



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CAMPUS CAMPO GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**WILLYAN DA SILVA CAETANO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM  
RECURSOS NA WEB 2.0 PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Campo Grande - MS

2020

**WILLYAN DA SILVA CAETANO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM  
RECURSOS NA WEB 2.0 PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Campo Grande - MS

2020

Caetano, Willyan da Silva  
C127e O ensino de história na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições de uma sequência didática interativa com recursos na web 2.0 para a formação da consciência histórica / Willyan da Silva Caetano. – Campo Grande-MS, 2020.  
120 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Sequência Didática. 4. Web 2.0. I. Sanavria, Claudio Zarate. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 373.246

**WILLYAN DA SILVA CAETANO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM  
RECURSOS NA WEB 2.0 PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 28 de agosto de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientador

---

Prof. Dr. Jérri Roberto Marin  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Avaliador Externo

---

Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
Avaliador Interno

## AGRADECIMENTOS

Após vários meses de dedicação, a sensação de chegar ao final dessa etapa é um misto de satisfação e alegria. O sentimento é de dever cumprido. Confesso, entretanto, que o percurso foi árduo, exigindo bastante tempo e dedicação. Nessa caminhada, algumas pessoas foram imprescindíveis para o meu êxito e o conseqüente crescimento profissional.

Primeiramente, não posso deixar de agradecer especialmente a Deus por ter me dado suporte espiritual ao longo desses dois anos nos quais venho me dedicando a essa pesquisa, fortalecendo a minha vontade e determinação ao longo dessa trajetória.

Faço também um agradecimento especial ao meu orientador, o professor Claudio Sanavria, que sempre esteve à disposição quando precisei esclarecer as dúvidas que surgiam. Ele, com sua ampla experiência na pesquisa em educação, me acalmou e me encorajou nos momentos difíceis, me incentivando a seguir firme no percurso inicialmente traçado, almejando compreender as vicissitudes do ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica e, de fato, aqui chegamos com resultados interessantes.

Agradeço muito à minha amada esposa, Sâmella, e à minha pequena filha Lorena, por me incentivarem desde o início, fornecendo todo o apoio necessário e, principalmente, sendo compreensivas, sobretudo, nos momentos nos quais precisei abrir mão do lazer em família para poder me concentrar nos estudos, o que geralmente era feito durante os sábados e domingos, pois precisava lecionar durante a semana nos períodos matutino e vespertino.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores do mestrado, por suas contribuições teóricas. Agradeço especialmente ao professor Dr. Jerri Marin, a quem tive a honra de conhecer durante a minha graduação de História e que prontamente mostrou-se disposto a participar como membro da minha banca de mestrado, fazendo importantes apontamentos para melhoria dessa pesquisa durante a etapa da qualificação. Agradeço também ao professor Dr. Ricardo Caramit, que também contribuiu sobremaneira naquela ocasião e durante as disciplinas Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica ministrada no curso de mestrado, em parceria com o professor Claudio.

É claro, sou também imensamente agradecido à minha mãe, Dirce Cordeiro, e ao meu pai, Valdomiro Caetano que, apesar de não terem nem mesmo concluído o Ensino Fundamental, sempre prezaram pela minha dedicação aos estudos, segundo eles, por ser a maior herança que os pais podem deixar aos seus filhos, proporcionando-lhe a transformação social por meio do conhecimento.

A todos que contribuíram com a realização desse trabalho, muito obrigado!

