista prático, ainda existem bastante lacunas”.

2	Formação integral humana	<p>“Sob a minha análise, o documento atende aos propósitos institucionais na medida em que está pautado na proposta de desenvolvimento integral dos discentes, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico do IFRN. Ou seja, uma proposta de ensino que não se limita a preparar o estudante para o mundo do trabalho mas, sobretudo, tem sua centralidade na formação omnilateral do ser humano”;</p> <p>“Considero que o Plano corresponde a essa demanda, já que nele é proposta uma abordagem formativa cidadã que vai além da formação técnica em si, valorizando posicionamentos dos discentes com relação a conceitos centrais no conhecimento histórico tais como: sujeitos históricos, grupos sociais, cultura, identidade, memória e cidadania”.</p>
3	Ciência e tecnologia	<p>“Levando-se em consideração a natureza formativa da instituição, deveríamos pensar em temas e conteúdos que abordassem as mudanças na ciência e na tecnologia através do tempo de forma a historicizar as formas de construção do conhecimento”.</p>
4	Alinhamento aos Cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio	<p>“Acredito que o documento precise delimitar melhor as relações entre a função da instituição e de seus cursos. Há diferentes formatos de curso no Ensino Médio Técnico Integrado e dada ênfase na técnica e tecnologia. <i>Talvez</i> esse objetivo maior ainda não tenha sido suprido pela PTDEM de História”.</p>
5	A modalidade da EJA	<p>“[...] maior dificuldade encontro com a EJA, cuja proposta é um ajustamento do currículo elaborado para o Ensino Médio”.</p>
6	Especificidades regionais e locais	<p>“Deveria reservar espaço a variantes regionais e situacionais”.</p>
7	Autonomia docente	<p>“Penso que nosso principal objetivo seja fazer o estudante pensar historicamente. É muito sutil, no documento, o limite entre a abordagem linear e a temática. Temos que ter cuidado, nós mesmos professores, para não tender a uma história de causa-e-efeito, mais didática e mais simples para as avaliações objetivas. <i>Contudo</i>, entendo, que o documento é apenas uma sugestão e não uma regra. Cada professor pode, dentro dos assuntos propostos nos eixos temáticos, conferir sua própria abordagem teórica e os conceitos que melhor se adequar”.</p>

D) Questão 4 e dados dos respondentes

Questão 4: “Há necessidade de revisão e/ou reelaboração do documento? 4.1 Caso sua resposta seja ‘sim’, discorra sobre quais aspectos devem ser revisados e/ou reelaborados”. Em termos quantitativos, cada docente opta unicamente pelo “sim” ou “não”. Obteve-se, respectivamente, a seguinte distribuição: 32 (94,1%); 2 (5,9%).

No lastro dos dados e análises anteriores, a questão 4 representa um ponto pacífico entre os docentes do IFRN: a maioria, quase absoluta, dos profissionais concorda que há necessidade de revisão e/ou reelaboração da PTDEM de História. No complemento dessa questão, solicita-se aos docentes os aspectos merecedores de atenção para reformulação do documento curricular, organizados nos seguintes agrupamentos:

Quadro-síntese 3: aspectos a serem revisados e/ou reelaborados na PTDEM de História

Aspectos para revisão e/ou reelaboração		Descrições representativas
1	Diálogo com o corpo discente	“Tem que haver a participação dos alunos nesse processo”; “[...] poderíamos escolher conteúdos que fossem de maior interesse para a formação desses alunos”.
2	Temas e subtemas	“Tenho sentido dificuldades em dar conta de algumas discussões, pela extensão que contempla, o que ao meu ver termina levando o professor a abordar esses tópicos de forma superficial, comprometendo o entendimento dos alunos”; “[...] entre outras possíveis revisões, exemplifico com a necessidade de evitarmos temáticas repetidas ou sobrepostas, como já constatamos”; “Ainda encontro certo teor eurocêntrico na nossa proposta. Não defendo que devemos abandonar a história europeia e estudar só Brasil. Contudo, sugiro suprimir alguns pontos – principalmente no tocante à história antiga e dedicar mais tempo aos processos históricos latino-americanos. Também considero que a história dos povos africanos ainda aparece de forma alegórica”; “[...] creio que a própria noção de “eixo temático” necessita ser discutida melhor entre os docentes de história, uma vez que, tal como está, o eixo não possui organicidade nem problematização que lhe são próprias, ou seja, usa-se o eixo como um organizador de conteúdos sem adequá-los à proposta do eixo, fazendo assim com que os problemas abordados continuem os da velha grade cronológica”.

3	Conteúdos	<p>“Vejo que em alguns aspectos o nosso currículo apresenta-se mais próximo das discussões da sociologia do que da história propriamente dita. Afastamo-nos, às vezes, do que nos diferencia das demais ciências sociais, que é a análise do homem na temporalidade”; “Acho que é preciso uma redefinição dos temas (mantendo a proposta de História temática), bem como uma revisão da divisão dos conteúdos, pois há uma sobrecarga no quarto ano, na maioria das vezes difícil de ser cumprida”; “[...] pode-se elaborar um ementário para os temas, subtemas e conteúdos destacados no plano de disciplina, além de discutir sobre a repetição de alguns conteúdos, que podem ser deslocados. Considero, também, que os conteúdos que se referem à história e cultura afro-brasileira e indígena podem ser inseridos de uma forma mais integrada aos outros pontos do currículo, evitando uma dissociação entre esses conteúdos”.</p>
4	Relação temas e carga horária	<p>“Deve-se adequar o currículo à carga horária da disciplina”; “[...] vejo que muitos conteúdos estão longe de serem ministrados pela falta de interação que existe com os ideais de alguns alunos do IF e é essa questão de só ter história no terceiro ano e com duas aulas e concentrar as 4 aulas no quarto ano, torna muitas vezes a proposta de trabalho inviável, pois os alunos muitas vezes estão mais focados na disciplina técnica e em terminar o curso”.</p>
5	Material didático	<p>“[...] aspecto a se considerar é que a possível revisão leve em consideração o material didático disponível para os estudantes”; “[...] creio que seria necessária a elaboração de um material didático específico para a nova divisão, feita pelos próprios professores do IFRN, para possibilitar e facilitar que os temas estabelecidos no novo PTDEM sejam plenamente contemplados na sala de aula”.</p>
6	Temporalidade	<p>“[...] acho que podemos conciliar melhor a proposta temática e a cronológica, pois uma proposta muito destoante da tradicional, apesar de necessária, talvez não funcione bem com muitos professores (como eu) e especialmente com os estudantes, que em geral são habituados a outra forma de aprender durante a Educação Básica”.</p>

7	Objetivos	“Acho que precisamos pensar os objetivos e partir dos princípios postos nos documentos antes de listar conteúdos, essas discussões para mim pareceram muito desconexas”.
8	Mudanças curriculares nacionais	“Cito principalmente o fato de que estamos passando por amplas mudanças nos currículos da Educação Básica, principalmente na figura da BNCC. Temos que elaborar um documento que absorva o que for positivo ou que se contraponha ao modelo aí exposto”.
9	Avaliação	“[...] ampliação dos instrumentos avaliativos”.
10	Bibliografia	“[...] reorganização da bibliografia”; “Penso que para cada subtema deveria haver uma bibliografia de apoio. Isso ajudaria muito a pensar melhor as problemáticas que envolvem cada item. A bibliografia básica ajuda em alguns itens, mas não em todos”.

E) Questão 5 e dados dos respondentes

Questão 5: “O currículo pautado pela história temática é pertinente? 5.1 Por favor, justifique sua resposta”. Em termos quantitativos, cada docente opta unicamente pelo “sim”, “não” ou “parcialmente”. Obteve-se, respectivamente, a seguinte distribuição: 23 (67,6%); 1 (2,9%); 10 (29,4%).

A questão 5, objetiva determinar a pertinência do currículo pautado pela história temática. Os docentes, em geral, optam pela efetiva pertinência da proposta curricular estruturada por temas e, em suas justificativas, elencam diversos pontos positivos do currículo vigente. Todavia, dois aspectos são bastante relevantes para o processo de reformulação do documento curricular: o primeiro, diz respeito à assunção do compromisso político e do protagonismo docente em relação ao currículo existente; o segundo, diz respeito à necessidade evidente de formação continuada, com foco no ensino por temas, que auxilie os professores na prática cotidiana de sala de aula. Há dois discursos representativos, e síntese, desses aspectos:

Quadro-síntese 4: aspectos fundamentais para reformulação curricular

Aspectos fundamentais	Descrições representativas
1 Compromisso político/ protagonismo docente	“Acredito que quem define a eficácia ou, como preferir, a consistência de uma proposta, depende, em última instância, da disposição dos seus realizadores para, na prática, estabelecerem um permanente diálogo na perspectiva de construir a disciplina coletivamente, especificamente no que diz respeito a mirada nos objetivos e na definição de um bom material didático [...] a opção pela história temática [...], permite, pela flexibilização dos conteúdos, a facilitação e a aproximação entre disciplinas outras e outras áreas do conhecimento tão diversas no contexto de formação de Ensino Médio Profissionalizante”.
2 Formação continuada	“Acredito que a história temática seja uma possibilidade de quebrar com a história cronológica, linear e progressiva. Contudo, é preciso formar os professores, inclusive para sensibilizar os discentes, no intuito de implementar dado currículo temático. Talvez, hoje na instituição, o maior problema não seja a intenção de partir de temas específicos, mas como fazê-los aplicáveis na prática, como operacionalizá-los na sala de aula, que também considere os materiais didáticos e literários disponíveis na escola. É preciso um projeto de formação de professores efetivo e amplo o suficiente para alcançar os professores de todos os campi da instituição”.

Uma vez explicitado o processo de construção da PTDEM de História e identificadas as tensões nela presentes, torna-se possível delinear os princípios teóricos e metodológicos para a revisão e/ou reelaboração do documento curricular. O intuito é permitir a formulação de um currículo que promova relações mais solidárias entre docentes e discentes da instituição, assim como junto à realidade das comunidades de em torno aos diversos campi do IFRN.

4 Princípios teóricos e metodológicos para reformulação do documento curricular

Para se repensar a PTDEM de História é necessário partir de uma questão inicial e básica: para que serve a escola? A resposta a tal problema precisa estar bem formulada ao corpo docente de História do IFRN. O PPP explicita essa finalidade e suas bases epistemológicas em termos institucionais, mas o documento curricular

em si, da disciplina História, carece de maiores correlações com essa pergunta norteadora de todo e qualquer currículo.

Dessa maneira, o grupo docente, ao assumir o compromisso político e reconhecer sua condição de protagonista, compreenderá a necessidade de formação continuada que ponha em foco os estudos específicos que tratem das dimensões da construção curricular, que considerem os aspectos internos e externos à escola que interferem no currículo propriamente dito. Para ampliar essas questões do currículo na contemporaneidade, é fundamental conhecer as interpretações de autores como Apple (1989), Candau (2000), Forquin (1993), Goodson (2007, 2008, 2010), Hamilton (1992), Moreira e Silva (1995), Moreira (1996), Sacristán e Gómez (1998; 2000), Silva (2015) e Young (2002, 2007, 2011, 2013, 2014).

Dentre esses autores, Sacristán e Gómez (1998, p.123-141) podem ser uma alternativa para pensar a reformulação da PTDEM de História do IFRN, especialmente no tocante ao entendimento de como as dimensões curriculares se constituem e são fundantes do processo construtivo do currículo nas instituições escolares.

A primeira dimensão do currículo apresentada por Sacristán diz respeito a sua amplitude e variações de significado. Para o autor, o currículo é bastante elástico, polissêmico na medida em que faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino constituídos por múltiplos e amplos conteúdos, segmentados em níveis e modalidades distintas que marcam a escolarização com fins diversos. Quanto mais ambicioso o currículo, mais elástico, ambíguo e amplo é o mesmo. A escolarização vai além da preparação intelectual e acadêmica, dependendo do nível escolar e da realidade dos grupos sociais (pais, professores, alunos e comunidades) a que se destina o projeto educativo e do ensino.

A segunda dimensão se encontra na compreensão do currículo dentro de práticas diversas. Para Sacristán, o currículo é seleção cultural resultante do embate de forças presentes na realidade escolar concreta, que intervêm na seleção, no processo de elaboração e no contexto de realização na prática. Assim, toda seleção cultural tem determinadas relações de correspondência com o contexto histórico-social no qual se localizam a cultura e as instituições escolares. A formulação desse currículo é marcada por intervenções de agentes diversos, especialmente aqueles relacionados ao contexto social, econômico, político e cultural. Há também de se considerar as decisões administrativas sobre como desenvolver o ensino, a elaboração de materiais didáticos, a participação familiar, a influência de grupos acadêmicos, entre outras interferências na constituição da cultura escolar.

Isto é, o currículo real é aquele que se dá nos *âmbitos práticos* em que é elaborado e desenvolvido, determinado na interação de todas essas práticas do *sistema escolar*. É preciso compreender os elementos que intervêm no currículo real para além do professores e alunos, tais como o *contexto didático*, o ambiente ou *contexto*

psicossocial, a estrutura da escola e suas relações internas, o *contexto do sistema educativo* e o *contexto externo*.

A terceira dimensão apresentada pelo autor é relacionada aos currículos oculto e manifesto. O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade. O currículo oculto é muito mais amplo e sutil do que o manifesto, sem entender isso não é possível compreender o que realmente é, uma vez que é a prática que o desenvolve. Há a necessidade de distinguir o que se pretende e o que se faz realmente, assim como perceber o currículo oculto numa dimensão cultural antropológica, que considera a importância dos contextos e ambientes.

A quarta dimensão concerne à própria compreensão do “currículo”, desde a retórica das declarações, dos propósitos e das ideias até a prática. Professores, pesquisadores e administradores planejam, selecionam, organizam o currículo a partir de intenções pedagógicas e ideológicas. Contudo, todas essas práticas não garantem mudanças ou melhorias nas relações de ensino-aprendizagem, a prática permanece quase sempre inalterável. Há uma necessidade de compromisso, político e escolar, para garantir que passos sejam dados rumo às transformações na prática escolar. Assim, o currículo é mais um processo social, que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si.

Diante da ciência dessas dimensões do currículo, há que se questionar: o quê, como, para quê e para quem ensinar História? A busca de uma resposta satisfatória precisa partir da análise da função da instituição escolar na qual se faz presente o componente curricular. No caso do IFRN, é importante ter em mente em quais tipos, níveis, formas e modalidades de cursos está inserida a disciplina História. Conforme quadro a seguir:

**Quadro-síntese 5: Plano de Oferta de Cursos em
que a História é componente curricular.**

Oferta/ Período	Tipo	Nível	Forma/ Modalidade	Cursos
2014.2 a 2018	Técnico	Médio	Integrado	Administração; Agroecologia; Agropecuária; Alimentos; Apicultura; Biocombustíveis; Comércio; Controle Ambiental; Edificações; Eletromecânica; Eletrotécnica; Equipamentos; Biomédicos; Eventos; Geologia; Informática; Informática para Internet; Lazer; Logística; Manutenção e Suporte em Informática; Mecânica; Mecatrônica; Meio Ambiente; Mineração; Multimídia; Programador de Jogos Digitais; Química; Recursos Pesqueiros; Têxtil; Vestuário.
	Técnico	Médio	Integrado EJA	Agroecologia; Agropecuária; Apicultura; Comércio; Cooperativismo; Costureiro Industrial do Vestuário; Edificações; Instalador predial de baixa tensão; Manutenção e Suporte em Informática; Mineração; Operador de Computadores; Recursos Pesqueiros.

Adaptado do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018). (IFRN, 2016, p. 99-122)

A partir desse leque de cursos, como é possível delinear um ensino de História que considere tais especificidades? Ainda mais, como buscar esse direcionamento sem recair numa instrumentalização do ensino de História perante às áreas técnicas? Há que se levar em conta os cursos técnicos e suas especificidades, mas sem incorrer na perda dos princípios norteadores do campo da História. Caso contrário, o ensino de História se constituirá apenas noutra disciplina técnica dos cursos ofertados.

É necessário encontrar o equilíbrio entre o que exigem os cursos técnicos do campo da História e o sentido mais amplo da formação humana e integral que a disciplina pode propiciar ao alunado. Todavia, sem perder de vista as especificidades do componente curricular enquanto saber histórico escolar e acadêmico. O grupo docente do IFRN precisará se debruçar sobre essas questões durante a reformulação curricular.

Outro aspecto fundamental se encontra na ciência da realidade econômica, social e cultural das localidades em que os campi foram implementados e seus cur-

so ofertados. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), atualizado até o ano de 2018, apresenta um quadro detalhado dessa realidade no Estado do Rio Grande do Norte:

Quadro-síntese 6: Arranjos produtivos sociais e culturais locais (IFRN, 2016, p.27).

Mesorregião	Microrregião	Município/ <i>Campus</i>	Arranjos produtivos sociais e culturais locais*
Agreste Potiguar	Baixa Verde	João Câmara**	Cajucultura, agricultura, pecuária, apicultura e comércio.
	Borborema Potiguar	Santa Cruz	Confecções e ovinocaprinocultura
	Agreste Potiguar	Nova Cruz	Agropecuária, indústria e serviços.
		São Paulo do Potengi	Agropecuária, comércio e extrativismo
Central Potiguar	Seridó Ocidental	Caicó	Confecções, bordados, laticínios e pecuária.
	Seridó Oriental	Currais Novos**	Minério, laticínios e alimentos.
	Macau	Macau	Sal marinho, carcinicultura, pesca e petróleo.
Leste Potiguar	Natal	Natal (<i>Campus Natal-Central</i>)	Indústria, serviços e comércio.
		Natal (<i>Campus Natal-Cidade Alta</i>)	Cultura, hospitalidade e serviços.
		Natal (<i>Campus Natal-Zona Norte</i>)	Indústria, serviços e comércio.
	Região Metropolitana de Natal	Parnamirim	Comércio, turismo, indústria e artesanato.
		São Gonçalo do Amarante	Agropecuária, pesca, comércio, indústria e apicultura
	Macaíba	Ceará-Mirim	Agropecuária, comércio, extrativismo, indústria e pesca
Litoral Sul	Canguaretama	Carcinicultura, comércio, agricultura, turismo e serviços.	
Oeste Potiguar	Chapada do Apodi	Apodi	Apicultura, ovino caprinocultura e cerâmica.
	Vale do Açu	Ipangaçu	Apicultura, agricultura, pecuária, cerâmica e fruticultura.
	Mossoró	Mossoró	Petróleo e gás natural, sal, fruticultura, serviços e comércio.
	Pau dos Ferros	Pau dos Ferros	Caprinocultura, pecuária, comércio e serviços.

Todas	Vários (<i>Campus de Educação à Distância</i>)	Áreas diversificadas
-------	--	----------------------

Fonte: IBGE (2011), extraído de Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012, p. 27).

(*) Os Arranjos no documento-fonte deste quadro foram listados pelo IFRN a partir da identificação das principais atividades econômicas nos territórios de abrangência, através de macroindicadores socioeconômicos.

(**) Há 2 (dois) campi avançados que não estão listados no quadro porque foram implantados após a aprovação do PPP do IFRN. Ambos são vinculados administrativamente a determinado campus mais antigo, sendo orientados pelos mesmos arranjos produtivos sociais e culturais locais, como são os casos de: Lajes a João Câmara e Parelhas a Currais Novos.

Compreender os cursos e as realidades locais é relevante para a reformulação da PTDEM de História na medida em que permitirá a construção de um currículo coeso e conectado ao próprio contexto escolar. Isto é, pode-se partir da compreensão de como arranjos produtivos sociais e culturais locais se relacionam com a história humana. Há possibilidades variadas para a sistematização do currículo, por exemplo, considerar histórias da agricultura e alimentação, vestimenta e produção têxtil, indústria e tecnologia, entre outras. A questão é: como conciliar essas variações da história por temas às realidades locais em que os cursos são ofertados?

O trabalho consistirá na seleção de feixes da cultura que se relacionem a cada realidade local mapeada. Uma saída pode ser encontrada na criação de um currículo constituído por um núcleo duro e comum, garantidor da aprendizagem dos conteúdos fundamentais para o ensino de História, envolto por fragmentos curriculares flexíveis e variáveis, que oriente práticas pedagógicas vinculadas aos arranjos produtivos sociais e culturais locais específicos dos campi e seus respectivos cursos técnicos.

Como visto anteriormente, os relatos dos(das) professores(as) conferem ao currículo temático variados elogios e vantagens, contudo o criticam ao mesmo tempo, e destacam as dificuldades de operacionalizá-lo. Talvez não se encontre mais no currículo essencialmente temático uma proposta passível de consenso razoável entre o corpo docente, mas sim noutra orientada por *eixos temáticos* que considere necessariamente as especificidades dos cursos técnicos e os arranjos produtivos sociais e culturais das localidades.

Uma possibilidade para incorporar a diversidade e as diferenças presentes na instituição escolar se encontra na teoria curricular multiculturalista. Sua base de compreensão é a da cultura como múltipla, plural, especialmente quando se trata de realidade demograficamente densa e/ou geograficamente espalhada.

Diante dessas premissas, a questão central a responder é até que ponto pode-se representar de forma equânime e democrática a cultura no plural das realidades de atuação do IFRN. Assim, segundo Sacristán, “o currículo não pode abordar o encontro entre culturas ‘mais distantes’ entre si quando não responde com representatividade

nem sequer à cultura na qual surge e à qual pretende servir, pois todo currículo costuma ser uma visão e uma seleção cultural enviesadas” (Moreira & Silva, 1995, p. 96).

Nesse sentido, a falta de atenção em relação a essa “representatividade” cultural do currículo escolar, acaba por trazer repercussões imediatas que culminam “na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeiam” (Moreira & Silva, 1995, p. 97).

Dessa maneira, o multiculturalismo curricular propõe um projeto aberto, apesar de ter uma natureza homogeneizante tal qual outras formas de currículo, almeja, contudo, uma homogeneidade que permita a inclusão, a diversidade e variedade do mundo e das coisas. Para tanto, faz-se necessário a existência de um espaço democrático no qual seja possível implementar de fato o currículo multicultural, que aglutine compromissos éticos e políticos a fim de constituir a escola genuinamente democrática, calcada na compreensão da diferença.

Conforme Silva (2015), num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada em permanente questão, pois as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. Ainda assim, Moreira (1996) alerta para a uma questão importante: a representatividade dos grupos culturais minoritários está condicionada à sua força e poder de participação nas instâncias que organizam os currículos escolares. Uma vez que estes grupos possuem pouca influência e poder de decisão, há o risco de permanecerem à margem do debate curricular, a menos que educadores críticos assumam esta tarefa de modo a contemplar o multiculturalismo no currículo escolar.

Os autores apontam para diversas estratégias de realização deste currículo multicultural, sendo a mais abrangente e mais ambiciosa a “introdução do pluralismo cultural em todos componentes do currículo que seja possível, partindo de uma mostra representativa do que é a própria cultura, algo que vai além da soma das áreas ou disciplinas tradicionais” (Moreira & Silva, 1995, p.108). Seguir tal lógica possibilita viabilizar a interdisciplinaridade no processo de reformulação da PTDEM de História. Para tanto, é necessário realizar uma “varredura metódica de aspectos da cultura”, assegurando que sejam consideradas as dimensões histórica e ética dos grupos representados, bem como suas aspirações enquanto grupo humano e seus sistemas de valores. Deste modo, o currículo estaria a favor de um projeto educativo que contemple a diversidade enquanto um valor a ser construído coletivamente, no qual as diferenças sejam entendidas como parte essencial da atividade humana.

Considerar o currículo multicultural em dada proposta temática exigirá outras leituras na formação continuada, que tratem dos conceitos de *História temática*, *História por eixos temáticos* e *temas geradores*, pensando tanto as diferenças entre si quanto à historiografia acadêmica especializada em determinados temas. A *História por eixos*

temáticos poderia ser uma transição menos abrupta entre o currículo atual (temático) e os anteriores (cronológicos, eurocêntricos e tradicionais). Quiçá, professores(as) e alunos(as) pudessem reconhecer com clareza os conteúdos a serem ministrados e apreendidos. Outro aspecto positivo seria a manutenção das características atuais do currículo temático no que se refere às virtudes já elencadas pelo corpo docente nos questionários (ver também Bittencourt, 2004, p. 123-132).

Todavia, é de fundamental importância analisar os documentos oficiais que, para além dos PCN, orientam de forma mais ampla ou tímida a construção do currículo de História por meio de temas, como por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), de 1999; os PCN+EM, de 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. Assim como também é importante buscar outras experiências de implementação de currículos temáticos de História, tais quais são os casos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), do currículo temático do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (Hentz, 2015), da proposta de História por eixos temáticos do Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (Lima, Pegado & Rocha, 1996) e das experiências curriculares temáticas na rede pública paulista (Almeida Neto & Ciampi, 2015).

A seleção dos conteúdos temáticos precisa de procedimentos metodológicos específicos, que articulem e atenuem as tensões entre o particular e o geral dentro do conhecimento da disciplina escolar. Um exemplo possível é o historiador Ivo Matozzi, que estabeleceu uma metodologia para o trabalho temático, sob três dimensões: primeira – deve-se focalizar o acontecimento, processo ou sujeito que se quer representar do ponto de vista historiográfico; segunda – é preciso delimitar o tema histórico em referências temporais fixas e estabelecer uma separação entre seu início e seu final; terceira – o professor e os alunos devem definir um espaço ou território de observação do conteúdo tematizado (Matozzi, 2004).

Na perspectiva da autonomia e protagonismo docentes, outro aspecto a fazer parte da formação continuada diz respeito à necessidade de produção de materiais didáticos e literários pertinentes para dada proposta curricular. Como ocorreu no caso do Paraná, em que se produziu livro didático alinhado à proposta curricular temática das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do referido Estado. O livro é uma produção coletiva dos professores da rede, no qual há uma série de unidades temáticas decompostas em conteúdos estruturantes que orientam as “lições”.

Essa intenção não é totalmente nova no IFRN, pois já fora proposto em reuniões do NCE de História algo semelhante em termos de produção de material didático. A priori, idealizava-se a elaboração coletiva de sequências didáticas pelo corpo docente, destinadas às especificidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Essa atividade não foi bem-sucedida por uma série de razões (apoio institucional,

direitos autorais etc.), mas dentre os empecilhos, destacava-se à época as afirmativas de professores relacionadas à “incapacidade profissional” de produzir materiais didáticos (IFRN, 2014). Tendo em vista essa situação, é também essencial na formação docente estudos sobre a produção de sequências didáticas para auxiliar os(as) professores(as) na elaboração de materiais didáticos (Zabala, 2009).

Outro aspecto relevante, posto em evidência pelo corpo docente do IFRN, é a relação entre o currículo e as avaliações externas. A formação continuada precisa pôr em pauta as atuais interpretações sobre o papel das avaliações externas e de larga escala no currículo, na formação de professores, nos materiais didáticos e na qualidade do ensino. O importante é compreender e problematizar que tal avaliação pode ser interpretada de modo equivocado, ocasionando a redução do currículo e a perda das singularidades da realidade escolar que se almeja. A avaliação, deste modo, passa a operar como instrumento de controle e fiscalização descolado das finalidades da instituição escolar. Para discutir o papel das avaliações externas é possível partir de estudos mais recentes, tais como: Alavarse, Bauer, e Oliveira (2015); Barreto (2013); Bauer (2010, 2015); Bonamino e Sousa (2012).

Cabe ressaltar, por fim, a preocupação presente nos relatos dos(as) professores(as) quanto às mudanças curriculares nacionais. O cenário de mudanças, de avanços e recuos da propalada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gera inseguranças para o processo de reformulação da PTDEM de História do IFRN. É preciso compreender essas mudanças como parte de políticas públicas educacionais, responsáveis pela produção e consolidação de uma cultura dominante que se impõe no espaço escolar e se materializa nos conteúdos, materiais didáticos e literários, que são percebidos pelos educadores como centrais nos processos de ensino-aprendizagem. Refletir sobre essas questões em pleno processo de mudanças, marcado por disputas políticas e interesses empresariais, é bastante difícil. Talvez seja mais sensato acompanhar as últimas leituras dos especialistas sobre a BNCC, no intuito de avaliar a possibilidade de articulação entre tais mudanças e a PTDEM de História. Nesse sentido, algumas referências são importantes, por exemplo, Macedo (2014, 2015) e Freitas (2005, 2014).

Uma vez contemplado o delineamento dos princípios teóricos e metodológicos da reformulação curricular, almeja-se, noutro momento, a análise verticalizada dos aspectos relacionados às discussões dos elementos intrínsecos ao conhecimento disciplinar da História

5 Considerações finais

A PTDEM de História do IFRN é fruto de um processo de construção curricular que buscou sistematizar a participação coletiva e democrática do corpo docente da

disciplina. Uma vez atrelado ao processo de construção do PPP do IFRN, a PTDEM de História orienta as práticas educativas do componente curricular nos cursos técnicos de nível médio, tanto regulares quanto da EJA. Apesar da natureza lacunar de todo e qualquer documento no campo do currículo, de acordo com a realidade escolar, evidencia-se a necessidade de reformulação e atualização do currículo de História. Os relatos dos(as) professores(as), lastreados pelas experiências escolares no decorrer dos 4 (quatro) anos com o currículo vigente, apontam questões importantes para o aprimoramento da PTDEM - História.

Estabelecidas as problemáticas específicas do documento curricular, os desafios futuros serão orientados por questões como: qual a concepção de escola técnica que orienta atualmente a base curricular da escola? Essa particularidade afeta ou não o ensino de História, orientando definições do que os(as) alunos(as) devem aprender e o que os(as) professores(as) precisam se preocupar em ensinar? Ou seja, há alguma finalidade no ensino de História, no currículo proposto, que considera a formação técnica dos(as) alunos(as)? Como reformular o documento sem recair na ampla flexibilização ou na estruturalização inexorável do currículo?

A solução satisfatória, para essas e outras questões, partirá necessariamente do diálogo aberto e apropriado entre o corpo docente e discente, que leve em consideração as comunidades e a própria instituição escolar. Caberá ao IFRN e àqueles(as) que o compõem, em diferentes esferas, assumir o compromisso político e protagonismo necessários para efetivação das mudanças no currículo de História.

Agradecimentos

Ao corpo docente de História da instituição, que contribuiu para a análise coletiva da PTDEM do IFRN.

Referências

- Almeida Neto, A. S. de, & Ciampi, H.. (2015). A História a ser Ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*, **31**(1), 195-221.
- Alves, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, **12**(3), p. 1464-1479. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/w/21664/15948>. Data de acesso: 21/05/17.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barreto, E. S. de S. (2013). As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, **7**(12), pp. 133-144. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/267/444>. Data de acesso: 21/05/17.
- Bauer, A. (2010). Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, **91**(228), pp. 315-344.

- Bauer, A., Alavarse, O. M., Oliveira, R. P. de. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, **41**(spe), pp. 1367-1384.
- Bauer, A. (2015). Avaliação Externa no Brasil: tensões e contradições. *Anais da Mostra do CAEM 2015: 30 anos de formação continuada de professores*. Disponível em: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa%203_Adriana_Bauer.pdf. Data de acesso: 21/05/17.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z.. (2012). Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, **38**(2), pp. 373-388.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. (2016, abril). 2 ed. rev. Brasília, DF. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Data de acesso: 21/05/2017
- Candau, V. M. F. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, **21**(73), pp. 79-83.
- Diniz, A. L. P.; Costa, N. M. de L.; Barros, R. B. (2012). O processo de reconstrução coletiva do Projeto Político-Pedagógico: relato de uma trajetória de autonomia e participação no IFRN. *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza, Espanha. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano_2012/Trabalhos/AnaLuciaPascoalDiniz_res_int_GT8.pdf. Data de acesso: 21/05/2017.
- Forquin, J. C. (1993) *Escola e Cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. C. de. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, **35**(129), 1085-1114.
- Freitas, L. C. de. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, **26**(92), 911-933.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, **12**(35), 241-252.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodson, I. (2010). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, **6**, 33-52.
- Hentz, I. C. (2015). História Temática como proposta curricular: dificuldades e possibilidades. In: *XXVII Simpósio Nacional de História*, ANPUH. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434418721_ARQUIVO_Texto_completo_ICH_SNH2015doc.pdf. Data de acesso: 21/05/17.
- IFRN. (2010) Ata de Registro das atividades desenvolvidas nos grupos de trabalho de formação dos Núcleos Centrais Estruturantes do IFRN. Natal/RN.
- IFRN. (2014). Ata de Registro das atividades NCE de História do IFRN. Natal/RN: IFRN.
- IFRN. (2012a) *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal/RN: IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>. Data de acesso: 21/05/17.

- IFRN. (2012b) *Proposta de Trabalho da Disciplina de História nos Cursos Técnicos de Nível Médio*. Natal/RN: IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem/view>. Data de acesso: 21/05/17.
- IFRN. (2016) *Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)*. Natal/RN: IFRN. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-do-ifrn/at_download/file
- Lima, A., Pegado, E. A. C., & Rocha, R. N. A. da. Primeiras Anotações para Reformulação da Proposta de Ensino Na Escola Técnica Federal Do Rio Grande Do Norte. *Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História*, São Paulo, FEUSP, 1996, pp. 672-683. Disponível em: http://lemad.flch.usp.br/sites/lemad.flch.usp.br/files/LEMAD_DH_USP_perspectiva%20em%20história.pdf. Data de acesso: 21/05/17
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação & Sociedade*, 36(133), pp. 891-908.
- Macedo, E. (2014) Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12 (3), pp. 1530-1555.
- Matozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, pp. 39-48. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126182>
- Mendes, A.G.B.P. (2016). IFRN: PTDEM - HISTÓRIA – PESQUISA. *Questionário*. Aplicado eletronicamente via Google Formulários, de 10 a 20 de novembro.
- Moreira, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. (1996). *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Participação na mesa-redonda Currículos e Conhecimentos Históricos nos diferentes níveis de ensino. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5944/4795>. Data de acesso: 21/05/17.
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (Orgs.). (1995). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paraná, Secretaria de Estado da Educação. (2006). *História* (2a ed.). Curitiba, Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/historia.pdf. Data de acesso: 21/05/17.
- Paraná, Secretaria de Estado da Educação. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*: História. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Data de acesso: 21/05/17.
- Sacristan, J. G., & Gomez, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a ed., 7a reimp.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Young, M. F. D. (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, (117), pp. 53-80.
- Young, M. F. D. (2011). O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento

- radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, **16**(48), pp. 609-623.
- Young, M. F. D. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*. **28**(101), pp.1287-1302.
- Young, M. F. D. (2013). Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Journal of Curriculum Studies*, **45**(2), pp. 101-118.
- Young, M.F.D. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, **44**(151), pp.190-202.
- Zabala, A. (2009). Os enfoques didáticos. Em: C. Coll et al. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, pp. 153-196.

Didática da história na perspectiva da práxis: a relação entre cultura e consciência histórica em uma pesquisa colaborativa no IFPR

Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Ederson Prestes Santos Lima, Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt
Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba
thiago.oliveira@ifpr.edu.br, ederson.lima@ifpr.edu.br

1 Introdução

No campo de discussão da educação histórica como parte da didática da história, já existe uma tradição de pesquisas que proporcionaram encaminhamentos metodológicos reconhecidos como a aula-oficina (Barca, 2004). Pouco tempo depois, as necessidades da práxis levaram a professora pesquisadora Lindamir Zeglin Fernandes ao desenvolvimento da proposta da unidade temática investigativa (Fernandes, 2004)¹. Mais recentemente, tem sido possível perceber publicações que utilizam o conceito *burdening history* (história pesada, difícil ou sobrecarregada) (Borries, 2011), como é possível perceber no trecho a seguir:

Ademais, para Borries, a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica. Este envolvimento não apresenta matiz positivo e se torna incompleto em determinadas situações, como quando se toma a história pesada como sinônimo de histórias conflituosas e de vendetas; como história dos conquistadores (do cinismo do poder); como a história dos perdedores ou “underground history”. Ainda, para o autor, este envolvimento é muito complexo, pois as pessoas necessitam de experiências de relacionar-se com o outro e continuarem juntos e isto envolve, além da indubitável e necessária análise de eventos históricos e suas interpretações, um processo de tomar distância do nosso próprio passado e do outro, sem esquecer, cada um, de sua própria história, com o objetivo precípua de buscar condições e chances para um futuro comum, a despeito de histórias que sejam conflituosas. (Schmidt, 2015, pp. 15-16)

1 Texto que sistematiza a ideia disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>

O conceito de *burdening history* apresenta-se de maneira interessante para as pesquisas e os encaminhamentos da didática da história em situações de sala de aula, no entanto, as discussões a respeito desse conceito ainda são iniciais, como apontou Schmidt (2015). Sem o objetivo de criar mais uma possibilidade metodológica, mas instigados pelas discussões teóricas, pelas pesquisas da área e pela experiência da sala de aula, pretendemos discutir algumas possibilidades de relação entre uma pesquisa empírica realizada em 2014 no Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná e discussões do campo da teoria da história que poderão dar alguma contribuição para o que temos pensado como educação histórica ou didática da história na perspectiva da práxis.

Ainda sobre o conceito *burdening history*, de acordo com o pesquisador Lucas Pydd Nechi, que traduziu o texto que discute o conceito para o português: o original em alemão foi traduzido para o inglês como “Coping with burdening history”. Burden em português seria “fardo”. Nesse texto, utilizamos o conceito pensando em temas que demonstram um tipo de relação entre as consciências históricas e a cultura histórica, seja pela influência dos contextos políticos, da cultura familiar, entre outros aspectos que influenciam nas orientações temporais dos alunos e alunas, e concorrem com visões do campo específico da história. Um exemplo concreto dessas relações poderia ser pensado a partir da seguinte situação: aulas de história do Brasil, especificamente de temas da segunda metade do século XX, como a ditadura civil-militar (1964 – 1985) em um ano eleitoral em que participaram das eleições ex-militantes da luta armada. Acreditamos que professores e professoras da disciplina reconhecem que determinados temas geram uma sobrecarga, um peso, ou uma dificuldade a mais quando se leva em consideração, não apenas o conhecimento sobre o passado, mas os sentidos, orientações e motivações que o pensamento histórico proporciona.

2 Objetivo

Discutir, a partir de enunciações ocorridas em aulas de História, elementos que se relacionam ao paradigma narrativo da práxis histórica (Rüsen, 2001), deslocando e analisando enunciações dos alunos como expressão da consciência histórica, portanto de uma relação temporal presente-passado-presente-futuro, e que evidenciam aspectos políticos, culturais e éticos nas formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. Além dos aspectos das enunciações individuais, pretende-se apontar elementos da relação entre a enunciação da consciência histórica e os elementos da cultura histórica possíveis de serem percebidos no presente.

3 Metodologia

No ano de 2014, realizamos uma investigação com a metodologia da pesquisa colaborativa no IFPR – Campus Curitiba. A proposta foi possível porque essa instituição oferece as condições materiais e intelectuais necessárias para explorar profundamente a proposta de investigação colaborativa e autonomia dos professores em relação ao trabalho em sala de aula. De acordo com Ibiapina (2008), algumas recomendações básicas necessariamente precisam ser seguidas. A síntese dessas recomendações pode ser pensada da seguinte forma:

1. O planejamento e elaboração de projetos que possibilitem o aprendizado da própria investigação colaborativa;
2. Levantamento inicial da disponibilidade e interesse dos prováveis envolvidos. Esse momento deve envolver a negociação de tempo disponível para encontros relacionados a outras etapas básicas;
3. Permitir que outros possíveis interessados possam participar ao longo do processo;
4. Criar condições para o aprendizado dos envolvidos.
5. Criar um cronograma de trabalho que leve em consideração o processo de retroalimentação com base nas reflexões e ações.
6. Esperar que o processo funcione respeitando o princípio epistemológico de que não existem erros, pois todo o processo é que possibilita a produção de conhecimentos. (Ibiapina, 2008, pp. 15-16 adaptado)

A proposta de campo empírico no IFPR – Campus Curitiba foi pautada em uma relação orgânica entre a proposta da pesquisa colaborativa e pressupostos epistemológicos que faziam parte da pesquisa de doutorado a que o presente trabalho está relacionado². Além disso, os possíveis resultados dessa pesquisa podem ter relevância para outras unidades dos IFs. Isso não significa pretensão de alcançar resultados iguais ou semelhantes em outras possíveis pesquisas, mas a relevância justifica-se pelas condições de trabalho e regimento que são únicas na rede de IFs. Por exemplo, todos os IFs possuem 50% de cotas para estudantes de escolas públicas (em 2014 a seleção abriu 80% de cotas sociais) respeitando a leitura étnica do censo mais recente; os professores da rede possuem o mesmo plano de carreira e condições de trabalho que permitem e incentivam o trabalho intelectual e o domínio

2 Essa pesquisa está relacionada a parte das discussões realizadas na tese de doutorado intitulada “A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no Ensino Médio: teoria e práxis” defendida em março de 2017, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. O leitor perceberá que em alguns momentos utiliza-se a primeira pessoa do singular e, em outros momentos, a primeira pessoa do plural. Essa escolha nos parece contemplar melhor a interdependência das observações de uma pesquisa em colaboração.

da própria ciência; é prevista a autonomia de trabalho dos professores como intelectuais uma vez que os Institutos Federais são de acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instituições equiparadas as Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma, o que vale para um IF, no que diz respeito a regimento interno, vale para outros campi da mesma instituição.