## RESUMO

Defendendo uma educação que não seja restrita à preparação para o mercado de trabalho e que vá além da profissionalização, articulada com uma formação geral que garanta a todos o acesso igualitário ao saber cultural, científico e tecnológico, este trabalho, que se insere na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” do ProfEPT, apresenta e discute resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as contribuições do ensino História para uma formação omnilateral ou politécnica – entendida basicamente como a articulação da teoria (conhecimentos científicos) e prática (conhecimentos técnicos) – no contexto do Ensino Médio Integrado. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: 1) Conhecer e analisar as concepções dos estudantes acerca do papel da disciplina de História na Educação Profissional de Nível Médio; 2) Identificar pressupostos e elementos do ensino de História que, uma vez integrados às demais disciplinas, possam contribuir para uma formação politécnica; e 3) Compreender os elementos de uma Sequência Didática Interativa articulada à Aula-Oficina, com a utilização dos recursos da Web 2.0, que permitam uma integração dos conteúdos da História aos das disciplinas técnicas específicas e contribuam para o perfil do egresso estabelecido. Seguindo uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e tendo a Pesquisa-Ação como método, elaboramos, aplicamos e analisamos uma sequência didática abordando o tema “Era Vargas”, tendo a Web 2.0 como ferramenta para o desenvolvimento das atividades do referido produto educacional, aplicado com uma turma de 26 estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Informática de uma escola da rede estadual de Campo Grande-MS. As atividades foram disponibilizadas e respondidas pelos discentes no Facebook®, prezando por uma educação diferenciada, politécnica e dialógica. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas, questionário e observação. Por um lado, os resultados apontam que a predominância de aulas tradicionais na realidade investigada provoca o desinteresse dos estudantes pelo estudo de História e atrapalha a progressão do pensamento histórico. Por outro, o uso pedagógico das potencialidades da Web 2.0 mostrou-se promissor, favorecendo o protagonismo dos educandos nas aulas de História, o que gerou maior interesse pelos conteúdos estudados e contribuiu com a superação de uma consciência histórica de tipo tradicional rumo à formação de uma consciência histórica de tipo genético, fundamental para uma educação integral de qualidade. Em suma, os resultados nos permitem concluir que, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, visando à formação politécnica e omnilateral, o papel da História é de suma importância para a formação da mentalidade dos jovens, portando-os de consciência histórica, que serve como uma ferramenta para compreender a realidade de forma crítica, na luta contra a homogeneização do pensamento e a desumanização imposta opressivamente em nome do lucro e da reprodução do sistema capitalista.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Consciência Histórica; Sequência Didática; Web 2.0.

## ABSTRACT

Defending an education not restricted to the preparation for the labor market and professionalization, but articulated with a general education that guarantees everyone equal access to cultural, scientific and technological knowledge, this work is part of the research line “Educational Practices in Education Professional and Technological (EPT), from ProfEPT, presents and discusses the results of a research that aimed to investigate the contributions of History teaching to an omnilateral or polytechnic formation - understood as an articulation between theory and practice (technical knowledge) - in the context of Integrated High School. For this, we have established as specific objectives: 1) Know and analyze the students conceptions about the role of History in the Professional Education of Medium Level; 2) Identify assumptions and elements of history teaching that, once integrated with other disciplines, contributing to polytechnic formation; and 3) Understand the elements of an interactive didactic sequence articulated to the class-workshop, using Web 2.0 resources, which allows the integration of the contents of the story to the specific technical disciplines and contributing to the profile of the student. Have a qualitative approach of a descriptive-explanatory nature and having an Action Research as a method, elaborated, we apply and analyzed a didactic sequence the “Era Vargas” theme, using Web 2.0 as a tool for the development of a Educational Product, applied with a class of 26 students from the 3rd year of High School Integrated to the course Computer Technician, at a school in the state network of Campo Grande-MS. Activities were, available and answered by the students on Facebook®, with attention to a differentiated, polytechnic, and dialogical education. The data were collected interviews, questionnaires and observation. The one hand, the results pointed to the predominance of traditional classes, taunting the disinterested by the students for the study of History and hindering the progress of historical thought. The other hand, the pedagogical use of the potentialities of Web 2.0 was promise, favoring the protagonism in history classes, that which generated greater interest in the students and contributed to replacement a historical conscience of the traditional type for the genetic type, fundamental for an integral quality education. In short, the results conclude that, in context of Professional and Technological Education, aiming a polytechnic and onilateral formation, the role of History is of paramount importance for the formation of the mentality of young people, incorporating in them of with historical awareness, as a tool to understand the reality of the critical form, in the fight against the homogenization of thought and the dehumanization imposed in the name of profit and of reproduction of the capitalist system.