Além disso, de acordo com Ibiapina (2008), na pesquisa colaborativa se amenizam dicotomias entre pesquisador e docente, entre teoria e prática, entre pesquisa e ação. O que não significa que as diferenças precisem ser amenizadas, pois os envolvidos podem ter concepções diferentes sobre assuntos que estejam envolvidos na intervenção colaborativa, mas precisam estar abertos ao diálogo e dispostos a negociar. Nesse caso, mais uma vez o IFPR – Campus Curitiba apresentou-se como campo empírico potencial, pois todos os professores que dividem comigo a disciplina de História fizeram pós-graduação na área da educação, no entanto, as áreas de pesquisa foram diferentes, o que resulta em concepções diferenciadas sobre o que se pretende com as relações de ensino e aprendizagem em história. Ademais, as experiências de cada professor de acordo com suas trajetórias também são diferentes.

Gostaria ainda de destacar um aspecto importante da pesquisa colaborativa:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (Ibiapina, 2008, p. 23)

Nesse sentido, uma investigação colaborativa realizada no IFPR – Campus Curitiba poderá colaborar para a identificação de práticas sociais passíveis de melhoria no que se relaciona não só aos próprios professores (âmbito no qual estamos diretamente envolvidos), mas também aos alunos, gerando a possibilidade da apreensão heurística de preconceitos, compreensões políticas difusas, ou qualquer tipo de ação que cause sofrimento ou exploração, na qual uma intervenção relacionada ao ensino e à aprendizagem histórica possa auxiliar na supressão desse sofrimento em direção à emancipação humana.

Depois dessa apresentação da concepção metodológica é importante dizer que todas as aulas observadas foram gravadas e a maior parte delas transcritas. Além da gravação e transcrição, a observação colaborativa permitiu a realização de anotações no caderno de campo do pesquisador. Os elementos das aulas eram discutidos em reuniões colaborativas entre os professores pesquisadores envolvidos no projeto. Es-

As observações e discussões resultaram em dois bimestres de pesquisa colaborativa realizada em uma turma de terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no ano de 2014. As discussões desse artigo estão relacionadas a trechos de aulas e de uma reunião com o professor durante as observações.

Vale ressaltar que um dos objetivos da pesquisa a que essa discussão está relacionada diz respeito a possibilidades de uma relação ensino e aprendizagem em história que vá além do desenvolvimento de habilidades e competências, mas seja referenciado pelo processo formativo da consciência histórica na perspectiva da práxis. As próximas seções abordam a discussão possível a partir de aulas e reuniões que foram pesquisadas em colaboração.

4 Relação entre consciência histórica e cultura histórica como pressuposto da didática da História na perspectiva da práxis

No dia 16 de setembro de 2014, os alunos tiveram aula de sociologia antes da aula de história e quando entramos na sala eles discutiam temas da política atual. Em seguida, uma aluna comentou com o professor Ederson que o filme “Olga” é parecido com o livro (que eles estavam lendo para a disciplina de história). Quase ao mesmo tempo outros alunos interrompem e comentam com o professor sobre conflitos no “mundo islâmico”. O professor conversa um pouco com os alunos e dá início aos procedimentos de rotina como a realização da chamada. Mais algumas conversas acontecem e o professor dá início a uma revisão geral e alguns acordos sobre como trabalharão alguns assuntos:

EDERSON: Pessoal, então vamos lá. Eu vou fazer o seguinte. Na Guerra fria nós passamos duas ou três aulas, vimos o contexto geral, questões ideológicas capitalismo e socialismo, vimos que se faz presente na guerra espacial, vimos que se fez presente na descolonização da África e da Ásia, foi muito forte nesse período, até pela fragilidade desse período após a 2ª guerra, que a ideia do socialismo que vai ganhar corpo nas colônias. Isso tem vários desdobramentos posteriores. E ficou faltando as ditaduras militares. Como eu marquei o livro Olga para semana que vêm e está dentro de um contexto que é a Era Vargas, período republicano. O que eu pensei, troquei uma ideia com o Thiago, de a gente pegar as ditaduras militares, que é um contexto de guerra fria e deixar para abrir quando nós formos discutir o golpe de 1964 que é o início da ditadura no Brasil e que é o contexto da Guerra Fria. Aí nós faremos uma discussão mais ampla das ditaduras na América Latina quando estudarmos o nosso caso, pode ser? Tudo bem? Mas, lembrando que está lá, que vamos passar pelas ditaduras na América Latina, que é algo típico da Guerra Fria. O apoio dos Estados Unidos às ditaduras

da América Latina, bem como o apoio soviético ou a eclosão de países que vão optar pelo socialismo, como a China, por exemplo, Cuba, depois de algum tempo de revolução. Eu sempre gosto de começar pelo recorte cronológico, para saber onde estamos estudando para que vocês possam fazer na cabeça de vocês o jogo da linha do tempo. (Em tom de brincadeira chama atenção de um aluno que está de lado para o quadro e diz que o ângulo não favorece – risadas).

EDERSON: O que chamamos de república no Brasil, é um contexto que iniciou em 1889 com a proclamação da república lá com Deodoro e Floriano e vem até 2014. Esse país já foi chamado de Estados Unidos do Brasil até a década de 1960 e a partir da década de 1960, no começo da ditadura passa para República Federativa do Brasil. Se vocês pegarem notas antigas da década de 30, 40, 50 estarão lá Estados Unidos do Brasil. Não é nenhuma coincidência, mas uma referência ao grande irmão do norte, tanto que a bandeira também era semelhante.

ALUNOS: Nossa era igual, só mudou a cor...

EDERSON: Então, vamos lá, como que essa fase republicana em termos de história, para que nós possamos compreender melhor esse período, se divide? Então, a divisão aqui é pedagógica, é para que possamos entender melhor, mas é um período só. A primeira fase qual é? Ótimo isso mesmo, Primeira República, tem um outro nome também, qual é?

Alunos: República Velha.

EDERSON: Ou, quase não se usa mais, né, Thiago, mas a República...

Alunos: do Café com Leite.

EDERSON: Isso... quase não se usa mais, mas vai que em algum momento vocês encontram.

Aluno: Por que quase não se usa mais professor?

EDERSON: Porque se você joga “do café com leite” praticamente você determina que nesse período, a coisa mais importante é a discussão política entre Minas Gerais e São Paulo. E na República velha vamos ter muito mais o que isso, do que Minas e São Paulo. Então você estaria limitando a um nome das elites que comandaram o período. Você não lembra do Contestado, da Federalista, Vacina, Chibata, vários movimentos que aconteceram e você denomina apenas uma elite. 1930, que é o período que vai nos interessar mais na leitura do livro, você tem, o fim da República Velha e o início de uma fase que nós vamos chamar de Era Vargas. O Vargas fica no poder praticamente 15 anos sem sair de cima. Então 1930, ele comanda um movimento, um golpe, e fica no

poder até o final da segunda guerra. Tirando Dom Pedro II, que ficou 49, o cara que fica mais tempo no poder é o Vargas. 45 a 64. O que que é esse período aí?

Alunos: Golpe? Ditadura?

EDERSON: República. Alguns vão chamar de República Democrática, alguns vão chamar de república populista.

Aluno: “Mais ou menos” (risada contida)

EDERSON: É nesse período que surge o cinema novo, que surge a arquitetura moderna brasileira, a bossa nova, JK e o desenvolvimentismo.

Aluno: Vargas de volta.

EDERSON: Foi um período de grande liberdade política e de pensamento. 64, ditadura. É importante esse nome aqui (grifa ditadura). Se eu colocar só ditadura?

Alunos: (ditadura militar, teve outra)

EDERSON: Nós não podemos esquecer que tem período aqui de 37-45 que também é ditadura. É o único período aqui varguista que é uma ditadura, ditadura do Estado-Novo. Então usamos o termo militar e Estado-novo para diferenciar as ditaduras. E o período em que vocês estão, nós estamos.

Aluno: “nóis vota”

EDERSON: Vocês já compõem uma geração que nasceu dentro da nova república. Que ano você nasceu Pedro?

Pedro: 97.

EDERSON: 97? Isso já é período Fernando Henrique. Luís? (...). (Transcrição de aula, Setembro, 16)

A transcrição desse longo trecho não está relacionada à análise sobre como o professor ensina, suas escolhas ou metodologias. A ideia aqui é criar uma pequena ambientação para possibilitar ao leitor compreender os momentos em que ocorrem as situações que nos levaram a apresentar essa discussão. Desde as conversas anteriores às aulas, até os temas levantados pelos alunos durante as aulas, auxiliam a evidenciar o *modus operandi* do pensamento histórico que não se relaciona ao chamado “currículo”, mas sim às demandas do próprio pensamento histórico na práxis da vida.

O fato de os alunos procurarem o professor de História para conversar sobre assuntos que ocorreram naquela semana, seja na política nacional ou conflitos do oriente médio, podem evidenciar que são as carências de orientação (de acordo com a proposta de Rüsen) que mobilizam o pensamento histórico em busca de estabelecer

sentido e orientação existencial na práxis da vida (Rüsen, 2001).

Depois de o professor colocar no quadro alguns períodos da história da república no Brasil ao longo do século XX, nos chamou a atenção a enunciação de um aluno. No trecho abaixo um aluno interrompe o professor:

LUÍS: Ô professor, eu estava pensando uma coisa, por exemplo. Ali... passa quinze, vinte anos e altera a política do país. Agora a gente tá há trinta anos na mesma política. Você acredita que possa alterar a política por nos próximos anos? Por exemplo, que futuramente vai ser enxergado como um novo período?

EDERSON: Você diz, sobre a possibilidade de alterar alguma coisa daqui pra frente?

LUÍS: É, por exemplo, ditadura militar, república democrático-populista, era Vargas, tudo isso, passa quinze, tipo, vinte anos mais ou menos, coloca aí vinte anos, tipo a gente tá trinta anos na mesma política, resumindo, você acha que é possível?

Aluno: Ditadura da Marina. Com a Marina nós vamos pro espaço.

LUÍS: rs... ditadura da Marina. (Alunos ficam comentando baixo coisas da política atual).

Aluno: Dá um golpe de Estado.

LUÍS: Vamos supor (Alguns alunos ficam comentando baixo coisas da política atual e fazendo brincadeiras sobre um possível golpe).

EDERSON: Se eu estou pensando de maneira positiva, a sua pergunta é muito boa. Estou demorando para responder porque eu não tenho resposta pronta.

LUÍS: Eu estava pensando, vai que daqui a alguns anos, acontece uma revolta, então realmente está na hora de acontecer uma revolta. Não estou dizendo que vai acontecer ou vai decidir que eu acho que...

EDERSON: Deixa eu pensar aqui. Em 1889 um pequeno grupo de oficiais do exército derruba a monarquia. Deu um golpe e tirou a monarquia. Em 30, um pequeno grupo de militares e fazendeiros gaúchos mais uma turma de São Paulo,

Aluno: Minas.

EDERSON: Minas, Rio, derrubam a república velha através de um golpe. 45 oficiais do exército forçam, dizem, dão um golpe e tiram o Vargas do poder. Golpe. 64 de novo os militares dão um golpe e retiram um governo eleito no caso o João Goulart. 1985 eleições indiretas para

presidente, Tancredo ganha, o vice é o Sarney, o Tancredo morre, Sarney assume, o João Figueiredo sai pelo fundo do palácio do planalto e o Sarney assume como presidente. Tirando aqui, as outras quatro rupturas, ou continuidades, tirando isso aqui (aponta para a transição de 85) é tudo golpe. Então a tua pergunta “O que viria pra frente, agora?” Um governo ecologicamente correto? Um governo da agricultura familiar, da proteção à floresta e das águas bem cuidadas.

Aluno: Estagnação econômica e a evolução da sociedade.

EDERSON: Eu ficaria bem satisfeito se não houvesse golpe.

Alunos: risadas

EDERSON: Se nós conseguirmos dentro do regime modificar as estruturas, pelo menos parcialmente, isso faz parte da cultura política brasileira para o conjunto de ações que não modifique radicalmente, é isso que a gente vê por aqui.

ALUNOS: (alguns alunos falam ao mesmo tempo). (...).(Transcrição de aula, Setembro, 16)

Nesse momento da aula todos queriam falar, e ocorreu um daqueles momentos em que os professores deixam os alunos conversarem um pouco sobre esse tema candente e alguns instantes depois retoma a aula estabelecendo relações com os assuntos pautados pelos alunos. Vale ressaltar que a transcrição desses dois trechos relativamente longos, significa apenas 10 (dez) minutos da gravação do dia que teve duas aulas com a mesma turma.

Não é o objetivo dessa seção, analisar a conjuntura política dos anos 2014 – 2015 – 2016, mas é inevitável apontar que, realmente, o clima político no Brasil esteve acirrado no período e que o aluno alçou um horizonte de expectativa com base no espaço de experiência que a discussão proporcionara. A intenção está relacionada a demonstrar cientificamente que não só é possível pensar em uma relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis, como os próprios alunos apresentam essa demanda.

Na mesma aula, o professor deu sequência aos assuntos previstos para a aquela data, sempre levando em consideração as participações dos alunos na perspectiva de uma exposição dialogada. Para estabelecer a relação com a discussão sobre os períodos da república brasileira o professor comentou aspectos da década de 1990, estabeleceu relações com o tempo presente e retornou para a discussão prevista da aula sobre o período Vargas. Até que a aula sofre uma nova interrupção.

Uma professora reconhecida pelos alunos devido às discussões sobre gênero bateu à porta solicitando autorização do professor para dar um recado. A turma formada majoritariamente por meninos se agitou. Os alunos responderam dizendo

para ela não entrar entre muitas risadas. Foi possível perceber que havia uma boa relação entre a professora e a turma, no entanto, os alunos pareciam se incomodar com as discussões propostas pela professora. A professora sorriu e dessa vez pediu às poucas alunas da turma permissão para entrar. O diálogo segue na transcrição:

PROFESSORA MARIA³: Bom dia. Desculpem a invasão, mas eu vim fazer um convite específico para a turma de vocês. Porque no sábado agora a gente vai fazer uma palestra do evento de extensão que está acontecendo desde o mês passado que é o NEGEDIANAS, que a gente chama. Nesse sábado vai ter uma menina falando sobre mulheres na informática, ela vai defender a dissertação dela na outra semana, ela vai falar nesse sábado pra gente e na outra semana ela vai defender a dissertação sobre mulheres na tecnologia, na informática. Uma menina vai falar sobre mulheres e Jogos Digitais, então é uma palestra bem específica para as áreas tecnológicas. Então se vocês quiserem, puderem, no sábado, das nove ao meio dia estaremos aí para esse debate. No mês que vem, vamos falar de mulheres, é violência contra as mulheres, e em novembro dia da consciência negra. E é isso professor. (...). (Transcrição de aula. Setembro, 16)

O professor aproveitou a interrupção e realizou uma ponte com discussões que tinham ocorrido ao longo da aula, relacionada à organização de novos atores sociais.

EDERSON: Perceberam os novos grupos? Esses são novos grupos se organizando e exigindo espaço e abrindo espaço dentro da mesma estrutura. Ou seja, tem que mudar a estrutura, não precisa de alguém dizer que vai lá dar um golpe e vai mudar tudo. Entendeu, ó? As mudanças se fazem por organização de grupos. (olha para a professora e diz: Nós estávamos discutindo essas questões)

PROFESSORA MARIA: Legal. É o destino. Professor, cobra deles virem, porque eu acho que vai fazer toda a diferença para o exame do ENEM esse ano. Aquela meio, premonição assim sabe, estou sentindo. Obrigada professor. Bom trabalho

EDERSON: Parabéns pelo evento.

PROFESSORA MARIA: Imagine. Esperamos...

EDERSON: Se quiserem trazer a mãe pra escutar também pode.

PROFESSORA MARIA: Nossa a mãe seria lindo. A mãe a tia o pai, o ir-

3 O nome verdadeiro da professora foi substituído por Maria Lacerda de Moura. Na pesquisa, as referências a essa professora foram trocadas pelo seu primeiro nome. A homenageada nasceu em Manhuaçu - MG em 16 de maio de 1887. Foi uma anarquista brasileira que se notabilizou pela defesa da emancipação intelectual da mulher e por vários escritos feministas. A professora faleceu no Rio de Janeiro, em 20 de março de 1945.

mãozinho. Tem umas pessoas que precisam vir mesmo numa coisa diferente. Assim ó, é um pessoal bem bacana, são meninas super jovens, a Camila, esqueci de falar ela vai sobre movimentos sociais e mulheres então, assim, é uma linguagem super acessível, a gente escolheu elas a dedo mesmo. Pra falar pros alunos, como no primeiro a gente não teve muita adesão de alunas, a gente está passando de sala em sala agora.

EDERSON: Problema da comunicação.

PROFESSORA MARIA: Ah não, e sábado a gente sabe que é complicado mesmo, o pessoal faz cursinho, está empenhado aí pra. Mas as vezes esse tipo de debate a gente aprende mais do que no disciplinar, né? Vocês sabem disso. Beleza? Bom revê-los. Obrigada

EDERSON: Valeu MARIA.

PROFESSORA MARIA: Bom trabalho.

Alunos: (fazem alguma piada baixinha e riem – em meio a vários comentários, a voz de um aluno sobressai) “Minha mãe vai estar cozinhando o almoço sábado, não vai poder vir” e ri. (...).(Transcrição de aula, Setembro, 16)

A piada realizada pelo aluno no final do trecho transcrito acima, uma piada relacionada a questões de familiares e de gênero, evidencia outra questão relacionada à discussão proposta nesse texto. Não são apenas as demandas individuais, ao longo das aulas, relacionadas às consciências históricas dos alunos que os professores podem levar em consideração. Mas existem temas importantes no âmbito das características da cultura histórica verificáveis na vida em sociedade.

Em primeiro lugar, porque as consciências não são formadas de maneira isolada, formam-se no seio da cultura histórica. E a “cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (Rüsen, 2015 p. 217). Um dos elementos apresentados na tese a que este texto está relacionado é que o trabalho dos professores e professoras de História concentra a possibilidade de funcionar perspectivado pela práxis em uma lógica semelhante ao *modus operandi* da História como ciência nos termos da matriz do pensamento histórico (Rüsen, 2015 p. 73).

O início do processo de produção do conhecimento histórico está relacionado às carências de orientação da vida prática humana, e não se podem compreender ou apreender as formas específicas de manifestação das consciências sem levar em consideração o contexto da cultura histórica.

Na cultura histórica, a ciência da história tem uma tarefa específica, descritível por uma só palavra: crítica. ‘Crítica’ significa que os saberes sobre o passado

humano, necessários à orientação prática, têm de (poder) ser submetidos a controle de plausibilidade, a fim de consolidar-se e de ser empregados como argumentos, com chance de êxito, no conflito dos múltiplos interesses. (Rüsen, 2015 p. 241)

E se defendemos a possibilidade da relação entre os conceitos de cultura e consciência, em que os professores podem realizar operações heurísticas, é preciso levar em consideração o papel fundamental da crítica como uma das operações científicas da história como ciência.

Todos os modos de orientação da cultura histórica contêm saberes sobre o passado. Esses saberes constituíram-se e atuam, por certo, de modo diverso. Entretanto, a orientação da vida humana prática em meio às mudanças temporais de suas circunstâncias e condições não é possível sem componentes cognitivos. Sem saber o que foi e como foi, o presente não pode ser entendido. A história como ciência surge dessa dimensão cognitiva da orientação temporal prática. Ela está e permanece enraizada na vida prática – por mais que se possa ter afastado dela em muitos setores de seus campos e de suas práticas de pesquisa. Naturalmente, nem todos os resultados de suas pesquisas repercutem nas práticas culturais de orientação temporal. Ela tem de se contentar em fornecer um saber que (também) possua valor prático de uso. Não é a ciência, porém, que decide sobre esse valor de uso, mas sim as carências práticas da vida social. (Rüsen, 2015, p. 241)

No sentido apresentado na citação acima, é possível relacionar a escola como espaço de excelência para a socialização dos conhecimentos científicos produzidos no âmbito da ciência. Os professores como historiadores, podem, portanto, realizar intervenções a partir da apreensão de tais carências. Foi um trabalho pautado nessas perspectivas que, na condição de professores pesquisadores, nos propusemos a discutir, e que só foi possível graças ao trabalho em colaboração que realizamos ao longo desse estudo.

5 Transformar carências de orientação em interesses

Depois da aplicação de uma ferramenta de pesquisa⁴ com os alunos, na aula seguinte adentramos o mês de novembro. Os temas se referiam à história do Brasil

4 Refere-se ao anexo III da tese de doutorado citada. Um dos resultados percebidos nas respostas dos discentes foi que eles afirmaram que consideravam necessário aprender mais sobre política e economia, principalmente em relação à história do Brasil.

(sempre relacionada a contextos mundiais) e com enfoque específico na política e economia. Eram realizados, também, comentários e análises de questões mais relacionadas à cultura e a sociedade.

O arquivo da gravação dessa aula totaliza 1h38min, o que torna a transcrição bastante extensa. Por isso, a intenção aqui foi evidenciar alguns momentos específicos que chamaram a atenção durante o processo da pesquisa colaborativa. A discussão do dia girava em torno das características da saúde pública no Brasil, e um exemplo específico relacionado ao número de carros de outras prefeituras, mesmo de outros estados, como Santa Catarina, que frequentam diariamente os arredores do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná na cidade de Curitiba. O exemplo em questão estava relacionado à discussão sobre a presença do Estado brasileiro em âmbitos da vida em sociedade, tal como a saúde, e a relação entre privatizações ou terceirizações (no âmbito do neoliberalismo) e as formas de perceber essas questões macroeconômicas e políticas no dia a dia das pessoas nas cidades. As intervenções dos alunos acompanham a aula constantemente:

ALUNO: Professor, eu não entendi qual é a diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo.

O professor respondeu a pergunta do aluno e retornou ao tema da aula que estava relacionada às características neoliberais na política brasileira do início da década de 1990 no Brasil. Os alunos participam mais uma vez:

ALUNO: E o que o Brasil é hoje? Neoliberal?

Nesse momento da aula os alunos entraram na discussão e queriam apresentar suas opiniões que eram mediadas pelo professor. Há uma anotação do caderno de campo que diz “depois que entrou na discussão política atual ficou difícil sair”. O professor que estabelece análises relacionadas às políticas neoliberais da década de 1990 faz uma observação em relação à turma.

PROFESSOR: Se nós começarmos a fazer Deus e o Diabo aqui, ferrou, aí discussão não tem discussão mais!

Era possível perceber que os alunos e alunas estavam realizando a discussão com o professor como se atribuíssem sentido ao passado (década de 1990) como algo melhor do que as condições vivenciadas por eles na atualidade (ano de 2014). Ideias relacionadas à disputa entre os partidos hegemônicos que disputavam a presidência do Brasil em 2014 (PT e PSDB) pareciam ser o principal foco de discussão de um grupo mais participativo, o que impedia a continuidade de uma explicação mais centrada na década de 1990.

Um aluno que participa constantemente das aulas faz uma intervenção:

ALUNO: Se você botar duas empresas competindo, se você botar duas estatais não faz sentido. Se você botar uma estatal e uma privada a privada vai ganhar. Porque (outros alunos interferem) E se você botar duas privadas aí o governo não tem mais controle e aí eles conseguem fazer o que eles quiserem. Não faz sentido.

O professor fez uma intervenção relacionada ao papel do Estado através das agências reguladoras. Falou sobre problemas quando essas agências estão atreladas aos interesses privados e não aos interesses públicos, mas nesse momento de intensa participação dos alunos deu o horário do intervalo e o professor retomou a aula quinze minutos depois.

No retorno do intervalo o professor explicou que as discussões da história mais recente estão próximas politicamente e que a intenção não é apenas gravar fatos que se destacaram nos governos de maneira cronológica, mas compreender questões mais amplas, que se relacionam à vida em sociedade. Retomou o conteúdo fazendo referência à aluna que perguntou “em que período nós estamos hoje?”. O assunto agora relembra algumas discussões sobre as leis trabalhistas (CLT) no contexto Vargas e retornando ao contexto da década de 1990 e anos 2000 sobre as possibilidades de flexibilização dos direitos trabalhistas. Sempre que o professor utiliza exemplos sobre relações trabalhistas mais próximas da experiência dos alunos, seja pela profissão dos pais, ou pelo exemplo da vida dos professores os alunos escutam por mais tempo.

O mesmo aluno fez uma intervenção que chamou a atenção do professor durante a aula e também do pesquisador:

PROFESSOR: Então, esse é um exemplo, no que diz respeito à flexibilização da CLT.

ALUNO: Na verdade se você for ver, essa folga vale 200% porque você ganha e você está de folga. Na outra seria 150%, mas você está trabalhando e ganha 100 mais 50%, no outro você não está trabalhando e ganha. Então as vezes um horário de folga vale mais.

ALUNO B: Tem empresa que você trabalha 15 minutos a mais por dia e na sexta-feira pode sair uma hora mais cedo.

PROFESSOR: E isso é super comum. Mas passou de 15 minutos gera hora-extra. O HSBC tinha uma época que colocava a catraca eletrônica e travava o micro do cara.

ALUNO: Ainda é assim professor!

PROFESSOR: Ainda é assim?

ALUNO: É assim, pra você poder trabalhar tem que pular a catraca.

PROFESSOR: Porque aí o cara dá um migué (refere-se ao ato de enganar, mentir), a ideia da empresa, o cara dá um migué durante as 8 horas, ou seis, e aí vai trabalhar hora-extra. Aí o que que o banco fez, botava o cadeado eletrônico

ALUNO: Não, mas a, tipo dá o direito assim, é fechamento. Aí tipo, tinha que sair pela catraca porque o banco não iria pagar hora-extra, mas você tinha que cumprir o trabalho e daí

PROFESSOR: Como que faz daí?

ALUNO: Pula a catraca!

PROFESSOR: Literalmente?

ALUNO: Literalmente! Tipo, pula a catraca, a.

PROFESSOR: A catraca física?

ALUNO: ahã. E o computador continuava desbloqueado porque o banco não tinha o ### (smart) que era o programa dele de...

PROFESSOR: Como é que pode? A empresa quer que o cara trabalhe, mas não libera a catraca.

ALUNO: Ou, se não, levava trabalho pra casa, trabalho tipo conferir nota, levava pra casa, se não, tinha que pular a catraca.

ALUNO C: E o pagamento era feito pelo sistema, não importa a hora que você entrou ou você saiu. (...)(Transcrição de aula, Novembro, 04)

Outro aluno fez um comentário relacionado à empresa familiar. A impressão era que, ao mesmo tempo em que alguns alunos demonstravam exemplos do favorecimento de grandes empresas com a flexibilização dos direitos trabalhistas, ele sentiu a necessidade de exemplificar que funcionários do pai dele às vezes chegavam antes ou saíam depois, mas não estavam contribuindo com o processo produtivo do trabalho, e por isso, o pai dele impôs limites às possibilidades de hora-extra. O professor respondeu contando um caso que ele vivenciou como trabalhador de uma empresa multinacional e balanceou a discussão retomando o conteúdo da seguinte forma:

PROFESSOR: Então acho que aqui ficou claro né pessoal? Isso aqui é uma questão econômica, e vocês estão vivenciando isso, acho que isso que é legal, vocês estão vendo o esgotamento, uma grande discussão em torno do papel do Estado. Um pouco mais radical, um pouco menos radical, mas vocês vivenciaram essa discussão e aí, então, construção do Estado. Por que eu falei do ministério do trabalho? Lembrem da

República velha. Não havia Ministério do Trabalho gente. As relações entre coronéis, patrões, era tudo direto. Não tem ninguém intermediando a negociação. Talvez para vocês que vão entrar no mercado de trabalho, seja um pouco mais difícil de entender, mas assim que vocês entrarem vocês vão perceber como é que isso se dá. A relação de poder ela é muito desigual, onde que entra o Ministério do Trabalho? Equilibrando essa relação, através dos sindicatos, dos fiscais do trabalho (...)(Transcrição de aula, Novembro, 04)

O professor deu um exemplo relacionado a uma empresa de telefonia que em 2005 teve que pagar uma multa de 5 (cinco) milhões a uma funcionária por controlar a possibilidade de utilização do banheiro⁵. Os alunos e alunas demonstraram estar impressionados com o exemplo, e a impressão, como pesquisador, era de que as relações entre as questões econômicas em um nível mais amplo (encaminhamentos do Executivo Federal nos anos 1990 e nos anos 2000) e a maneira como algumas dessas questões afetam a vida das pessoas no dia a dia, foram assimiladas.

Existem dificuldades presentes na práxis dos professores, por exemplo, quanto à possibilidade de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem histórica dos alunos. Isto pode ser atribuído à existência de uma demanda relacionada a conteúdos dos exames de seleção, e mesmo uma indefinição sobre as características do Ensino Médio no Brasil, somadas a falta de tempo para a realização de um trabalho mais amplo, tornando difícil a realização de atividades que permitam observar com mais clareza o processo de aprendizagem e formação dos alunos e alunas. Se nas aulas podem ocorrer essas dificuldades, a própria pesquisa carece de avanços. Tal como afirma Rüsen na obra *Aprendizagem histórica – fundamentos e paradigmas*, onde o autor lamenta o fato de que

(...) ainda se pesquisou pouco no local onde o aprendizado ocorre de maneira real e paradigmática para a didática da história, ou seja, na escola. Desta maneira, sabemos, por exemplo, impressionantemente pouco sobre o uso prático dos livros didáticos no processo de aprendizado. Na empiria, portanto, continua a haver uma grande necessidade por pesquisa. O que vale principalmente para os processos psíquicos em que a consciência histórica se manifesta. (Rüsen, 2012, pp. 135-136)

Na intenção de avançar com esse tipo de pesquisa, imerso na práxis, é que desenvolvemos essa pesquisa. Nas observações destacadas, apontaria evidências daquilo que chamamos de aprendizagem histórica a partir de uma relação entre di-

5 A reportagem pode ser acessada no link <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/11/28/tim-tera-que-pagar-r-5-mi-a-ex-funcionaria-por-controlar-uso-debanheiro.htm#fotoNav=9>

ferentes instâncias da vida humana no passado (política e economia, por exemplo) com instâncias que foram do âmbito federal, executivo ou legislativo de representação, até a experiência familiar relatada pelos alunos, em uma perspectiva que pode realizar abordagens sincrônicas ou diacrônicas (ou ainda a sincronia na diacronia).

No campo da prática mundana de vida, o passado desempenha um papel muito curioso. Em todo caso, não simplesmente o papel de um objeto pelo qual nos ocupamos interpretativamente. Digo-o de maneira enfática: no mundo da vida, os mortos ainda estão vivos em nós mesmos e levantam sua voz por meio de nós de uma maneira que requer esclarecimento e que pode ser esclarecida. (Rüsen, 2012, p. 139)

Foi possível perceber que o professor de História na práxis da didática da história, trabalha o tempo todo com carências de orientação existenciais que quando confrontadas com os conhecimentos históricos que são apresentados, se reorganizam ou desorganizam nas consciências históricas dos alunos num movimento que não ocorre de maneira espiralada e linear (na analogia da *Bildung* rüseniana), mas em um processo de confronto, por adesões e contrapontos, que precisam passar em certa medida pela intervenção especificamente dirigida ou motivada pelo professor, e em grande medida faz parte do processo de formação histórica dos próprios alunos e alunas. Ao falar do lugar da prática Rüsen diria:

Ela precisa ser trabalhada tão detalhadamente que até um discurso familiar, que influencia profundamente a consciência histórica dos alunos e das alunas, entraria no campo de visão. Trata-se de um nexó psíquico complicado entre as gerações, em que, por assim dizer, os pais, os avôs e bisavôs são parte de uma criança. (...) Não é necessário ser freudiano para considerá-lo significativo. A prática como categoria fundamental da didática da história refere-se a este nexó de vida entre as gerações. (Rüsen, 2012, p. 139)

Poderíamos, então, retornar a um exemplo final dessa mesma aula, em que o professor relembrou os diferentes grupos políticos que disputavam a hegemonia no período Vargas. Na tentativa de demonstrar a multiplicidade de grupos no passado e estabelecer relações entre as disputas atuais, o professor apresentou fontes históricas iconográficas relacionadas a grupos integralistas do Paraná.

PROFESSOR: Plínio Salgado aqui né, esse aqui é no Pilarzinho, Curitiba, olha, “Fundação do núcleo distrital pilarzinho”, qual é a etnia que tem bastante lá naquela região?

(Alunos ensaiam algumas respostas)

PROFESSOR: Mercês, Pilarzinho e vai bater lá em (linha pequena) e Santa Felicidade.

ALUNOS: Italianos.

PROFESSOR: Italianos.

(Alunos comentam a quantidade de pessoas nas fotos e um comentário sobressai)

ALUNO: Cara, será que a minha família participou disso?(...) (Transcrição de aula, Novembro, 04)

O último comentário está relacionado ao fato de que o aluno se refere a parte de sua ascendência ligada à imigração italiana. O professor discutiu mais algumas fontes relacionadas a políticas trabalhistas do presidente Vargas e as características da relação de seu governo com os trabalhadores. Relembrou a CLT, e realizou a contextualização da redemocratização, anos 1990, e anos 2000, quando se consolidaram direitos trabalhistas para o trabalhador rural, e discutiu alguns dados sobre as características do trabalho no Brasil atual.

6 As enunciações como expressão da consciência histórica como pressuposto da didática da História na perspectiva da práxis

Fazíamos reuniões semanais, sempre no contraturno das aulas que estavam sendo pesquisadas. As discussões com o professor foram muito enriquecedoras para essa pesquisa. À medida que as semanas passavam, eu tinha a impressão de que ficávamos mais a vontade para a realização de discussões sobre os acontecimentos de cada aula e, sobre como as nossas experiências e concepções teóricas poderiam auxiliar na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Discutíamos nos termos da práxis, como eu pretendia no início da pesquisa. Discutíamos a teoria confrontada pelos acontecimentos nas aulas, as aulas pensadas a partir da teoria, as respostas dos alunos e alunas como possuidoras de características de elementos da cultura histórica, o momento político e a relação com as enunciações dos alunos e alunas.

Na reunião realizada no dia 11 de novembro, o professor apresentou preocupações relacionadas à intensidade de participação de alguns alunos em detrimento de outros. Suas preocupações estavam relacionadas aos posicionamentos de alguns alunos diante de certos temas e a não participação de outros, a dúvida girava em torno da questão: esses alunos mais participativos representavam a ideia da maioria, ou apenas participavam mais e os demais alunos e alunas se sentiam representados nos diálogos do professor?

Escrevo sobre essa preocupação porque o professor pensava na pesquisa em andamento como uma forma de identificar essa questão e organizar um trabalho em cima disso. A discussão resultou em vários desdobramentos, tanto dessa pesquisa, quanto da própria elaboração da aula. No trecho abaixo temos um exemplo a partir da transcrição da reunião colaborativa do dia 11 de novembro de 2014:

PROFESSOR: Temos que definir, e eu não sei como fazer isso, se através de colegas estudantes, até que ponto um aluno com esse tipo de ideia conservadora, consegue influenciar dentro do âmbito de 25 alunos, da turma. Ou ele está ali expondo sua opinião e a turma é refratária a esse tipo de ideia. Como que a gente vai conseguir isso através de pesquisa? Questionário? Ou talvez a gente pudesse fazer entrevistas com alguns deles, por exemplo, deixando claro para eles que é um trabalho. Para entender se é reflexo da turma? Primeiro, se é reflexo da turma, segundo se é individual, de um, dois, três, quatro alunos? E se esses um, dois, três, quatro alunos conseguem influenciar os outros. Por que uma coisa nós já percebemos, nas aulas, os outros alunos não estão acompanhando as discussões, nesse mesmo ritmo, nessa mesma pegada. (Transcrição de aula, Novembro, 11)

O incômodo do professor estava relacionado ao fato de que alguns poucos alunos participavam muito das aulas, muitas vezes até aprofundando o nível da discussão, mas, ao ter lido as respostas dos alunos em uma das ferramentas da pesquisa, teria percebido que muitos alunos não estavam acompanhando as discussões e, portanto, também não participavam.

A conversa assumiu um tom teórico à medida que debatia com o professor como estavam as discussões dentro do grupo de educação histórica, em relação a aulas de história, principalmente porque não há uma metodologia da didática da História proposta por Rüsen, ou uma única proposta metodológica da educação histórica discutida pelo grupo do LAPEDUH⁶ - UFPR. Discutíamos sobre multiperspectividade de acordo com Rüsen e as consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história, sobre a possibilidade de trabalhar diversas fontes, por exemplo. E ainda, os momentos em que esbarrávamos em concepções políticas dos alunos, à medida que a história discutida tornava-se mais recente.

As preocupações principais se davam na possibilidade de que um pequeno grupo de alunos, que frequentemente traziam a discussão para o nível da oposição ideológica dualista, passassem a relativizar elementos relacionados à ditadura militar,

6 Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Maiores informações em <https://lapeduh.wordpress.com/>

por exemplo, sobre o sofrimento de pessoas que morreram ou foram torturadas, e impedissem a discussão no sentido de compreensão histórica do período. Estavam envolvidos elementos que iam além da discussão sobre os grupos políticos em oposição, ou a história cronológica da política no período.

Toda a reflexão sobre a didática da história precisa se preocupar com os processos mentais de constituição de sentido. É a própria teoria da História que nos fornece a argumentação necessária à essa compreensão, e, ainda, as abordagens possíveis (Rüsen, 2015, pp. 249-250). É comum quando nos referimos a didática da história, que o público não especialista julgue que um bom aprendizado em história está relacionado à medida de informações históricas que se consegue guardar. As preocupações da didática da história vão além das questões cognitivas, envolvem também aspectos estéticos de representação do passado no presente, assim como as formas de memorização do passado no presente que se relacionam à política, à ética, entre outros aspectos.

O significado extraordinário da dimensão estética da constituição histórica de sentido (e não apenas na era das novas mídias ou somente entre crianças e jovens) acaba por ser amiúde marginalizado, embora sua significação dificilmente pudesse ser superestimada. Em comparação com essa situação, a dimensão política não fica de fora por uma razão evidente: o Estado e a sociedade sempre tiveram interesse em tornar a cultura política útil para o futuro, para as sucessivas gerações, reforçando, assim, os critérios determinantes da legitimação histórica do poder. (Rüsen, 2015, pp. 249-250)

Um dos resultados dessa reunião foi trabalhar com os alunos e alunas uma fonte histórica de caráter literário. A estratégia didática da escolha do livro *K – Relato de uma busca* ocorreu por levar em consideração elementos geralmente desconsiderados nos materiais didáticos quando tratam da ditadura civil-militar no Brasil. Além de elementos como o sofrimento humano de pessoas envolvidas com o desaparecimento de presos políticos, a permanência de elementos que remetem ao período em forma de homenagem, como nomes de ruas, avenidas, estádios de futebol. A preocupação do professor, portanto, era com a permanência de posicionamentos prévios, em vez de ganhos sobre a compreensão das experiências do passado.

Experiência e interpretação, ao invés do saber. Relativamente ao desempenho cognitivo da consciência histórica recorre-se, com demasiada frequência, ao acervo de saber da disciplina especializada enquanto referência. Para tanto, procede-se a incontáveis reduções e simplificações, sem questionar sua necessidade. O “saber” permanece, assim, como o cerne do que se deve aprender.

Temos aqui uma tarefa importante da teoria da história: ela tem de esclarecer à didática da história quanto ao que há de relevante neste saber. Não é uma tarefa assim tão simples quanto possa parecer à primeira vista (e que poderia, com isso, ser facilmente executada). O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. (Rüsen, 2015, p. 251)

Não seria interessante deixar de pensar na experiência e interpretação para valorizar os acervos do conhecimento, o conteúdo pelo conteúdo. Os sentidos de orientação e as motivações que podem gerar o saber histórico também precisam ser objeto de preocupação da didática da história. Aprender essas quatro operações está relacionado ao que se pretende como formação histórica.

As quatro operações se referem a *percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação*. A discussão ocorreu no sentido de pensarmos juntos como poderíamos aproveitar as aulas seguintes (três encontros até o fim do ano letivo) com reserva técnica para recuperações e reposições de aulas, de maneira que os alunos pudessem passar por um processo de expansão na qualidade do pensamento e na quantidade de passados discutidos.

O professor apresentou a seguinte ideia durante a nossa conversa:

PROFESSOR: Eu estava refletindo sobre isso, por exemplo, se eu tivesse ficado no tema JK, a fonte histórica resolveria o meu problema. Eu poderia pegar um jornal do Lacerda, por exemplo, atacando o JK, a UDN, poderia pegar um outro jornal, uma outra reportagem mais favorável ao PTB, ao PSD ao desenvolvimentismo e fazer a comparação. Agora, olhando as respostas que eles deram aqui (refere-se aos dados analisados na ferramenta de pesquisa citada anteriormente), parece que eles estão muito necessitados de história recente, principalmente de história política. (Transcrição de conversa, Novembro, 11)

Depois dessa discussão, o professor e eu debatemos pontos relacionados à produção do professor Bodo von Borries sobre a história sobrecarregada (*burdening history*) e sobre os contextos dessa produção.

PROFESSOR: Por exemplo Thiago, você viu a segunda aula de hoje. Que foi uma aula com imagens, assim, talvez ilustrativas da primeira aula, da discussão do Niemeyer, aquilo que eu acredito, usar o conteúdo histórico para discutir um tema, em geral, um tema político. Eu uso lá, um pouco da cronologia, um pouco de algumas figuras para eles se basearem no tempo, mas acaba caindo, quase todas as aulas, acaba caindo num tema mais político. E aí tem essa questão do conteúdo. Eu não sei se eu poderia me categorizar como um professor conteudis-

ta(.), que usa o conteúdo para atingir uma determinada discussão, por exemplo, quando eu digo “o Niemeyer faz grandes espaços públicos”, mas porque a partir das frases dele, o que que ele quer? Quer grandes espaços para que a população possa se reunir já que nos espaços privados isso é mais difícil. Então, eu estou usando a frase do Niemeyer para dizer “olha que belo edifício do Niemeyer”, não, eu termino aquilo falando da importância dos espaços públicos.

THIAGO: Se eu fosse dizer o que eu penso disso hoje, assim, a gente está entre uma tradição conteudista que é cobrada no vestibular, porque o vestibular cobra tudo da gente, né? Por exemplo, pode cair da história antiga até a contemporânea, inclusive como caiu agora tipo “o imperador do reino islâmico da África”. Uma vez que vale cair tudo, que é o conteudismo, mesmo que a gente pegasse o livro didático e trabalhasse ele inteiro pode cair uma coisa que a gente não ensinou.

PROFESSOR: Mesmo algo que não está no livro.

THIAGO: E aí o que eu tenho pensado, a partir dessas discussões, por exemplo, o Bodo von Borries, que não é tão teórico como o Rüsen, mas ele usa a teoria (...) que é um cara que deu aula na escola e depois foi para universidade. E aí ele no texto diz, olha, para a construção do império alemão, a expansão da Prússia e tal, resultou na primeira guerra, na segunda vez, nacionalismo e deu a segunda guerra mundial e agora a gente está em um período que precisa ver o que é. E ele diz assim: “desde então temos dado os conteúdos e não fez mal, mas também não sei se fez bem” assim, ele quer dizer, podemos ir mais além, em fazer as pessoas pensarem de maneira mais elaborada. E ele diz: ensinar todo o conteúdo não resolve. (...) (Transcrição de conversa, Novembro, 11)

A continuação das nossas discussões ocorreu sobre o papel do professor e os limites e possibilidades de suas intervenções. Falamos sobre a forma de organização das próximas aulas e escolhemos juntos que fontes históricas utilizaríamos. O professor utilizou uma analogia muito interessante sobre mostrar para os alunos as narrativas que eles próprios haviam criado, segundo a comparação do professor seria como colocar os alunos diante do “espelho” e perceber de que maneira eles estavam pensando.

O professor chegou à conclusão de que, no dia 18 de novembro, ele faria discussões sobre o período, uma aula com mais elementos expositivos, e que no dia da discussão sobre o livro, como forma de avaliação, antes do debate, mostraria para os alunos aquilo que eles haviam dito anteriormente. A escolha das fontes ocorreu com preocupações específicas, como a possibilidade de sensibilização para o tema da tortura, e os sentidos de orientação pretendidos foram relacionados aos direitos

humanos e a sua importância como elemento inegociável para a vida em sociedade e mediação de possíveis conflitos, inclusive os conflitos políticos.

Uma das experiências importantes nessa segunda etapa da pesquisa foi, justamente, o caráter colaborativo do trabalho. As análises, interpretações e compreensões das enunciações dos discentes, assim como das nossas enunciações, escolhas e atitudes, foram realizadas coletivamente, e os desdobramentos dessas análises eram levados em consideração para a elaboração das aulas seguintes. Esse tipo de trabalho colaborativo influenciou na forma como nos relacionávamos com a própria teoria.

7 Considerações finais: a perspectiva da práxis pela vivacidade da história no Ensino Médio

A vivacidade com que a consciência histórica se expressa através dos enunciados linguísticos reforça que o seu *modus operandi* é como um complexo. Apenas nas discussões teóricas ou nas análises da pesquisa que é possível desmembrá-la para discutir elementos específicos como percepção, interpretação, orientação e motivação, pois na vida prática das salas de aula as enunciações adquirem uma velocidade e complexidade ainda maiores. É nesse complexo (cultura histórica) de complexos (consciências históricas) que ocorrem as intervenções dos professores.

Assim como a consciência de maneira geral, as relações temporais muitas vezes são mais complexas do que poderia parecer ao utilizar as palavras presente, passado e futuro. Nas falas dos discentes é preciso inferir essas relações que nem sempre enunciam-se com a clareza e organização, por exemplo, de uma resposta aberta em questionário semi-estruturado.

A apreensão de elementos que foram considerados como carências pelos professores envolvidos na pesquisa, não necessariamente apareceram sob a forma de enunciados linguísticos, mas também através de comportamentos (individuais e coletivos) que ultrapassam a enunciação escrita ou falada que é possível de apreender devido a sua materialidade. Nesse caso, campos diferentes de conhecimentos (como a psicologia, a antropologia e a sociologia, ou mesmo a linguística) podem ser grandes auxiliares na compreensão dos fenômenos e das relações escolares. Em algumas ocasiões grupos com oposição de ideias eram percebidos através de gestos, olhares e comportamentos mais difíceis de dar materialidade empírica com as metodologias que foram utilizadas na pesquisa.

Outro ponto que procuramos destacar foi a interferência da “trama pública”⁷

7 Sobre o conceito “trama pública” ver (Rüsen, 2014, pp. 107–108). Todo o subitem do livro trata sobre as funções orientadoras da memorização histórica, a multiplicidade das interações sociais é uma ideia chave a essa compreensão. Não se deve confundir com o conceito “contextualização” presente nos documentos que dão parâmetros e orientação à Educação Básica brasileira. O conceito “contextualização” está relacionado a aprendizagem situada em contextos de trabalho. O conceito

nas aulas de história. Questões relacionadas à política, cultura, economia, que ocorrem na esfera pública, fazem parte das aulas de história gerando disputas por legitimidade entre estratos da cultura histórica. Nesse sentido, por exemplo, as disputas entre a cultura histórica familiar muitas vezes concorre com o conhecimento compartilhado nas escolas. É preciso levar em consideração esses diferentes componentes em uma aula se quisermos que o diálogo seja mais convidativo à participação efetiva dos discentes.

No âmbito das discussões da *burdening history* (como história pesada, difícil ou sobrecarregada) há considerações sobre temas do passado que, no caso da Alemanha geram sentimentos de culpa ou de vergonha, quando tratados no presente, mas que precisam ser pensados e levados em consideração no processo formativo da consciência histórica. Assim como essas discussões não proporcionam indicativos fechados para o trabalho metodológico, também não gostaríamos de pensar essa discussão como uma proposta encerrada. Ao contrário, podem ser essas algumas reflexões que possam contribuir com o debate mais amplo sobre as relações de ensino e aprendizagem em história.

Mesmo assim seria possível fazer uma consideração sobre o que tentamos buscar de novo nessa discussão. Muito provavelmente seja algo que ocorre no dia a dia em aulas de história pelo Brasil, mas tentamos sistematizar para contribuir com o debate. A questão é que muitas vezes, pelo menos no Brasil, seja pela cobrança dos exames de vestibulares, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou de coordenações pedagógicas e secretarias de educação, somos confrontados como professores com uma necessidade de ensinar os conteúdos da História. Como se dar aula de História significasse dar conta dos conteúdos do programa, ao mesmo tempo em que detectamos uma série de formas de pensamento, de orientações existenciais, de expressões de consciências históricas ou mesmo características gerais da cultura histórica no presente que se apresentam como carências de orientação, muitas vezes, na forma de preconceitos.

Nossa proposta tem sido a de que os professores de História poderiam, na lógica do que estamos chamando de educação histórica ou didática da história na perspectiva da práxis, realizar um processo semelhante à matriz do pensamento histórico apresentada por Rüsen (2015). Ou seja, o trabalho com a história poderia começar mais nas demandas e carências de orientação existencial oriundas da práxis da vida do que em uma listagem ampla de conteúdos a serem cumpridos, ou pior ainda – competências, previamente estabelecidas e reforçadas por exames de seleção e agências multilaterais.

“trama pública” discutido por Rüsen é muito mais amplo, pois leva em consideração as disputas políticas, econômicas, culturais, memorações familiares, movimentos intrapsíquicos, discursos do campo dos media, enfim, toda a polifonia das narrativas que compõem a cultura histórica.

Referências

- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Atas da Quarta Jornada de educação histórica*. Braga: Universidade. do Minho, pp. 131-144.
- Borries, B. v. (2009). Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.) *National history standards and the future of teaching history* (pp. 283-306). Charlotte, NC: Information Age.
- Borries, B. v. (n.d.). Exploring the construction of historical meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents. Disponível em: www.waxmann.com/fileadmin/media/fs/borries.pdf
- Borries, B. V. (2011) In.: *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld 2011. Eds. Helle Bjerg, Claudia Lenz, Erik Thorstensen
- Fernandes, L. Z. (2008). A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes*. FEUSP/USP.
- Ibiapina, I. M. & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (12), 26-38.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília : Líber Livro Editora.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica* . Brasília: Ed. UnB.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Schmidt, M. A. M. S. (2015). Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica [Dossiê Ensino de História]. *Mneme Revista de Humanidade*, 16 (36), 10-26.

Educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: experiências de projetos de extensão no IFPR

Fábio Lucas da Cruz

Instituto Federal do Paraná - Campus Campo Largo.

fabio.cruz@ifpr.edu.br

1 A educação para as relações étnico-raciais e a formação docente

O Brasil apresenta uma pluralidade de culturas decorrente das interações e contribuições dos distintos povos indígenas, africanos e europeus durante a construção da nação. Ao longo da história, a diversidade étnica e cultural brasileira foi desvalorizada pelos sistemas educacionais, que perpetuavam uma organização social desigual e discriminatória. Até o final do século XX, a história e a identidade nacional expressas nos livros e nas práticas educacionais faziam uma seleção de memórias que privilegiava determinados grupos sociais detentores de poder social e econômico. O negro e o índio apareciam como coadjuvantes da construção histórica do Brasil e os conflitos entre as etnias, a violência e a desigualdade social não eram problematizados por grande parte da intelectualidade e dos educadores.

A Constituição de 1988 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 1996) foram primordiais para combater a desigualdade no acesso à educação e para valorizar os direitos e a diversidade étnica e cultural do Brasil. Setores da sociedade atuantes na luta contra o racismo e contra a injustiça social se mobilizaram politicamente para a construção destas legislações. A partir da década de 90, o Movimento Negro agiu intensamente para defender políticas de criminalização do racismo e de defesa da educação para a diversidade. Documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997) registraram os anseios pela inserção de novos temas nos currículos escolares e contribuíam para transformar hábitos e valores discriminatórios que há séculos estavam presentes na educação brasileira.

A promulgação da Lei 10.639, em 2003, representou outra importante transformação no sistema de educação ao implementar a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana. A produção de livros didáticos, as pesquisas, as licenciaturas e as dinâmicas das escolas começaram a mudar para entender o papel do negro e do índio na sociedade e criar formas de combater o preconceito por meio de ações educativas desde a primeira infância.

Ao longo da história, os setores da elite que controlaram o Estado construíram a imagem de que, a despeito da diversidade étnica que constituiu a nossa sociedade, a identidade cultural brasileira seria única e comum a todos. Esta postura é exempli-

ficada na “política de branqueamento” do início do século XX, que negava o valor da etnia negra e defendia a imigração europeia como solução para a preponderância do branco no país. Os preconceitos e o racismo, que foram tão importantes para manter o sistema escravista, permaneciam como traços marcantes da sociedade brasileira, mesmo depois de decretado o fim da escravidão em 1888. Na República Velha, autores como Nina Rodrigues [1862-1906], Oliveira Viana [1883-1951] e Euclides da Cunha [1866-1909] defendiam o racismo científico e a superioridade racial do europeu e do euro descendente (Schwarcz, 1993).

Na primeira metade do século XX, preponderou o mito da democracia racial, a percepção do Brasil como um paraíso de todas as raças, onde negros, brancos e índios conviveriam sem preconceitos. Em 1933, o sociólogo Gilberto Freyre descreveu a mestiçagem como algo positivo: a fusão da amorosidade do negro com a civilidade do europeu e com o índio teria originado um povo feliz, dono de uma rica cultura e caracterizado pela harmonia entre as raças. Nas décadas seguintes, inúmeras críticas às ideias de Freyre afirmavam que o autor teria minimizado os efeitos da violência contra os negros e indígenas, desconsiderando os movimentos de resistência e os conflitos entre etnias.

Os estudos acadêmicos, os movimentos sociais e a legislação da década de 1990 promoveram um rigoroso questionamento da democracia racial e da visão etnocêntrica. Nos anos 2000, as iniciativas para promover a educação antirracista e inserir a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena foram essenciais para estimular a reflexão sobre a diversidade sociocultural brasileira.

Conforme o artigo 26-A da LDB, alterado pela Lei 11.645/2008, o currículo escolar deverá contemplar

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Segundo as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (2004), a legislação sobre a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira significa

bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições

oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Em suma, a educação deve colaborar para que a sociedade supere preconceitos e estereótipos expressos em palavras, atitudes e ideias.

A educação para as relações étnico-raciais deve ser concebida como um conjunto de ações que integram uma estrutura de educação de qualidade. Desta forma, há necessidade de garantir amplo acesso à escolarização, melhoria da infraestrutura dos espaços educativos, valorização e capacitação dos profissionais de educação, promoção de gestões escolares calcadas na ampla participação da comunidade escolar e promoção de igualdades de oportunidades e atitudes de combate ao preconceito, conforme enfatiza Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (2005, pp.16)

Planejar as estratégias para a educação das relações étnico-raciais implica em trabalho coletivo, conexão entre todas as áreas do conhecimento e inserção da temática em diferentes momentos do currículo escolar. Um plano de trabalho é essencial para a condução do processo, estipulando as metas e meios para alcançá-las.

Outro elemento fundamental é o desenvolvimento de uma postura crítica com relação à mídia e aos materiais didáticos. O cinema, os programas de televisão, jornais ou revistas podem expor estereótipos raciais ou culturais que precisam ser questionados. A história europeia predominou por muito tempo nos livros didáticos, concedendo pouco espaço para entender a África e os povos indígenas antes do processo de colonização. O educador deve alicerçar-se em pesquisas e materiais didáticos de apoio que auxiliem na ação pedagógica que questione os estereótipos do negro ou do indígena escravo, submisso, inculto e imerso em um cotidiano de violência. Os processos de resistência, de trabalho, de criação e ressignificação cultural devem ser ressaltados durante as abordagens das ciências humanas e linguagens.

Geralmente, as formações e materiais didáticos contemplam as disciplinas

do Ensino Fundamental II. No entanto, a educação para as relações étnico-raciais é elemento obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O trabalho com as crianças demanda reflexões e planejamentos didáticos complexos que envolvem a interdisciplinaridade, a realidade local do aluno, a ludicidade e a construção de saberes de forma crítica e significativa para o aluno.

Embora os cursos de licenciatura já sejam orientados a desenvolver reflexões sobre o ensino nesta área, muitos licenciados que se formaram antes das regulamentações não tiveram oportunidades de ter contato com estes conhecimentos. Segundo os estudos de Oliva,

Muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de história utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. (2003, p.428).

Os projetos de formação docente devem contribuir para a formação de educadores reflexivos, que conheçam as bases teóricas e legislações sobre o ensino de história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, estimulando a dinamização das aulas em benefício da comunidade (Alarcão, 2003). Consideramos possível contribuir para criar e transformar reflexões e ações desde a infância, que preservem o respeito à diversidade étnico-cultural na cidade e ampliem as relações da história, sociedade e cultura da região com o contexto nacional.

Os Institutos Federais de Educação têm como premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, podem contribuir com práticas educativas que enalteçam a culturas locais, valorizem as diversidades étnicas e promovam os valores da plena cidadania.

2 Atividades de Extensão em Jaguariáiva e Campo Largo

Entre 2015 e 2016, foram realizados três cursos de extensão nos *campi* de Jaguariáiva e Campo Largo. Os cursos estavam inseridos em projetos de extensão que incluíam a pesquisa, a produção de materiais e a divulgação de conhecimentos para as comunidades das respectivas cidades. A metodologia adotada foi a organização de oficinas, as quais consistiam em momentos de interação, debate, observação e análise de materiais diretamente relacionados com a prática docente. Não desejávamos que os professores apenas lessem sobre os temas da história da África e das culturas afro-brasileira e indígenas. Queríamos também oferecer a oportunidade de

trocar experiências de ensino na área e de sugerirmos muitas atividades e recursos para o trabalho com os alunos.

O primeiro curso realizado em Jaguariaíva destacou as culturas africanas e afro-brasileira. Cada oficina ressaltou um tema e um recurso didático específico, estimulando sempre o debate sobre a realidade de trabalho em sala de aula e as possibilidades de aplicação ou reelaboração de determinada atividade com os alunos das escolas. Fizemos uma ampla pesquisa bibliográfica e priorizamos materiais didáticos que pudessem ser encontrados na internet, devido ao baixo custo e facilidade de acesso. Utilizamos os materiais do projeto “Cor da cultura” (2010), resultado da parceria entre Canal Futura, Petrobras, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), Ministério da Educação, Fundação Palmares e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Destacam-se dentre os materiais as animações de livros infantis que valorizam a diversidade étnica e as culturas africana e afro-brasileira, as sugestões metodológicas da coleção “Modos de ver” (Brandão, 2006a), os vídeos “Heróis de todo mundo” e o dicionário “Memória das palavras” (Brandão, 2006b), com ilustrações, parlendas e definições de termos de origem africana

Os materiais da UNESCO também foram utilizados nos cursos. Destacamos os programas “Brasil-África: histórias cruzadas”, que acompanha e assessora políticas educacionais em história da África e cultura afro-brasileira; o projeto “Ensinar respeito por todos”, que qualifica professores para o trabalho em prol da igualdade étnico racial; e o projeto “Rota dos escravos”, que divulga informações históricas dos africanos e afro-descendentes. Todos os projetos possuem materiais *on-line* para auxiliar os docentes a aprender mais sobre as temáticas e refletir sobre as possibilidades didáticas de trabalho. Muitas sugestões podem ser encontradas na publicação “Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula”, disponível para download no site da UNESCO.

Outro conjunto de materiais divulgados nas oficinas foi desenvolvido pela ONG Ação Educativa. A coleção *Educação e relações raciais* descreve três formas de atuação da escola na educação para as relações étnico-raciais: a valorização das questões culturais e datas comemorativas como o dia da consciência negra; a valorização do combate ao racismo no cotidiano; e a vinculação com a comunidade para desenvolver projetos interdisciplinares. Destacamos a importância da integração destas três formas de ação, ressaltamos o papel na comunidade escolar nos projetos da área e apresentamos cartazes, vídeos, exemplos de atividades e artigos produzidos pelo projeto da ONG Ação Educativa.

O primeiro curso foi realizado entre julho e dezembro de 2015. Os professores que trabalham com alunos de 1º ao 5º ano participaram de uma oficina mensal com debates, planejamento de atividades, análise e produção de recursos didáticos que privilegiavam o aspecto lúdico, a interdisciplinaridade, o combate ao racismo e os

conhecimentos socioculturais africanos e afro-brasileiros. As oficinas indicaram vídeos, livros infantis, canções, brincadeiras de origem africana, textos, imagens e exemplos de atividades adequadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os recursos audiovisuais sugeridos no curso foram disponibilizados em um blog.

Dois alunos contemplados com bolsas pelo IFPR e três voluntários pesquisaram as obras relacionadas aos temas do curso disponíveis nas bibliotecas públicas da cidade e elaboraram uma lista de livros e sua localização com o intuito de auxiliar os professores no planejamento de suas aulas. O projeto também promoveu uma roda de conversa com José Luiz Teixeira, presidente do Instituto Sorriso Negro dos Campos Gerais, e promoveu a *I Mostra de Cultura Afro*. O tema da mostra foi “Protagonistas da História” e objetivou mostrar importantes personalidades negras da história do Brasil que são pouco conhecidas. Participaram do festival dois importantes grupos da comunidade local: o grupo da terceira idade Alegria de Viver, do Centro de Assistência Social Maria Imaculada, e o grupo de capoeira Mocambos do Paraná.

Cinquenta e cinco professores se inscreveram. Inicialmente, trinta vagas foram disponibilizadas. Devido ao número de inscritos extrapolar a previsão inicial, foram criadas mais cinco vagas e o sorteio visou contemplar a participação de membros de todas as escolas, conforme regras divulgadas previamente aos professores. Os professores participantes do curso também trabalham como diretores de escola, professores de Educação Infantil ou assumem cargos do Departamento de Educação. Esta multiplicidade de funções entre os cursistas foi positiva para divulgar ainda mais os materiais e sugestões metodológicas das oficinas.

Para refletir sobre os estereótipos em livros didáticos, apresentamos sugestões de livros infantis e ressaltamos a importância das histórias com protagonistas negros e aspectos culturais da África e do Brasil. Trouxemos alguns livros de história, geografia e língua portuguesa para que os professores debatesses sobre a qualidade destes materiais com relação aos temas da educação para as relações étnico raciais. Os professores também deveriam apresentar sugestões do uso do livro em sala de aula. As oficinas destacaram a importância do livro como um suporte para o ensino e do uso cuidadoso e planejado dos textos e imagens que apresenta. Os professores observaram exemplos de atividades e livros paradidáticos e analisaram mapas e informações sobre a história dos reinos africanos e do tráfico de escravos para o Brasil.

Também reservamos um momento para criação de máscaras africanas. Inicialmente, os professores analisaram as imagens das tribos mursi e surma, residentes no Vale do Rio Omo, e de máscaras africanas expostas em museus. A partir do destaque dado ao valor cultural, religioso e simbólico das máscaras, os professores elencaram sugestões de uso das máscaras em sala de aula e reuniram-se em grupos para produzirem suas máscaras. A análise e produção de máscaras africanas é importante para desenvolver habilidades motoras e de apreciação artística; conhecer

a diversidade cultural, religiosa e artesanal da África; estimular a dramatização e demais habilidades em arte; vincular arte e história africanas; promover atividades lúdicas, interdisciplinares e significativas.

Perante o fato de a maioria da população desconhecer as personalidades negras da história do Brasil, no debate entre os professores houve destaque à necessidade de apresentar aos alunos personalidades que por muito tempo foram esquecidas, especialmente mulheres, negros e pobres, os quais foram protagonistas de movimentos sociais e culturais importantes para a formação do país. Utilizamos vídeos do programa “Heróis de todo mundo”, do canal Futura, e apresentamos a carta de Esperança Garcia, na qual a escrava do Piauí pedia ao dirigente daquela província que a levasse para perto do marido e dos filhos e descrevia os maus tratos que sofria na Fazenda dos Algodões.

Sugerimos também livros infantis com personagens negras, como *A princesa e a ervilha*, de Rachel Isadora; *Maria Borradeira*, de Silvio Romero; *O casamento da princesa*, de Celso Sisto; *Dandara e a princesa perdida*, de Maria Suertegaray; e *Princesa Arabela, mimada que só ela!*, de Mylo Freeman. Os grupos de professores leram contos africanos diferentes e expuseram estas histórias para os demais. Cada professor recebeu uma cópia dos contos para que pudesse utilizar em suas aulas.

Dentre os vídeos, músicas, pinturas e fotografias para abordar a história da África e da cultura afro-brasileira, sugerimos os filmes “Kiriku e a feiticeira”, “Zarafá” e os vídeos do programa “Livros animados”. Escolhemos os pintores Johann Moritz Rugendas (1802-1858) e Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que são reproduzidos com mais frequência nos livros didáticos. Propusemos aos professores que atentassem aos detalhes das imagens e às informações que elas poderiam revelar sobre a época. Também abordamos o uso de fotografias em sala de aula. As fotos não são muito utilizadas nas atividades relacionadas à história da África e da cultura afro-brasileira. Pesquisamos e apresentamos aos professores fotografias do século XIX, principalmente de Militão Augusto de Azevedo e José Christiano Júnior. Sugerimos aos professores que estimulassem os alunos a pesquisar sobre a época e o produtor da imagem, destacamos que as imagens tem objetivos específicos e não retratam fielmente a realidade. As oficinas também destacaram a importância de incentivar as crianças a ler as imagens e identificar as características dos grupos sociais e das manifestações culturais apresentadas nas fotos e pinturas.

Professores do campus de diferentes áreas participaram das oficinas. O professor Ramon Martins e o aluno Matheus Contim Gabriel Carpinsky apresentaram dados de seu projeto de pesquisa “Narrativas orais de Jaguariáiva”, integrando projetos de pesquisa e extensão e mostrando aos professores a importância desta integração para o IFPR e para a comunidade. A professora Andrezza Campos Moretti dedicou-se às músicas, instrumentos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. A pro-

fessora fez uma abordagem sobre a importância do brincar para o desenvolvimento do educando e os professores tiveram oportunidade de conhecer muitos jogos de origem africana. Os professores brincaram de amarelinha africana, de labirinto e de terra e mar (jogos de Moçambique), pegue a calda (originária da Nigéria), Si Mama Kaa (oriunda da Tanzânia) e Shishima (jogo da velha queniano). A professora Selma Aguiar Jagher conduziu a produção de bonecas Abayomi com retalhos. Tais bonecas eram feitas pelas mães nos navios negreiros com retalhos de suas próprias roupas para que seus filhos tivessem um brinquedo para atenuar as difíceis condições de viagem nos tumbeiros.

Em 2016, oferecemos novamente o curso para professores de Jaguariaíva e expandimos a oferta com a criação de um curso para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de Campo Largo. Os dois cursos com carga horária de 40 horas ocorreram de forma concomitante. Como sugestão dos professores, inserimos a cultura indígena e apresentamos textos e fóruns de discussão em uma plataforma *on-line*. A inserção de metodologias de ensino a distância foi importante para que os professores pudessem ter mais materiais disponíveis para estudo e planejamento de suas aulas.

No transcorrer dos cursos, discutimos as lacunas na formação dos professores quanto a metodologias de ensino voltadas à educação para as relações étnico-raciais. O trabalho destacando datas comemorativas e os materiais dos livros didáticos prevaleceu nas abordagens sobre as culturas indígena e africana. Os professores expuseram suas reflexões sobre o papel dos educadores na promoção de ações contrárias à discriminação; relataram casos de racismo nas escolas; falaram sobre as dificuldades de realizarem um trabalho coletivo e sobre a ausência de participação familiar. Para enfrentar estes desafios, elencamos possíveis ações, como reuniões e eventos com a comunidade escolar e momentos de debates entre professores da escola e demais funcionários.

Os professores demonstraram desconhecer a “Década Internacional de Afrodescendentes da Organização das Nações Unidas (2015-2024)”. Também consideraram importante conhecer características do Estatuto da Igualdade Racial e histórias de importantes personalidades negras da história.

Com relação à cultura indígena, apresentamos exemplos de jogos, lendas e atividades de expressão escrita e plástica que poderiam ser utilizadas com os alunos. Os professores desconheciam as atividades propostas e envolveram-se nas brincadeiras, que foram posteriormente realizadas com seus alunos. Inserimos apostilas no curso *on-line* com tais brincadeiras. Também sugerimos músicas indígenas e africanas. Realizar os jogos e brincadeiras nas oficinas foi positivo, pois proporcionou diversão, esclarecimento sobre a importância da ludicidade na educação e maior compreensão das regras e características históricas de cada jogo ou brincadeira.

Em todos os cursos, os professores apresentaram registros de aulas e projetos desenvolvidos em suas escolas utilizando saberes e recursos didáticos abordados nas oficinas. Os trabalhos apresentados nos possibilitaram conhecer as diferentes realidades escolares das cidades e os trabalhos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas. Dentre os trabalhos, destacaram-se exposições de desenhos, dramatizações de histórias, danças e produção de painéis. Pedagogas, diretoras e professoras debateram como incluir as temáticas do curso em todo o ano letivo e foram sensibilizadas a mobilizar todos os membros da equipe escolar para combater o racismo institucionalizado.

3 Resultados das Ações de Extensão

A execução das propostas da educação para as relações étnico-raciais é permeada por muitos desafios. Ainda há lacunas nas pesquisas acadêmicas, na formação contínua dos professores, na edição de materiais didáticos diversificados e no apoio do poder público aos profissionais de educação. Por isso, a oferta de cursos de extensão na área é essencial ao disponibilizar suporte didático e promover trocas de experiências entre docentes. Os cursos foram elogiados pelos professores em conversas e questionários de avaliação. Conseguimos reunir muitos materiais que foram apresentados nas oficinas e no curso on-line. Os alunos participaram ativamente das oficinas e das pesquisas, puderam dialogar com os professores e entender a importância da abordagem da diversidade cultural nas escolas.

Perguntamos aos professores no momento da inscrição quais eram suas motivações para participar do curso. As respostas destacaram a necessidade de aperfeiçoamento, a importância do trabalho com a diversidade cultural na escola e o interesse em refletir sobre formas de ensinar e resolver conflitos no ambiente escolar relativos ao preconceito étnico racial. Nos cursos de 2017, os professores também apontaram que a modalidade a distância foi um dos critérios mais importantes que influenciaram suas escolhas.

A pesquisa inicial com os professores foi fundamental para compreender quais eram suas necessidades com relação ao ensino de história da África e da cultura afrobrasileira e planejamos as oficinas de acordo com temas e materiais que fossem realmente significativos para o trabalho nas escolas. Por meio de um formulário anônimo, preenchido por vinte e três professores nas primeiras oficinas em Jaguariá no ano de 2017, identificamos que 19 professores nunca tinham participado de um curso da área, 20 docentes tinham acesso a poucos recursos audiovisuais e também apontaram não ter apoio pedagógico para o trabalho ou classificam como insuficiente o apoio que têm. Em Campo Largo, 23 professores não tinham participado de um curso na área.

Os cursos apresentaram bons resultados, pois os professores participam das atividades propostas e a organização do curso gerou ações de pesquisa que auxiliam no aprendizado dos alunos envolvidos. Todas as ações de extensão embasaram-se na concepção de educação para as relações étnico-raciais como o conjunto das seguintes ações: educar de forma interdisciplinar; defender a educação inclusiva; desenvolver atividades com a comunidade; valorizar a pluralidade cultural; promover a ética; diversificar metodologias e recursos didáticos e historicizar as datas comemorativas.

Em questionários elaborados pelas alunas bolsistas, pedimos aos professores que avaliassem a qualidade dos materiais oferecidos no curso e a dinâmica das oficinas. As opiniões dos professores ressaltam a efetividade das dinâmicas das oficinas e dos recursos apresentados (textos, vídeos, imagens, sugestões de atividades...). O ponto negativo dos cursos foi a desistência de alguns professores. Em contato por e-mail com os docentes, descobrimos que as desistências ocorreram devido à falta de tempo para acompanhar o curso e a realização de outras atividades de formação nos sábados, dia em que eram realizadas as oficinas.

Para as alunas bolsistas, o curso foi importante para aprender mais sobre as culturas indígena, africana e afro-brasileira. A participação nos debates com os professores, as pesquisas e a exposição dos resultados em eventos científicos foram experiências de aprendizagem muito positivas para as estudantes. Os alunos envolvidos nos cursos em 2016 e 2017 produziram 16 trabalhos que foram publicados em eventos de pesquisa e extensão do campus e em encontros de estudantes e pesquisadores do Instituto Federal do Paraná.

Transcrevemos dois depoimentos de alunas do 2º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso de Biotecnologia do Campus Jaguariaíva que indicam a importância dos projetos de extensão para sua educação:

O projeto me ajudou em várias coisas como falar em público (coisa que eu nunca fiz) e a apresentar trabalho em eventos. Me ajudou também a me aceitar mais do jeito que eu sou, a entender a minha identidade. No começo pensei que fosse apenas um curso para ajudar os professores, mas não foi só isso: foi muito além, me ajudou a ter uma outra visão sobre o mundo, a conhecer mais e questionar mais também. O projeto foi uma das melhores coisas que eu já participei, vou sentir falta, mas o que eu aprendi com o projeto, eu vou levar para o resto da vida (depoimento da aluna Thifani Pereira Raimundo).

Este projeto foi de grande importância, pois tratou de temas que me atraem muito, desde as relações étnico raciais até conhecer a África. Durante todo ano, me senti muito orgulhosa de falar que participo deste projeto, porque foi uma grande oportunidade de falar sobre o preconceito e o quanto ele afeta

o estado emocional tanto do agredido quanto do agressor. Hoje em dia, buscamos muito criar um mundo melhor. Quando há preconceitos por conta da cor da pele, não existe uma humanidade real, mas sim um mundo acabado. Durante a minha vida, sempre escutei muitas palavras contra os negros e esse projeto me fez refletir e buscar proteger essas pessoas que são agredidas por conta de sua cor. Meu afeto pelas pessoas cresceu com este projeto e meu desejo de conhecer a África mais ainda. Quero levar as pessoas a enxergarem a importância que elas têm, não importa do modo que elas são e onde elas vivem. Quero continuar a acreditar que a relação entre as pessoas é a melhor forma de ajudar alguém e você não consegue se relacionar quando há um preconceito entre elas... (depoimento da aluna Thalita Ferreira de Camargo).

Com o encerramento do projeto, propusemos aos professores uma avaliação escrita do curso, uma exposição oral sobre a significância das oficinas para sua prática docente e a apresentação de registros de atividades realizadas com os alunos. A análise da avaliação oral e escrita aponta que o curso contribuiu para mudar a visão que os professores tinham sobre a África e sobre a educação das relações étnico raciais. Para todos os professores que participaram da avaliação, o curso foi eficaz, a metodologia adotada foi significativa e as sugestões de atividades e recursos foram importantes para suas aulas. Fizemos a seguinte pergunta aos professores: O curso contribuiu para seu trabalho como docente? Transcrevemos algumas das respostas abaixo:

Sim. Levei várias sugestões aos professores do CEEBJA (Centro estadual de Educação Básica e de Jovens e Adultos).

O curso contribuiu muito para meu trabalho com as professoras e nos ofereceu possibilidades através dos vídeos de gerarmos diferentes reflexões em diversas pessoas.

Contribuiu muito tanto em quantidade quanto em qualidade, estamos fazendo o uso de materiais em nossa instituição e corrigindo algumas práticas que julgávamos estarem corretas e hoje percebemos o quanto ainda podemos avançar. Tivemos embasamento teórico em muitas práticas e o curso também estimulou para que as ações fossem mais efetivas no cotidiano escolar.

Com certeza me trouxe mais clareza e conhecimento sobre os assuntos discutidos fortalecendo meu trabalho enquanto pedagoga e formadora de professores.

Em Campo Largo, outra importante etapa do projeto foi a realização da *Mostra*

de *Cultura Afro*. Os alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio fizeram pesquisas e organizaram jograis, teatro, apresentações de músicas e danças. Foi a primeira vez que os alunos se envolveram com apresentações culturais relacionadas à cultura afro-brasileira. Em avaliação posterior com os alunos, todos destacaram a positividade do evento e que deveriam ocorrer mais atividades como esta.

Em sala de aula, foi oportuno debater sobre o racismo e apresentar características da cultura afro-brasileira que os alunos desconheciam. O projeto possibilitou uma eficaz associação entre as pesquisas para o curso de extensão e as atividades de ensino no campus.

Apresentamos nas tabelas abaixo alguns temas e exemplos de práticas didáticas a partir das pesquisas e metodologias de ensino debatidas com os professores do primeiro curso desenvolvido em Jaguariaíva. Tais sugestões são importantes para orientar, readequar e melhorar atividades, considerando a realidade de cada comunidade escolar.

Tabela 1. Identidade e diversidade étnica

Exemplos de saberes	Exemplos de atividades
Autoconhecimento	1º ano ou Educação Infantil – produzir autorretratos, descrição oral das características físicas enquanto a criança observa o espelho, lista de palavras simples sobre gostos e sentimentos individuais.
Identificação dos grupos étnicos distintos	2º ano – roda de conversa a partir da observação de fotos de crianças de diferentes etnias e descrição do cotidiano de cada uma delas para comparar com o dia a dia do aluno. Leitura de “Que cor é a minha cor”, de Martha Rodrigues.
Respeito à diversidade	1º ano ou Educação Infantil – leitura do livro “Diversidade”, de Tatiana Belinky, produção de mosaico com imagens de diferentes pessoas, produção de retratos dos colegas, cantar e dramatizar a música “Ninguém é igual a ninguém”.
Identidade negra	1º ano ou Educação Infantil – leitura de livros como “O cabelo de Lelê” da escritora Valéria Belém, e “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, roda de conversa, produção de fantoches ou bonecos para expor as histórias dos livros para colegas de outras classes.

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Tabela 2. Racismo e antirracismo

Exemplos de saberes	Exemplos de atividades
Combate a toda forma de preconceito	3º ano – roda de conversa a partir do livro “Bullying na escola: ver a todos com bons olhos”, de Cristina Klein. Planejar uma campanha contra o bullying e o preconceito na escola com cartazes ou uma peça teatral. Leitura de “O menino marrom”, de Ziraldo.
Direitos humanos e antirracismo	4º ano – Ler e criar ilustrações, quadrinhos ou textos a partir da “Cartilha sobre direitos humanos no Menino Malquinho” produzida por Ziraldo.
Reflexão sobre o dia 13 de maio: dia nacional de denúncia contra o racismo	5º ano – Leitura da Lei Áurea, roda de conversa sobre os direitos dos libertos após 1888, produção de texto, produção de paródia contra o racismo e organizações de apresentações culturais para a escola.
Reflexão sobre o dia 20 de novembro, dia da consciência negra.	3º ano – Apresentações de danças ou músicas africanas e organização de feiras de exposição de trabalhos relacionados ao tema para a comunidade.
Reflexão sobre o dia 21 de março, dia internacional de luta contra a discriminação racial	5º ano – Observar imagens de protestos divulgados pela mídia com relação ao racismo, organização de roda de conversa, produção de desenhos, cartazes ou um vídeo contra o racismo. Leitura de “Minha mãe é negra sim!”, de Patrícia Santana.

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Tabela 3. Política, sociedade, cultura e história da África e dos afrodescendentes

Exemplos de saberes	Exemplos de atividades
Paisagens naturais africanas	2º ano – pesquisa e produção de mosaicos com diferentes imagens do continente africano.
Fauna africana	Educação Infantil e 1º ano – produção de jogos da memória com imagens de animais africanos e escrita pelas crianças de tais nomes; produção de listas de palavras; leitura do livro “Um som... animal! : animais da África”, de Lô Carvalho.
Identificação dos países africanos	4º ano – bingo com nomes de países africanos, observação e produção de mapas da África. Leitura de “Bia na África”, de Ricardo Dreguer.

Política e sociedade na África	4º ano – leitura de notícias relacionadas aos países africanos; pesquisa de informações na internet sobre as características dos países africanos. Leitura de “África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas”, de Fernando Paixão
Religiosidade africana	5º ano – leitura de contos baseados na religião ioruba e produção de história em quadrinhos. Leitura de “Agbalá: um lugar-continente”, de Marilda Castanha, ou “Omo-Oba histórias de princesas”, de Kiusam de Oliveira
Arte africana	3º ano – observação de produções de artistas africanos, observação e produção de esculturas em argila a partir de imagens de escultores africanos.
Griots e tradição oral	3º ano – observação de imagens e vídeos sobre os <i>griots</i> (sábios africanos). Valorização da história contada pelos idosos a partir de entrevistas com os avós. Leitura de provérbios da tradição africana. Pesquisa sobre o baobá, importante árvore africana que representa a ancestralidade e a cultura dos povos do continente.
Literatura africana	1º ano ou Educação Infantil – observação de vídeos de contos animados produzidos pelo programa “A Cor da Cultura”.
Pré-história africana	5º ano – observar a arte rupestre de sítios arqueológicos africanos e produção de imagens com carvão, sementes e outros elementos naturais.
Núbios e egípcios	5º ano – observação de pinturas egípcias e produção de releituras; observação de vídeos sobre o Egito antigo disponíveis no youtube; estudo da biografia de Tutancâmon; observação de infográficos e imagens pesquisados na internet.
Reinos africanos: Mali, Congo, Zimbábue.	5º ano – produção de mapas, pesquisas, elaboração de painéis com imagens de cada povo.
Ocupação colonial na perspectiva africana	5º ano – leitura de textos, palavras cruzadas, questões discursivas e rodas de conversa.

A escravidão na visão dos africanos	5º ano – leitura de textos, roda de conversa, questões discursivas. Leitura de “A história do Rei Galanga”, de Geranilde Costa.
Lutas pela independência dos países africanos	5º ano – observar as bandeiras de países africanos, montar uma linha do tempo com as bandeiras e as datas de independência dos países. Pesquisar e conhecer características de países africanos que também falam português e comparar sua história com a história do Brasil, principalmente com relação à forma como conquistaram sua independência.
Diversidade cultural africana	2º ano – Observação do vídeo “Kiriku e a feiticeira”, roda de conversa, produção de desenhos e colagens sobre diferentes costumes de povos africanos. Pesquisar as brincadeiras africanas.