**Keywords:** History teaching; Historical Consciousness; Didactic Sequence; Web 2.0.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos. .... | 47 |
| Quadro 2 - Sequência Didática.....                                   | 56 |
| Quadro 3 - Concepções dos alunos sobre a disciplina de História..... | 64 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 8   |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....   | 11  |
| 2.1 Ensino Médio Integrado: compreendendo o seu contexto.....  | 11  |
| 2.2 O Ensino de História no Brasil.....  | 21  |
| 2.2.1 Educação histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico.....  | 25  |
| 2.2.2 O Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica.....   | 32  |
| 2.3 Práticas Educativas e Web 2.0: conceitos e perspectivas.....   | 35  |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO.....   | 46  |
| 3.1 Caracterização, etapas e instrumentos.....   | 46  |
| 3.2 O <i>locus</i> da pesquisa e perfil dos sujeitos.....  | 50  |
| 4 O PRODUTO EDUCACIONAL.....   | 52  |
| 4.1 O conceito de sequência didática.....  | 52  |
| 4.2 A sequência didática desenvolvida.....   | 56  |
| 4.3 A aplicação do produto.....  | 59  |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....   | 63  |
| 5.1 Concepções prévias dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica sobre a disciplina de História..... | 63  |
| 5.2 A História no Ensino Médio Integrado: pressupostos e significados evidenciados pela pesquisa.....            | 72  |
| 5.3 As potencialidades de uma sequência didática com a Web 2.0 para o ensino de História.....                    | 87  |
| 5.4 A consciência histórica evidenciada a partir da aplicação da sequência didática.....                         | 97  |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 104 |
| REFERÊNCIAS.....   | 109 |
| APÊNDICE A – Questionário Inicial - Estudantes.....  | 116 |
| APÊNDICE B – Questionário - Professores.....   | 118 |
| APÊNDICE C – Roteiro Da Entrevista – Estudantes.....   | 119 |

## 1 INTRODUÇÃO

Estamos presenciando o crescimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que vem influenciando cada vez mais a nossa forma de acessar e produzir conhecimentos. As respostas para muitas perguntas encontram-se, às vezes, a um “clique” de distância, o que é proporcionado por uma gama de materiais disponibilizados *online*, sejam em vídeos no YouTube®, blogs, páginas da Web, hiperlinks, fóruns ou Wikis. Entretanto, o maior destaque tem sido a popularização das redes sociais, especialmente o Facebook® (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017; SANAVRIA, 2014).

Essas são algumas das ferramentas que compõem a chamada Web 2.0, a qual tem como característica possibilitar a produção de conteúdos pelos usuários, não os restringindo apenas ao acesso de informações, difundindo a cultura digital marcada pela produção e compartilhamento, tão presente na vida dos jovens atualmente (CARVALHO, 2008).

Todavia, a escola encontra-se à parte dessa realidade, imperando no espaço escolar práticas antiquadas de ensino, que fazem dos estudantes meros depositários de informações, pois ainda prevalece a metodologia tradicional, calcada na exposição acrítica de conteúdos pelo docente, causando desinteresse nos educandos (DISEL; SANTOS; NEUMANN MARTINS, 2017; BERBEL, 2011). Essa afirmação é válida especialmente para a disciplina de História, considerada uma matéria de “decoreba” por excelência (NADAI, 1993; SCHIMDT, 2000; BITTENCOURT, 2009).