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Tabela 4. História dos africanos no Brasil

Exemplos de saberes	Exemplos de atividades
Tráfico de escravos	4º ano – observação do quadro “Navio negreiro”, de Rugendas, crítica a esta imagem a partir de pesquisas e leituras de livros didáticos, produção de imagens diferentes com relação aos tumbeiros e elaboração de textos com opiniões dos alunos.
O trabalho escravo nas áreas rurais	4º ano – pesquisa e leitura de livros didáticos, montagem de maquete sobre o engenho, descrição em texto das atividades desempenhadas pelos escravos.
O trabalho escravo nas áreas urbanas	5º ano – pesquisa sobre os negros de ganho e escrita de texto se colocando na posição desta personagem histórica, observação de imagens de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (1802-1858) em rodas de conversa.
Relações entre senhores e escravos	5º ano – observação das imagens de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (1802-1858). Produção de texto, rodas de conversa, elaboração de imagens a partir de detalhes das pinturas, pesquisa de biografia dos artistas, leitura do livro “Um fotógrafo diferente chamado Debret”, de Mércia M. Leitão e Neide Duarte.

Quilombos	4º ano – pesquisas, leituras, observação de vídeos e infográficos, produção de maquete e desenhos.
Revoltas de escravos na história do Brasil	5º ano – pesquisa e síntese sobre a Revolta dos Malês. Pesquisa da biografia de Luísa Mahin. Leitura do conto “O filho de Luísa”, de Joel Rufino dos Santos.
Abolicionismo	5º ano – pesquisa de biografias de abolicionistas, como José do patrocínio. Exposição de retratos dos abolicionistas com resumos das biografias produzidos pelos alunos.
História dos afrodescendentes no Paraná	4º ano – leitura de textos curtos, pesquisa, montagem de painéis com imagens e textos obtidos na pesquisa.
Os afrodescendentes na República Brasileira	5º ano – observação de fotografias dos séculos XIX e XX, como as fotografias de Augusto Militão. Leitura de “O que há de África em nós”, de Cristina Marrero Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga.
Personalidades negras brasileiras: Zumbi, Aleijadinho, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, Solano Trindade, Abdias do Nascimento.	3º ano – pesquisa de biografias, montagem de painéis, observação de vídeos da série “Heróis” do projeto “A cor da cultura”, pesquisa e exposição de retratos das personalidades e leitura de textos adaptados para o público infantil relacionados a estas pessoas, como o texto “O filho de Luíza”, do livro “Gosto de África”, de Joel Rufino dos Santos.

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

Tabela 5. Cultura Afro-brasileira

Exemplos de saberes	Exemplos de atividades
Capoeira	2º ano – entrevistar um capoeirista, assistir a vídeos, leitura e atividades do livro “Capoeira e liberdade”, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino.
Culinária brasileira	2º ano – pesquisar, ler e criar livro de receitas. Preparação dos pratos na escola.
Religiosidade brasileira	4º ano – leitura e ilustração de contos da mitologia ioruba.

Influência africana nas tecnologias e técnicas	3º ano – visitar o site “Museu Afro-Brasil”, pesquisar instrumentos de trabalho trazidos ou adaptados pelos africanos, montar exposição de objetos e imagens sobre técnicas de origem africana.
Lendas e contos	3º ano – leitura, ilustração e dramatização de textos de “Contos populares do Brasil”, de Sílvio Romero, e “Lendas da África”, de Júlio Emílio Braz.
Musicalidade e instrumentos	Educação infantil e 1º ano – trazer instrumentos de percussão africanos para a aula ou entrevistar percussionistas com saberes nestes instrumentos. Listar nomes dos instrumentos, trabalhar a relação entre as batidas num atabaque com movimentos de intensidades diferentes, ouvir composições que utilizam estes instrumentos etc.
Influência africana na moda	3º ano – observação de imagens de diferentes períodos históricos, roda de conversa sobre as vestimentas, criação de bonecos e desenhos, organização de um desfile de moda a partir das referências estudadas.
Teatro e africanidade	4º ano – os alunos escolhem um texto da literatura africana e montam a peça teatral dividindo as funções: elaboração do cenário, figurino, atores, sonoplastia. Apresentar o teatro para a escola.
Africanidade nas artes visuais	3º ano – observação e produção de máscaras africanas.
Manifestações culturais populares: congadas, maracatu, rodas de samba, moçambiques,...	3º ano – leitura de “Os reizinhos de Congo”, de Edimilson de Almeida Pereira, Maria da Graça Muniz Lima; observação de vídeos e fotografias das danças e demais manifestações folclóricas; festival de danças afro-brasileiras na escola.

Fonte: elaborado pelo/a autor/a

4 Considerações Finais

Não basta selecionar temas sobre a África e o racismo para realizar atividades com os alunos em alguns momentos do ano, especialmente no dia da consciência negra ou no dia do índio. Educar para as relações étnico-raciais significa promover mudanças de atitudes, estimular diariamente o respeito às diferenças e a compreensão da diversidade cultural. Tudo depende de um trabalho conjunto entre escola e comunidade, valorizando todos os grupos culturais e suas interações.

Os cursos de extensão realizados em Jaguariáiva e Campo Largo foram as primeiras iniciativas de formação docente na área nesses campus e revelaram grande interesse dos docentes pelo modelo de oficina e pela interação com o Instituto Federal, que passaram a conhecer após os cursos. Dentro das premissas do Instituto Federal de Educação Tecnológica, as atividades de extensão fortalecem os vínculos com a comunidade, a difusão do conhecimento e a transformação social por meio da pesquisa e da extensão.

A execução das propostas da educação para as relações étnico-raciais é permeada por muitos desafios. Ainda há lacunas nas pesquisas acadêmicas, na formação contínua dos professores, na edição de materiais didáticos diversificados e no apoio do poder público aos profissionais de educação.

Os cursos ocorreram em momento oportuno, quando a ONU divulga a “Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)” e a sociedade civil discute os casos de racismo e xenofobia cada vez mais presentes nos noticiários. A oferta de cursos de extensão na área de ciências humanas permite oferecer suporte didático, promover trocas de experiências entre docentes e valorizar saberes essenciais que não podem ser excluídos do currículo escolar, já que implicam na constante compreensão da humanidade.

Agradecimentos

Aos professores Sandro Marcos Castro de Araújo, Selma Aguiar Jagher, Andrezza Campos Moretti, Karine Marcondes da Cunha e Ramon Martins. Aos alunos Lucas Souza Timóteo, Adily Fligicowski, Jovana da Silva, Thalita Ferreira Camargo de Oliveira, Thifani Pereira Raimundo, Matheus Garcia Matucheski, Maria Fachola e Adrieli Muchinski Gomes.

Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bittencourt, C. M. F. (2001). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Brandão, A. P. (2006a). *Coleção Modos de Ver*. 4 vols. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Brandão, A. P. (2006b). *Memória das Palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Carreira, D. & Souza, A. L. S. (2013). *Guia metodológico-educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar*. São Paulo: Ação Educativa.
- Gomes, N. L. & Silva, P. B. G. (2002). *Experiências étnico culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hernandez, L. L. (2005). *A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro.
- Munanga, K. (2008). *Superando o racismo na escola*. Brasília, MEC/SECAD.
- Oliva, A. R. (2003). A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n. 3, pp. 421-461.
- Projeto “A Cor da Cultura” (2010). *Heróis de Todo Mundo*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Silva, A. L. & Grupioni, L. D. B. (1995). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil em 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras.

O Ensino de humanidades no Proeja: experiências a partir de um currículo integrador

Adelma Carneiro Vidal Bastos, Marina Farias Martins

Instituto Federal Catarinense - Campus São Francisco do Sul

adelma.bastos@saofrancisco.ifc.edu.br, marina.martins@saofrancisco.ifc.edu.br

1 Introdução

O nosso texto tem como referência as experiências desenvolvidas no âmbito do curso de Auxiliar em Administração na modalidade Proeja, do Instituto Federal Catarinense - Campus São Francisco do Sul (IFC-SFS), no norte de Santa Catarina. Para efetivarmos a discussão e reflexão propostas, precisaremos recuar um pouco, para situarmos a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no contexto geral da educação, passando pela especificidade desse modelo, proposto pelos Institutos Federais, e o único com essas características no município de São Francisco do Sul.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não é recente. Não só a história escrita, mas sobretudo a história vivida. Essa modalidade, como hoje é conhecida, perpassa por uma longa trajetória de avanços, recuos, propostas de modelos e consolidação de ideologias vigentes na implantação de projetos e programas.

Indícios da EJA aparecem com contornos mais nítidos na Constituição de 1824, a qual trazia a possibilidade de “instrução primária e gratuita para todos cidadãos”. Aparece nesse momento também a ideia da educação como elemento de inclusão e de cidadania; no entanto, como era de se esperar, as trajetórias históricas fizeram com que esse modelo tomasse rumos diferenciados ao longo do processo histórico da educação no país, culminando no projeto como hoje é concebido.

Durante o período republicano, diversas campanhas, muitas vezes de caráter assistemático e voluntarista, se forjaram para empreender políticas para esse modelo de educação. Todavia, na maioria das vezes, as campanhas mostravam-se ineficientes, arbitrarias, inconsistentes e não atendendo plenamente os modelos de cidadania, visto que a própria nação, pela natureza do seu modelo político – um modelo notadamente excludente, priorizando uma educação elitista e seletiva –, não conseguia dar conta da inclusão pela educação.

A partir dos anos de 1950-1960, no entanto, surge dentro dos movimentos de educadores populares e de educação para os trabalhadores, entre outros, Paulo Freire, grande pensador, estudioso, crítico e construtor de um modelo de educação voltado para as classes trabalhadoras. Pedagogo e filósofo brasileiro, sua maior contribuição foi a criação de um método educativo/educacional com foco nas reais necessidades dos alunos-trabalhadores, o Método Paulo Freire. Podemos citar como obra síntese

do seu pensamento a *Pedagogia do oprimido*, em que traz a reflexão da luta de classes (opressores x oprimidos) para dentro do contexto da educação, sendo esta, um espaço, por excelência, político e de disputas constantes.

Neste modelo, Freire propõe, ainda, a perspectiva de solução para superação da condição de oprimido do educando. Vejamos:

nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (Freire, 1983, p.12).

Percebe-se que a grande preocupação de Freire era uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Paralelo aos movimentos sociais e populares da educação, surgiram práticas exógenas e oficiais do governo federal, como, por exemplo, o MOBREAL (Movimento Brasileiro pela Alfabetização). Esse modelo apresentava objetivos distantes dos propostos por Freire, caracterizando-se como uma política pública pouco eficiente, onerosa e que não trouxe os resultados esperados para os trabalhadores – o movimento alfabetizava de forma mecânica e sem um sentido socialmente relevante, visto que era uma proposta, basicamente, com vistas a atender ao funcionamento do mercado capitalista.

Dito isto, de forma geral e breve – uma vez que não é objetivo primário deste texto historiar a EJA –, chegamos ao norte mais contemporâneo sobre a discussão da Educação de Jovens e Adultos, o qual nos chega a partir de um marco temporal fundamental para as propostas das novas políticas públicas de oferecimento e de modelo de práticas dessa modalidade de ensino: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. (LDB 9394/96).

A Nova LDB, ou Lei Darcy Ribeiro, como é conhecida nos meios acadêmicos, educativos e de movimentos de luta pela educação, traz consigo elementos norteadores na busca de uma educação, cujo princípio básico é a inclusão e a flexibilidade nos espaços educativos, além de instituir e definir princípios básicos, responsabilidades dos governos nos três níveis (federal, estadual, municipal), obrigatoriedades governamentais, definições de níveis e modalidades de ensino, etc.

A LDB traz referências explícitas acerca da EJA, estabelecendo no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria”. Essa definição da EJA, nos esclarece o potencial de educação inclusiva e compensatória que essa modalidade de ensino possui.

Hoje, a política compensatória ganha outros contornos, mais amplos e mais democráticos, do que meramente compensar algo que foi retirado no passado, por alguma contingência. Percebe-se que, nesse contexto, a EJA desempenha também uma função reparadora e qualificadora, notadamente em algumas especialidades específicas como no Programa Nacional de Integração do Ensino Profissionalizante à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual analisaremos detidamente ao longo do texto.

No atual contexto, notadamente de grandes modificações no cenário estrutural político brasileiro (contexto das reformas da previdência, trabalhistas e do Ensino Médio), cabe aos governos e, principalmente, aos movimentos de luta pela educação, de acordo com o parágrafo segundo do artigo 37 da referida lei, estimular o acesso da população a essa modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento dignas para que sejam de fato efetivados os seus objetivos, ou seja, os de inclusão social e melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos alunos-cidadãos-trabalhadores.

Nestes termos, observamos que, para além de ser uma política educacional, a EJA apresenta-se, principalmente, como política social, como uma modalidade que dará condições para que os alunos melhorem suas condições de trabalho, melhorem a sua qualidade de vida e, com isso, sejam respeitados e inseridos na sociedade.

A partir dessa breve síntese reflexiva, partiremos para o entendimento do PROEJA no contexto de criação e de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Iremos nos ater ao Curso de Auxiliar em Administração do PROEJA do Instituto Federal IFC-SFS, mais especificamente na primeira turma oferecida nessa modalidade no campus.

2 O PROEJA no contexto de criação dos Institutos Federais

O IFC, tem sua origem vinculada às políticas públicas no âmbito nacional que incluíram as perspectivas de reconfiguração e reorganização da Educação Profissional no Brasil, e que tiveram acentuada ênfase nas duas últimas décadas. Nesse sentido, destacaremos duas leis que foram basilares na reestruturação que culminou no modelo atual de escolas dessa natureza.

É de amplo conhecimento o fato de existirem leis anteriores às duas que enfocaremos, no entanto, considerando nosso objetivo proposto, não abordaremos o contexto anterior às décadas de 1990-2000 (sem contudo, nos furtarmos de citá-lo quando necessário). Esse recorte interessa-nos diretamente, pois é a partir destas décadas que surgem as transformações responsáveis pela alteração da fisionomia político-administrativa educacional da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A primeira lei que nos referimos é a 8.731/1993 instituída no Governo de Itamar Franco. Essa lei transformou as escolas agrotécnicas em autarquias. No caso em questão, as Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio que passariam a compor o IFC. Já a lei que instituiu e mudou profundamente a fisionomia dessas três escolas, além de incorporar os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, ambos ligados a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi a Lei 11.892/2008, sendo considerada o amálgama ou pedra angular que integrou essas cinco instituições, dando origem ao IFC.

Essas escolas puderam, no momento da criação da lei, optar pela autonomia que geraria um (re)começo a partir das novas políticas públicas sancionadas para a educação profissionalizante no país. Podemos afirmar que a reorganização deu-se não só nesta instituição de ensino, mas em todas com as mesmas características, abrangendo todo o território brasileiro, uma vez que essas instituições passaram a estar ligadas as estruturas da esfera federal.

A criação da lei 11.892/2008 não só reconfigurou as instituições existentes, mas se tornou a matriz que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de criar os Institutos Federais. Discutiremos adiante a importância desse modelo educacional para o país e para a educação de diversos jovens e adultos nas modalidades e níveis de ensino oferecidos no contexto da profissionalização e qualificação de cidadãos portadores de direito a uma educação gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

É nesse contexto que surge o IFC e podemos afirmar que o conjunto das instituições que o compuseram passaram por diversas transformações por força de leis, decretos, resoluções, organizações políticas, interesses econômicos dos governos e, sobretudo, de ideologias vigentes. Um exemplo dessas diferentes situações e contextos são as próprias denominações que as instituições anteriores ao IFC sofreram ao longo do tempo: Escolas Agrotécnicas; Escolas Industriais; Escolas Técnicas Federais; Centros Federais de Educação Tecnológicas, etc.

A partir do conjunto do contexto histórico de instituições de mesma natureza e características, podemos inferir que as instituições que antecederam e que originaram o IFC sofreram, em diversos momentos históricos, movimentos endógenos, que ocorreram internamente no escopo das “escolas originárias”, matrizes do que hoje é o IFC, e movimentos exógenos, que interferiam nas organizações internas, ou seja, as tomadas de decisão que ocorriam na estrutura hierárquica externa, decorrentes das decisões políticas do governo federal e que resvalaram obrigatoriamente nos caminhos da instituição na atualidade.

A partir dessa breve consideração e contextualização histórica, percebemos que, com a passagem dos anos, as possibilidades que engendraram o amadurecimento das escolas agrotécnicas e dos colégios agrícolas consolidaram-se com a lei

11892/2008, cujo desdobramento foi a deliberação, por parte do Governo Federal, da incorporação desse conjunto de instituições com características semelhantes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A lei em questão não só proporcionou a reconfiguração de todas as autarquias de características semelhantes – quais sejam, as Escolas Técnicas Federais (ETFs); Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrícolas Federais (EAFs) e Colégios Agrícolas ligados às Universidades Federais –, mas trouxe também um paradigma inovador: a expansão do sistema federal de Educação Profissional e de suas mais diversas formas de oferta de Educação Profissional, desde os níveis de Educação Básica de Nível Médio (Cursos Técnicos Integrados, Educação de Jovens e Adultos vinculados ao perfil de profissionalização, Cursos Subsequentes), até os cursos superiores (engenharias, tecnólogos, licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Sendo que toda essa complexa oferta num mesmo espaço físico, geográfico e cultural deve levar ainda em consideração as potencialidades e os arranjos produtivos e sociais.

Nesse sentido, o Instituto Federal Catarinense oferece cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo e apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Da mesma forma, para que os objetivos estabelecidos pela lei 11.892/2008 sejam alcançados, faz-se necessária a elaboração de documentos que norteiem todas as funções e atividades no exercício da docência, os quais devem ser construídos em sintonia e/ou articulação com os Planos Institucionais e Planos Pedagógicos, com as Políticas Públicas de Educação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Formação Inicial e Continuada de Auxiliar Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, percebemos que o intuito do documento, e do curso como prática educativa e de itinerário formativo, é expressar os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa do curso.. (PPC, 2016).

No que se refere ao PROEJA, compreendemos que tal modalidade de ensino abrange cursos que proporcionam tanto a formação profissional quanto a elevação de escolaridade, tendo como público-alvo jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, que não tiveram acesso ou que não permaneceram na escola em idade regular. O programa faz parte de uma política educacional brasileira que busca a inclusão e emancipação social desses indivíduos, através de uma formação plena em que o estudante compreenda as relações que se estabelecem no mundo do qual faz parte, assumindo um papel de protagonista de sua própria história. Da mesma forma, o PROEJA também prevê a superação da dualidade entre trabalho manual

e intelectual, compreendendo, assim, o trabalho em sua perspectiva criadora e não alienante. (PPC, 2016).

Neste contexto, apresentaremos de forma breve a criação do Campus São Francisco do Sul, no escopo geral da expansão dos IFs. O nosso campus teve seu funcionamento autorizado pela Resolução *Ad Referendum* nº 006/2011 do Conselho Superior de 28/02/2011, inicialmente como Campus Avançado, vinculado administrativamente ao Campus Araquari, cidade vizinha a São Francisco do Sul e com uma estrutura autárquica oriunda das experiências das Escolas Agrotécnicas, como já mencionado. O campus obteve autonomia em 23 de abril de 2013 com a Portaria 330/MEC.

O Campus ofereceu desde 2011 curso Técnico em Secretariado, na modalidade subsequente, no turno noturno, e formou 26 alunos. No mesmo período, iniciou-se o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, também no período noturno. Em agosto de 2013, passou-se a oferecer também o Curso de Tecnologia em Logística no período noturno, que teve sua primeira turma recentemente formada.

O IFC-SFS ampliou bastante as suas ações, cursos e trabalhos desde a sua criação. Atualmente, são oferecidos três cursos na modalidade integrada de Ensino Médio: Administração, Guia de Turismo e Automação Industrial, incluindo cerca de 400 alunos, apenas nessa modalidade. Na modalidade subsequente os cursos oferecidos são: Administração e Automação Industrial e, recentemente, passou-se a oferecer o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Auxiliar Administrativo na modalidade PROEJA.

3 Características do curso e perfil formativo no IFC-SFS

O curso de Auxiliar Administrativo do IFC-SFS apresenta-se como alternativa pioneira em São Francisco do Sul, sendo, com essa estrutura e perfil formativo, o único na cidade. Tal fato provavelmente advém das características do município, que apresenta déficits de desenvolvimento na área da educação, seguindo uma característica estrutural no país.

São Francisco do Sul é um município localizado na região norte do estado de Santa Catarina. Essa região é conhecida como a mais industrializada do estado e inclui entre seus municípios Joinville, a maior cidade de SC, com aproximadamente 500 mil habitantes. Nessa região de base colonial alemã, São Francisco do Sul destaca-se como a mais antiga cidade catarinense, alçada à categoria de vila em 1660. (Atlas SC, 2008, p.52).

São Francisco possui características muito específicas, é uma ilha entrecortada por diversas Áreas de Preservação Permanente (APPs), por territórios indígenas (encontram-se presentes na cidade os guaranis), além de guardar um rico patrimônio histórico, cultural e arquitetônico, que remete à história de fundação da cidade.

A cidade possui também um porto marítimo público, em torno do qual parte das atividades da cidade circulam.

Analisa-se que a presença do porto e a chegada do IFC-SFS colaboraram para a abertura de determinados perfis profissionais oferecidos pelo Instituto, uma vez que os cursos devem respeitar as potencialidades locais, os arranjos econômicos e produtivos regionais, sobretudo na perspectiva de manutenção dos trabalhadores nas suas cidades de origem.

Foi nesse contexto de demandas que se fez necessária a criação do Curso de Formação Inicial e Continuada de Auxiliar Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Considerando o perfil específico dos alunos da modalidade, sua forma de oferta segue a equação de 80% presencial e 20% semipresencial, sendo o grau de Curso de Formação Inicial e Continuada Integrado ao Ensino Médio e a titulação de Auxiliar Administrativo.

4 O Ensino de Humanidades no PROEJA IFC-SFS: (re)pensando/(re)criando o currículo integrador

Um dos maiores desafios da educação na atualidade, como se não tivéssemos tantos outros, pensados de maneira dialética, é sem dúvida a superação do currículo segmentado, fracionado, isolado em suas “ilhas disciplinares” que pouco ou nada dialogam entre si.

Tais limites e desafios implicam necessariamente (re)pensar as práticas pedagógicas na direção do enfrentamento a essa perspectiva segmentada e calcada em práticas e representações que não respondem mais às demandas socioculturais hodiernas. Deve-se, então, buscar uma pedagogia em que os educandos sejam inseridos como seres que sabem-fazem a sua história, forjada nas lutas cotidianas de suas experiências pessoais e não meramente focada no mercado de trabalho utilitarista nos moldes do modelo capitalista neoliberal.

Somos conscientes, no entanto, que não é fácil (des)construir esse pensamento pedagógico colonizado e absolutamente arraigado na nossa cultura escolar. Todavia, o nosso desafio como educadores, sobretudo no contexto das ciências humanas, é fazer tal enfrentamento, buscando, inclusive, servir de paradigma como experiências possíveis dentro de nossas instituições de ensino.

Dentre tantas dificuldades, percebemos, na esteria de Perreneaud (2002), que a formação de professores é ainda o grande entrave para práticas pedagógicas exitosas.

O PPC do curso PROEJA do IFC-SFS afirma que

definir uma proposta pedagógica que leve em conta as especificidades dos

alunos da modalidade EJA, construída de forma contextualizada e integrada (integrando não apenas conteúdos e disciplinas mas teoria e prática, conhecimento formal e informal, escola e mundo do trabalho), apresenta-se tanto como um desafio quanto como espaço potencial para novas possibilidades pedagógicas (PPC, 2016).

A proposta foi construída pautada principalmente em tal potencialidade, compreendendo que as particularidades e exigências da educação de jovens e adultos formam o aspecto motivador para desenvolver novas práticas pedagógicas, concebidas a partir de reflexão crítica, fundamentação teórica e do exemplo de experiências já concretizadas na modalidade (PPC, 2016).

Considerando os perfis e itinerários formativos em consonância com os objetivos gerais do curso e de uma educação socialmente referenciada, os nossos objetivos propostos no PPC visam proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria a oportunidade de concluírem o Ensino Médio Integrado à Formação Profissional, promovendo sua inclusão social, principalmente, ao disponibilizarmos elementos que lhes possibilitem exercer sua cidadania de forma ampla, incluindo qualificação profissional que resulte em melhoria na sua condição de sujeito trabalhador. Ainda no âmbito dos objetivos que esperamos atender, buscamos, de forma específica, proporcionar ao estudante condições culturais e intelectuais para a construção de sua autonomia através de um processo educativo omnilateral, baseado no conhecimento, na análise crítica e na transformação dos saberes e práticas de relação com a natureza, de configuração das relações sociais e de formação e partilha cultural. Buscamos, assim, proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora. Outros objetivos basilares são: transcender a capacitação técnica condicionada pelo mercado de trabalho e suas demandas, disponibilizando uma formação ampla que, ao integrar conhecimentos técnico-científicos a conhecimentos históricos e sociais, garanta subsídios para formar não apenas para o mundo do trabalho, mas principalmente para a cidadania, enfatizando a sustentabilidade social, cultural, econômica e ecológica aplicada à vida cotidiana; proporcionar a formação de um profissional que seja capaz de auxiliar na utilização das técnicas referentes à administração a partir de uma visão sistêmica e humana, ou seja, que seja capaz de observar os processos administrativos e igualmente capaz de trabalhar em equipe, de relacionar-se com outros, de disponibilizar um atendimento de qualidade ao público, de ser criativo na busca de soluções de problemas e de inserir-se com comprometimento da qualidade

do trabalho. Por fim, buscamos oferecer instrumentos que possibilitem identificar caminhos para a vida, com perspectivas de uma educação continuada, visando à inclusão social. (PPC, 2016).

Adentramos à reflexão em busca de um currículo integrador referenciando os documentos norteadores das políticas públicas que envolvem essa modalidade de ensino. Chamamos para subsidiar a nossa análise as Diretrizes Curriculares Nacionais que, ao tratarem das modalidades da Educação Básica, definem que “os cursos de EJA, preferencialmente, tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadas, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.71-72).

Pensando a partir de tais características e cotejando a discussão subjacente ao PPC do curso (2016) – como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social, além de contribuir intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos –, buscou-se desenvolver uma organização curricular pautada em experiências escolares que de fato articulem as vivências e os saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, através de um percurso formativo amplo e contextualizado, que se estabeleça a partir não de critérios rígidos, mas de modo flexível e variável e permanentemente aberto à revisões e avaliações (PPC, 2016).

5 Enfim... uma proposta integradora a partir das humanidades

A matriz curricular do curso de Proeja do IFC-SFS visa, como apresentamos ao longo do texto, estar sintonizada com as novas propostas pedagógicas e educacionais presentes em lei. Desse modo, a matriz curricular segue tanto tendências exógenas – que se atualizam e se periodizam de acordo com as legislações governamentais e com as estruturas educacionais do país, que perpassam os critérios políticos, culturais,

ideológicos, etc. –, quanto tendências endógenas, que tem a ver com o desenvolvimento e dinâmicas próprias do fazer pedagógico da instituição. Esses movimentos internos é que, de certo modo, definirão as práticas como integradoras ou não.

É a partir desse cenário que foram concebidos os componentes curriculares do curso e que foram (re)modeladas as práticas educativas em função de um currículo portador de princípios que visam a superação da excessiva segmentação disciplinar.

Para o entendimento de nossa proposta, analisaremos a experiência que está sendo executada na primeira turma de Proeja do Campus de São Francisco do Sul. A turma acessou o equipamento educacional a partir de uma chamada pública, por sorteio, a qual contemplou diversos recortes econômicos e étnico-raciais, de acordo com o que está previsto na legislação educacional vigente.

No primeiro semestre do curso, os alunos se deparam com os componentes curriculares que fogem ao esquema tradicional de disciplinas (incluindo nomes tradicionais como geografia, história, sociologia, filosofia, etc.), ainda que, para efeito didático, por falta de um modelo mais eficiente, aconteçam os encontros em formatos de disciplina. Os componentes curriculares aparecem por áreas (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática, Projeto Integrador; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Qualificação Profissional).

Como aponta o PPC do curso, esse modelo foi criado com o objetivo de garantir espaço para a formalização e concretização da interdisciplinaridade na proposta pedagógica, incluindo em seus componentes um que já implique a integração curricular, o Projeto Integrador, subjazendo em sua existência a confluência dos saberes-fazer dos demais componentes ao longo dos semestres.

Para que possamos dar continuidade a nossa reflexão faz-se mister explicitarmos teoricamente o que entendemos por interdisciplinaridade e por transdisciplinaridade, em contraposição ao paradigma multidisciplinar, para que, assim, nossa exposição se torne mais clara.

O *Dicionário de Conceitos Históricos*, organizado por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva apresenta definição pertinente acerca do conceito de interdisciplinaridade:

uma atividade é interdisciplinar quando os conteúdos e os métodos de diferentes disciplinas são associados para produzir um novo saber. A interdisciplinaridade pode ser confundida com a transdisciplinaridade e com a multidisciplinaridade. A transdisciplinaridade é a consequência de uma síntese interdisciplinar, é um saber novo que se origina da interdependência de vários aspectos da realidade. Ou seja, é o resultado da interdisciplinaridade. Já a multidisciplinaridade, também chamada de pluridisciplinaridade, é a divisão do conhecimento em diferentes áreas, em diferentes disciplinas que apenas se sobrepõem. É o saber em seu estado tradicional. (Silva, 2008, p. 238).

Essa visão de educação pode ser entendida como pertencente ao paradigma pós-moderno do saber, em que as ciências devem ser vistas como holísticas, ou seja, como uma visão de mundo em que todas os campos do saber estejam conectados e o conhecimento seja entendido como um único conjunto de saberes. Sobre o saber científico, a visão holística, apregoa que não deve haver hierarquização entre as disciplinas, sendo a separação das disciplinas um paradigma falseado e que seria tarefa da interdisciplinaridade fazer a reconexão desses saberes, ultrapassando barreiras entre as ciências e entre as ditas ciências e outras formas de saber, como o senso comum e a religião.

Ainda seguindo as definições do *Dicionário de Conceitos Históricos*, trazemos à baila a dua concepção de holístico:

a visão holística apresenta-se como derivada do desenvolvimento da física quântica e da teoria da relatividade. É uma abordagem relativista, que se insere na visão pós-moderna da ciência, rejeitando os paradigmas científicos da modernidade. Para ela, seria tarefa da ciência promover a integração do conhecimento, reconhecendo a interdependência entre os problemas, os conteúdos disciplinares e as relações culturais, o que possibilitaria aplicar a interdisciplinaridade aos currículos. (Silva, Silva, 2008, p. 238).

Para discorrermos um pouco mais sobre nosso entendimento acerca das ideias de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, apoiamo-nos em José Alves de Freitas Neto (2009), masi especificamente nas suas reflexões sobre os desafios, os impasses e as perspectivas para o ensino transdisciplinar no Brasil. Freitas Neto também defende a ideia de que o conhecimento deve ultrapassar os limites do fragmentário entre as disciplinas-conteúdos-saberes e de que se deve partir-se para uma busca de relações interconexas do conhecimento, sobretudo no ensino de história, mote do seu texto, mas que não deixa de nos trazer uma reflexão geral e pertinente para outros campos do saber que se interessem pelo tema. Ele nos diz, textualmente, que

a partir de análises sobre a realidade brasileira, especialistas de diversas áreas de ensino apresentaram os cinco temas transversais para a educação nacional: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. Ou seja, a partir da constatação da necessidade de discutir questões presentes no cotidiano dos brasileiros, como, por exemplo, os permanentes casos de corrupção e de desrespeito à pessoa e à noção de cidadania, o preconceito contra grupos étnicos, de gênero e de orientação sexual, as precárias condições de saúde de parte considerável da população, a desinformação sobre a educação sexual, visível em muitas escolas no alto número de adolescentes grávidas, e

na necessidade de preservação dos recursos naturais e da contenção da degradação do meio ambiente, como forma de garantir a própria sobrevivência (Freitas Neto, 2009, p. 59).

Neste sentido, é importante estabelecermos como prioridade a prática desse modelo educativo, uma vez que os problemas e desafios propostos pelo autor fazem parte do cotidiano e das experiências de vida da maioria da população em idade escolar no Brasil. Devemos ter em mente, como educadores, que os conhecimentos acadêmicos dos quais somos portadores devem estar em consonância com os reais interesses e necessidades dos alunos, com vistas a uma educação socialmente referenciada e que atenda à pauta de educação para a emancipação em todas as instâncias da vida (cultural, política e social).

O PPC do curso PROEJA do IFC-SFS traz um entendimento acerca do contexto de interdisciplinaridade proposto pelo Núcleo Docente Básico que elaborou e propôs o modelo de currículo para esse curso vigente no campus. O PPC compreende interdisciplinaridade a partir da construção de um modelo voltado à integração/sistematização dessa prática pedagógica, que doravante espera-se que seja o caminho e norte de toda instituição, a partir de um debate conjunto e de uma proposta nascida do seio coletivo institucional. A citação talvez pareça demasiado longa, mas compreendemos ser o texto-síntese da nossa proposta teórico-metodológica, vejamos, textualmente, o que o documento nos diz:

integrar saberes é um desafio de qualquer profissional que deseja ser bem-sucedido na sua atuação. O conhecimento não pode ser visto em termos cartesianos, com cada disciplina, cada área da ciência contribuindo isoladamente ao alcance de um objetivo maior. Todas as ciências, os diversos tipos de conhecimento e suas manifestações, obrigatoriamente, devem estar presentes e de forma uníssona no desempenho profissional de praticamente todas as atividades da atualidade. As áreas com suas respectivas disciplinas foram planejadas e distribuídas de forma a se correlacionarem em um contexto universal que garantirá o aprimoramento dentro de um resultado teórico/prático/ filosófico, sendo observado um processo de construção do conhecimento constante.

As propostas de ementas são baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os temas se sobrepõem e permitem ao professor ampla abrangência de conteúdos e flexibilidade curricular. Dessa forma, as unidades temáticas dentro de cada tema podem ser delineadas de acordo com o perfil da turma, adaptando-se, inclusive, a quaisquer mudanças no contexto regional da cidade de São Francisco do Sul. Ademais, todas as competências são promovidas em todas as séries, já que

qualquer abordagem temática requer tanto linguagem, como investigação ou contextualização histórica e social. Dessa forma, devido à possibilidade de integração entre professores e à adequação de seus respectivos conteúdos, o estudante desfrutará de uma formação contextualizada e ampla, preparando-o para situações da vida, de trabalho e acadêmicas.

Além disso, a interdisciplinaridade desta proposta também pode ser evidenciada a partir da superação, em quase todos os casos da esfera da Educação Básica, dos componentes tradicionais da estrutura curricular, já que as ciências humanas, as ciências naturais e exatas e as linguagens farão uma abordagem muito mais calcada em temas relevantes para o contexto do público específico do PROEJA e não apenas levando em conta o histórico de conteúdos da tradição escolar da área de conhecimento. (PPC, 2016, p.19).

Retomando a nossa prática integradora, inter e transdisciplinar no PROEJA de São Francisco do Sul, o nosso recorte de estudo aqui tem sido as ciências humanas, com ênfase nos componentes do primeiro semestre, uma vez que a nossa experiência encontra-se em seu início.

Abordaremos, então, as experiências realizadas nos componentes curriculares de Cidadania e Direitos Humanos; Leitura e Produção Textual; Gestão Cultural e subsidiariamente Arte e Cultura, durante o primeiro semestre de 2017 no curso de Auxiliar em Administração. Embora a nossa proposta traga no seu escopo a ideia das Ciências Humanas como eixo norteador da experiência, torna-se inviável e até incompatível com a proposta de interdisciplinaridade/transversalidade almejada por nós, abordá-la sem incluir outras áreas do conhecimento. Num sentido mais amplo, incluímos os eixos e percursos formativos (áreas) de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e o de Projeto Integrador (Gestão Cultural).

Analisando os componentes curriculares especificamente, percebe-se que apresentam ementas bastante condizentes com as propostas metodológicas da interdisciplinaridade. A disciplina Cidadania e Direitos Humanos ocupa um espaço significativo em relação à quantidade de horas destinadas a essa discussão, sendo ela e Leitura e Produção Textual as de maior carga horária, cada uma com 60 horas semestrais. Arte e Cultura e Gestão Cultural ocupam juntas um espaço de 80 horas/semestre no total dos componentes.

O trabalho entre essas quatro disciplinas vem sendo desenvolvido de forma orgânica e sistemática entre as três professoras (Adeilma Bastos, Neiva de Assis e Marina Martins, cujas áreas de formação são, respectivamente, História, Psicologia e Letras - Português/Inglês) que mediam as discussões e atividades propostas nos componentes. Desde o início do curso, as professoras organizam-se e se encontram, periodicamente, para articular os eixos formativos e de saberes que serão socializados nos espaços educativos (todos os espaços do equipamento educacional). É relevante

mencionar que o próprio perfil formativo das docentes nos remete à possibilidade de tessituras, (re)significações e (re)leituras de experiências e repertórios didáticos.

Para a análise do componente Cidadania e Direitos Humanos tomamos como eixo a discussão a partir dos documentos norteadores, a exemplo do nosso Plano de Curso/Ensino (2017), e as observações sobre o pensar/agir/prática a pedagógica do componente em questão. A ementa do componente sugere a seguinte abordagem 1. Direitos humanos: história e contexto atual. 2. Trabalho, poder e cidadania. 3. Ética, moral e cidadania 4. Cidadania e trabalho.

Propomos construir, a partir disso, o recorte do nosso olhar, pautado, sobretudo, nas nossas concepções teórico-metodológicas, mas que também nos revela a nossa maneira de ser/estar no mundo, isto é o nosso *modus videndi/operandi*. Almejamos que ao final da disciplina o aluno deva ser capaz de analisar e compreender os princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo cultural. Como objetivos específicos, esperamos que os alunos possam compreender o movimento histórico de construção dos direitos humanos e os desdobramentos para a legislação brasileira; conhecer o debate sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seus princípios e valores e reconhecer o processo de exclusão social relativo às questões de gênero, de deficiência e de racismo, entre outros.

O componente curricular Cidadania e Direitos Humanos é de fundamental importância para a formação humana no que diz respeito à participação em questões relativas à cidadania e à vivência plena dos direitos. Atende ainda as exigências de adequação de currículo escolar no que diz respeito as questões étnico-raciais, a LDB e as orientações para a Educação dos Direitos Humanos.

Sobre o pensar a Educação em/para os direitos humanos, a professora Rosa Godoy (2014) nos presenteia com sua brilhante análise acerca da construção de subsídios para construção/constituição desse paradigma educacional:

à medida que se constitui e se institui a Cultura de Direitos e a Cultura dos Direitos Humanos, vai se constituindo e instituindo uma pedagogia dos Direitos Humanos, imprescindível para que estes sejam socializados. No Brasil, essa institucionalização cresce, mais vigorosamente, nas lutas contra o último regime militar (1964-1985), durante a sua vigência e após o seu encerramento, com o processo de redemocratização da vida política. A Constituição Federal de 1988 se inscreve na Cultura dos Direitos Humanos e a inscreve em seu texto. Durante os recentes anos noventa, esses direcionamentos se consolidam com o Programa Nacional de Direitos Humanos, em suas três versões, a última, de 2010. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001) são elaborados neste marco cultural referencial dos Direitos Humanos. Emergem as políticas afirmativas. Em 2007,

é aprovada a versão final do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos. Na esteira desse movimento, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, respectivamente, normatizam e implementam um sistema educacional bastante reformulado, sinalizando Diretrizes e Parâmetros para as diversas etapas de ensino e suas modalidades. (Godoy, 2014, p. 80).

Seguindo essa reflexão, propusemos uma série de diálogos interdisciplinares com a turma do Proeja, os quais serão descritos a seguir. O primeiro exercício crítico-reflexivo sugerido e executado pela turma foi a ideia de começar a pensar “fora da caixa”, ou seja, começarmos a (des)construir o entendimento sobre o conceito de direitos humanos. Neste momento, dedicamos algumas horas para a exposição e socialização da história dos direitos humanos. Essa ação foi concretizada de forma prática na elaboração, por toda a turma, de uma linha do tempo, situando os principais momentos dos direitos humanos na história. Dando continuidade, usamos filmes, debates, recortes de revistas escolhidos pelos próprios alunos, sobre violação dos direitos. Discutimos com eles a necessidade do direito à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, à comida, aos bens culturais, à cidade, enfim, a tudo que possa ser produtora para a formação/emancipação humana.

Num segundo momento da disciplina, ainda em processo de conclusão, oferecemos uma oficina de fotografia para os alunos, cujo objetivo foi associar os conhecimentos produzidos em Cidadania e Direitos Humanos com experiências práticas oriundas do componente Arte e Cultura – em que conduzimos uma reflexão sobre estética e o conceito de belo e sobre o fato deste conceito ser histórico e poder ser modificado de acordo com o tempo.

Essa construção da discussão sobre o belo foi aproveitada no mesmo componente para estudarmos sobre a fotografia, tendo sido esta abordada a partir de suas dimensões históricas, estéticas e de funcionalidade. Enfatizou-se ainda uma concepção da fotografia como elemento de denúncia social, a partir de diversos fotógrafos brasileiros e estrangeiros, analisando fotografias de Sebastião Salgado, Bresson-Cartier, Don McCullin, Charles Stuck, Daiana Swartz, entre outros.

Dando continuidade à nossa proposta de interação para a produção de conhecimento interdisciplinar, a professora Neiva de Assis, junto com o professor Frederson Fogaça, ambos docentes do IFC-SFS, mediarão uma oficina de fotografia para o Proeja. A oficina, como já referido acima, além de trazer elementos e considerações sobre o conceitual estético, teve como objetivo apresentar uma perspectiva de qualificação do olhar sobre o cotidiano e sobre a cidade, tendo como elemento de base a ideia de violação dos direitos humanos. Neiva e Frederson se revezaram em seus conhecimentos sobre fotografia. Aquela trabalhou no doutorado as polifonias presentes nas memórias que compõem a formação histórico-cultural de São

Francisco do Sul. (Assis, 2016). A sua experiência acadêmica vem fortalecendo o entendimento sobre dimensões sociais (in)visibilizadas na cidade. A oficina trouxe consigo esses conhecimentos subjacentes, os quais ampliaram os olhares dos alunos, pois a mediadora, como conhecedora dos rincões da cidade, ajudou a sistematizar a produção do conhecimento dos alunos, uma vez que estes trazem suas experiências pessoais, bastante pertinentes e consistentes, apenas precisando de organização para consolidação e internalização desses conhecimentos.

As reflexões sobre a fotografia, a cidade e os direitos humanos, bem como a parte de técnica e estética, foram apresentadas pelo professor Frederson. Dentre as atividades realizadas na oficina, destaca-se a produção de moldes vazados em papelão, cujo objetivo foi o de exercitar o enquadramento e o olhar sobre questões cotidianas que haviam sido abordadas em sala de aula. Nessa oficina de produção dos moldes vazados, os alunos trabalharam em equipes e utilizaram diversos recursos/instrumentos para a produção dos moldes (papelão, tesoura, régua). Essa atividade fez parte da segunda etapa formativa para a produção de fotografias, a qual teve como eixo temático a violação dos direitos humanos na cidade de SFS.

Como resultado dessas reflexões e conhecimentos adquiridos sobre fotografia, foi proposto aos alunos que fotografassem cenas de sua cidade em que percebessem violação dos direitos humanos. Essas fotografias foram socializadas com toda a turma em uma roda de conversa, na qual pode-se ter um panorama sobre os principais problemas encontrados pelos alunos. Neste momento da atividade, foram apresentadas as mais variadas temáticas sobre as violações incluindo questões de saúde, acessibilidade, meio ambiente, lixo, pobreza, fome, desemprego, violência, dentre outras. Associado à produção das fotografias, também solicitamos aos alunos itinerários narrativos que trouxessem as suas expectativas/experiências como participantes da oficina e o que esta acrescentou na sua vida pessoal/profissional.

Essa oficina caracteriza-se como uma etapa de preparação para a culminância do componente curricular, em que será produzida uma exposição fotográfica que ficará a mostra dentro do campus. Nesse exercício pedagógico também serão apresentados aos alunos, dentro da perspectiva dos componentes Gestão Cultural e Arte e Cultura, os aspectos concernentes à montagem de uma exposição cultural (concepção, planejamento, curadoria, processos e produtos)¹.

Com a finalidade de produzir um texto que acompanhasse as fotografias da exposição, a disciplina de Leitura e Produção Textual, ministrada pela professora Marina Martins, também trabalhou o tema. Em vez de produzir um texto descritivo – o qual ficaria redundante à imagem e dificilmente seria lido pelos visitantes da

¹ A exposição fotográfica será apresentada na Semana do Meio Ambiente; na Feira de Ensino Pesquisa e Extensão e na Semana Acadêmica do Campus, como também em um evento estadual que envolve todo o IFC denominado IFCultura.

exposição – foi proposta aos alunos a confecção de um poema. Para tanto, abordou-se a temática do olhar sensível sobre o mundo, de poder percebê-lo em mais profundidade e registrar tal percepção através de palavras. Em um primeiro momento, fez-se atividades que pudessem familiarizá-los com o fato de que poemas também constroem imagens, como por exemplo, “ver” uma cidade através da leitura de um cartão-postal, do quadro *O mamoeiro* de Tarsila do Amaral e do poema de Mário Quintana que descreve uma *cidadezinha cheia de graça... / Tão pequenina que até causa dó!* Após essas leituras, fez-se uma roda de poesia em que poemas selecionados por descreverem alguma imagem (pessoa, cena, ação) circularam e foram lidos entre os alunos, para que buscassem perceber qual imagem estava sendo descrita. Em um segundo momento, trabalhou-se o trecho da poesia *Navio Negroiro*, de Castro Alves. Com a análise desse poema, foi possível perceber a poesia também como importante *locus* para crítica e denúncia, além de compreender os recursos linguísticos utilizados para a construção de tais imagens – metáforas, hipérbolos, o uso de adjetivos, dentre outras. A atividade foi finalizada com a leitura e produção de *Haikais*, como uma maneira de expressar um momento de maneira concisa.

Além do poema, outra produção textual resultante do projeto de fotografia como denúncia de violação dos direitos humanos será uma carta aberta produzida pela turma para denunciar o problema do lixo acumulado em espaços vazios da cidade (tema percebido como recorrente a partir da socialização das fotografias produzidas pelos alunos e discussão dos problemas apresentados). Como preparação para essa atividade – e em consonância com atividade anterior sobre habilidade de expressão oral e de falar em público – criou-se na sala a simulação de um *Speaker's corner*² dando oportunidade aos alunos de fazerem uma reclamação diante da turma. Essa simulação foi importante não apenas para eles treinarem o seu direito de ter voz e dar opinião, como também para compreenderem que, quando fazemos isso de forma pública, estamos sujeitos à reação das pessoas (durante a atividade a turma reagiu com aplausos ou vaia às reclamações).

Em termos de escrita, analisou-se diferentes exemplos de cartas abertas para compreender seu formato e, principalmente, estratégias argumentativas e persuasivas. Após pesquisa sobre diferentes aspectos do lixo, serão produzidas duas cartas abertas, uma destinada ao órgão público pertinente e outra à população, levando em conta os diferentes objetivos de cada uma delas e os interlocutores a que se destinam. Espera-se com tal atividade, além de fortalecer a capacidade dos alunos de defenderem algo que julguem importante através de argumentos consistentes e embasados, também estimular suas atuações como cidadãos conscientes dos problemas da sua comunidade e que buscam melhorias para o local onde vivem.

2 O *Speaker's corner* é um local no *Hyde Park* em Londres em que é garantido o direito à liberdade de expressão (*free speech*) ao qual muitas pessoas vão para defender alguma causa diante dos transeuntes.

6 (In) Conclusões

As atividades, análises, produções e revisões de planos de ensino, planos curriculares estão e franco desenvolvimento, uma vez que estamos em processo de fixação do programa do campus. A experiência interdisciplinar no contexto das ciências humanas vem se mostrando ainda em construção, mas já podemos extrair uma experiência transformadora tanto para nós docentes do Instituto quanto, e principalmente, para os nossos educandos, que estão cada vez mais empoderados e desconstruídos em relação a preconceitos, estereótipos, hierarquização de gênero, além de terem aguçado a compreensão da cidade de São Francisco do Sul como uma cidade, que, apesar de estar em um estado com um dos maiores Índices de Desenvolvimento Humano do Brasil, ainda carece de direitos assistenciais básicos para sua população, de direitos humanos básicos como a assistência básica à saúde; a Educação Básica de qualidade; o direito ao lazer; ao meio ambiente. A disciplina de Cidadania e Direitos Humanos tem encaminhado uma reflexão e um recorte recorte bastante prolongados e acurados sobre essa situação no município, que tem características turísticas e precisa de assistência nessa área.

Os eixos integradores das ciências humanas estão buscando essa conexão entre as disciplinas, eixos, professores, alunos, espaços, socializações, subjetividades... Nosso trabalho é árduo e está apenas começando, brevemente pretendemos retornar às reflexões, desta vez analisando as experiências, memórias e trajetórias dos nossos educandos como sujeitos e agentes em (trans)formação no curso. Parafraseando o imprescindível Bertolt Brecht em tempos sombrios as experiências devem ficar registradas “aos que virão depois de nós...”

Referências

- Assis, N. de. (2016) *Cidade Polifônica: indícios de memórias outras na paisagem* (tese de doutorado, UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168166/339529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, seção 1.
- Brasil (2008). *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil (1993). *Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993*. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil/MEC (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

- Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Godoy, R. (2014) *Educação em Direitos Humanos e Currículo*. In: C. E. Flores & G. L. de F. Ferreira (Org). *Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos*. (pp.77-92). João Pessoa, Ed. UFPB.
- Freire, P.(1983) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas Neto, J. A. de. (2009). A *Transversalidade e a renovação no Ensino de História*. In: L. Karnal (org.) *História na sala de aula: conceitos práticas e propostas* (pp 57-74). São Paulo: Contexto
- Marques, A. C. N. (Org.) (2011). *Nos Trilhos da Memória: cem anos do Instituto Federal de Alagoas*. Campus Satuba: IFAL.
- Perrenoud, P. (Org.) (2002) *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed
- PPC (2016). *Projeto Pedagógico do Programa Nacional de Integração do Ensino Profissionalizante com a Educação Básica na Modalidade educação de Jovens e Adultos - PROEJA*. IFC, São Francisco do Sul, SC.
- Silva, K. V., Silva, M. H. (2008) *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto.

A experiência da implantação de um curso de Ensino Médio Integrado no IFB – Campus Brasília

Dayane Augusta da Silva, Juliana Ferreira Leite, Glauco Vaz Feijó, Marcos Ramon Gomes Ferreira

Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília

dayane.silva@ifb.edu.br, juliana.leite@ifb.edu.br, glauco.feijo@ifb.edu.br, marcos.ferreira@ifb.edu.br

Aqui tudo parece que ainda é construção e já é ruína

Caetano Veloso

1 Os Institutos Federais como projeto de nação

Em tempos sombrios, é bom retomarmos um pouco do que foram os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) como projeto e como sonho, antes que também a memória se apague, ou, nesse caso, não seja construída. Fazemos isso antes de entrarmos na experiência de implantação do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio no Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília.

A Lei 11.892/2008, ao criar os IFs, elegeu como suas finalidades a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, para formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Fica claro que o “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” tem como norte as demandas sociais e o desenvolvimento local.

Nos IFs, a educação de qualidade deveria ser vista como direito de todas as pessoas. Grupos que foram historicamente excluídos dos sistemas de ensino, e territórios, antes pouco atendidos, deveriam ser a prioridade de atuação dessas instituições que foram criadas para consolidar a garantia de direitos. A educação como direito está presente em diversos documentos legais e declarações de princípios das quais o Brasil é signatário. Mais do que na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e a Lei que criou os IFs reiteram a educação enquanto instrumento de garantia de direitos e de melhoria das condições de vida da população.

A Constituição Federal enumera-a como um direito social, universal e dever do Estado. O acesso à escola deve ser proporcionado pela União, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurada a igualdade de condições para o acesso e

permanência. O PDE de 2007, vigente à época de criação dos IFs apresentava explicitamente uma visão bastante abrangente de educação. Segundo o referido documento,

o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil/MEC, 2007, p. 5, 6).

Nesse projeto de educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade, o PDE previa que os Institutos Federais teriam uma visão sistêmica de educação, território e desenvolvimento. Nessa seara, os Institutos entendem que o processo de educação para o desenvolvimento do território se dá pelo trabalho, o que vai além da formação para o trabalho. O desenvolvimento de competências laborais e cognitivas é marcado como consequência e não objetivo.

Além do caráter cognitivo e epistêmico, a concepção dos Institutos Federais também valoriza o sensível no ser humano, com a significação mútua entre trabalho, ciência e cultura. Autores como Ramos (2005, p. 118) afirmam que, por ser cognitivo, o ser humano é capaz de desenvolver esquemas mentais complexos, mas também é um ser essencialmente epistêmico, “cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer”.

Ao pautar a formação integral no trabalho, na produção de conhecimento, nas artes e também na cultura, os IFs assumiram a perspectiva de que essas quatro esferas são indissociáveis e basilares. Elas contribuem para a constituição de um trabalhador apto a compreender as dinâmicas produtivas do trabalho no modo de produção vigente, sabendo diferenciá-las do trabalho como condição ontológica, que se manifesta em diferentes linguagens e que está na base de tudo o que é humano.

A formação integral do profissional ultrapassa a preparação para o exercício do trabalho ou para a execução de tarefas rotineiras. Entendeu-se que não é papel do Estado fornecer mão de obra para o capital, mas, sim, formar pessoas integrais e críticas, que poderão também atuar como técnicas. Para isso, levou-se em conta o sentido histórico que o trabalho assumiu no modo de produção capitalista. Teve-se como horizonte a formação de profissionais que concorressem para a superação dos sentidos que normalmente assume o trabalho e para o alcance de formas mais solidárias de produção material e imaterial e de apropriação dessa produção. O objetivo maior da formação proposta foi, em última instância, contribuir para a emancipação da classe-dos-que-vivem-do-trabalho (Antunes, 2005) no Brasil e, como consequência,

de todos os brasileiros e brasileiras.

Nesse cenário, o Instituto Federal de Brasília deveria também ter se pretendido uma escola unitária, que oferecesse ao estudante uma formação humanista, capaz de inseri-lo na atividade social de forma efetiva. Nas palavras de Gramsci (1979, p. 121), “levá-lo a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. Gramsci não olvidava as condições materiais objetivas de seu tempo, que obrigava os jovens “a uma certa colaboração produtiva imediata” que tornava o projeto de escola unitária como um objetivo a ser alcançado com a emancipação do ser humano, sendo ao mesmo tempo objeto e sujeito dessa emancipação.

No caminho da construção da escola unitária, algumas conquistas deveriam ser realizadas. Gramsci já enumera algumas delas:

a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares (...) o corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação aluno professor é menor (...) Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc (...) reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar (...) deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciadas, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais (...). De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta de suas atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual (Gramsci, 1979: 121-123).

Os IFs, como projeto de Escola Unitária, precisariam então contar com número de professores que conseguissem atender com plenitude todos os alunos e atividades extraclasse, de pesquisa e de extensão. Os campi deveriam contar com refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho em seminários, laboratórios adequados, espaços de convivência, quadra de esportes e, quando viável, alojamento. Na perspectiva de humanização da escola e de todos os conteúdos, os cursos deveriam contar com abordagens que discutissem a inserção do trabalhador no mundo

do trabalho, os direitos e deveres e o papel social da área em que atuam, além de tratar de questões de fundo como a temática ambiental, por exemplo. Deveriam ser valorizados os espaços de discussão coletiva, de formação política, de atendimento individual ou coletivo com os docentes. Esse processo foi diluído pela realidade, pela mundanidade da negociação de cargos, pelos embates ideológicos que cresceram junto com o crescimento dos IFs, mas sempre estiveram vivos, em alguns cantos mais forte, em outros momentos mais fracos. Agora, o que se tem é o desmonte do projeto de nação mal começado e, com ele, desmontam-se também os Institutos Federais.

2 O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ou, resumidamente, o Ensino Médio Integrado (EMI), foi uma das bases da formulação dos IFs e da proposta de Escola Unitária. Deveria ser, ao mesmo tempo, uma solução para os impasses do Ensino Médio propedêutico versus Ensino Profissionalizante para pobres, como também uma plataforma pedagógica de inovação curricular com potencial para promover “uma revolução na educação brasileira”.

Enxergamos como base da proposta do Ensino Médio a construção de um currículo integrado na concepção proposta por Basil Bernstein (1996), sendo importantes, sobretudo, suas ideias de classificação e enquadramento. Nos termos de Bernstein, os currículos dos EMIs deveriam observar uma classificação curricular fraca, que elidisse as fronteiras entre as disciplinas, e um enquadramento também fraco, que tende ao enfraquecimento das hierarquias nos processos comunicativos. Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 75), ao interpretar as categorias elaboradas por Bernstein, propõe que o autor diferencia o currículo integrado do currículo tipo coleção, sendo este pautado em uma classificação forte, que não permite a permeabilidade entre as áreas do conhecimento.

O currículo integrado, é entendido como aquele que

organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar (Ramos, 2010, p. 79).

O EMI visaria então à formação integral do ser humano pautada no trabalho como princípio educativo, na cultura e nas artes. O trabalho como princípio educativo não deve ser entendido como formação na prática ou simples treinamento para o exercício de uma profissão, mas sim como derivado da ideia de trabalho como princípio ontológico do ser humano, assumindo que toda atividade humana age no sentido

de transformar o mundo e que cada um de nós deve assumir conscientemente seu papel de “trabalhador”, de edificador do mundo em que vivemos.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Brasil/MEC/SETEC, 2007, p. 45).

Perseguia-se, pois, repetimos, a escola unitária nos moldes do que foi definido por Antonio Gramsci (1979), atentando-se ao que nos permitia o momento histórico de emancipação em que acreditávamos estar vivendo, sem se perder de vista a intenção de ruptura com a dicotomia histórica do Ensino Médio entre educação propedêutica para as elites e classes médias altas e a educação profissionalizante para as classes subalternas. Buscava-se superar essa dicotomia, bem como a determinação do mercado de trabalho sobre a educação no Ensino Médio, que age em suas duas formas, imediatamente na forma profissionalizante e de forma mediata na educação propedêutica (Brasil/MEC/SETEC, 2007, p. 6). Não foi intenção esquecer o mercado do trabalho, pois essa é uma faceta importante do trabalho humano, sobretudo em seus sentidos atuais, e a ela temos que nos ater. Propôs-se, apenas, que a determinação do processo educativo se desloque do mercado de trabalho para a emancipação do ser humano, que passa também por sua colocação crítica no mercado de trabalho.

A implantação do EMI no IFB não foi homogênea e se realizou de distintas formas, com maiores ou menores reflexões nos campi da instituição. No Campus Brasília (CBRA) foram implantados dois cursos, sendo que um deles, o Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (CTEIEM), teve como horizonte a escola unitária; que implicou tanto nos desafios teóricos de lidar com as contradições da formação classista que se perpetua desde a formulação do conceito gramsciano, quanto nos desafios práticos de enfrentar as resistências anteriores e posteriores à implantação do Curso.

3 O Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio no IFB

O elaboração do Plano Pedagógico de Curso (PPC) do curso integrado de eventos foi um processo mais denso e tenso do que costumam ser as mecânicas elaborações de PPCs. Após a devolução do projeto inicial pelo Conselho Superior do IFB, com pedidos de alterações e explicações, o grupo de professores da Área de Hospitalidade e Lazer, que havia elaborado o plano, buscou ampliar o diálogo, convidando para a reelaboração do PPC as pessoas que estivessem dispostas a pensar

um projeto de integração curricular que superasse a justaposição entre disciplinas da área técnica e disciplinas do Ensino Médio regular. A proposta elaborada pelo novo grupo foi bem além de responder aos questionamentos do Conselho Superior: o PPC foi completamente refeito, tentando estruturar, com uma organização curricular mais clara e com um embasamento teórico mais forte os pontos que, desconfiávamos, seriam objeto de contestação.

De forma sucinta, dois pontos centrais deram a conformação da organização curricular do plano: a organização por áreas, com docentes atuando em conjunto em sala de aula, e os projetos bimestrais, amarrados por avaliações obrigatoriamente integradas entre todos os componentes curriculares (IFB, 2015).

As suspeitas sobre as possíveis resistências ao PPC se confirmaram assim que o plano chegou à Pró-Reitoria de Ensino (PREN), que apoiou a ideia, mas fez questão de preparar o PPC com todo o cuidado necessário para sua aprovação no Conselho Superior (Consup). Técnicas e Diretores da PREN discutiram conosco cada ponto do PPC, esclarecendo todas as dúvidas e fazendo sugestões de reformulação para dirimir dúvidas, sem que em nenhum momento fossem propostas alterações na estrutura ou na concepção do curso que estávamos propondo. Conversamos também com conselheiros e conselheiras, antes do envio do PPC para o Conselho, para saber de seus posicionamentos e tentar, pelo diálogo, contornar anteriormente posições contrárias.

Chegamos então ao Consup confiantes na aprovação do PPC, mas sabíamos que não seria sem debates e muito menos por consenso, como costuma acontecer na aprovação de PPCs no IFB. Mesmo cientes disso, os debates foram mais intensos do que esperávamos. Um dos conselheiros, também docente no IFB, em sua manifestação contrária afirmou que “tenho, sim, muita suspeita em relação a isso, e me causa, sim, muita preocupação, a gente fazer experimento com os filhos dos outros”¹. Não se trata aqui de debater as razões desta fala, fundamentada pelo conselheiro na sua observação sobre perfil docente do IFB². O intuito é apenas descritivo, queremos apenas dar ênfase aos enfrentamentos necessários para se promover uma reforma curricular que se funda em questionamentos tanto do *ethos*, quanto da moral, da estética e do fazer escolar. Ainda que esses questionamentos não sejam explicitados, justamente para diminuir as resistências, os movimentos da guerra de posição são percebidos e as reações a eles são fortes, pois ocupar posições, de fato, traz ameaças ao estabelecido.

O PPC foi aprovado e a primeira turma entrou no ano letivo de 2016. Os maiores

1 A 33ª Reunião do Conselho Superior do IFB, na qual foi aprovado o PPC do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kwf2Trpver8>. O debate para a aprovação do PPC está localizado entre 1:20:00 e 1:45:00 aproximadamente. A fala do conselheiro aqui citada se encontra a partir de 1:29:00 (Data de acesso: 13/05/2017)

2 Na mesma fala, o conselheiro avalia que “a gente tem é o cara querendo vir, dar sua aulinha, cascar fora e não voltar mais essa semana. Essa é a nossa dinâmica” (ver referência na nota anterior).

desafios estavam por vir. Enfrentamos, em primeiro lugar, uma grande dificuldade de organização do projeto bimestral e uma evidente incapacidade em deixarmos tranquilas as estudantes diante de uma organização curricular tão inesperada. Apesar de, como colegiado, termos avaliado positivamente o resultado das avaliações coletivas do primeiro bimestre – nas quais as estudantes, em grupo, realizaram vídeos curtos sobre o tema “Espaços público de lazer” – a reação entre as discentes e alguns colegas docentes foi bastante negativa, o que gerou uma onda crescente de reclamações e exigências de repasse de conteúdo e também de controle disciplinar, que culminou com o envio, ao mesmo colegiado, de uma carta elaborada com a turma por um professor sob o mote “Ensino integrado, integrou tanto que sumiu”. A carta, muito bem elaborada, acusava o colegiado de estar negando aos adolescentes o direito à Educação, ao substituir métodos tradicionais de ensino por nada, ao se apoiar no fazer sem aprender e não no “aprender fazendo”. Por trás de todas as reclamações estava o justo temor das estudantes de que o formato do curso não as possibilitasse entrar em uma universidade pública, devido ao fato de o curso não “preparar para o Enem”.

Para além das questões éticas envolvidas na elaboração da carta, ela detonou uma série profícua de conversas entre todos os grupos envolvidos, que nos levou à tomarmos medidas de organização que foram bastante produtivas. Uma das reuniões provocadas por essa situação foi realizada com os responsáveis pelas estudantes, uma vez que muitos haviam demonstrado a intenção de retirar suas filhas da escola. Retomamos detalhadamente com os responsáveis a organização curricular do curso e, sobretudo, reafirmamos que, de fato, o curso não preparava para o Enem. Contudo, fizemos isso demonstrando que a organização do curso se aproximava muito mais das exigências do Enem do que eles imaginavam e, embora o Enem não fosse uma de nossas preocupações, de forma alguma estávamos tirando o direito das estudantes passarem neste exame.

Ninguém abandonou o curso naquele momento e, ao final do ano letivo, tivemos uma aluna retida e duas alunas transferidas. O resto da turma retornou e continuam todas bastante reivindicativas; acreditamos que empoderadas. No primeiro bimestre de 2017, escreveram um projeto de 50 páginas que será executado no segundo bimestre: a montagem de uma peça teatral a partir da leitura da obra de Macunaíma, em uma mostra de teatro organizada pelas três turmas do curso. Leram (algumas), entenderam e gostaram de Mário de Andrade, estão mais presentes em sala de aula e, por iniciativa própria, resolveram um dos pontos que mais angústia lhes provocava: criaram um mecanismo de atribuição de percentual de participação de cada membro da turma para ser aplicado no cálculo da nota. O amadurecimento da turma tem sido um dos temas mais constantes das reuniões pedagógicas e de colegiado, contudo, ainda é cedo para termos certeza se podemos comemorar isso como resultado do curso.

Ao longo do processo de solidificação do curso, temos enfrentado resistências e dificuldades tanto por parte dos próprios professores do IF, quanto por parte de alunas e das famílias. Confunde-se a ideia de uma educação integral que trata o ensino, a pesquisa e extensão como princípios indissociáveis (o que está indicado no PDI do IFB, e na proposta do curso de eventos) com uma educação tecnicista, voltada para o vestibular e o trabalho. Neste sentido, percebem-se dificuldades no que tange a uma compreensão mais ampla dos pilares do curso e, do ponto de vista mais pragmático, por exemplo, quanto ao uso crítico do livro didático, e/ou ao seu menor uso. Por desconhecimento, ou indisposição a tentar o novo, as alunas nos cobram uma educação tradicional, centrada no professor, e no uso sequencial do livro didático. De igual modo, as visitas técnicas, seminários, exposição e debate de vídeos muitas vezes são mal vistos por não estarem restritos ao espaço de sala de aula.

No entanto, tais dificuldades não vêm apenas dos estudantes, existe certa relutância também por parte dos docentes na compreensão dos princípios norteadores do curso, e mesmo no trabalho interdisciplinar. Do ponto de vista metodológico, no plano de curso do EMI eventos previu-se a “elaboração de projetos com o objetivo de articular e inter-relacionar os saberes, tendo como princípios a contextualização, a trans e a interdisciplinaridade” (IFB, 2015, p.75), o que, talvez, pela formação que recebemos, nesse formato tradicional, impacte diretamente nas dificuldades encontradas em realizar trabalhos conjuntos. De modo que essas resistências e dificuldades ao mesmo tempo que nos ameaçam, tornam-se também desafios a enfrentar nos planejamentos coletivos, encontros ou reuniões de grupo de professores e reuniões colegiadas.

Certamente, a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito da proposta aqui discutida.

Ainda não tivemos fôlego para elaborar algum instrumento de pesquisa que pudesse nos orientar na interpretação sobre as razões das resistências ao formato do Curso de Eventos. Claro que há a suspeita do novo, mas não são tão novas assim e nem tão revolucionárias as práticas adotadas. Desconfiamos, porém, que há duas coisas na estrutura do curso que são ameaçadoras: uma delas foi intencional, sobre a outra, embora bem-vinda, não havíamos feito qualquer planejamento. O que havíamos planejado foi o questionamento às disciplinas que fundamentam o PPC e do qual não é possível fugir na execução do curso, pois as aulas conjuntas, a organização por áreas e as avaliações únicas para todos os componentes nos obrigam a pensar sobre a disciplinaridade. Ocorre que a estrutura disciplinar da modernidade é tão pesada que apenas o fato de pensar que ela não é um dado da natureza e que pode estar com seus dias contados é suficiente para causar angústias e inseguranças em muitas de nós. O outro ponto é, na realidade, a outra face do regime disciplinar,

ele é consequência direta do questionamento que se faz às disciplinas: a ausência de controle disciplinar dos corpos, dos espaços e a aposta na exercício da liberdade como a melhor forma de aprender a ser livre. Quando colocamos em cheque as disciplinas escolares, se não somos muito contraditórios, contestamos todo o regime disciplinar que fundamenta a escola moderna e que sustenta a sociedade moderna. Para além da ausência dos nomes das disciplinas em lugar de destaque no PPC, assusta-nos a todos a liberdade e a ameaça de, talvez, estarmos perto de um momento de transformação na forma como organizamos as relações sociais desde a consolidação da modernidade. Talvez seja isso e, se for isso, estamos felizes de estar tentando. Mas, como dissemos, estamos aqui tratando mais de esperanças do que de fatos, mais de interpretações do que de análises, mais do que queremos ser, do que do que de fato somos.

4 Perspectivas frente à Reforma do Ensino Médio e ao desmonte dos IFs

A reforma do Ensino Médio, sancionada pela Presidência da República no dia 16 de Fevereiro de 2017, como Lei 13.415 (Brasil, 2017), e que decorre da Medida Provisória nº 746, de 2016, apresenta uma reformulação da Educação Básica em seus diversos níveis, tendo um impacto direto na existência e viabilidade do Ensino Médio Integrado. Uma prerrogativa da existência do Ensino Médio Integrado sempre foi a ideia de que a integração não equivale a tempo integral na escola. O que se propõe na estrutura dos IFs – algo não consolidado, mas em processo – é a possibilidade da autonomia intelectual dos estudantes e do ambiente escolar como um todo. Para tanto, no currículo integrado, não basta a existência de disciplinas básicas e técnicas ocorrendo ao mesmo tempo. Não se trata, portanto, apenas de juntar coisas. Dito isso, é importante ressaltar que a construção desse modelo de integração nos IFs ainda é um desafio.

Em primeiro lugar, porque a própria formação dos docentes que atuam nestes cursos se deu a partir de um modelo tradicional, rígido, disciplinar. E é muito difícil aprender a trabalhar em conjunto, reconhecendo as implicações de um conhecimento que é construído coletivamente e por meio da colaboração em seus diversos níveis, algo muito diferente do tipo de experiência escolar vivenciada pela maior parte desses professores: a ideia de que professores apenas ensinam (e só ensinam sua especialidade, agindo sozinhos) e de que estudantes apenas aprendem. Demerval Saviani (1999) argumenta que um processo de ensino significativo é aquele em que quem ensina tem controle do processo no início. Afinal, é necessário decidir o que ensinar, como ensinar etc. Contudo, esse processo só é realmente significativo se, ao fim, não soubermos quem aprendeu mais, os professores ou os estudantes. Assim, entendemos que comprometer-se com o projeto de integração é algo complexo e

leva tempo, tempo esse que, como veremos, está sendo desconsiderado pela reforma do Ensino Médio.

O segundo motivo pelo qual a integração nos IFs é um desafio, é o fato de que as experimentações de modelos de cursos e propostas ainda estão em movimento. É importante que seja assim. Para além de um modelo de Ensino Médio definitivo, os IFs têm experimentado, ainda que com alguma resistência, caminhos para que se repense o Ensino Médio e suas possibilidades. Essa autonomia de experimentação corre o risco de ser podada por um modelo que, ainda que seja abrangente, apresenta características gerais que impedem – pelo menos conceitualmente – a existência de uma integração que se dê desde o currículo.

Diante do que colocamos até aqui, é importante ressaltar que a Lei 13.415/2017 é uma decorrência do projeto de Lei 6840/2013, que buscava já uma reformulação do Ensino Médio em termos bem parecidos com os atuais. Essa discussão, no entanto, ficou parada desde o final de 2014 e só foi retomada em agosto de 2016. Logo que foi resgatado, o projeto de lei, com pouquíssimo tempo de discussão, foi convertido em Medida Provisória em setembro de 2016, o que permitiu a aceleração da reforma, mas impediu uma discussão adequada do tema, principalmente considerando suas implicações.

Richard Sennett (2013, p.51) argumenta que um mecanismo natural para a construção da solidariedade é a cooperação. Em um ambiente em que nos reconhecemos como parte de um grupo em que prevalecem os vínculos sociais, tendemos a agir tendo em vista aquilo que é melhor para o grupo. Essa perspectiva questiona a forma de ver a realidade social como um espaço de lutas constantes em que prevalece apenas o mais forte. A visão de que o egoísmo humano preexiste à existência social – algo que aparece na teoria política de Hobbes, por exemplo – é o que nos faz considerar que a realidade de determinados ambientes sociais são imutáveis. Contudo, se considerarmos a complexidade das relações humanas, poderemos perceber que, em muitos casos, as construções sociais impedem as nossas ações, ou pelo menos limitam as nossas vontades.

Para Sennett, a cooperação, apesar de ser algo que queremos fazer, envolve uma complexidade bem maior do que aquilo que nos é, inicialmente, permitido realizar: “nossa capacidade de cooperar é muito maior e mais complexa do que querem crer as instituições” (Sennett, 2013, p.43). O desafio, portanto, é romper essas barreiras. Quando as instituições em que estamos inseridos consideram apenas, ou prioritariamente, critérios objetivos e tecnicistas para a construção de seus valores, tendemos a enfraquecer as relações sociais entre os indivíduos participantes. No entanto, se a cooperação é mesmo algo natural, será possível impedir por completo o desejo de associação e colaboração que as pessoas possuem? A experiência no Ensino Médio Integrado do IFB nos mostra que esse tipo de cerceamento não é tão simples assim.

A experiência da escola é uma experiência cotidiana por excelência. Vivemos em uma sociedade em que os valores da educação formal se sobrepõem, pelo menos em parte, aos valores culturais estabelecidos nos diversos espaços comunitários. Tudo isso acaba por nos levar a entender a escola como um ambiente separado da experiência comunitária e cotidiana. Tanto é assim que costumamos ouvir expressões como “a escola prepara para a vida”. Se a escola prepara para a vida é porque a escola em si mesma não faz parte da vida e, assim, se parece com algo que devemos deixar para trás o mais rápido possível. O Ensino Médio Integrado propõe uma reflexão em um campo diferente, convidando todos os envolvidos (professores, funcionários, estudantes, familiares etc) a se comprometerem com esse espaço que é de todos e que, ao contrário da visão que apresentamos antes, se concretiza na vida cotidiana de forma imediata e marcante. O que pode transformar, de forma definitiva, a nossa experiência com a comunidade em que estamos inseridos é a experiência cotidiana e não as imediatas construções formais.

Na medida em que a escola é um espaço de mediação entre o privado (sobretudo a família) e o público (sociedade) ela deve também favorecer procedimentos e conhecimentos que façam essa transição (Arendt, 1968). É por esse motivo que, apesar de considerarmos o avanço desta proposta inicial de mudança de currículo, compreendemos também que os maiores desafios estão em despertar em cada um esse desejo de se associar àquilo que é, efetivamente, uma construção coletiva.

A crise de legitimidade do Governo e a incoerência das recentes reformas políticas não são capazes, por si mesmas, de eliminar o desejo das pessoas de se entregarem à posse daquilo que efetivamente está em suas mãos. A educação pública – e percebemos isso em nossos estudantes e em seus familiares – representa um bem que ainda queremos que permaneça vivo e ativo em nossa sociedade. Tirar as pessoas da passividade não é simples em um mundo complexo, em que somos tão pouco nós mesmos e estamos cada vez mais esmagados pelos compromissos, obrigações e determinações do globalitarismo. Mesmo assim, vislumbramos a possibilidade de que este momento de entrave político nos ajude a compreender o valor de nos associarmos e nos comprometermos com um projeto que, ainda em construção, já mostra tantas possibilidades e surpresas.

5 Conclusões

Recorrendo a Veiga (2000, p. 13) e às interpretações e discussões aqui desenvolvidas, podemos entender que qualquer PPC vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois é construído e vivenciado, em todos os momentos, por todas as pessoas envolvidas com o processo educativo da escola.

Ao se tratar da organização do Plano Pedagógico do Curso Técnico em Eventos

Integrado ao Ensino Médio, um conjunto de questões emergem. A própria construção e implementação do PPC traz consigo o tratamento de dimensões histórico-sociais e epistemológicas, afinal, a escola sempre foi território de disputa política. As concepções de professor *versus* aluno; as relações entre os sujeitos da escola, já construídas e em construção(!); a passagem de um modelo de currículo tradicional para um currículo com ênfase na autonomia dos sujeitos, nas práticas reais, possíveis e interdisciplinares; além da própria gestão (do espaço) escolar foram pontos que mereceram nossa reflexão.

Os desafios apontados revelam nada menos que a tensão permanente entre conservação e mudança, em qualquer instância da sociedade. Quando o velho é abalado pelo novo, que, por essência, é irrequieto, sempre há conflito, tensão (Gramsci, 1987). Dessa forma, qualquer experiência que proponha algo diferente sofre alguma resistência. No caso do curso de eventos, ao elencar alguns pontos deste desafio, torna-se mais fácil compreender o movimento por que tem passado essa resistência, não só estritamente por parte do corpo docente, mas de toda a comunidade escolar.

Ao expormos as dificuldades para o desenvolvimento deste projeto interdisciplinar, no entanto, entendemos que estas não são barreiras intransponíveis, pois a ousadia deve ser entendida como saudável e imprescindível aos processos humanos e educativos. Assim, o que se ofereceu aqui foi um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação inicial do processo de concepção de um curso de Ensino Médio Integrado no Campus Brasília do IFB. Entendemos que é imprescindível persistir na (re)construção de uma escola que objetive um ensino de qualidade, que proponha mudanças, e que busque reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos, oferecendo aos egressos oportunidades de inserção no mundo do trabalho e no desafio de participação em uma sociedade como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.

Referências

- Antunes, R. (2005). *O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Arendt, H. (1968). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (2017). Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Data de acesso: 13/05/2017
- Brasil/MEC (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Consulta em 13/05/2017.
- Brasil/MEC/SETEC (2007). *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico*:

- Documento Base*. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Consulta em 13/05/2017.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. Em: M. Ciavatta, G. Frigotto, M. Ramos (orgs). *Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 57-82.
- Gramsci, A. (1979). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A (1987). *Gramsci, le sue idee nei nostro tempo*. Roma: Editrice L'Unità.
- IFB (2015). Resolução N.º 021/2015/CS-IFB (Aprova o plano de curso do curso técnico em eventos integrado ao Ensino Médio e autoriza seu funcionamento). Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o_021_Autoriza%20funcionamento%20curso%20t%C3%A9cnico%20em%20eventos%20integrado%20ao.pdf. Data de acesso: 13/05/2017.
- Pacheco, E. (Org.) (2011). *Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Ed. Moderna: São Paulo.
- Ramos, M. (2005). *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. Em: M. Ciavatta, G. Frigotto, M. Ramos (orgs) *Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, pp.106-127.
- Ramos, M. (2010). Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação e Realidade*. n. 35, vol. 1, jan/abr 2010, pp. 65-85
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Sennett, R. (2013). *Juntos*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, T. T. da (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, I. P. A. (2000). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: I. P. A. Veiga (org.). *Projeto político-pedagógico da escola. Uma construção possível*. Campinas: Papirus, p. 11-35.

“História e cultura da alimentação” no Técnico em Cozinha: experiências de ensino e pesquisa

Thiago de Faria e Silva, Tatiana Rotolo, Giuliane Pimentel

Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo

thiago.faria@ifb.edu.br, tatiana.rotolo@ifb.edu.br, giuliane.pimentel@ifb.edu.br

1 Em busca de uma abordagem para o curso “História e cultura da alimentação” no Técnico em Cozinha

O presente trabalho é um balanço crítico do processo coletivo e transversal de construção da disciplina “História e cultura da alimentação” (carga-horária de 40 horas) no Técnico em Cozinha, na modalidade subsequente, oferecido pelo IFB-Campus Riacho Fundo. Em recente alteração do Projeto de Plano de Curso (PPC), em 2016, o curso técnico, com duração de dois semestres, passou a contar com a disciplina, oferecida no segundo semestre.

Com a participação de três docentes, das áreas de história, filosofia e gastronomia, o desafio foi desenvolver uma disciplina a partir de três pontos de partida principais: 1) A busca por um curso que escapasse de uma narrativa passiva sobre os “grandes chefs”, o que apenas transporta para o universo da gastronomia o modelo conservador da história dos grandes homens e seus grandes feitos; 2) A busca por um curso que provocasse o aluno a se inquietar e a sair de sua zona de conforto em relação ao âmbito meramente técnico de sua formação, composto pelas técnicas de cozinha e pelas normas de higiene e de etiqueta profissional; 3) A busca por um curso que fosse capaz de transformar e desnaturalizar o olhar do aluno sobre os sentidos do ato de comer, fornecendo recursos para a compreensão das complexas tensões culturais, históricas e filosóficas envoltas na aparente banalidade do ato de comer como prática cotidiana.

A articulação dessas três preocupações nos indicava a chance de fazer valer nosso papel no âmbito da Educação Profissional pública em um Instituto Federal, com a integração das áreas de conhecimento em diálogo ativo, fornecendo subsídios para uma formação profissional de qualidade, preocupada com a inserção do aluno egresso no mundo do trabalho, sem recair na habitual visão da Educação Profissional como mera “qualificação operacional” para uma inserção alienada no “mercado de trabalho”.

Embora o resultado tenha sido positivo, inclusive na avaliação dos alunos, esse percurso foi marcado por muitas dificuldades e tensões, manifestas na articulação entre o olhar crítico sobre a alimentação, as preocupações com o ensino de história nesse âmbito e o lugar da educação profissional ofertada pelos IFs nesse contexto.