Defendemos que a utilização de metodologias ativas – que são aquelas que se centram na aprendizagem do estudante e não no ensino em si, objetivando a construção do conhecimento de forma ativa pelos educandos (BERBEL, 2011), aliadas ao uso reflexivo da Web 2.0 – pode potencializar a participação dos alunos nas aulas, tornando-os sujeitos de sua própria aprendizagem e fazendo com que fiquem mais interessados nos estudos e, conseqüentemente, aprendam melhor os conteúdos.

Nesse bojo, pensar o ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica é duplamente complexo: de um lado, porque é sabido que uma educação focada meramente na memorização não gera aprendizagem; de outro, porque, sendo a defesa de uma formação geral de qualidade um dos pressupostos mais importantes do Ensino Médio Integrado (KUENZER; GRABOWSK, 2016), torna-se ainda mais urgente a preocupação sobre o modo como nossos estudantes são ensinados e como aprendem nesse contexto específico.

Considerando que, para uma educação integrada e politécnica faz-se necessário partir do trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012),

defendemos que o conhecimento histórico é uma ferramenta de suma importância para analisar e compreender as transformações sociais que resultaram nas relações de produção existentes na atualidade, pois “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Assim, talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente (BLOCH, 2002, p.65)”. Portanto, o passado é indispensável para conhecer o mundo contemporâneo e vice-versa, uma via de mão dupla, que não pode ser desconsiderada.

O conhecimento da História é relevante para a formação de um estudante crítico, capaz de entender que as características materiais, sociais, econômicas e culturais do presente possuem uma historicidade, a qual não pode ser simplesmente desconsiderada, como se o presente existisse apenas por si, desligado do passado e do processo histórico. Partindo da perspectiva da Educação Histórica, entendemos que (...) “o aprendizado em História não deve se preocupar apenas com a aquisição de conteúdos (conceitos substantivos), mas, sim, com a progressão do pensamento histórico, levando o aluno a pensar historicamente” (AGUIAR, 2013, p. 156).

Portanto, devemos nos preocupar para que aprendizado histórico torne-se interno e completo, passando a ser subjetivo, para que o estudante consiga ver o elo entre sua própria vida e as dificuldades e vivências das pessoas no passado, vislumbrando um futuro melhor, assim manifestando sua “consciência histórica” (RÜSEN, 2012).

Podemos depreender que História é fundamental para poder compreender a realidade na qual se vive e assim poder agir sobre ela, evitando que as condições atuais sejam encaradas como algo natural; ao contrário, elas devem ser vistas pelo que de fato são: uma construção histórico-social, para que assim os estudantes tenham condições de se enxergarem como sujeitos históricos.

Nesse contexto, estabelecemos como ponto de partida alguns questionamentos: Como proporcionar uma formação integral, refletindo sobre papel da disciplina de História nessa, para que não seja meramente certificatória, mas possibilite uma aprendizagem efetiva? Os estudantes da educação profissional conseguem visualizar as articulações da disciplina de História com o mundo do trabalho? Eles acham relevante o que aprendem em História, no âmbito do Ensino Médio Integrado e de sua vida prática? Buscando novas práticas educativas, como a utilização de recursos da Web 2.0 pode tornar os educandos mais interessados na disciplina? Tais questionamentos que permearam nossa inquietação, os quais procuramos compreender nessa pesquisa de mestrado.

Assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa, que se insere na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, determinamos

como objetivo geral investigar as contribuições do ensino História para uma formação omnilateral ou politécnica – entendida basicamente como a articulação da teoria (conhecimentos científicos) e prática (conhecimentos técnicos) – no contexto do Ensino Médio Integrado. Para o alcance do objetivo geral proposto, estabelecemos objetivos específicos: 1) Conhecer e analisar as concepções dos estudantes acerca do papel da disciplina de História na Educação Profissional de Nível Médio; 2) Identificar pressupostos e elementos do ensino de História que, uma vez integrados às demais disciplinas, possam contribuir para uma formação politécnica; e 3) Compreender os elementos de uma Sequência Didática Interativa articulada à Aula-Oficina, com a utilização dos recursos da Web 2.0, que permitam uma integração dos conteúdos da História aos das disciplinas técnicas específicas e contribuam para o perfil do egresso estabelecido.