Acreditamos que o compartilhamento dessas tensões seja uma importante oportunidade para repensarmos as seguintes questões: 1) como articular uma história da alimentação sem recair em uma História “homogênea e vazia” (Benjamin, 2005); 2) como entender a alimentação como prática cultural; 3) como efetivar o importante diálogo entre as áreas do conhecimento no âmbito dos cursos técnicos dos IFs; 4) como entender o lugar social, político e pedagógico dos IFs na construção de uma Educação Profissional crítica e de qualidade.

2 Grandes cozinheiros e baú de curiosidades: como articular historicamente as práticas alimentares?

Na raiz da formulação de qualquer curso de História, seja no Ensino Médio, Técnico ou Superior, está a questão da concepção de História proposta pelo curso. Nem sempre declarada ou problematizada explicitamente, essa concepção se localiza nas entrelinhas, nos nós e nos encaixes entre uma aula e outra, sem falar daquilo que esconde ou ignora. No Ensino Médio, essa discussão se localiza, em grande medida, nas pesquisas sobre os livros didáticos de história, tanto na análise dos produtos quanto na discussão dos usos desses materiais didáticos pelo professor. Nas últimas edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a publicação dos resultados das avaliações das coleções tem demonstrado as transformações nesse âmbito, em busca de uma História menos eurocêntrica e mais preocupada em ampliar o espaço dedicado à história da cultura afro-brasileira e indígena, para citar alguns exemplos de preocupações mais frequentes.

No âmbito dos cursos técnicos e superiores de cozinha ou gastronomia, é frequente a inserção de uma disciplina de História da alimentação ou História da gastronomia. Como subsídio a esses cursos, há uma produção recente de livros de história nesse campo, com a clara finalidade de servirem como manuais para estudantes dessas áreas ou para um público interessado na temática. O livro *Gastronomia no Brasil e no mundo* (Freixa & Chaves, 2015), apesar dos méritos em relação aos esforços de síntese das inúmeras informações, sustenta-se em um percurso cronologicamente centrado em uma visão eurocêntrica. Essa visão, calcada no quadripartismo histórico (Chesneaux, 1995), antes subsidiária dos grandes nomes da política como agentes privilegiados da História, metamorfoseia-se, no âmbito da gastronomia, na narrativa dos grandes chefs, desde sua origem francesa até a existência na atualidade de um conjunto de chefs aclamados globalmente (o brasileiro Alex Atala pode ser considerado um desses exemplos). Ao tratar do Brasil, o recorte da periodização tradicional – Colônia, Império, Brasil no século XX (República) – sobrepõe-se como hegemônico e se converte, na História recente, em uma discussão da cozinha típica regional, enquadrada na divisão regional do país – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e

Sul –, como se as práticas de cozinhar e comer pudessem se ater aos limites dessas divisões, talvez se esquecendo, ainda, da historicidade desses limites.

Apenas para indicar outros percursos possíveis, basta lembrar o estudo de Antonio Candido sobre a “Alimentação e os recursos alimentares” da vida caipira (Candido, 2010), que perpassa áreas do interior de São Paulo, mas também com sociabilidades próximas em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Também há o livro *Comida e sociedade* de Henrique Carneiro (2003), com questões norteadoras não limitadas a um percurso eurocêntrico. Luce Giard, em *A Invenção do cotidiano – vol. 2* (Certeau; Giard; Mayol, 2013), instiga-nos a pensar, ainda, no comer como uma prática social ampla:

Pelo fato de os homens não se alimentarem de nutrientes naturais, de princípios dietéticos puros, mas de alimentos *culturalizados*, escolhidos e preparados de acordo com leis de compatibilidade e regras de convivência próprias a cada área cultural (...), os alimentos e os manjares se ordenam em cada região segundo um código detalhado de valores, de regras e de símbolos, em torno do qual se organiza o modelo alimentar de uma área cultural num determinado período (Giard, 2013, p. 232-233).

Um outro risco frequente nos escritos e nas falas sobre a História da alimentação e da gastronomia, disponíveis ao grande público em sites na internet, *reality shows* e programas de TV, é recair em uma frequente História como baú de curiosidades, ao se constituir uma espécie de acervo descontextualizado de narrativas sobre a origem de pratos e de ingredientes variados, vistos como meros recursos de valorização de uma releitura atual da receita, muitas vezes deslocada do contexto social, cultural e histórico onde foi forjada. Assim, a narrativa do passado (ou a promessa dele) torna-se um tempero simbólico, convertido em um sabor presente que pouco ou nada testemunha sobre o passado.

A partir desse diagnóstico, realizado nas reuniões durante o período de discussão e de planejamento das aulas, surgiu a questão de como articular o curso de História e cultura da alimentação. Nossa resposta, ainda provisória e posta em permanente reformulação, resultou na elaboração de algumas questões (Tabela 1) capazes de nortear um olhar crítico sobre a alimentação a partir de uma perspectiva histórica, filosófica e gastronômica.

Tabela 1. Questões abordadas nas aulas do curso de História e cultura da alimentação (1º semestre de 2017)

Aulas	Questões propostas pelos professores	Questões debatidas na aula
1	Alimentação como prática cultural	Experiências pessoais dos alunos de diferentes culturas presentes no Distrito Federal.
2	Relações (im)possíveis entre a alta gastronomia e a cultura popular brasileira (caso Alex Atala)	Fronteiras entre cultura alimentar e alta gastronomia; conflitos culturais no âmbito da alimentação brasileira.
3	Patrimônios culturais imateriais alimentares do Brasil	Lutas sociais, políticas e culturais no âmbito da alimentação e das políticas públicas; possibilidades de valorização de práticas alimentares no DF.
4	Alimentação como prática social, identidade e cultura	Os conceitos de cultura na antiguidade e na modernidade; a alimentação na centralidade do conceito de cultura; <i>ethos</i> e cultura em Norbert Elias; os hábitos à mesa e a etiqueta na expressão da modernidade.
5	A alimentação como salvação: a comida como remédio	Medicina e alimentação na antiguidade clássica; ética e medicina entre Aristóteles e Hipócrates; a nutrição como biopoder na modernidade.
6	O negativo da prática alimentar: proibições e restrições culturais da alimentação	Discussão sobre as restrições alimentares por diferentes preocupações (religiosas, éticas, médicas); a historicidade de alguns alimentos, com diferentes sentidos ao longo de sua história; compartilhamento de experiências dos alunos sobre essa questão.
7	Gastronomia e estética: um olhar histórico sobre as bases da gastronomia profissional	Fronteira entre arte e gastronomia; a presença da gastronomia na arte e a presença da arte na gastronomia.

8	As condições de trabalho e a sustentabilidade na produção das matérias-primas alimentares	Discussão sobre as precárias condições de trabalho no segmento da alimentação; discussão do documentário “Carne e osso” (Caio Cavechini e Carlos Barros, 2011) sobre as condições de trabalho nos frigoríficos no Brasil; discussão ampla sobre as condições de trabalho no setor de alimentação a partir das experiências dos alunos.
9	Globalização, capitalismo e alimentação: do fast-food ao Netflix	A gastronomia como produto da indústria cultural; a espetacularização da crítica gastronômica; discussão acerca da fronteira entre a crítica gastronômica e a gastronomia crítica.
10	Prática de pesquisa em história da alimentação: os sentidos do comer no DF	Experiência de pesquisa realizada pelos alunos em feiras e restaurantes do Distrito Federal.

Fonte: elaborado pelo autor e autoras

Dada a impossibilidade de discutir detalhadamente a rica experiência de cada aula, sintetizamos algumas discussões na tabela acima e elencamos algumas delas para um olhar mais atento. Na questão 3, sobre os patrimônios imateriais inseridos no universo da alimentação, elencamos algumas experiências de bens culturais registrados pelo Iphan: 1) O ofício das paneleiras de Goiabeiras; 2) O modo artesanal de fazer o queijo em Minas Gerais; 3) O ofício das baianas de Acarajé; 4) O sistema agrícola tradicional do rio Negro. Ao analisar essas quatro experiências, foi possível estabelecer uma articulação da História do Brasil a partir das lutas culturais do presente, preocupadas em interrogar o passado alimentar do Brasil pela via da defesa de práticas de grupos recorrentemente oprimidos, pois suas experiências e seus saberes sofreram e ainda sofrem com a invisibilidade e o risco sempre presente de aniquilação.

No caso das paneleiras de Goiabeiras (Brasil/Iphan, 2006), trata-se de um ofício de origem indígena que resistiu em uma população de mulheres no Espírito Santo, preservando o controle da produção pela mulher trabalhadora, com o uso integral de matérias-primas naturais da própria região e com a passagem do ofício de geração em geração.

No caso do queijo em Minas Gerais (Brasil/Iphan, 2014), trata-se de um modo de fazer oriundo do período colonial, em particular do chamado “ciclo da mineração” como parte da subsistência e da dieta básica das populações da época, mas seriamente ameaçado frente às exigências sanitárias contemporâneas, com resistências à produção de queijo com leite cru.

No caso das baianas de Acarajé (Brasil/Iphan, 2007), tem-se a valorização de um ofício ligado à religiosidade afro-brasileira, em meio a uma História, ainda presente, de preconceito e violência contra a cultura e as religiões afro-brasileiras. Por fim, ao se estudar o sistema agrícola tradicional do Rio Negro, a cultura indígena deixou de ser objeto de análise apenas do período colonial - problema ainda recorrente em muitos livros didáticos de História -, demonstrando sua longa História, sua vivacidade e sua atualidade, sem ser diluída somente em uma cozinha típica, generalizada como representativa da região Norte do país. É preciso lembrar, por exemplo, que o povo Baniwa, no Rio Negro, está presente não só no Brasil, mas também em países vizinhos.

A política de defesa de patrimônios por Estados e também por organismos internacionais, como a UNESCO, fortemente ampliada no final do século XX e na atualidade, pode ser vista como uma prática sempre seletiva, em constante relação com a sustentação de identidades e com a criação de *lugares de memória* (Nora, 1993). Contudo, no caso dos patrimônios imateriais registrados pelo Iphan, previstos no Art. 216 da Constituição Federal (1988) e só efetivamente registrados a partir dos anos 2000, há uma importante face dessa questão como uma política pública a ser disputada por grupos populares. Durante as aulas, ao assistir aos vídeos de registro produzidos pelo Iphan, ficou nítida a importância do reconhecimento estatal como mais uma estratégia de manutenção dos ofícios e dos modos de fazer pelos diferentes grupos sociais. Sem ferir a autonomia dos grupos, o reconhecimento como patrimônio imaterial transformou-se, para muitos grupos, em um instrumento de luta em prol de sua manutenção. Nesse sentido, a aula se mostrou muito instigante ao aproximar o aluno de uma história alimentar do Brasil a partir de saberes e práticas representativas das lutas travadas por diferentes culturas populares ao longo da História do Brasil, até os dias de hoje. Nesse sentido, uma discussão também desenvolvida na aula foi a possibilidade de pensar práticas e saberes alimentares do Distrito Federal que poderiam se valer dessa política pública de valorização como uma das formas de luta possíveis para a sustentação de suas experiências. Isso posto, não se trata, portanto, de aceitar passivamente os registros realizados, mas de pensá-los como capítulos importantes das disputas políticas em torno das construções de memória.

Nessa perspectiva, discutiu-se, ainda, o papel do Campus Riacho Fundo como um espaço capaz de articular ensino, pesquisa e extensão, transformando-se em um dinamizador dessas lutas pela valorização de práticas alimentares populares no Distrito Federal. Assim, um primeiro passo nessa direção foi dado com o trabalho final do curso. Os alunos foram estimulados a produzir como avaliação final da disciplina uma pesquisa de campo em feiras e restaurantes do Distrito Federal em busca de diferentes sentidos do comer no Distrito Federal. Nessa experiência de pesquisa, os alunos visitaram a Feira da Ceilândia, a Feira da Torre de TV, a Feira do Guará e alguns restaurantes do DF, tecendo um importante mapeamento inicial das diferenças sociais

e culturais de cada um desses espaços em relação aos mais diferentes aspectos, tais como: público frequentador dos locais (Feira da Torre de TV com muitos turistas e a Feira da Ceilândia com moradores locais, por exemplo), organização dos comerciantes (investimento, modo de preparação dos produtos, obtenção de insumos), dificuldades com a continuidade dos negócios pelas novas gerações (caso da Feira da Ceilândia) e identificação da importância das feiras de Brasília como espaços privilegiados de alimentação e sociabilidade. Esse trabalho inicial deve se transformar, no futuro, em um projeto permanente de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse percurso, o aluno foi estimulado a repensar a sua consciência histórica a partir do tema da alimentação, vista como uma prática cultural ampla e complexa. Na contramão de um curso linear e cronológico, seguindo o quadripartismo histórico, o que foi proposto foi uma mobilização de uma série de questões que culminaram em uma pesquisa empírica pautada na vida prática do aluno, como afirma Jörn Rüsen:

“O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. (...). Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. O potencial experiencial da memória histórica vem então a ser correlacionado com o passado de acordo com as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito” (Rüsen, 2011, p. 44)

3 Da filosofia à gastronomia

A proposta de um curso sobre História e cultura da alimentação para o Curso Técnico Subsequente em Cozinha de maneira interdisciplinar foi desafiadora. Abordar a gastronomia não a partir da história cronológica de ingredientes e preparos, mas a partir de uma ampla reflexão sobre processos culturais que têm no prato e nos alimentos seus elementos centrais, permite a articulação não apenas entre a História e as ciências sociais, como também a filosofia, entrelaçando-se com a gastronomia, área ainda carente de reflexão teórica. Segundo Chauí, o fundamento da filosofia está mais em uma atitude crítica diante do mundo que num *corpus* teórico específico (Chauí, 1997). Para a autora, a investigação filosófica tem início no abandono das

certezas cotidianas. É muito mais uma atitude, pois precisa se voltar contra a opinião estabelecida, olhar o tema em questão por diversas faces e rearticular o mundo das coisas e a realidade histórico-social. Ou seja, a reflexão filosófica é movida por uma inquietação ou um espanto diante do mundo. Sua gama de temas não é nem específica ou muito menos precisa.

Neste sentido, o campo da gastronomia pode ser entendido como um *locus* privilegiado e carente de reflexão filosófica. A importância das práticas alimentares no universo humano, bem como todas as implicações sociais, culturais e políticas em que elas se inserem, abrem um campo de trabalho bastante inovador. Seja compreendendo os sentidos culturais das práticas alimentares, a partir da reflexão filosófica sobre a cultura, seja correlacionando aspectos do universo alimentar com valores e costumes, ou seja, em compreender as múltiplas possibilidades da gastronomia além das técnicas de preparo, este campo se coloca para a filosofia como área promissora. As relações entre corpo e alma, entre ética e alimentação, entre estética e gastronomia, as implicações políticas e sociais da alimentação, são exemplos de áreas ainda inexploradas pelos filósofos (ainda que um ou outro filósofo tenha explorado o mundo da alimentação, ele nunca foi um universo relevante).

Segundo Brillat-Savarin, um filósofo pode se ocupar da arte gastronômica sem perder qualidade teórica ou ter sua qualidade acadêmica considerada menor (Savarin, 1995). Para Brillat-Savarin, a alimentação e as artes culinárias constituem um conjunto de ações e práticas essenciais à vida humana, mas que, contudo, foram insistentemente negligenciadas pela filosofia. A metafísica, o conhecimento, a razão em geral, são tratadas como temas filosóficos centrais. As ações cotidianas, o corriqueiro, aquilo que está nas necessidades habituais, não constituem, em geral, objeto de reflexão.

A alimentação, entretanto, é uma necessidade central do ser humano. Para Lévi-Strauss (2011), o marco original da cultura humana em relação aos outros animais reside no fato de que os seres humanos, diferentemente dos outros seres, cozinham seus alimentos. Mais ainda, não apenas cozinham em função do sabor, como ainda criam técnicas, expertises, temperos ou formas diversas de incrementar o sabor. Se se alimentar é um ato fundamental à existência, podemos dizer que cozinhar os alimentos é uma segunda natureza. Mas uma natureza de âmbito cultural e não meramente fisiológica.

Para Marx, em *A ideologia alemã* (Marx, 1989), o marco diferencial dos seres humanos em relação aos demais animais reside no fato de que construímos cultura. Seres humanos, além de cozinhar os alimentos, utilizam-se de técnicas e práticas para realçar o sabor, criam locais específicos para tais atividades. Uma divisão social e sexual do trabalho, instituições sociais etc., são advindas do fato de não apenas nos

alimentarmos, mas de criarmos a partir deste ato fundamental.¹

Merleau-Ponty, no Elogio da Filosofia, descreve a necessidade da filosofia pensar a situação humana. Ele escreve: “Se filosofar é descobrir o sentido primeiro do ser, não é possível filosofar abandonando a situação humana: é pelo contrário, preciso assumi-la” (Merleau-Ponty, 1998, p. 24). Para Merleau-Ponty, a tarefa fundamental da filosofia é refletir sobre as percepções que temos diante do mundo. O corpo, para ele, intermedia o processo de conhecimento dos fenômenos do mundo. É preciso se pôr em contato com o fenômeno, que ele se apresente diante da nossa percepção, para que possamos conhecer o mundo. Ou seja, a filosofia nasce da experiência com o mundo, e não da razão metafísica presa apenas ao âmbito das ideias abstratas. Tal perspectiva de Merleau-Ponty nos coloca que os fenômenos precisam ser experienciados pelos seres humanos, e que seu conhecimento se dá mais por esferas de mediações com as coisas do mundo que por uma razão abstrata desvinculada da experiência.

Nesta perspectiva, a gastronomia também pode ser entendida como um fenômeno. Isto é, a gastronomia permite ao ser humano uma teia de conexões e percepções, sejam elas do gosto, olfativas, sensoriais de qualquer maneira ou vivências sociais. A centralidade da inteiração com o mundo está nos objetos que o compõem, e não no sujeito cognoscente. São os objetos que se dão à percepção, e, a partir desta inteiração com os múltiplos sujeitos, é que o conhecimento se torna possível.

A gastronomia é, nesta perspectiva, um fenômeno privilegiado. Ela é ao mesmo tempo uma função vital e uma construção cultural. Faz-se perceber apenas pela via dos sentidos, como um fenômeno efêmero disponível apenas aos seres humanos. O conhecimento deste fenômeno requer, antes que tudo, sua sensação e percepção, o contato numa imersão ou mesmo inerência profunda entre o sujeito que vive e o objeto vivido. Segundo as ideias de Merleau-Ponty, a fenomenologia suscita um campo sobre o qual pode-se erguer uma investigação, e este campo exige, sobretudo, uma vivência, uma interconexão profunda, na qual é a percepção, e não a separação do objeto e do sujeito, que torna possível uma verdade ou um conhecimento. O contato, a experiência, o vivido, a existência conjunta ao fenômeno fazem da gastronomia um campo de estudo fenomenológico sem igual.

Segundo Onfray (1999), autor que se desdobra em conferir um estatuto filosófico à gastronomia, é justamente na sensação e na percepção que reside o conhecimento alimentar. Ele escreve:

No terreno da gastronomia, é preciso confiar em nossas impressões, escutar nosso corpo, invocar a performance de uma carne, entreter a memória de

1 Ainda que Marx não cite a gastronomia ou sequer a alimentação, esta atividade poderia ser perfeitamente elencada como uma das habilidades humanas de criar cultura.

um cérebro primitivo: o julgamento do gosto é mais arriscado em matéria de apreciação que em qualquer julgamento em que pesem correntes culturais, apreciações convencionais e hábitos sociológicos. Trata-se de sermos sinceros com a emoção culinária e, portanto, com nós mesmos; buscar sem necessariamente encontrar, de interrogar o prato ou o vinho, de deixar primeiro agir o nariz e a boca, de aceitar a emoção, e depois decodificar, classificar, isto é, praticar tal qual um amador de pintura ou de música em sua área e com os sentidos apropriados. (Onfray, 1999, p. 124).

Em outras palavras, para Onfray e seguindo a trilha de Merleau-Ponty, as relações entre filosofia e gastronomia podem ser muito mais profundas do que imaginamos. Além de uma representação cultural, tal como abordada nas ciências sociais, por exemplo, a gastronomia é um fenômeno de percepção sobre o qual um campo de saber pode ser constituído. Não apenas do ponto de vista meramente técnico, nas práticas dos preparos ou receitas. Mas também no campo da investigação cultural, histórica, filosófica e epistemológica que a constitui. Foi justamente nessa trilha que procuramos abordar as questões do curso.

A questão 4 (Tabela 1), chamada “Alimentação como prática social, identidade e cultura”, tem como objetivo localizar os alunos no conceito de cultura a partir da antiguidade clássica e da modernidade.

Na antiguidade clássica, a cultura, advinda do verbo latino *colere*, que significa cultivar a terra, a noção de cultura residia no aperfeiçoamento da alma. A etimologia do termo é capaz de explicar esta relação. Tal como o cultivo da terra, os antigos (tanto os gregos como os romanos) entendiam que era preciso desenvolver alguns aspectos do espírito no sentido de proporcionar uma vida mais completa. Tal relação pode ser percebida, por exemplo, na ética aristotélica, que tem na noção de ação virtuosa sua centralidade, ou na ética estoica, cuja finalidade é aperfeiçoar a alma diante das vicissitudes do mundo.

Na modernidade, contudo, esta percepção de cultura como aperfeiçoamento da vida do espírito muda. Cultura deixa de estar identificada a uma ética individual e passa a ser concebida como objeto independente dos sujeitos, resultado de um processo de formação educacional e expressa num período de tempo. Em outras palavras, a cultura se desvincula da ética individual e adquire um caráter social. Neste sentido, a cultura passa a ser identificada com as obras da cultura, ou seja, as instituições sociais e políticas. Ou seja, se num primeiro momento cultura era uma educação da alma, num segundo, ela passa a ser produto de um processo coletivo de formação de instituições e obras.

A partir desse debate, foram trazidas aos estudantes duas abordagens complementares: a de Norbet Elias (2009) e a de Janine Ribeiro (1999). O primeiro investigou

a passagem para a modernidade tendo como fundamento o conjunto de hábitos corriqueiros que dão contorno ao mundo civilizado moderno, tais como a higiene pessoal e os hábitos à mesa. Ou seja, para Elias, esses aspectos miúdos e cotidianos, somados, foram capazes de criar um novo *ethos* social, capaz de dar lastro ao que conhecemos como modernidade. O segundo autor, Janine Ribeiro, na esteira de Elias, investiga a criação da *mise en scène* dos hábitos de etiqueta no Antigo Regime e, com isso, demonstra duas coisas: a necessidade de diferenciação de classe social (burguesia e aristocracia em relação ao povo e a nobreza medieval) e, principalmente, como a etiqueta é o centro do processo civilizador narrado por Elias. A mesa, o banquete, o ritual em torno da comida se tornam fundamentais neste período. O surgimento da etiqueta e dos hábitos e normas de conduta indicam, num primeiro plano, uma diferenciação com o passado tido como obscuro e de trevas, que representava no período medieval. Não é à toa, diz Janine Ribeiro, que o surgimento da etiqueta remonta ao Renascimento e encontra no século XVIII o seu apogeu.

A questão 5 (Tabela 1), “A alimentação como salvação: a comida como remédio”, abordou a medicina hipocrática como um desdobramento da ética aristotélica. Para Aristóteles (1991), a finalidade da ética era o bem viver. E, segundo o filósofo, bem viver estava relacionado também à noção de vida social pautada pela felicidade coletiva. Para Aristóteles, a ética deveria ser baseada na ação virtuosa, que por sua vez, deveria também implicar em felicidade (*eudaimonia*). Ou seja, a ação virtuosa era aquela regulada pela noção de justa medida, ou justo meio. A noção de felicidade aristotélica também era relacionada à justa medida, isto é, ao necessário para cada um para que tudo permaneça belo e bom. Uma vida sem excessos, uma vida centrada na ação virtuosa, dirigida à felicidade coletiva é o fundamento da ética em Aristóteles.

Tais aspectos podem ser percebidos, por sua vez, na medicina hipocrática. A noção de saúde ou doença é, para o médico grego, um desequilíbrio dos humores essenciais que compõem o corpo de cada um. A cura, segundo Hipócrates (*Apud*. Chauí, 2002, p. 145-156), era o equilíbrio dos humores, ou, em outras palavras, a justa medida dos fluidos corporais. O corpo saudável, em Hipócrates, era uma extensão de uma alma equilibrada, e que por isso conseguia funcionar na sua plenitude. Tal como a ética de Aristóteles, Hipócrates sustenta que o equilíbrio entre as interações do ser humano com o mundo exterior é responsável por uma vida completa.

Ainda para Hipócrates, a alimentação seria um *locus* privilegiado para a correção dos desequilíbrios e a garantia de saúde do corpo e da alma. São os condimentos, o peso ou leveza, o duro ou o mole, o doce ou o amargo dos alimentos os vetores que influenciam os humores corporais e que, deste modo, são capazes de atacar a doença que desequilibra o bom funcionamento do corpo. Neste tópico, portanto, procuramos demonstrar como a ética, a medicina e a alimentação na antiguidade clássica são os eixos elementares do que os antigos consideravam como uma vida feliz.

Por fim, a questão 7 (Tabela 1), “Gastronomia e estética: um olhar histórico sobre as bases da gastronomia profissional”, dedicou-se a explorar os meandros da arte e da gastronomia. Abordando filósofos que compreendem a arte como uma instância privilegiada capaz de trazer ao mundo o que ainda não foi visto, tal como Merleau-Ponty, e co-relacionando esta perspectiva com personagens como Carême e Ferran Adriá.

Para Merleau-Ponty, o artista possui uma capacidade especial. Ele escreve: “O artista é aquele que fixa e torna acessível aos demais humanos o espetáculo de que participam sem saber” (*apud* Chauí, 1997, p. 215). Em outras palavras, o artista é aquele sujeito de olhar multifacetado, de visão capaz de alcançar além da superfície e que, portanto, pode trazer ao mundo formas e modos inusitados de perceber o que passa despercebido para a grande parte das pessoas. Tal como na Catedral de Monet, o artista traz ao mundo o olhar aberto ao diverso, a novidade, o não percebido.

Um cozinheiro, nesta abordagem, também pode ser um artista. Seja Carême com a criação da *haute cuisine*, ou Adriá com a criação da gastronomia molecular, encontram na forma um modo de apresentar o alimento de modo diferenciado. O cozinheiro-artista, autor de uma obra inédita, dá ao ato de comer e a estética do alimento um outro patamar, sendo, desta forma, agente de criação tais como Monet ou Cézanne.

O itinerário traçado ao longo do curso procurou trazer algumas reflexões possíveis entre a filosofia e a gastronomia em pequenas doses, como em um menu degustação. O centro deste trabalho foi aproximar dois campos do saber que pouco se comunicam. Porém, podemos afirmar, por fim, que os elos entre a filosofia e a gastronomia são muito maiores e requerem uma investigação mais robusta. Esta experiência pedagógica foi um primeiro passo nesta direção.

4 Gastronomia, cultura e espetáculo: desafios à formação do profissional em cozinha

A partir da abordagem proposta, sob o olhar da gastronomia, realizou-se um percurso pela questão 2, “Relações (im)possíveis entre a alta gastronomia e cultura popular brasileira” e pela questão 9, “Globalização, capitalismo e alimentação: do fast-food ao Netflix” (Tabela 1).

A gastronomia, tal como aponta Brillat-Savarin, seria “o conhecimento fundamentado de tudo o que se refere ao homem, na medida em que ele se alimenta” (Brillat-Savarin, 1995, p. 57). Ou seja, para o escritor francês, a gastronomia abarca o conhecimento de todas as relações que permeiam a alimentação humana, desde aspectos biológicos, pela classificação dos nutrientes, até aspectos políticos e econômicos, visto que a gastronomia, a partir da atividade comercial que proporciona,

é fonte de renda tributada, bem como estabelece relações de meios de troca entre diferentes países, passando, certamente, pela culinária, que seria a arte de preparar o alimento visando a torná-lo o mais agradável ao gosto. Brillat-Savarin afirma ainda que:

O assunto material da gastronomia é tudo o que pode ser comido; seu objetivo direto, a conservação dos indivíduos; e seus meios de execução, a cultura que produz, o comércio que troca, a indústria que prepara e a experiência que inventa os meios de dispor tudo para o melhor uso (Brillat-Savarin, 1995, p. 58).

Desse modo, partimos de uma noção de gastronomia que está para além de “uma palavra que circula como referência de tudo aquilo que engloba restaurantes, produtos, receitas, chefs de cozinha etc.,” como aponta Collaço (2013). De acordo com essa definição, muito difundida na linguagem corrente, a gastronomia remete apenas ao que está relacionado ao mercado gastronômico. Tal noção, porém, é insuficiente para a proposta realizada no curso de História e cultura da alimentação, de modo que uma das etapas fundamentais do curso foi trabalhar com uma noção mais abrangente do termo, mais próxima da noção considerada por Brillat-Savarin, que entende o mercado gastronômico apenas como uma parcela daquilo que seria a gastronomia e não como sua totalidade, como estamos acostumados compreender o termo a partir da linguagem corrente.

Partindo, então, dessa noção ampliada de gastronomia, iniciamos nosso percurso com a discussão acerca do tópico “As relações (im)possíveis entre a alta gastronomia e cultura popular brasileira”. Por alta gastronomia entendemos aqui toda prática gastronômica realizada pelas classes mais abastadas que tem como uma de suas finalidades a distinção social. Por distinção social, compreendemos, de acordo com a leitura que Alves (2008) faz de Bourdieu, a ideia que indica que o gosto ou as preferências por quaisquer objetos “estão [...] submetidas ao volume global de capital acumulado” (Alves, 2008, p.180), de modo que se tornam capazes de diferenciar e distinguir as diferentes classes sociais.

A discussão em torno de tal questão visava a problematização da apropriação realizada por determinados atores da alta gastronomia brasileira, mais comumente os chefs, de produtos oriundos de nossa cultura popular, transformando-os em produtos da alta gastronomia, como é o caso, por exemplo, da formiga, que faz parte da tradição alimentar de etnias indígenas da região amazônica e tem sido utilizada pelo chef Alex Atala no cardápio de seu restaurante, D.O.M, localizado na cidade de São Paulo e classificado pela revista inglesa *Restaurant* em 16º lugar entre os 50 melhores restaurantes do mundo. Usos como esse tornam o produto mais valorizado, em função da ampla divulgação que esses atores fazem de seus pratos, agregando assim valor aos produtos utilizados, tal como apontam os autores:

A entrada de produtos agroalimentares no circuito da [alta] gastronomia implica um processo social de valoração a partir do qual esses produtos passam a adquirir traços de produtos singulares uma vez que são incorporados a pratos que possuem uma dimensão autoral dos chefs (Zaneti & Balestro, 2015, 34).

Esse processo também pode fazer com que os consumidores originais percam o acesso a eles. À medida em que esses produtos passam a ser cobiçados nos mercados dos grandes centros, tornam-se menos ofertados em seus lugares de origem, tornando-se assim mais caros para aqueles que o consumiam originalmente. Além disso, os produtores também são prejudicados por essa apropriação:

Ao contrário do discurso da responsabilidade social implícita na valoração de produtos tradicionais que entram no circuito gastronômico, [ocorre] a associação entre a posse de diferentes tipos de capital para a valoração. A valoração de produtos tradicionais de parte dos produtores depende da posse de capital simbólico associado ao capital econômico. Os chefs e proprietários de restaurantes de modo geral possuem acesso aos diferentes tipos de capital. O produtor, por sua vez, possui bem menos acesso aos dispositivos de julgamento, o que o coloca em desvantagem nas disputas em torno da formação do preço. A apropriação do resultado econômico da valoração diminui como decorrência desse processo. O conhecimento do produtor é muitas vezes apropriado e reproduzido no processo de valoração sem que ele se beneficie disso (Zaneti & Balestro, 2015, p. 34).

Tal discussão se fez relevante na disciplina de “História e cultura da alimentação” ministrada no curso Técnico em Cozinha na medida em que os alunos do curso entrarão em breve no mercado de trabalho. E, enquanto cozinheiros e chefs de cozinha, é importante que eles tenham adquirido, ao longo do curso, subsídios para que possam refletir criticamente acerca da escolha dos ingredientes que utilizarão futuramente, bem como acerca da relação que terão com as culturas tradicionais de onde esses ingredientes são oriundos.

A outra questão abordada, “Globalização, capitalismo e alimentação: do fast-food ao Netflix”, teve como intuito propor a discussão sobre aquilo que chamamos de espetacularização da gastronomia. O espetáculo, segundo Guy Debord, “é o capital em alto grau de acumulação que se torna imagem” (Debord, 1997, p. 25). O autor afirma ainda que “o mundo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido” (Debord, 1997, p. 28). A espetacularização da gastronomia seria, então, a transformação da gastronomia em mercadoria disponível para comercialização pelo mercado midiático que padroniza

e comercializa bens simbólicos.

O atual status de celebridade conferido aos chefs de cozinha, em função da grande exploração de suas imagens pela mídia, promove a profissão, mas também cria um imaginário em volta do trabalho na cozinha. Esse imaginário apresenta uma certa incomensurabilidade em relação às condições de trabalho, visto que a mídia mostra apenas parte da realidade de alguns chefs de cozinha de determinado segmento do mercado gastronômico, a alta gastronomia. Assim, deixa-se de mostrar a realidade do trabalho na cozinha dos outros segmentos do mercado. Essa discrepância entre imaginário e realidade pode se tornar um problema para o futuro cozinheiro ou chef de cozinha, já que sobrepõe duas profissões diferentes: a do profissional da cozinha e a do profissional do ramo do entretenimento. E entrar no ramo da cozinha com a expectativa de ser um profissional do ramo do entretenimento pode ser prejudicial para o trabalhador, na medida em que ele provavelmente passará por uma experiência de frustração que poderá comprometer o andamento de sua carreira profissional. A justificativa de tal discussão ser realizada em uma disciplina do curso Técnico em Cozinha reside na possibilidade de o estudante ter um olhar crítico para interpretar o modo como a sua futura profissão é apresentada pela mídia.

5 O lugar dos Institutos Federais na promoção de uma educação profissional crítica

Ao final do curso, os alunos foram convidados a realizar uma autoavaliação de seu desempenho e também uma avaliação do curso. As devolutivas dos alunos destacaram a surpresa e a dificuldade inicial com uma disciplina teórica de História e cultura em um curso essencialmente prático, como o de Cozinha. Superado o estranhamento inicial, eles destacaram a transformação do olhar prévio que nutriam sobre a questão da alimentação, destacando como adquiriram uma visão muito mais abrangente após a realização da disciplina. Entre os destaques positivos, salientaram também a existência de diferentes visões sobre um mesmo tema (história, gastronomia e filosofia), o que permitiu uma discussão mais aprofundada das questões propostas, em aulas com a presença de três docentes.

Apesar de toda a dificuldade para operacionalizar tal experiência, pois os três docentes também atuam em outros cursos da instituição (Ensino Médio Integrado e Licenciatura em Letras) simultaneamente ao curso analisado, o balanço é muito positivo, uma vez que reforça o lugar social dos Institutos Federais como instituições de extrema importância na educação do país, pois são capazes de oferecer, ao mesmo tempo, uma formação profissional de qualidade sem recair em uma profissionalização meramente instrumental e alienada.

Nosso intuito com a disciplina foi preparar, em uma primeira experiência, as

bases para a construção de um grupo de pesquisa em Cultura e Alimentação, articulado com as atividades de ensino e de extensão do IFB-Campus Riacho Fundo, procurando fornecer uma formação crítica, articulada com a produção local de conhecimentos a partir do diálogo entre docentes e alunos na realização de suas pesquisas, como a iniciada nas feiras do DF. O desdobramento desse processo é incluir, ainda, a possibilidade futura de contribuir com experiências populares de alimentação no DF por meio de projetos de extensão que abram o IFB-Campus Riacho Fundo não só às experiências de ensino e pesquisa nesse campo, mas também a uma contribuição efetiva para o fortalecimento de práticas sustentáveis e populares ligadas ao comer no Distrito Federal.

Referências

- Alves, E. R. (2008). Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. *Sociedade e Estado*, 23, 179-184.
- Aristoteles. (1991). *Ética a Nicômaco*. Os Pensadores. Vol. II. Nova Cultural, São Paulo.
- Brasil/Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.(2006) *Ofício das paneleiras de goiabeiras*. Brasília.
- Brasil/Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2007). *Ofício das Baianas de Acarajé*. Brasília.
- Brasil/Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.(2014) *Modo artesanal de fazer queijo de Minas: Serra, Serra da canastra e Serra do Salitre (Alto Paranaíba)*. Brasília.
- Benjamin, W. (2005). Teses sobre o Conceito de História. Em: M. Löwy *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo.
- Brillat-Savarin, J.A. (1995). *A fisiologia do gosto*. São Paulo: Cia das letras.
- Candido, A. (2010). *Os Parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul.
- Carneiro, H. (2003). *Comida e sociedade: uma História da Alimentação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chauí, M. (2002). *Introdução à História da Filosofia. Dos Pré Socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Cia das Letras.
- Chauí, M. (1997). *Convite à Filosofia*. Ática
- Chesneaux, Jean. (1995). *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo, Ática.
- Collaço, J. H. L. (2013). Gastronomia: a trajetória de uma construção recente. *Habitus*, 11, 203-222.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- Elias, N. (2009). *O Processo Civilizador*. 2 Vol. Ed. Zahar. Rio de Janeiro.
- Freixa, D.; Chaves, G. (2013). *Gastronomia no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro, SENAC.
- Giard, Luce. (2013). Cozinha. Em: M. Certeau; L. Giard; P. Mayol. *A Invenção do Cotidiano – vol. 2 (Morar, Cozinhar)*. Petrópolis: Vozes.

- Levi-Strauss, Claude. (2011). *Mitológicas* I. O Cru e o Cozido. São Paulo: Cosac Naify.
- Ribeiro, Janine. (1999). *A etiqueta no antigo regime*. São Paulo: Moderna.
- Marx, Karl. *A Ideologia Alemã*. (1989). São Paulo, Hucitec.
- Nora, P. (1993). Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História* (10), São Paulo.
- Onfray, M. (1999). *A Razão Gulosa. Filosofia do gosto*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Merleau-Ponty, M. (1998). *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimãrães Editores.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Cosac Naify.
- Rüsen, J. (2011). Aprendizado Histórico. In: M. A. Schmidt; I. Barca; E. M. Rezende (org.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Zaneti, T. B.; Balestro, M. V. (2015). Valoração de produtos tradicionais no circuito gastronômico: lições do Cerrado. *Sustentabilidade em Debate*, 6, pp. 22-36.

Para que serve o ensino de história nos IFs? A visão do corpo discente do IFMA – Campus Codó

Aloisio Santos da Cunha

Instituto Federal do Maranhão - Campus Codó

aloisio.cunha@ifma.edu.br

As páginas e os questionamentos que seguem são resultado da prática cotidiana em sala de aula, tanto a anterior à entrada na rede IF quanto a posterior a ela. Desde o momento em que comecei a trabalhar em Institutos Federais, em junho de 2013, fui levado a tentar entender como nossos alunos veem a história no contexto dos cursos técnicos que frequentam. Na verdade, chegando à rede oriundo de escolas privadas, onde o objetivo do ensino da História, para além da clássica – e infelizmente distante da realidade – ideia de formação do cidadão crítico e ativo, é a realização de uma boa prova no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não sabia exatamente o que encontrar ou como trabalhar a disciplina no contexto da educação técnica e tecnológica.

Para além disso, meu pressuposto fundamental sobre a História no Ensino Médio, afinal esta sempre foi minha etapa favorita da Educação Básica e para qual envidei esforços para me tornar um profissional cada vez mais completo, derivava do que sempre aprendi enquanto estudante de licenciatura, apesar de nunca ter deixado de reconhecer a distância do que se propunha e a realidade prática da escola do Brasil, e isso por ser, enquanto estudante do Ensino Médio, oriundo da rede pública de ensino. A colocação do próprio Ministério da Educação sintetizava e, de certa forma, ainda sintetiza meu pensamento sobre esta etapa, quando afirma que a partir da reforma implementada pela LDB em 1996, o Ensino Médio deveria deixar de ser

simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a Educação Básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho (MEC, 2000, pp. 8-9).

Essa ideia começou a ser abalada no momento em que passei a ter contato com a Rede Federal. Quando iniciei as tentativas para entrar em um Instituto Federal como efetivo através da participação em concursos, a dica dos colegas que já trabalhavam em alguns deles era que, durante a realização da prova didática, deveria tentar aproximar o conteúdo sorteado como tema da aula aos cursos oferecidos pelo

campus ao qual estaria concorrendo. Já a partir daqui, perguntas começaram a ser feitas: seria possível aproximar o currículo da História dos cursos técnicos? Com o fazer isso? Que tipo de ganhos um aluno da área técnica teria caso se fizesse essa aproximação? Isso prejudicaria o currículo básico da disciplina? Em que medida? Classificado num concurso para o IFPI, acabei sendo convocado para o IFMA – Campus Codó e essas perguntas continuaram (e continuam em certo sentido) a me incomodar por um tempo, mas o avanço inexorável do tempo, a experiência adquirida dia a dia e a familiarização com o funcionamento, tanto da rede de modo geral, quanto do meu campus de modo específico, começaram a responde-las e a se desdobrar em outras para, finalmente, se transmutarem em ações na sala de aula que visassem um melhor aproveitamento da disciplina por parte dos alunos.

Como as informações obtidas de modo informal na lida diária com o corpo discente não eram suficientes nem para aclarar minhas dúvidas e muito menos para ter o posicionamento deles sobre a História na sala de aula, foi necessário e de suma importância fazer pesquisa com os alunos e exatamente neste ponto surgiu uma séria dificuldade. Desde os tempos da graduação, venho pesquisando e escrevendo, mas sempre dentro da lógica da História, especificamente, na área à qual me dedico já há duas décadas, a história da infraestrutura dos transportes no Brasil. Lidar com relatórios, mapas, manuais, falas presidenciais, fotografias, dentre tantos outros tipos de fontes, é uma coisa. Elaborar um questionário a ser aplicado a alunos que estão presentes nas minhas atividades diárias e analisar seu cotidiano é outra completamente diferente.

Enquanto historiador, acredito fielmente que a função da História e seu objeto de estudo, o passado, “dado que coisa alguma pode modificar” (Bloch, 1965, p. 55) por conta de já ter acontecido, é muito maior: fornecer instrumentos para a compreensão da contemporaneidade.¹ Isso não é novidade e vem sendo defendido há quase um século, apesar de muitos nomes importantes da historiografia negarem este papel. O problema é que os historiadores buscam sua matéria prima no tempo passado, escavando “numa massa de fragmentos e ruínas” (Ginzburg, 2007, p. 40) conhecimentos e informações as vezes incertas e sem continuidade. Olhar o tempo presente, portanto, é algo diferente e que exige cuidados específicos. E comecei a resolver o problema lembrando dos ensinamentos de outro grande mestre da historiografia, Fernand Braudel (1972, p. 72), que chama atenção para o fato de que “pode e deve entabular-se um diálogo entre as diferentes ciências humanas: sociologia, história, economia”. Portanto, tornar meu olhar um pouco mais sociológico poderia conduzir a pesquisa com menor dificuldade. Foi o que fiz, lembrando também das

1 Expressão que rendeu e rende até hoje muita discussão. Entendo que o acontecimento passado não muda. O que vem a se transformar são as interpretações e o que de novo as fontes mostram aos historiadores.

lições aprendidas para a obtenção das fontes orais que sempre fizeram parte do rol das que utilizo. Para obtê-las é preciso ter em mente que não somente o que é dito é importante, mas todo o contexto envolvendo o indivíduo e a entrevista, suas expressões, emoções etc. Parte destes ensinamentos foram utilizados na coleta dos dados.

Uma outra questão fundamental toca no distanciamento entre pesquisador e objeto, coisa que foi, e ainda é, repetida como um mantra por muitos historiadores. Não acredito que seja possível se afastar completamente do objeto, nem que certa aproximação dele vá prejudicar a pesquisa. Neste sentido, as discussões fomentadas pela chamada história do presente, são essenciais e têm ajudado a romper um pouco com a visão do distanciamento e imparcialidades extremadas necessárias ao historiador.² Talvez a ideia do autopolicimento proposta por sociólogos e antropólogos seja uma boa solução para que nem haja aproximação demasiada do objeto nem se mantenha afastado demais dele. Foi o que tentei fazer.³

Um último ponto a ser tocado, no que concerne a estas questões conceituais, diz respeito à inserção da escola na sociedade. Há muito se discute que as escolas no Brasil se fecham em si e, às vezes, parecem fora da realidade social em que se inserem. Fenômeno não exclusivo da Educação Básica – talvez seja mais grave em algumas universidades – este encapsulamento da escola em torno de si traz inúmeros prejuízos à sociedade como um todo, pois a escola deixa de ter o que André (1989) chamou de papel socializador, a função que ela deve ter de interagir com a sociedade, de forma dialética, acompanhando o desenvolvimento do mundo e, o mais importante, dos seus alunos. Esta ressalva precisa aqui ser feita, pois o principal objetivo dessa pesquisa foi, entendendo a visão que os alunos do Campus Codó têm da disciplina, desenvolver meios que a aproxime dos seus interesses e finalidades que, no final das contas, são gerados e vão se reproduzir por demandas externas aos muros da escola. É preciso, portanto, ir além dos portões.

No caso em estudo, a questão da inserção do campus na sociedade e no tecido

2 Acredito que a grande contribuição da chamada história do tempo presente, apesar de pensar que às vezes os historiadores se preocupam mais com rótulos do que com o objeto e a ação em si, é a de ter criado instrumentos teóricos para combater a ideia de distanciamento temporal do historiador em relação ao que analisa como verdadeira forma de se fazer a História. Para não nos alongarmos numa discussão importante, mas que não cabe aqui, a proposição de Hobsbawm (1998, p. 245) sintetiza o que penso de modo lapidar: "E quando não escrevemos sobre a Antiguidade Clássica ou o século XIX, mas sobre o nosso próprio tempo, é inevitável que a experiência pessoal desses tempos modelem a maneira como os vemos, e até a maneira como avaliamos a evidência à qual todos nós, não obstante nossas opiniões, devemos recorrer e apresentar".

3 Em meu trabalho publicado em 2016 (Cunha, 2016), as razões que me levaram a realizar uma pesquisa que durou cinco anos foram exatamente motivações pessoais e afetivas. O prazer que um garoto sentia ao brincar nos escombros da ferrovia virou paixão pelo ferroviário e, no final, rendeu mestrado e um livro e, nem por isso, o trabalho foi considerado fora dos padrões historiográficos. Aproximações com o objeto são saudáveis e não fazem mal a ninguém, desde que se façam com parcimônia e cuidado.

social que a compõe adquire mais relevância, pois a escola, como veremos adiante, fica fora da cidade e acaba sendo meio que invisível a parte da comunidade e, por outro lado, acaba não tendo exata noção do que ela precisa. Isso se transforma em dificuldades para execução de um dos tripés que sustentam os IFs, a extensão, o que é muito ruim, pois acabamos, de certa forma, ignorando ou cumprindo precariamente o segundo objetivo da antiga Escola Agrotécnica da qual nos originamos e que é extremamente válido e necessário até hoje – e função dos Ifs, segundo a lei que os criou – o ideal de “colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral” (Santos, 2014, p. 16). É bom lembrar que os cursos implantados após a criação do IFMA foram feitos por consulta a comunidade, mas isto não quer dizer que todos eles de fato interajam com ela.

Antes de avançarmos é necessário observar um pouco do histórico do Campus Codó e de sua estrutura de funcionamento. O campus é antigo, precedendo a lei 11.892 de 2008, que criou os Institutos Federais. Sua origem é o ano de 1993, quando o Ministério da Educação, por meio da SETEC, criou a Escola Agrotécnica Federal de Codó, mas obedecendo ao modo pelo qual o Estado brasileiro vem tocando suas obras e ações desde o século XIX, somente quatro anos depois a estrutura básica da escola ficou pronta e ela começou a funcionar oferecendo 120 vagas por ano para o curso de agropecuária. Com a criação dos IFs em 2008, foi uma das quatro unidades pré-existentes que deram o origem ao IFMA e vinha tendo sua estrutura física e pessoal aumentada consideravelmente ano a ano.⁴

Hoje, o Campus Codó oferece quatro cursos de Ensino Médio Técnico Integrado (agropecuária, agroindústria, meio ambiente e informática) ofertados na modalidade de educação integral, cursos superiores de licenciaturas em química, matemática e ciências agrárias, além bacharelados em agronomia e tecnólogo em alimentos. Também dispomos de Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante (PROEJA) com os cursos de comércio, agroindústria e manutenção e suporte em informática, além de cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de matemática, de química e de biologia. Em 2017, temos 1380 alunos matriculados: 472 no Ensino Médio Técnico, 152 no Ensino Médio Técnico para jovens e adultos e 756 no ensino superior.

Como este trabalho é feito por historiador que entende que sem analisar o contexto socioeconômico onde o objeto de estudo se insere não temos nada, é preciso observar um pouco mais detalhadamente a região para entendermos, inclusive, certas peculiaridades dele em relação aos outros 29 do IFMA em operação. Codó, cidade no centro-leste do Maranhão e distante 295 km da capital, São Luís, é um dos

4 As outras foram o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de São Luís e as Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís (atual Campus Maracanã) e São Raimundo das Mangabeiras.

polos regionais da região do Cocais, área de transição entre os biomas do cerrado e da Amazônia. A cidade possui 118 mil habitantes e se destaca na oferta de produtos e serviços para os municípios vizinhos e na produção agropecuária, tendo também algumas indústrias importantes instaladas em seu território. Outrora a economia do município era dominada pelos complexos de produção e beneficiamento de arroz e de algodão, havendo inclusive grande indústria de fiação instalada na cidade, a Companhia Manufatureira e Agrícola do Maranhão, mas, hoje em dia, estes setores são pouco significativos em todo o leste maranhense e esta e outras fiações espalhadas pela região se tornaram ruínas devoradas dia a dia pela ação do tempo.

Desde há muito, o Maranhão é tido como um dos mais pobres estados do país e, dentro desta enorme zona de pobreza, existem alguns bolsões de miséria mais significativos. As zonas da Baixada Maranhense, no noroeste do estado na área que faz divisa com o Pará, e a zona dos Cocais são as que detêm os piores índices sociais desde que os primeiros estudos sistemáticos sobre a situação começaram a ser realizados.⁵ No caso de Codó, além da miséria ser visível em seus povoados inteiros construídos em taipa e palha, na falta de infraestrutura urbana, no trânsito caótico com sua legião de motocicletas transportando tudo e todos, os índices socioeconômicos são bastante negativos. O índice de desenvolvimento humano (IDH) da cidade é de 0,595 e a incidência de pobreza atinge 59,37% da população, números ruins até para o Maranhão, onde estes valores são, respectivamente, 0,639 e 56,38%.⁶ No que tange à educação, o analfabetismo total atinge assustadores 34,24 % da população e, segundo a prefeitura municipal, o município ainda possui mais de cem escolas feitas de barro e palha.⁷ Em resumo, a pobreza, que de certa forma tem diminuído nas duas últimas décadas, ainda está longe de chegar a níveis aceitáveis, permanecendo a riqueza da região controlada por poucos.

Essa terrível situação justifica algumas políticas realizadas pelo Campus Codó, como a concessão de auxílio e assistência estudantil a parte significativa dos alunos e a gratuidade no transporte estendida a todos do Ensino Médio numa parceria com a prefeitura municipal. Outro fator que tem ajudado a manter as taxas de evasão relativamente baixas é o campus ser o único dentre todas as unidades do IFMA que fornece alimentação gratuitamente a todos.⁸ Se, por um lado, isso drena recursos que poderiam ser aplicados em outras áreas, como alegam alguns, por outro mantém

5 Veja-se, por exemplo e para ficarmos circunscritos a importante fonte de dados sobre a região, o IBGE, o que o ele nos diz sobre o meio-norte do Brasil (Piauí e Maranhão) no clássico estudo *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*, lançado em 1957. Longe de exagerar, conforme, registrado fotograficamente na década seguinte por outro projeto do IBGE, os Cocais são apresentados em toda sua miséria.

6 Os dados de IDH, fornecidos pelo IBGE, referem-se a 2010 e os índices de pobreza a 2003. Como já estamos em 2017, é indiscutível a necessidade de atualização dos dados.

7 Dados obtidos tirando-se a média aritmética de analfabetismo para as cinco faixas etárias consideradas pelo IBGE. Dados referentes, também, a 2010.

8 Não temos dados oficiais até o momento sobre a evasão e baseio essa afirmação na experiência cotidiana em sala de aula.

o aluno na escola. Pesquisa feita no campus em 2014 apontou que, por exemplo, caso deixássemos de oferecer alimentação gratuita, parte considerável dos alunos evadiriam por simplesmente não ter condições de pagar pela alimentação para ficar o dia inteiro no campus. Não há mal algum e, neste caso, é extremamente necessário que se ampliem as ações sociais para que o campus cumpra seu papel enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão.

Um dos primeiros sinais de que eu precisaria entender melhor como se dava o ensino de História no contexto da educação tecnológica apareceu bem no início do exercício. Ao receber a documentação básica que norteia o trabalho no campus, como normatizações sobre avaliação, regras disciplinares, a estrutura operacional e organizacional, a análise dos planos de curso chamou atenção. Como já dito, dispomos de quatro cursos diferentes e o são não somente no que ensinam, mas também na composição social de quem os frequenta, como veremos. Os planos de curso atendem a estas especificidades, mas no que concerne a História são exatamente iguais para os quatro.

Não é de se estranhar, afinal obedecemos a BNCC, mas onde estavam as aproximações da História com os cursos? Isto acaba ficando implícito, pois o currículo é montado obedecendo-se mesma distribuição de conteúdos e a periodização comuns a escolas da chamada formação geral, mantendo-se inclusive a mesma carga horária de 80 h/aula ano, divididas em duas por semana e aproximadamente 20 por bimestre. A diferença, que só aprendi na prática, é que o professor tem toda liberdade para fazer as ligações com o curso do aluno e isso muito mais como uma forma de dar maior visibilidade e despertar o interesse pela História do que por uma necessidade técnica, pois no final das contas ela não existe. Tudo bem que para um aluno de agropecuária seja importante saber as origens das culturas agrícolas no Brasil e os avanços pelos quais passou e vem passando, mas para sua carreira enquanto técnico agrícola isto entra meramente para o rol das curiosidades. Do mesmo modo, um técnico em meio ambiente, depois de formado e empregado, ao dar um parecer sobre se, por exemplo, a área de reserva legal de uma propriedade rural está dentro do que exige a lei não vai precisar saber que, como apontam alguns, os primeiros desastres ambientais do Brasil ocorreram com o esgotamento das reservas de pau brasil e a posterior devastação da Mata Atlântica para dar lugar a lavoura canavieira.

Chegando a essas conclusões a partir da práxis, outras demandas começaram a surgir, como, por exemplo, atender ao público que pretendia fazer o ENEM e via no IF uma forma de ter educação de qualidade, coisa que, mesmo com a atual precarização da rede por conta dos sucessivos cortes nos orçamentos, continuamos a ter.⁹

9 Infelizmente a forma como os IFs vêm sendo tratados desde 2016 é um indicativo de que sua criação e expansão têm sido vistas como uma política de governo e não de Estado, como deveria ser. Entre conversas, verdadeiras ou não, sobre a entrega da rede ao sistema S, sobre a precarização dos

Para isso, foi necessário ouvir aos alunos.

A pesquisa abrangeu as turmas de segundo ano. Optei por elas por eliminação, por considerar que as de primeiro ano são muito novas dentro da escola, afinal o ano letivo para eles começou apenas em março e os alunos ainda estão passando por processo de aclimação à dinâmica de funcionamento do campus.¹⁰ Para eles, é tudo muito diferente da vida escolar pregressa no Ensino Fundamental, pois agora estão numa escola integral, afastada da urbe, o que forçosamente corta parte de suas teias de contatos sociais. A escola lhes oferece neste primeiro semestre 21 disciplinas diferentes entre as da grade da base nacional comum e as específicas de seus cursos – mais que o dobro do que tinham no 9º ano – e, por fim, exige atividades práticas em laboratórios, fazenda, áreas de mananciais, oficinas etc. Resumindo, considere inoportuno fazê-los refletir, neste momento, sobre outras coisas que não a adaptação à rotina do campus.

Excluí os de terceiro ano por uma razão bastante simples. Todas as quatro turmas que temos são compostas por alunos que já trabalharam comigo no primeiro e no segundo anos e, por conta disso, já tivemos a oportunidade de discutir inúmeras vezes o papel da história tanto para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, quanto para a função que a disciplina tem ou deveria ter nos cursos técnicos. Se trabalhasse com eles, teria as respostas que acabei contribuindo para que eles forjassem e não aquilo que realmente pensam de modo o mais autônomo possível. De certo modo, ao passar dois anos seguidos com as turmas que hoje estão no terceiro, acabei imbricando neles a minha visão acerca das finalidades da História e com isso correria o risco de ter as respostas que eu mesmo formulei junto com eles. O mais sensato foi excluí-los da amostragem.

Os alunos de segundo ano trazem certas especificidades que, a meu ver, os tornou ideais para o que intento averiguar. Eles já estão na escola há pelo menos um ano e, portanto, já se familiarizaram com o funcionamento dela e construíram, também, novas teias de relações sociais. Por experiência profissional anterior trabalhando na rede privada e em preparatórios para vestibulares e ENEM, identifico que a partir desta série os alunos passam a pensar com mais força no que fazer após a conclusão do Ensino Médio, ou seja, começam a se inquirir sobre o que fazer na fase seguinte de seu desenvolvimento intelectual e profissional. Não devemos, também, nos esquecer das pressões familiares que se fazem presentes durante todo o Ensino Médio,

campi por conta dos cortes orçamentários, a insegurança começa a rondar aqueles que fazem a rede funcionar e isso, em algum momento, vai acabar se refletindo na perda de qualidade, se é que isso já não está acontecendo por conta das restrições a visita técnicas, fomento à participação em seminários e eventos científicos, falta de material de laboratórios etc.

10 Por conta de atraso na realização do processo seletivo de ingresso para o ano letivo de 2017, que ocorreu em janeiro, quando normalmente seria aplicado no final de novembro de 2016, as turmas iniciaram as atividades em momentos diferentes. Os da casa (segundo e terceiro anos) no dia 06 de fevereiro e os novatos (primeiro ano) em 06 de março. Segundo nota divulgada pela Reitoria, o atraso se deu em razão da ocupação de alguns campi por estudantes contrários à Medida Provisória 746/2016 que reformulou o Ensino Médio.

mas que vão ganhando força à medida que a finalização desta etapa se aproxima.

Outro fator de importância para a escolha deste público é que das quatro turmas de segundo ano que participaram da pesquisa, ou seja, todas que temos no campus, uma, a turma 22 do curso de agroindústria, não esteve sob minha responsabilidade no ano anterior e a turma 23, meio ambiente, ficou comigo durante parte do ano letivo. Por conta disso, obviamente não discutimos os papéis e funções da história. Nas que ficaram comigo durante todo o ano letivo, turmas 21 do curso de agropecuária e 24 de técnico de informática, não tivemos tempo de discutir com mais profundidade o papel da história.¹¹ Foi feita discussão superficial, porém recorrente, durante todo ano letivo de 2016, mas que não considero suficiente para que induzisse os alunos a responder aquilo que eu queria ouvir. História é processo e, como tal, demanda tempo para que se possa construir com mais segurança conceitos e definições, e não o tivemos de modo suficiente. Uma última razão para ter selecionado turmas de segundo ano, como desdobramento dos motivos anteriores, é que essas turmas tem mostrado maturidade suficiente nestes quase três meses de trabalho no ano letivo 2017 para permitir um trabalho com um mínimo de qualidade. Escolha feita, parti para execução da pesquisa e a análise dos resultados.

O universo total de alunos em turmas de segundo ano em nosso campus e o número de alunos que responderam ao questionário, de forma voluntária e sem a necessidade de se identificar, são discriminados na tabela que segue. Um primeiro dado positivo é que cerca de metade deles respondeu aos questionamentos:

Tabela 1. Quantidade total de alunos e dos que responderam à pesquisa

Turma	Total de Alunos	Total de Respostas	Participantes (%)
21	34	12	16,2
22	39	15	20,2
23	36	29	39,2
24	38	18	24,4
Total	147	74	100

Fonte: elaborada pelo autor

Na verdade, o número total de alunos flutua de acordo com a disciplina nas três séries do Ensino Médio. Desde 2015, o IFMA determinou o modo como devem ser

11 Utilizo a nomenclatura das turmas ao chegarem ao segundo ano. No ano letivo de 2016 eram 11, 12, 13 e 14. Se há uma coisa que efetivamente me incomoda e atrapalha o trabalho em IFs é que em razão da rotatividade de pessoal ser elevada por conta de redistribuições, remoções, afastamentos para capacitação, redução de carga horários em consequência de designações para cargo ou comissão e pelo fato de algumas disciplinas serem semestrais (lembremo-nos que ofertamos médio e superior e, às vezes, como já ocorreu comigo, ao ser designado para uma disciplina nos cursos de graduação, é necessário remanejar a carga horário do Médio), vez por outra, acontece a troca de professor de um semestre para outro, o que é muito ruim para o professor e, a meu ver, principalmente para o aluno.

feitas as progressões e reprovações. Alunos que perdem em até três disciplinas são promovidos à série seguinte, mas tem de se submeter ao PEE (Programa Especial de Estudos), elaborado por cada campus a partir de suas particularidades, para pagar as disciplinas que perdeu na série anterior e não precisar repetir o ano. Se são reprovados em mais de três, ficam retidos na mesma série, mas só são obrigados a cursar as disciplinas que perderam. Por exemplo, se foram reprovados em história, geografia, matemática e silvicultura, só precisam frequentar as aulas dessas quatro disciplinas. Pessoalmente tenho severas críticas a este sistema, pois apesar de reconhecer que não é muito justo que o aluno pague novamente a disciplina em que foi aprovado, mantê-lo afastado de um sem número de outros componentes curriculares faz com que, quando for obrigado a cursá-los novamente na série para qual progrediu, venha a ter dificuldades de aprendizagem. Isso tem ocorrido na prática em nosso campus. Sem a obrigatoriedade, o aluno não vem assistir às disciplinas em que foi aprovado, apesar de que isso seja permitido e estimulado e, no ano seguinte, ele tem dificuldades com elas. Talvez tenha faltado um pouco de bom senso na feitura dessa norma.

Voltando à pesquisa, o primeiro aspecto trabalhado com nossos alunos foi o de despertá-los para a importância de responder ao questionário. Apesar de, como já dito, considerar que as turmas têm maturidade, não posso acreditar que por conta disso todos ou uma amostra considerável respondesse sem que houvesse os devidos esclarecimentos. Em cada uma das turmas foi feita uma breve exposição do que a pesquisa objetivava e como deveriam proceder para responder ao questionário eletrônico disponível *on line* e divulgado através de encaminhamento aos e-mails das turmas. Também foi preciso explicar o que cada pergunta queria saber pra evitarmos confusões. Por exemplo, foi preciso explicar que ao perguntar qual a importância da História para o curso que ele fazia, a resposta deveria ser dada de acordo com o que pensava da disciplina para o seu trabalho prático quando viesse a se formar e exercer a profissão se assim o fizesse. Em suma, a primeira etapa junto aos alunos consistiu em explicar-lhes o trabalho e dar-lhes instruções básicas.

Optei pelo formato eletrônico por duas razões de sentido prático. A primeira é a facilidade de armazenar e tabular os dados fornecidos pelos alunos, pois além de gerar um arquivo .crv com todas as informações, o sistema do Google Formulários elabora gráficos automaticamente, facilitando a leitura dos dados. A segunda é que a geração desses alunos já nasceu numa era onde a internet e os meios eletrônicos são realidades do cotidiano, mesmo para aqueles que têm problemas para acessar o mundo virtual. Certo dia, conversando com eles, pude perceber que a maioria não consegue vislumbrar um mundo sem a eletrônica, dando razão a Milton Santos e María Laura Silveira (2003) quando postularam a ideia de meio técnico-científico-informacional.¹² Por terem a internet como ferramenta cotidiana, responderiam,

12 A ideia central sobre meio técnico-científico-informacional é o de um mundo onde “o território ganha novos conteúdos e impõe novos comportamentos, graças às enormes possibilidades da produção e, sobretudo, da circulação de insumos, dos produtos, do dinheiro, das ideias e informações, das

como de fato o fizeram, ao questionário sem maiores dificuldades operacionais. Foi apenas necessário explicar, como já dito, o que cada pergunta queria dizer e que algumas eram fechadas, com as respostas colocadas para que eles escolhessem uma ou várias alternativas, e outras abertas, onde poderiam escrever o que desejassem no campo correspondente.

Uma dificuldade surgiu pelo fato de que não levei em consideração, por puro e simples esquecimento, as dificuldades que os alunos têm para acessar a internet fora do campus e mesmo dentro dele. A escola está a 6 km da sede municipal e, se na zona urbana o acesso já é complicado (a fibra ótica ainda não chegou ao município), nas dependências do campus, mesmo fazendo parte da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), é muito comum ficarmos totalmente sem rede, às vezes, por dias. As que são destinadas ao uso dos alunos passam boa parte do tempo inoperantes para a banda disponível ser utilizada nas atividades vitais do campus. O acesso tem melhorado nos dois últimos anos, mas ainda é complicado.

Como já dito anteriormente, a região dos Cocais concentra um terrível bolsão de pobreza, carregando índices socioeconômicos dos piores do Brasil. Muitos alunos, ao serem perguntados se haviam respondido ao questionário, apontavam para o fato de que o acesso à internet era limitado e quando conseguiam ter, utilizavam o pequeno tempo do qual dispunham para consultar assuntos do seu interesse. Entre responder minha pesquisa e consultar as redes sociais, não resta dúvida do que iriam escolher e não considero nem julgo errado a escolha que fizeram. São adolescentes e, como tal, têm suas prioridades.

Como conheço boa parte deles, percebi que a maioria dos que haviam respondido possuíam melhor condição social. Identificando essa dificuldade e para oportunizar a todos que desejassem participar, consegui, através da Supervisão Pedagógica do campus, utilizar as dependências do laboratório de informática para os que se dispusessem a responder, o que acabou aumentando significativamente a quantidade de alunos que participaram. Sem isso, a amostragem seria muito pequena para que pudéssemos estender as conclusões ao grupo como um todo e, além do que, estaria agindo de modo segregacionista. Postas estas questões, vamos ao conjunto de perguntas e repostas aplicado.

O questionário em si era composto das seguintes perguntas e opções de resposta:

1. Qual seu curso?

() Agropecuária () Agroindústria () Meio Ambiente () Informática

ordens e dos homens.” (Santos & Silveira, 2003, pp. 52-53). Se estivesse vivo, o ilustre geólogo talvez se surpreendesse com a velocidade com que as ideias e informações circulam hoje em dia por conta da popularização da internet e do fenômeno dos *smatphones*.

2. Onde você vive?
() Na cidade (zona urbana) () No campo (zona rural)
3. Pretende seguir carreira profissional na área do curso?
() Sim () Não () Ainda não sei
4. Pretende fazer curso de nível superior?
() Sim () Não () Talvez
5. Se respondeu “sim” na anterior, diga qual curso faria.
6. Qual a importância da disciplina história para seu curso técnico?
() Nada importante () Pouco importante () Importante () Muito importante () Não sei responder
7. Para que você estuda História?
() Porque sou obrigado.
() Para nada, pois o passado já passou e não serve para nada.
() Para ter condições de fazer um bom ENEM.
() Para me tornar um cidadão crítico.
8. Se você pudesse optar, continuaria a estudar a disciplina história no Ensino Médio?
() Sim () Não () Não sei
9. Justifique a resposta da pergunta anterior

Desses nove questionamentos, os de número 1, 2, 3, 4, 6 e 8 permitiam a marcação de apenas uma resposta e a 7, por sua característica intrínseca, deixava que marcassem quantas alternativas desejassem. A 5 e 9 eram abertas, ou seja, o aluno deveria escrever a sua resposta, sendo instruídos a escrever “não sei” caso não tivessem resposta a ser dada. Todas as perguntas eram obrigatórias. Se uma não fosse marcada, o sistema não aceitava o envio do formulário.

Antes de discutirmos as repostas é preciso, utilizando inclusive alguns dados da pesquisa, observar a condição socioeconômica dos alunos. Já disse que estamos em uma região muito pobre, contudo entre os cursos existem gradações econômicas. Em entrevista realizada com a assistente social do campus, Ana Carolina Cerveira Tavares, fui informado de que não temos dados recentes sobre isso, mas, a partir das análises que ela e a equipe do Departamento de Assuntos Estudantis (DAE) realizam nos processos de, por exemplo, concessão de auxílios e liberação de vagas nas residências estudantis do campus, é possível afirmar com toda certeza que os maiores índices de pobreza são verificados nas turmas de agropecuária e agroindústria. Nas de meio ambiente o quantitativo diminui um pouco e na de informática é o menor. Apesar de atendermos a uma grande massa de gente muito pobre, e de ser por essa razão que se justificam as políticas de assistência implementadas pelo campus, temos alguns alunos que têm condição social muito melhor do que a enorme maioria.

Por enquanto, segundo Ana Carolina, a quantidade de pessoas que poderiam pagar por uma escola de qualidade e estudam no campus ainda é aceitável. O que não pode ocorrer, como é comum em muitos cursos de ponta em diversas instituições técnicas e de nível superior Brasil a fora, é que este quantitativo suplante o daqueles que realmente precisam.¹³

No que tange à origem de cada um, se rural ou urbana, os oriundos de cidades, mesmo que de outras, já que atendemos a alunos de diversas municípios da zona dos Cocais e além, são a maioria. Apenas 10,8% dos alunos afirmaram viver na zona rural (oito alunos). Quatro são de agropecuária, três de meio ambiente (o último é do curso de informática) e nenhum deles pretende seguir carreira na área do curso que escolheram. Todos pretendem fazer cursos superiores em áreas diferentes da sua formação técnica. Infere-se, portanto, que estes alunos veem seus cursos como formas de conseguir educação de qualidade para fazer um bom ENEM e deixarem a zona rural.

Já os que vivem na cidade, a esmagadora maioria perfazendo 89,2% do total, têm visões mais diversificadas, com alguns desejando permanecer na área, o que atribuo à maior disponibilidade de informação sobre as carreiras. Na zona urbana, tem-se mais contatos com técnicos formados por nosso campus que tiveram sucesso profissional. Existem técnicos em agropecuária e agroindústria trabalhando no Banco do Nordeste e recebendo bons salários, técnicos em meio ambiente e informática que prestam serviços na região e que conseguem manter um nível de vida melhor do que suas famílias tinham antes etc. Na cidade, o sucesso profissional da área técnica é mais visível. Contudo, acredito que o percentual dos que desejam seguir carreira na área poderia ser maior.

Para não nos alongamos mais com as questões gerais do questionário¹⁴ e entrarmos na parte que toca na visão acerca da história, a tabela a seguir apresenta

13 Sabidamente, durante muitos anos a universidade pública, principalmente as federais, foram ocupadas por pessoas que tinham condições de pagar por cursos de qualidade, deixando a esmagadora maioria da população brasileira de fora. Com a expansão das redes federal e estadual e o estabelecimento de cotas para alunos oriundos da escola pública, estes números começaram a diminuir. A lei das cotas (Lei 12.711/2012) estabelece que o critério “renda” também deve ser levado em consideração, justamente para se evitar distorções. A questão é que os mecanismos de controle no Brasil são frágeis e burlar o sistema se torna relativamente fácil. Além do que, algumas universidades como a UFMA estabelecem cotas para a escola pública sem a necessidade de se comprovar a renda – são duas divisões, a dos que são oriundos da escola pública e precisam comprovar renda inferior a 1,5 salário mínimo e aqueles que não precisam. O triste resultado é que os filhos daqueles que podem pagar são matriculados na rede pública somente com o objetivo de entrar na cota da escola pública. O que cabe observar é que não é qualquer escola pública, são aquelas que dão educação de qualidade, ou seja, a rede IF. É preciso, com urgência, aperfeiçoar os mecanismos de controle.

14 Depoimentos dados por ex-alunos durante o encontro de egressos 2017 mostram isso com muita clareza. Ao chegarem na universidade tiveram facilidade, pois já haviam visto parte dos conteúdos em muitas disciplinas e estavam familiarizados com a pesquisa.

alguns dados importantes.

Tabela 2. Opção por continuar profissionalmente na área do curso e intenção de fazer cursos superior

Resposta	Seguirá na área do seu curso?		Fará curso de nível superior?	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Sim	22	29,7	64	86,5
Não	32	43,2	8	10,8
Ainda não Sei	20	27,1	2	2,7
Total	74	100	74	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados trouxeram respostas que, confesso, já esperava em alguns casos, mas em outros elas me surpreenderam. Quanto às questões cujas respostas eu podia prever, sem dúvidas a questão 4, a da intenção de se fazer cursos superiores era a mais óbvia. Historicamente, desde que cheguei ao campus em 2013, tenho perguntado aos alunos se pretendem prosseguir os estudos fazendo cursos de nível superior e a resposta é sempre positiva na enorme maioria dos casos. Nossos alunos, como a tabela 2 demonstra, entram no campus pensando em continuar os estudos e isso é muito bom.

Quando inquiridos sobre o que pretendiam estudar, boa parte daqueles que já haviam parado para pensar nisso apontaram cursos que de um modo ou outro se ligam às suas áreas de formação técnica. Os de agropecuária e agroindústria mostraram intenção em cursar medicina veterinária, agronomia, zootecnia, ciências agrárias etc.; os de meio ambiente listaram dentre as opções engenharias ambiental e florestal; e entre os de informática, prevaleceu o curso de ciências da computação. Isso esvazia nossa função enquanto instituição de formação técnica? De modo algum. Para além de, na grade básica, o aluno ver as disciplinas que vai precisar para fazer um bom ENEM, num nível de qualidade e excelência que outras escolas públicas infelizmente não tem condições de proporcionar, ao seguir para o nível superior numa área em que já tem formação, esse aluno terá um algo a mais na universidade e isto pode contribuir para que ele faça um curso com mais qualidade. Também é bom lembrar que uma parte desses alunos se familiariza com pesquisa e extensão ainda no IF e ao chegar ao curso superior leva essa expertise com ele.¹⁵

¹⁵ Depoimentos dados por ex-alunos durante o encontro de egressos 2017 mostram isso com muita clareza. Ao chegarem na universidade tiveram facilidade, pois já haviam visto parte dos conteúdos em muitas disciplinas e estavam familiarizados com a pesquisa.

No que diz respeito ao ensino de História os resultados foram bastante positivos. Como é amplamente reconhecido por nós professores e pesquisadores do ensino de História, a disciplina evoluiu muito no Brasil. Muito ainda tem de ser feito, é verdade, mas temos verificado a progressiva extinção da história ensinada para, “ênfatizando-se os fatos políticos e as biografias de brasileiros célebres” (Lima e Fonseca, 2004, p. 56), exaltar-se a pátria e os regimes de poder constituídos. Faziam História os homens – homens mesmo, não as mulheres, talvez à exceção de Isabel – de dinheiro e poder. Para além disso, sua existência enquanto disciplina escolar se dava em razão “do seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas, antes de tudo, pertencentes ao mundo ocidental cristão” (Bittencourt, 2012, p. 17). Fabricaram-se heróis nacionais e criaram-se mitos para satisfazer a estes interesses.¹⁶ Hoje o panorama é diferente. A História é ensinada levando-se em consideração os diversos elementos que compõem a sociedade e observando-se esta mesma sociedade dos mais variados ângulos.

Na pesquisa, quando perguntados se, caso tivessem esta opção, os alunos continuariam a estudá-la, nada menos que 90,5% respondeu positivamente (5,4 não e 4,1% não sabiam responder).¹⁷ O mais importante em si não são estes números, são as razões apontadas. A maior parte deles, para minha surpresa, pois acreditava que o fator ENEM apareceria com maior peso (apenas três alunos indicaram que continuariam a estudar a História pois isso ajudaria no exame), apontava que continuariam a estudar a disciplina por conta dela contribuir para uma maior compreensão da sociedade e para a contribuição que ela teria na sua formação enquanto indivíduo. A ideia que expus no início deste texto de que a história era uma importante ferramenta para que entendêssemos a sociedade contemporânea apareceu das mais diversas formas:

1. Porque é importante conhecer os fatos históricos que aconteceram no passado para compreender um pouco sobre o nosso presente.
2. Porque eu adoro aprender como a sociedade vem agindo e como pode agir.
3. Porque ela ajuda a compreender a formação tanto do meu país quanto dos demais.
4. Porque mesmo a História não sendo importante no meu curso, posso usar o conhecimento adquirido em outras coisas no nosso cotidiano.

16 Imediatamente vem à mente o processo de mitificação de Tiradentes discutido no já clássico trabalho de José Murilo de Carvalho (2009).

17 Inserir esta pergunta pensando nos efeitos que a reforma do Ensino Médio aprovada pelo Congresso Nacional pode ter sobre o ensino da História. Depois de transformar algumas disciplinas em conteúdos que podem ser ministrados por qualquer um, resta aguardarmos para ver como será a escolha dos alunos pelo pacote “ciências humanas”. O único alento é que, bem ao *modus brasilis* do Estado agir, acho muito difícil que em 2019, como pretende o governo, essa reforma esteja plenamente implantada.

5. A História nos faz entender o hoje porque somos assim nossos costumes. Tudo gira em torno da História, sem essa disciplina seríamos pessoas sem senso crítico, pois não saberíamos o que argumentar e o que mudar para melhor. É de suma importância logo nos ajuda a pensar e a corrigir erros com base no que já aconteceu.

Esses são cinco pequenos exemplos extraídos dos questionário, mas que se repetem de outras formas na maior parte das respostas. Isso é um indicativo de que a disciplina se tornou mais atrativa e passou a ter significado para os alunos, ou seja, ela está de fato passando a ter papel na formação sociocultural dessa geração. Friso que as respostas se repetiram nos quatro cursos e é preciso lembrar das particularidades de cada um como discutimos antes.

E no presente, qual seria a importância da História para um curso técnico na visão dos alunos? A tabela 3 mostra os resultados:

Tabela 3. Qual a importância da disciplina História para seu curso técnico?

Resposta	Quantidade	%
Nada importante	4	5,5
Pouco importante	16	21,6
Importante	26	35,1
Muito importante	22	29,7
Não sei responder	6	8,1
Total	74	100

Fonte: elaborada pelo autor

Esta foi uma pergunta difícil e, mesmo após explicar qual o sentido dela, certamente alguns alunos não a entenderam, talvez pela dificuldade em formulá-la adequadamente. O que intentava saber com esta pergunta era algo como, por exemplo, “para você ser um bom técnico em informática, a História vai te ajudar em alguma coisa?”. Apesar da dificuldade na compreensão, ainda assim os resultados são significativos e podem ser interpretados da seguinte forma. Os alunos que responderam nada importante ou pouco importante talvez de fato tenham entendido o sentido da pergunta. Para a área técnica, a formação profissional, os conteúdos e ensinamentos da História não servem para nada além de mera curiosidade. Meu aluno não precisa saber que o ENIAC, um monstro com suas mais de 17 mil válvulas, tinha a capacidade de processamento de uma calculadora de bolso atual para ser um bom técnico de redes ou um excelente programador, assim como os de agroindústria não precisam conhecer as minúcias da exploração da mão-de-obra na lavoura açucareira para gerenciarem um laticínio com maestria.

Por outro lado, não podemos considerar os que responderam importante ou

muito importante como errados ou que não tenham entendido a pergunta. Entenderam do seu jeito e atribuíram a disciplina uma importância para além da formação técnica. Me atrevo a dizer que esses de fato é que entenderam para que serve o processo educacional como um todo, e em um IF em particular. O indivíduo pode até ser um bom profissional naquilo para que estudou, mas não será um cidadão crítico e consciente do mundo ao seu redor se somente dedicar-se à área técnica.

Ao meu ver, a grande contribuição dos IFs para a sociedade e o que mais do que justifica sua expansão numérica e qualitativa é promover este ambiente de interpenetração entre as áreas do saber, contribuindo tanto para a formação profissional quanto para o desenvolvimento do pensamento crítico. Pensando assim, História é muito importante para que um técnico em meio ambiente, conhecendo todo nosso passado de desrespeito pela natureza, seja duro e ao mesmo tempo justo na aplicação da lei ao vistoriar o destino dado aos dejetos por uma indústria. Tem enorme significado, para o técnico em agropecuária, conhecedor dos fracassos e excessos na implantação de certas culturas, guiar o pequeno produtor na direção de uma agricultura sustentável, lucrativa e que conviva em harmonia com os recursos naturais. Ademais, se é finalidade dos IFs, conforme a Lei 12.892/2008 “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”, não é possível desenvolver este mesmo espírito crítico sem a História e as humanidades de modo geral.

Por fim, ao colocarmos quatro possibilidades que justificassem para o aluno o fato dele ter de estudar História, também tivemos um resultado bastante positivo. Nenhum deles respondeu “para nada, pois o passado já passou e não serve para nada” e apenas 4,1% apontou que estudava por ser obrigado. Todo o restante respondeu de modo prático, apontando que o faziam “para ter condições de fazer um bom ENEM” (63,5%) e “para me tornar um cidadão crítico” (64,9%). Isso é um ótimo indicativo de que a aceitação da História tem crescido e que está havendo reconhecimento de sua importância, seja para a formação cidadã, seja para ajudar no processo de entrada na universidade.

Essa pesquisa teve uma outra importância bastante singular. Se engana quem acha que a grande massa de nossos estudantes sejam acrílicos ou não tenham interesse por nada e para nada e que isto independa de condição socioeconômica. Obviamente não é a regra, basta observarmos que metade dos alunos dos segundos anos não se interessou em responder ao questionário, mesmo isso não tomando seu tempo nem acarretando quaisquer outros prejuízos, mas a outra metade que participou mostrou, grosso modo, que tem algo a dizer e o faz com qualidade. Grande lição para quem acha que, na lama em que nos encontramos enquanto povo, nesse terrível momento da história desse país, a coisa não tenha jeito. Tem, só precisamos

colocá-la em marcha.