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual localizada em Campo Grande - MS, integrante do projeto “Escola da Autoria”, e que tem como concepção pedagógica o “educar pela pesquisa”, incentivando, portanto, práticas menos centradas no professor e mais voltadas para a construção de conhecimentos pelos estudantes. Outro aspecto interessante é que, nela, os professores procuram trabalhar de forma interdisciplinar, integrando as diferentes disciplinas em torno de uma temática em comum. Assim, elaboramos, aplicamos e analisamos uma Sequência Didática Interativa, com atividades subsidiadas por recursos da Web 2.0, e verificamos em que medida o referido produto educacional contribuiu para o alcance dos objetivos propostos e consequente atendimento das perguntas de pesquisa estabelecidas.

Para melhor compreensão da pesquisa aqui descrita e seus resultados, esta dissertação está organizada com os seguintes tópicos: o capítulo 2 traz a fundamentação teórica, com a qual procuramos contextualizar o Ensino Médio Integrado, o ensino de História, suas perspectivas no contexto da Educação Profissional, assim como a conceituação de Web 2.0 e suas possibilidades em termos de práticas educativas; no capítulo 3 trazemos a descrição do nosso percurso metodológico, apresentando indicadores, instrumentos, detalhando o *locus* e apresentando os sujeitos da pesquisa; o capítulo 4 apresenta o produto educacional, a partir da conceituação de sequência didática, descrevendo suas etapas e aplicação; no capítulo 5 apresentamos nossos resultados, discutindo-os à luz do nosso referencial teórico; o capítulo 6 traz nossas considerações finais, analisando o alcance dos objetivos estabelecidos e refletindo sobre possibilidades de trabalhos futuros; por fim, após apresentarmos nossas referências, trazemos os apêndices com os instrumentos de coleta de dados utilizados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Ensino Médio Integrado: compreendendo o seu contexto

A divisão dos homens em dois grupos distintos ficou mais evidente a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII: de um lado havia os opressores, ou seja, os capitalistas, e do outro os oprimidos, que vendiam sua força de trabalho aos primeiros. Nesses termos, a educação se constituiu de modo diferenciado para cada classe social. Enquanto a elite, os quadros intelectuais, futuros dirigentes, eram educados em escolas de formação geral, no ensino secundário, e prosseguiram seus estudos em cursos superiores, os trabalhadores recebiam uma educação restrita à formação profissional, aprendendo resquícios de escrita e leitura, porque era necessário para saber operar a maquinaria industrial (SAVIANI, 2007).

A educação brasileira também é marcada historicamente pela dualidade: o Ensino Médio propedêutico foi por décadas a fio um privilégio reservado apenas para os filhos da elite, enquanto os filhos da classe trabalhadora faziam cursos técnicos profissionalizantes que, por serem voltados para a preparação profissional, não abordavam devidamente os vários conteúdos importantes que eram pré-requisitos para passar na seleção para cursos universitários, criando uma barreira de acesso à educação superior para as pessoas provenientes das camadas mais humildes (BRASIL, 2007).

No Brasil, até hoje a escola é dualista. Apesar de ter expandido o acesso aos filhos dos trabalhadores no Ensino Médio, muitas vezes seu caráter é meramente certificatório, numa espécie de “*inclusão excludente*” (KUENZER; GRABOWSK, 2016), limitando-se a preparar “recursos humanos” com pouca qualificação e reproduzindo o discurso dominante, pondo em cheque a proposta de um Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de um ensino de História de qualidade, que vá além da memorização de fatos e datas, contribuindo para a superação, ou pelo menos amenização, da dualidade educacional.