Compreender o modo como os alunos do Campus Codó entendem a História trouxe significados práticos importantes na vida diária com eles. O primeiro é que nos deu combustível para continuarmos com o projeto do pré-ENEM, criado em 2013 e que, desde 2016, organizo juntamente com a Supervisão Pedagógica. Já que a maior parte objetiva fazer cursos superiores após concluir a formação técnica, é justo que o campus faça sua parte, e tem feito. A pesquisa também serviu para que tentássemos, e estamos tentando, aproximar a História das outras áreas do saber. Interdisciplinaridade é uma coisa muito discutida e louvada como importante – e de fato é – mas na prática acaba se tornando complicado de se fazer por uma série de fatores que não cabe aqui discutir. Se nossos alunos demandam a disciplina para entender melhor o mundo, como muitos disseram, está mais do que na hora de aproximarmos as áreas do saber para proporcionar este fim.

A coisa mais gratificante na execução e finalização deste trabalho é ter podido verificar que a História está passando por um processo de revitalização junto ao próprio alunado. Como afirmei anteriormente, o modo como ela é ensinada mudou muito, veja-se, por exemplo as diferenças entre um livro didático dos anos 80 e os atuais, disponibilizados pelo PNLD. Perceber que esta transformação na feitura da disciplina está tendo resultado junto a seu público alvo é algo que deve encher a nós, professores, de alegria. Obviamente muito ainda tem de ser feito para que a história passe a ter ainda mais valor dentro dos IFs. Como exemplo, e pensando no caso do meu Instituto, tomo o caso da pequena quantidade de pesquisas em História que são realizadas ano a ano e a dificuldade em executá-las. Em parte, essa dificuldade decorre tanto dos alunos, que, às vezes, não veem a importância da pesquisa na área das humanidades, quanto dos professores que, ao terem de encarar alunos de Ensino Médio que, por característica dos seus cursos, não aprendem a fazer pesquisa nessa área, desistem pelo trabalho de ter de treiná-los para este fim.

Finalizando, é necessário deixar registrado duas coisas. A primeira são meus agradecimentos aos setores da escola que contribuíram com esta pesquisa (Registro, Supervisão Pedagógica e DAE) e principalmente a meus alunos, que entenderam que só se muda a realidade se nós a conhecemos e acabaram utilizando seu tempo para responder à pesquisa e tornar este trabalho possível. A segunda é que espero que os resultados desta pesquisa contribuam para que os IFs consigam definir o que são, pois, muitas vezes, parece que não sabemos o que somos e o que queremos e isto tem acontecido com mais força nos campi mais novos. O Campus Codó deve se orgulhar de ter tido origem numa escola agrotécnica, pois o tempo o ajudou a saber que ele tem uma dupla função, a de formar grandes profissionais, notadamente na área agrícola, e de prepará-los, também, para a entrada no ensino superior.

Referências

- André, M. E. D. A. (2010). A pesquisa no cotidiano escolar. Em: *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 39-50.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Bittencourt, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. Em C. Bittencourt. (2012). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 11-27.
- Bloch, M. (1965). *Introdução a história*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Brasil. Ministério da Educação. (2000). PCN + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 26/04/2017
- Braudel, F. (1972). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Brasil (2008). *Lei 12.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 01/05/17.
- Carvalho, J. M. (2009). A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Hobsbawn, E. J. (1998). *Sobre história*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Lima e Fonseca, T. N. (2004). *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, A. S. M. (2014). A Escola Agrotécnica Federal de Codó/MA: memórias de um professor. Codó-MA: Ed. do Autor.
- Santos, M. & Silveira, M. L. (2003). *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record.

Educação histórica na educação profissional, científica e tecnológica

Luciano de Azambuja

Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis Continente

luciano.azambuja@ifsc.edu.br

1 Introdução: carências de orientação e interesses cognitivos

Durante o estágio probatório como professor efetivo de História do Instituto Federal de Santa Catarina, enfrentei desafios didáticos ao ministrar novas disciplinas históricas específicas do eixo tecnológico do campus Florianópolis Continente, Hospitalidade e Turismo, até então desconhecidas por mim: História de Santa Catarina, História da Arte e História da Gastronomia, dentre outras. Em relação à História de Santa Catarina, senti a necessidade de ler a respectiva historiografia e me deparei com um acervo incipiente ao procurar a biblioteca do campus. A partir destas carências e de algumas orientações de colegas, comecei a pesquisar nas livrarias, sebos e tendas do centro histórico de Florianópolis e fui adquirindo um acervo particular que, atualmente, apesar de modesto, apresenta algumas obras que podem ser consideradas clássicas da historiografia catarinense e que têm me auxiliado na preparação e efetivação das aulas de história a partir da leitura, análise e interpretação de fontes históricas e historiográficas multiperspectivadas. Ao longo desta experiência didática, pude mapear os conteúdos e vivenciar as práticas à procura de uma “narrativa mestra” sobre a história de Santa Catarina que vá, abarque, e volte da pré-história à contemporaneidade, da Novembrada ao Sambaqui. É chegada a hora de enraizar essa linha de pesquisa que começa a se configurar: Educação histórica na educação profissional, científica e tecnológica.

A investigação justificou-se ao se circunscrever nessa linha de pesquisa constitutiva do Núcleo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica do Campus Florianópolis Continente. Constituiu a quarta investigação que iniciou uma fase de consolidação produtiva desse tênue fio condutor: depois da inaugural “Todos cantam a sua terra, também a minha vou cantar: lugares, comidas e festas em canções catarinenses”; da subsequente “Ponte Hercílio Luz: coração da nossa história: narrativas escritas de alunos de um curso técnico em guia de turismo a partir das leituras e escutas de uma canção catarinense”; da terceira pesquisa, “Narrativas de vida: perfil identitário dos alunos IFSC Campus Florianópolis Continente (2013-2014)”; por fim, apresento os resultados da pesquisa em questão que trata do uso de fontes historiográficas para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina.

O problema consistiu na heurística, aquisição, doação, leitura e digitalização de

fontes historiográficas acerca da história de Santa Catarina com vistas à organização e disponibilização de um conjunto de fontes textos a serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem histórica de alunos jovens e adultos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Campus Florianópolis Continente. Partiu-se da hipótese de que tal pesquisa-ação resultará na qualificação do ensino e aprendizagem histórica e na subjacente formação da consciência histórica e identidade histórica de alunos jovens e adultos, resultando em competências cognitivas, conteúdos históricos e valores identitários fundamentais para a vida prática profissional, pessoal e cidadã de um Guia de Turismo. O objetivo geral foi colaborar para a ampliação do acervo de história de Santa Catarina da biblioteca do campus e o objetivo específico é disponibilizar um acervo de fontes históricas e historiográficas para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina no contexto do Brasil e no mundo, enquanto conhecimento indispensável para a formação escolar de um técnico em guia de turismo.

2 Perspectivas teóricas e metodológicas

O título da investigação apresenta em si categorias históricas epistemológicas e operações da pesquisa histórica que precisam ser conceituadas teoricamente. Em primeira instância, História de Santa Catarina é entendida como a disciplina da ciência da história que tem como objeto a interpretação e orientação das experiências humanas ocorridas na sucessão do tempo e do espaço do processo que veio a configurar o atual Estado de Santa Catarina. Nesse sentido, também temos a história de Santa Catarina historiografia, ou seja, a história escrita, os livros, a bibliografia; e a História de Santa Catarina didática, ou seja, a “matéria”, disciplina ou a aula de História de Santa Catarina. Pretende-se relacionar justamente estas três “histórias”: a pesquisa histórica, a historiografia e a aula de história. A intenção teórica é definir e distinguir principalmente as categorias fonte histórica e historiografia para justificar a utilização do termo fonte historiográfica, ou seja, a apropriação de historiografias como fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica.

Na perspectiva do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, não é nas fontes que reside o caráter especificamente histórico do passado humano; é pelos modelos de interpretação e pelo subjacente método que o resíduo é transformado em fonte para se extrair as informações que ela própria não pode formular. Trata-se da regulação metódica da pesquisa empírica que dá o passo em direção às fontes, no sentido de transformar o pensamento histórico em ciência, cujo domínio está onde o acervo das fontes é apreendido e analisado sistematicamente. Trata-se dos métodos que os historiadores empregam para extrair das fontes informações sobre processos concretos ocorridos no passado, nas quais esse passado, como conteúdo da experiência, é “real”, ou seja, existe empiricamente como resquício no testemunho empírico das

fontes. Entretanto, os métodos a serem empregados na pesquisa dependem das informações que se quer obter e isso é decidido e influenciado pelos pontos de vista teóricos que o pesquisador aplica às fontes. As informações das fontes somente são transmutadas em fato histórico, quando são relacionadas com outros fatos que não se encontram nas fontes e que, portanto, resultam da apreensão interpretativa a partir do presente. Sendo assim, o que é historicamente substancial nas manifestações empíricas do passado, ou seja, nas fontes, não se explicita nelas mesmas, mas tem que ser obtido pelas perguntas que o historiador formula e mediante a constituição histórica de teorias. “Método histórico” consiste no conjunto de regras de procedimento observadas pelo pensamento histórico quando procede cientificamente; método histórico consiste nas operações específicas conhecidas como “pesquisa histórica” e abrange as suas regras básicas:

Pesquisa histórica é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. (Rüsen, 2007a, p. 99)

Nesse sentido, o historiador-investigador realiza o interrogatório sobre o que foi o caso no passado aos testemunhos empíricos desse passado presentes na atualidade. A pesquisa é o processo pela qual se obtém os dados das fontes constitutivos do conhecimento histórico. A pesquisa apreende a informação das fontes à luz de perspectivas teóricas previamente elaboradas e elabora a informação apreendida sob estas perspectivas, para que se realizem empiricamente em histórias com conteúdo efetivo. O processo de pesquisa vai além do mero procedimento de aprender as informações das fontes sob a perspectiva de teorias; esse procedimento continua até a formatação historiográfica dos resultados da pesquisa. Novas informações de fontes enriquecem, ampliam e aprofundam o conteúdo experiencial do conhecimento histórico. O conhecimento histórico pode ser definido como processo que leva da pergunta à resposta. Rüsen diferencia de modo esquemático, as três fases principais desse procedimento: formulação da pergunta histórica; aplicação das perguntas às fontes; formação da resposta histórica. O método histórico regula essas operações processuais da pesquisa histórica: *heurística*, formulação da pergunta histórica; *crítica*, aplicação da pergunta histórica à fonte e extração de informações; e por fim, a *interpretação*, a formação da resposta histórica. Nesse sentido, pesquisa é o percurso teórico e empírico que vai da pergunta à resposta.

A pesquisa histórica atinge a sua plenitude e se realiza na historiografia.

No entanto, a historiografia constitui-se em uma “outra coisa” que difere da

pesquisa histórica, pois é concebida como um ato cognitivo próprio. “A pesquisa é um procedimento de elaboração de histórias. Histórias são narradas, por causa das carências de orientação da vida prática, para cobrir sua realização no tempo.” (Rüsen, 2007a, p. 170). A experiência histórica, em geral, constitui a temática de todos os processos de conhecimento da ciência da história. No caso da pesquisa histórica, isso se processa de modo particular: “as informações são elaboradas e ponderadas em relação direta com o testemunho empírico do passado – o que, quando, onde, como e por que foi o caso.” (Rüsen, 2007a, p.106).

Em síntese, a historiografia, produto final da pesquisa histórica, constitui uma resposta a uma pergunta formulada às fontes; a narrativa historiográfica é uma interpretação da experiência humana no tempo, ou seja, a historiografia configura um conceito histórico. Nessa perspectiva, a narrativa historiográfica é uma resposta a uma pergunta histórica formulada às fontes, portanto, a historiografia é uma interpretação que constitui um conceito histórico substantivo mediado pelas categorias históricas epistemológicas.

Toda narrativa historiográfica é (ou deveria ser) uma resposta às perguntas constitutivas de um conceito histórico substantivo: o que foi o caso? Quem, a favor de quem e contra quem? Quando? Onde? Por quê? Para quê? Como? Efeitos ou consequências? Significados temporais: passado, presente e futuro? É justamente na perspectiva dos conceitos estruturantes de fonte histórica, historiografia e fonte historiográfica e nas subjacentes perguntas constitutivas de um conceito histórico substantivo, que pretendemos nos apropriar de fragmentos significativos das fontes historiográficas selecionadas, no sentido de disponibilizar um acervo de fontes-textos para o ensino e aprendizagem histórica de alunos jovens e adultos do curso Técnico em Guia de Turismo do Campus Florianópolis Continente.

A partir da metodologia da pesquisa histórica explicitada teoricamente, procurei organizar, dividir e descrever o percurso metodológico da pesquisa por meio das três operações processuais: *heurística*, *crítica* e *interpretação*. No primeiro momento da heurística, após a seleção de dois alunos bolsistas do curso Técnico em Guia de Turismo, e da correspondente componente curricular História de Santa Catarina II, realizaram-se inicialmente dois levantamentos de dados prévios: a delimitação das referências bibliográficas sobre História de Santa Catarina que fazem parte do acervo da biblioteca do Campus Florianópolis Continente e a elaboração de uma lista de endereços de livrarias, sebos e tendas de livros da cidade de Florianópolis. Tendo em mãos as referências bibliográficas da biblioteca e uma seleção de lugares das visitas técnicas, em um primeiro momento, partimos para a heurística das fontes propriamente ditas, partimos à procura, identificação e aquisição de um acervo historiográfico a partir da formulação da seguinte pergunta: *O que se tem sobre história de Santa Catarina?* A seleção das obras juntamente com os alunos bolsistas por meio

da identificação pelo título e uma primeira leitura de reconhecimento teve como critérios de avaliação a forma historiográfica da narrativa e a relevância, autoridade e validade dos conteúdos abordados.

O segundo momento, momento da crítica, consistiu na organização do acervo adquirido. Enquanto a aluna bolsista escreveu e organizou as referências bibliográficas do acervo adquirido, o aluno bolsista auxiliou o professor em uma primeira seleção e digitalização de fontes-textos que foram efetivamente utilizadas no terceiro módulo da disciplina “História de Santa Catarina no contexto do Brasil e do mundo”. A partir da pesquisa de temas delimitados pelo professor-pesquisador e da leitura, crítica e interpretação das fontes historiográficas selecionadas, foi solicitado aos alunos escreverem uma narrativa histórica, subsídio para a enunciação de uma narrativa oral relacionada a um lugar de memorização (Rüsen, 2014) na cidade de Florianópolis, procurando contextualizar os conhecimentos históricos adquiridos em situações da vida prática profissional de um guia de turismo por meio das *narrativas de campo*.

Eis os conteúdos propostos na periodização de uma narrativa mestra que vá do homem do Sambaqui à Novembrada e da contemporaneidade à pré-história, e dos pressupostos da multiperspectividade de fontes historiográficas para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina: *Santa Catarina pré-histórica: Sambaqui, Xokleng, Kaigang e Carijó; Santa Catarina pré-colonial: navegadores, naufragos e desterrados: Juan Dias Sólis, Porto dos Patos, Aleixo Garcia, Sebastião Caboto e Cabeza de Vaca; Bandeirantismo, Dias de Velho e a fundação da póvoa de Nossa Senhora do Desterro; Mineração, Silva Paes e a criação da Capitania de Santa Catarina: a colonização açoriana; A invasão espanhola (1777); Relato dos viajantes estrangeiros: segunda metade do século XVIII; “Santa Afro Catarina”: escravização e resistência africana na Desterro do século XIX; Colonização alemã e italiana na Santa Catarina da segunda metade do século XIX; Os gregos em Santa Catarina; Victor Meirelles: ascensão, apogeu e queda do Brasil Império; Cruz e Souza: simbolismo, abolicionismo e republicanismo; A proclamação da República, a Revolução Federalista e a mudança do nome da ilha capital; Ponte Hercílio Luz: monumento ou ruína da modernidade?; A era Vargas, era Ramos e a República Nova em Santa Catarina; A ditadura militar brasileira e a novembrada.*

Divididas as temáticas, foi solicitado a cada aluno pesquisar, selecionar e compartilhar com o professor e a turma fragmentos de historiografias e fontes históricas relacionadas à sua temática. Deste modo, o professor-pesquisador e os alunos trouxeram para a sala de aula novas perspectivas historiográficas sobre os temas. Nesta metodologia de ensino e aprendizagem histórica a partir da leitura, crítica e interpretação de fontes historiográficas, os alunos jovens e adultos foram estimulados a realizarem as seguintes tarefas históricas: pesquisa histórica da temática delimitada; leitura, seleção e disponibilização de fragmentos historiográficos; interpretação das fontes-textos disponibilizadas pelo professor-pesquisador a partir do acervo

adquirido na pesquisa; escritura da narrativa histórica acerca do tema delimitado a partir da formatação de respostas às perguntas constitutivas de um conceito histórico substantivo; enunciação da narrativa de campo, narrativa histórica oral sobre o tema delimitado em relação a um lugar de memorização da cidade de Florianópolis selecionado pelos alunos. E por fim, na operação processual da interpretação organizativa e cronológica foram identificadas, selecionadas e digitalizadas outras fontes-textos que constituíram o conjunto de fontes historiográficas para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina extraídas do acervo doado para a biblioteca do Campus Florianópolis Continente, assim como a interpretação das fontes historiográficas operacionalizadas pelos alunos na escritura e oralização das narrativas de campo.

3 Formas e resultados: fontes historiográficas para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina

Após o período de leitura das fontes historiográficas selecionadas, foi realizada a leitura oral das narrativas históricas escritas pelos alunos e, posteriormente, a entrega da narrativa escrita. A cada leitura dos alunos, o professor-pesquisador oportunizou comentários e considerações dos colegas e fez uma análise procurando corrigir eventuais incongruências e sugerindo mudanças a partir dos critérios de avaliação delimitados do plano de trabalho: conteúdo do conceito histórico selecionado, forma narrativa escrita e oral e as respectivas normas de formatação e atitude de enunciação.

Na sequência, iniciaram-se as aulas de narrativas de campo de acordo com os temas delimitados a partir de uma narrativa mestra de História de Santa Catarina que abarque da pré-história à contemporaneidade. As narrativas de campo *Santa Catarina pré-histórica: Sambaquis; Xokleng; Kaingang; Carijó* e *Santa Catarina pré-colonial: naufragos, desertores e desterrados: Juan Dias Sólís, Porto dos Patos, Aleixo Garcia, Sebastião Caboto e Cabeza de Vaca* foram oralizadas pelos respectivos alunos que escolheram como lugar de memorização o Parque Coqueiros, que fica na porção continental da cidade, ao lado do Campus Florianópolis Continente e da Reitoria do IFSC, com vista para a baía sul da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis. Para abordar os dois primeiros temas, o professor-pesquisador trouxe e trabalhou em sala de aula um fragmento de texto de autoria do antropólogo Silvio Coelho Santos do livro *Nova História de Santa Catarina* (2004). Além da fonte-texto trazida pelo professor, o aluno Bruno (nomes fictícios para preservar o anonimato e privacidade dos sujeitos da investigação), 48 anos, fundamentou a sua narrativa oral na leitura de capítulos do livro *A Ilha de Santa Catarina: no século das grandes navegações*, organizado por Evandro André de Souza (2013); já o aluno Roger, 34 anos, embasou a sua narrativa de campo nas leituras dos livros *A saga de Aleixo Garcia: o descobridor do império inca*, de Rosana Bond (1998) e *Porto dos Patos: 1502-1582 a fantástica e verdadeira*

história da Ilha de Santa Catarina na era dos descobrimentos, de Mosimann (2004).

Para as temáticas, *Bandeirantismo, Dias Velho e a fundação da póvoa de Nossa Senhora do Desterro e Mineração*, Silva Paes e *a criação da capitania de Santa Catarina: a colonização açoriana*, o professor-pesquisador trabalhou em sala de aula a fonte-texto de autoria do historiador Valmir Muraro do livro *História de Santa Catarina para ler e contar* (2003). A aluna Adriana, 39 anos, fundamentou a sua narrativa em fragmento de texto de autoria de Eliane Veras da Veiga do livro *Florianópolis: memória urbana* e escolheu como lugar de memorização inicial da sua narrativa de campo a Catedral de Florianópolis, localizada na Praça XV de Novembro, no centro histórico, marco fundamental da póvoa fundada por Dias Velho na segunda metade do século XVII. Adriana enunciou a sua narrativa sobre a criação da Capitania de Santa Catarina em 1739 guiando os colegas ouvintes até o Forte Santa Bárbara, localizado nos arredores, para encerrar a sua condução em frente ao mural realizado pelo artista plástico Rodrigo de Haro sobre a cultura florianopolitana de tradição açoriana, localizado na fachada da Caixa Econômica Federal da praça central.

Para as temáticas “*Santa Afro Catarina*”: *escravização e resistência africana na Desterro do século XIX*, *Colonização alemã e italiana na Santa Catarina da segunda metade do século XIX* e *Os gregos em Santa Catarina*, o professor-pesquisador trabalhou em sala de aula as fontes-textos de Silvio Coelho Santos, *Nova História de Santa Catarina* (2004) e de Bobaid (2013) intitulado *Meghisti (Kastelório): ilha grega entre três continentes*. Na sequência das apresentações, a aluna Mafalda, 62 anos, fundamentou a sua narrativa no fragmento de texto do livro *História sócio-cultural de Florianópolis*, organizado por Melo (1991), e escolheu como lugar de memorização da sua narrativa de campo sobre a presença e resistência africana na cidade do Desterro do século XIX, as escadarias da Igreja do Rosário, mais especificamente, da “Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos”, também localizada no centro de Florianópolis. O aluno Leandro, 29 anos, que não havia lido e entregue a narrativa escrita, apresentou a sua narrativa de campo com certa insegurança em frente a um centro cultural italiano localizado na Praça XV de Novembro e, por fim, o aluno César, 41 anos, apresentou a sua narrativa de campo sobre a presença grega em Florianópolis na Capela Ecumênica de Santa Catarina de Alexandria do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, localizada no centro de Florianópolis.

Na próxima aula, foram apresentadas as narrativas de campo *Victor Meirelles: ascensão, apogeu e queda do Brasil Império; A proclamação da República, a Revolução Federalista e a mudança do nome da ilha capital; Ponte Hercílio Luz: monumento ou ruína da modernidade?* A narrativa *Cruz e Souza: simbolismo, abolicionismo e republicanismo*, não foi apresentada em função da desistência da aluna do módulo do curso, entretanto, o professor-pesquisador trabalhou em sala de aula a fonte-texto do livro *Do Palácio Rosado ao Palácio Cruz e Souza* de autoria de Manoel Gomes (1979). A

aluna Fernanda, 29 anos, fundamentou a sua narrativa na fonte historiográfica *Victor Meirelles: biografia e legado*, de autoria de Sueli T. Franz (2014) e escolheu como lugar de memoração para a sua narrativa de campo o Museu Victor Meirelles localizado no centro histórico de Florianópolis. A partir da leitura da fonte-texto do livro *A República em Santa Catarina* de autoria da historiadora Roselane Neckel (2003), o aluno Miguel, 30 anos, escolheu como lugar de memoração da sua narrativa de campo, *A proclamação da República, a Revolução Federalista e a mudança do nome da ilha capital*, o Teatro Álvaro de Carvalho, localizado no centro de Florianópolis. E para finalizar a aula de campo, a aluna Rosário, 48 anos, fundamentada da fonte-historiográfica *Ponte Hercílio Luz: tragédia anunciada*, de autoria de Maurício de Oliveira (2011), enunciou a sua narrativa de campo, *Ponte Hercílio Luz: monumento ou ruína da modernidade?*, escolhendo como lugar de memoração o belvedere panorâmico que abriga a estátua de Hercílio Luz na cabeceira da ponte metálica que liga a ilha ao continente.

A partir da leitura das fontes-textos *Santa Catarina: história da gente* (2003), de autoria dos historiadores Walter Piazza e Laura Hubner, e, *Catarinenses: gênese e história*, de autoria do pesquisador Mosimann (2010), na aula seguinte, o aluno Mateus, 51 anos, escolheu como lugar de memoração para a sua narrativa de campo, *Era Vargas, Era Ramos e a República Nova em Santa Catarina*, o busto de Nereu Ramos localizado em frente à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, situada no centro de Florianópolis. Já a aluna Denise, 58 anos, escolheu como lugar de memoração para a sua narrativa de campo o “Senadinho”, café tradicional no centro de Florianópolis, local relacionado aos acontecimentos tematizados pela sua narrativa *A ditadura militar e a novembroada*.

E, para finalizar as narrativas de campo, apesar de romper a sequência cronológica até aqui desenvolvida, por motivos de adequação de agendas, fundamentadas na fonte-texto trazida pelo professor, *História de Santa Catarina*, de autoria do historiador Oswaldo Rodrigues Cabral (1987), e nas fontes trazidas pelas alunas, *Os espanhóis conquistaram a Ilha de Santa Catarina: 1777*, de autoria da historiadora Maria Bernadete Ramos Flores (2004), e *Ilha de Santa Catarina: relato de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX*, organizado por Haro (1996), foram enunciadas as narrativas de campo no Forte Santana, localizado na cabeceira insular da ponte Hercílio Luz na parte mais estreita que divide as baías norte e sul da Ilha de Santa Catarina.

Com exceção do aluno que não escreveu a narrativa escrita solicitada, em linhas gerais, as narrativas de campo foram “proficientes” e algumas “excelentes”, segundo conceitos de avaliação utilizados pelo campus. A partir dos critérios de avaliação estabelecidos no plano de trabalho, conteúdo do conceito histórico substantivo selecionado, forma narrativa escrita e oralizada, e norma de formatação e atitude corporal respectivamente, os alunos jovens e adultos do curso técnico em Guia de Turismo enunciaram narrativas históricas elaboradas acerca das temáticas

delimitadas, que abordam os acontecimentos referenciais dos principais períodos de uma narrativa mestra acerca da disciplina *História de Santa Catarina no contexto do Brasil e do mundo*. Após cada enunciação das narrativas de campo, o professor-pesquisador oportunizou que os alunos fizessem comentários, críticas e contribuições às narrativas dos colegas, para finalizar com a sua avaliação, correções e sugestões para uma efetiva narrativa de campo. Ao encerrar o projeto de pesquisa, foram adquiridos e doados à biblioteca do Campus Florianópolis Continente, cerca de 127 livros e foram elaboradas 44 fontes-textos para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina de alunos jovens e adultos da educação profissional, científica e tecnológica catarinense.

4 Funções de orientação: horizontes de expectativa

Na perspectiva da linha de pesquisa *Educação Histórica na Educação Profissional, Científica e Tecnológica* - que sintetiza o campo da educação histórica, a experiência da cognição histórica situada, a disciplina científica da didática da histórica e o conceito em construção de educação profissional, científica e tecnológica -, podemos constatar que o projeto de pesquisa atingiu satisfatoriamente suas intencionalidades e objetivos. Operacionalizamos a heurística, leitura e digitalização de fontes historiográficas acerca da história de Santa Catarina com vistas à disponibilização de um acervo de fontes-textos a serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem histórica de alunos jovens e adultos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Campus Florianópolis Continente. Defendemos que a nossa hipótese foi corroborada, pois a pesquisa resultou na ampliação, aprofundamento e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina *História de Santa Catarina no contexto do Brasil e do mundo*, contribuindo para a aquisição da competência narrativa da consciência histórica que é imprescindível e fundamental para a vida prática profissional, pessoal e cidadã de um guia de turismo.

Nesse sentido, os objetivos foram atingidos: ampliação, diversificação e multiperspectividade do acervo de História de Santa Catarina da biblioteca do campus e organização de um conjunto de fontes-textos para o ensino e aprendizagem histórica da disciplina escolar. Foram mobilizadas as operações processuais da metodologia da pesquisa histórica adequadas às especificidades do trabalho: heurística e aquisição de bibliografia sobre História de Santa Catarina; crítica, extração e digitalização de informações significativas das fontes; e a interpretação organizativa e cronológica de um conjunto de fontes-textos para o ensino e aprendizagem histórica de alunos jovens e adultos da educação profissional. Justificamos a categoria fonte historiográfica, pois demonstramos que fragmentos de historiografia podem ser apropriados como fonte histórica para o ensino e aprendizagem de História de Santa Catarina de

alunos jovens e adultos do curso técnico em Guia de Turismo.

A leitura, crítica e interpretação de fontes historiográficas, podem fundamentar a escritura de narrativas históricas como respostas às perguntas constitutivas de um conceito histórico substantivo: o que foi o caso? Quem, a favor de quem, contra quem? Quando? Onde? Por quê? Para quê? Como? Efeitos e consequências? Significados temporais: passado, presente, futuro? A narrativa histórica é uma resposta a uma pergunta. A narrativa histórica é uma interpretação acerca de algo concreto ocorrido no tempo, portanto, um conceito histórico substantivo. Toda narrativa histórica tem um início, um meio e um fim, introdução, desenvolvimento e conclusão: uma situação inicial que se transformou em uma situação final. A narrativa histórica constitui a consciência histórica; a consciência histórica se expressa mediante a narrativa histórica. A escritura da narrativa histórica, resultado da pesquisa histórica, pode e deve subsidiar a enunciação das narrativas de campo em lugares de memória significativos, eficientes e eficazes na potencialização da rememoração das experiências do passado, da interpretação dos significados do presente, e da constituição dos sentidos de orientação dos futuros guias de turismo de Santa Catarina, Brasil e América do Sul. A leitura, crítica e interpretação de fontes historiográficas multiperspectivadas podem mobilizar a escritura de narrativas históricas e a enunciação de narrativas orais, e a subjacente formação escolar da competência narrativa da consciência e da identidade históricas de alunos jovens e adultos da educação profissional, científica e tecnológica.

Referências

- Bobaid, D. S. (2013). *Meghísti (Kastelório): ilha grega entre três continentes*. Florianópolis: Insular.
- Bond, R. (1998). *A saga de Aleixo Garcia: o descobridor do império inca*. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, Fundação Franklin Cascaes.
- Cabral, O. R. (1987). *História de Santa Catarina*. Florianópolis: Lunardelli.
- Flores, M. B. R. (2004). *Os espanhóis conquistaram a Ilha de Santa Catarina: 1777*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Franz, T. S. (2014). *Victor Meirelles: biografia e legado artístico*. Florianópolis: Ed. Caminho e Dentro.
- Gomes, M. (1979). *Do palácio Rosado ao palácio Cruz e Souza*. Florianópolis: Edição do Governo do Estado de Santa Catarina.
- Haro, M. A. P. de. (1996). *Ilha de Santa Catarina: relato de viajantes estrangeiros nos séculos XVIII e XIX*. Florianópolis: Ed. da UFSC, Ed. Lunardelli.
- Melo, O. F. (org.) (1991). *História Sócio-Cultural de Florianópolis*. Florianópolis: Lunardelli.
- Mosimann, J.C. (2003). *Ilha de Santa Catarina: 1777-1778: a invasão espanhola*. Florianópolis: Edição do autor.
- Mosimann, J.C. (2004). *Porto dos Patos: 1502-1582 a fantástica e verdadeira história da Ilha de*

- Santa Catarina na era dos descobrimentos*. 2. Ed. Florianópolis: Edição do autor.
- Mosimann, J.C. (2010). *Catarinenses: gênese e história*. Florianópolis: Edição do autor.
- Muraro, V. (2003). *História de Santa Catarina para ler e contar*. Florianópolis: Cusca Fresca.
- Neckel, R. (2003). *A república em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Oliveira, M. (2011). *Ponte Hercílio Luz: tragédia anunciada*. 2ª. Ed. Florianópolis: Ed. Insular.
- Piazza, W. F., Hübener, L. M. (2003). *Santa Catarina: história da gente*. Florianópolis: Ed. Lunardi.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2007). *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2007). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB.
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, S. C. (2004). *Nova história de Santa Catarina*. 5. Ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Souza, E. A. (org.). (2013). *A Ilha de Santa Catarina no século das navegações*. Florianópolis: Insular.
- Veiga, E. V. (2010). *Florianópolis: memória urbana*. 3. Ed. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes.

Sobre os autores

Adeilma Carneiro Vidal Bastos: Possui graduação e mestrado em História pela UFPB. É professora no Instituto Federal de Educação Ciência e e Tecnologia Catarinense, Campus São Francisco do Sul (2016). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Cinema, sobretudo o cinema documentário. Atua principalmente nos seguintes temas: cinema, documentário, educação, avaliação, ensino, jovens e adultos, História, quadrinhos, ensino, metodologia, Educação de Jovens e Adultos, historiografia.

Adilson Cesar de Araujo: Licenciado em História, Mestre em Gestão da Educação e Políticas Educacionais e Doutor em Educação pela UnB. Possui experiência na área de Gestão da Educação e atuou como professor do ensino superior nas áreas de gestão educacional e políticas públicas, avaliação, organização do trabalho pedagógico, currículo escolar, sociologia da educação e história da educação. Atualmente é Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Brasília.

Aloisio Santos da Cunha: Graduado em História pela UFBA; Especialista em História econômica e social pela Faculdade Mosteiro de São Bento (Salvador) e Mestre em História Social pela UFBA. É professor do IFMA, Campus Codó.

André Gustavo Barbosa da Paz Mendes: Graduado e Mestre em História pela UFRN; Doutorando em História Social pela USP, tem experiências de atuação docente no Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Técnico Integrado, Ensino Superior e no Educação de Jovens e Adultos e interesse em ensino de História, análise discursiva, produção de materiais didáticos, práticas avaliativas e formativas.

Dayane Augusta Santos da Silva: Possui graduação e mestrado em História pela UnB. Atualmente, é doutoranda em História pela mesma universidade. Atua como professora de História no Instituto Federal de Brasília. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da escravidão no período colonial e História da África, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão, inquisição, cultura e religiosidades afro brasileira, memória de quilombolas e história dos africanos no mundo atlântico.

Ederson Prestes Santos Lima: Doutor em Educação pela UFPR, Mestre e graduado pela mesma universidade. É professor no Instituto Federal do Paraná. As áreas de pesquisa concentram-se em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: educação na Primeira República, arquitetura escolar, fotografia, memória e história.

Fábio Aparecido Martins Bezerra: Licenciado em Filosofia pela UFMG com autorização no ensino em Sociologia e História. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, é professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

Fábio Lucas da Cruz: Doutor e Mestre em História Social pela USP, possui Bacharelado e Licenciatura em História, é Especialista em Metodologia do Ensino de História e pedagogo. Atua principalmente nos seguintes temas: movimentos de esquerda, ditadura civil-militar, imprensa, exílio. Atualmente, é professor do Instituto Federal do Paraná, onde desenvolve projetos de extensão para formação docente e pesquisas sobre o tropeirismo, Ensino de História da África, História da Saúde no Paraná, memória e identidade regional.

Giuliane Pimentel: Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB – Campus Riacho Fundo), possui graduação em Gastronomia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília e graduação em Psicologia pela UnB. É aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, do Instituto de Psicologia da UnB.

Glauco Vaz Feijó: Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Doutor em História pela UnB em regime de cotutela com a Friedrich-Schiller Universität Jena, onde recebeu o título de *Doctor philosophiae*. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em História pela Universidad de Huelva, Espanha.

Juliana Ferreira Leite: Possui graduação em Geografia pela UFG, mestrado em Política e Gestão Ambiental pela UnB. É doutora em Geografia pela UFG. Tem experiência nas áreas de criação e gestão de unidades de conservação, políticas públicas ambientais e ensino superior e médio, com ênfase na Geografia e Gestão Urbana e Ambiental. Atualmente é professora do Instituto Federal de Brasília.

Julio Cesar Pereira Monerat: Doutorando em Serviço Social na UERJ. Mestre em Geografia pela UFJF. Graduado em História pelas Faculdades Integradas de Cataguases-MG e Especialista em Didática do Ensino Superior pela Fafi-Pronafor de Além Paraíba-MG. É professor de História e Geografia do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

Marcos Ramon Gomes Ferreira: Doutor em Comunicação pela UnB. Mestre em Cultura e Sociedade pela UFMA. Possui graduação em Filosofia e Especialização em Leituras e Práticas Educativas pela UFMA. Tem experiência acadêmica nas áreas de Filosofia e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia, cibercultura e estética. Atualmente é professor do Instituto Federal de Brasília.

Marcos Silva: Professor Titular de Metodologia da História na FFLCH/USP e Livre Docente nas mesmas área e instituição. Graduou-se em História pela Universidade de São Paulo e em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina, com Mestrado e Doutorado em História Social na FFLCH/USP. Tem experiência de pesquisa e docência na área de História, com ênfase em Teoria e Metodologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil República, caricaturas, História e linguagem, História e região, ditadura civil-militar, Câmara Cascudo, Nelson Werneck Sodré e ensino de História.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt: Graduada em História pela UFPR e em Comunicação pela UnB, Mestra em Educação e Doutora em História pela UFPR. É professora associada da UFPR. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em educação histórica e ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: educação histórica, didática da história, ensino aprendizagem, currículos, manuais didáticos e formação de professor de História.

Marina Farias Martins: É formada em Letras Português/Inglês pela UFPel. Mestre em Inglês e Literatura pela UFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Inglês e Português. Atualmente atua como professora de Inglês e Português no Instituto Federal Catarinense, Campus São Francisco do Sul.

Mônica Ribeiro da Silva: Doutora em Educação pela PUC-SP. Mestra em Educação pela UFSCar e graduada em Pedagogia pela UNESP. É professora na UFPR desde 1994. Tem interesse no campo de pesquisa em políticas educacionais com ênfase para o Ensino Médio e na avaliação de políticas públicas. Integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Paula Elise Ferreira Soares: Mestre em História. Possui graduação em História pela UFMG. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República e História Contemporânea. Atua principalmente no campo da História Política. Suas pesquisas recentes concentram-se em questões relacionadas ao PCB, aos movimentos sociais rurais no Brasil e à atuação feminina em organizações de esquerda.

Raimundo Helio Lopes: Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal do Ceará. Doutor em História, Política e Bens Culturais no CPDOC/FGV. Tem experiência na área de História política republicana brasileira, com ênfase nos temas referentes à Primeira República e ao governo provisório de Getúlio Vargas. Atualmente é professor

do Instituto Federal Fluminense (IFF), campus de Santo Antônio de Pádua.

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos: Bacharel, licenciado e mestre pela Unicamp, doutor em História pela USP. Tem experiência em História do Brasil Republicano e História da América, atuando principalmente nos seguintes temas: imprensa, década de 1950, Guerra Fria, direitas, antiperonismo e antigetulismo. É professor do IFMG, campus Ouro Branco.

Samuel Silva Rodrigues de Oliveira: Doutor em História, Política e Bens Culturais pelo CPDOC/FGV, mestre em História pela UFMG, licenciado e bacharel em História pela UFMG. Atua como professor do Ensino Técnico Integrado e pesquisador no Programa de Pós-Graduação de Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ.

Tatiana Rotolo: Graduada e Mestre em Filosofia pela USP. Doutora em Ciência Política pela UnB. Atualmente leciona no Instituto Federal de Brasília (IFB). Área de atuação: teoria política e teoria social. Desde 2014 vem desenvolvendo pesquisa na área de cultura e alimentação.

Thales Mongarde Daer: É aluno do terceiro ano do curso integrado de Agroecologia do Campus Muriaé do IF Sudeste MG e bolsista PIBIC JR do projeto de pesquisa *Alcances e limites dos projetos de extensão do IF Sudeste MG, Campus Muriaé, 2010-15*.

Thiago Augusto Divardim de Oliveira: Professor de História no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e doutor em Educação pela UFPR. Graduado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestre em Educação pela UFPR.

Thiago de Faria e Silva: É doutor e mestre em História Social pela USP, onde também concluiu o bacharelado e a licenciatura em História. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre a produção audiovisual escolar e o ensino de História. É docente do Instituto Federal de Brasília (Campus Riacho Fundo).



Tipologias: Source Sans Pro, Noticia

Papel da Capa: Supremo 250g/m²

Papel do Miolo: Pólen offset 80g/m²

Tiragem: 1000 exemplares

Capa & Diagramação: Mariana Henrique

Revisão de textos: Jacqueline Fiuza da Silva Regis

Imagens da Capa: Manifestação Ribeirão Preto 20/06/2013.

Manifestação do movimento civil Diretas Já em Brasília,
diante do Congresso Nacional em 1983.

O I FORDHIFs traz reflexões importantes e subsídios para debates em torno da integração curricular em um Ensino Médio Integrado (EMI) transformador, o que se coloca hoje como um grande desafio para a Rede Federal, pois o viés produtivista que subordina a educação aos interesses do mercado tem sido apresentado como a salvação para todos os problemas da educação.

Não podemos esquecer que a consolidação na Rede Federal de um EMI pulsante e transformador dependerá de uma série de variáveis que não se limitam à escola. Passa por uma concepção de educação clara e sedutora; depende de políticas públicas consistentes; de um Estado responsável e financiador da educação; e da participação popular na construção das diretrizes dessa proposta pedagógica.

Por acreditarmos que a educação é um processo dialético, capaz de contribuir tanto para modificar, como para manter a realidade, ressaltamos a importância deste livro. As contribuições ora apresentadas alimentam a vitalidade da História e poderão servir como fonte inspiradora para a construção de uma leitura crítica, na perspectiva de um projeto de educação transformador da realidade escolar.

Adilson Cesar de Araujo