Defendemos uma educação profissional que seja realizada preferencialmente de maneira articulada com a educação geral, isto é, o chamado Ensino Médio Integrado, que vai além da mera preparação instrumental. Nessa proposta, almeja-se uma formação integral do educando, garantindo-lhe os conhecimentos acadêmicos necessários para prosseguir para níveis mais elevados de escolaridade e, principalmente, para que seja um cidadão crítico, capaz de lutar contra as injustiças sociais, ao invés de se conformar com as desigualdades existentes (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2012).

A sociedade na qual vivemos é extremamente desigual, o que não é fruto do acaso e

sim das relações sociais de produção estabelecidas, do modo de distribuição e de consumo de mercadorias em vigor na sociedade capitalista. A desigualdade econômica se reproduz na educação, com a limitação do acesso aos conhecimentos socialmente produzidos para os mais pobres, que têm acesso a um ensino de pouca qualidade. Destacamos que o saber escolar é uma ferramenta ímpar no combate às contradições sociais presentes no capital, gerando a emancipação dos indivíduos coletivos. Porém, o ensino destinado às classes humildes, contudo, deve ser igualitário e de qualidade, concretizando o direito dos trabalhadores de exercerem plenamente sua cidadania (BARACHO; MOURA; PEREIRA; SILVA, 2006).

A conscientização dos estudantes sobre as mazelas sociais exige um compromisso ético-político do educador que, precisa ter uma postura educativa que favoreça a transformação social por parte do educando, melhorando a vida das classes desfavorecidas e a superação/combate das contradições presentes na sociedade capitalista (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015).

Na década de 1990, o conflito entre educadores conservadores, que pretendiam manter a dualidade, e os progressistas, que queriam combatê-la, ficou ainda mais latente diante dos debates em torno da elaboração de uma nova LDB para o país. Passou-se a defender uma educação profissional integrada ao Ensino Médio, baseada em uma formação ampla, envolvendo as humanidades, as ciências e a tecnologia. Esses pontos faziam parte do primeiro projeto apresentado ao Congresso Nacional, o qual apregoava uma formação politécnica, combatendo o treinamento instrumental para o mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Entretanto, a proposta de educação integral, ou seja, politécnica, perdeu para outra, diante da forte pressão exercida pelos setores privados ligados a educação e, assim, o texto inicial foi reprovado. No seu lugar, foi aprovado o Substituto Darcy Ribeiro, que deu origem a LDB 9.394/96, ainda em vigor. Ela ajudou a consolidar a dualidade existente no nosso país, pois subsidiou a separação da Educação Profissional e do Ensino Médio (BRASIL, 2007).

A separação obrigatória do Ensino Médio da Educação Profissional foi efetivada com a publicação do Decreto Nº 2.208/1992 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Era o início de uma reforma da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que pretendia transferir oferta de cursos técnicos para a iniciativa privada, seguindo uma lógica neoliberal e diminuindo bruscamente o número de vagas disponíveis nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Em 2003 ocorreu uma mudança no direcionamento político do país com o início da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o clima favorável permitiu que as discussões a favor do Ensino Médio Integrado fossem retomadas. Defendendo, a partir do pensamento Marx e

Gramsci, uma educação guiada pelo princípio da politecnicidade, que consiste em oferecer uma educação unitária (*Latu sensu*), articulando a “cultura geral” com a “cultura técnica”. Nesse contexto, criticou-se a formação exclusivamente técnica (*stricto sensu*) até então em voga no país (BRASIL, 2007, p. 23).

Embora, o ideal seja que a profissionalização em nível médio ou superior ocorra somente após o término da educação básica, no Brasil, como as dificuldades materiais obrigam os filhos da classe trabalhadora a ajudarem no sustento da família muito antes de completarem os 18 anos de idade, o Ensino Médio Integrado (EMI) foi visto como a alternativa mais viável, prezando por uma formação geral integrada à formação técnica, para formar integralmente os jovens. Entretanto, o EMI é apresentado como uma solução provisória, uma travessia para a consolidação da politecnicidade plena (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesse sentido, a proposta do Ensino Médio Integrado ganhou força e, naquele momento, prevaleceu, dando origem ao Decreto N° 5.154/04. Mostrou-se importante duplamente, pois a habilitação técnica obtida em um ensino integrado possibilita a entrada do jovem no mercado de trabalho com dignidade e, ao mesmo tempo, oferece a oportunidade para continuar estudando em um curso superior (BARACHO; MOURA; PEREIRA; SILVA, 2006).

A formação integrada não pode ficar restrita aos conhecimentos tecnológicos, já que a realidade ultrapassa essa dimensão. “Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história” (MOURA, 2012, p. 4), fomentando uma educação reflexiva e crítica que faça emergir os problemas e dificuldades enfrentadas ao longo do tempo. Esse conhecimento é o alicerce para gerar uma mudança no padrão de produção científico, econômico e tecnológico em funcionamento.

Contudo, a maior parte das políticas públicas implantadas pelo Estado, em resposta à fase de acumulação flexível do capital, volta-se, principalmente, para que as relações produtivas vigentes no capitalismo sejam mantidas, assim, como a divisão do trabalho existente. Ao contradizer uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de competências exigidas pelo sistema produtivo, as políticas públicas que regulamentam e garantem a oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio contêm um cunho político e ideológico que fortalece a luta de classes (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

No contexto político e econômico atual, porém, presenciamos a alternativa do Ensino Médio Integrado perder espaço nas políticas de educação profissional. Os modelos de EPT defendidos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado

pela Lei nº 12.513 de 2011, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e também no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estão alinhados, priorizando a oferta da educação profissional de forma concomitante, o que atrapalha a formação integral dos estudantes (MOURA, 2014).

Evidencia-se nos documentos acima citados uma preocupação concentrada no desenvolvimento de competências necessárias para a empregabilidade, favorecendo a oferta da EPT por meio de Parcerias Público Privadas (PPP). Isso significa, de forma contraditória, que os recursos advindos dos impostos pagos pelo povo trabalhador estão sendo usados para inculcar na formação dos estudantes valores apregoados pela elite, pois na formação profissional concomitante, a educação profissional fica a cargo, principalmente, das instituições patronais, sobretudo, as pertencentes ao “Sistema S”, que repassam sua concepção de trabalho e ideologia classista (MOURA, 2014).

As empresas da esfera privada buscam fazer parcerias com o Estado, conciliando os interesses da burguesia e dos trabalhadores, obscurecendo a luta de classes, expressa na educação profissional. Dessa aliança resulta a angariação de recursos econômicos com o objetivo de qualificar os jovens, preparando-os para designar bem suas funções no mercado de trabalho. Uma relação subordinada ao principal objetivo do capitalismo internacional: formar mão de obra barata e com pouca qualificação (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

A formação integrada deve ser norteadada pelo trabalho como princípio educativo, o que “não se restringe ao aprender trabalhando”, mas também à necessidade de a educação produzir um ensino que aborde e reflita sobre as condições presentes no mundo do trabalho, mostrando as contradições existentes e as disputas de forças entre capital e trabalho, esclarecendo as características por trás das relações de produção estabelecidas na sociedade capitalista, “e, nesse sentido não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e marginalizados – no sentido de viver a margem da sociedade” (BARACHO; MOURA; PEREIRA; SILVA, 2006, p. 75).

O ensino de História é importante para compreender as formas de trabalho ao longo do tempo, permitindo conhecer o processo de desenvolvimento das relações de produção e compreender as suas nuances atuais (FENELLON, 2010). Nos primórdios, o ato de trabalhar libertou os homens do jugo da natureza, porque passamos a produzir o nosso próprio alimento, reproduzindo a nossa existência. No modo de produção primitivo, a terra, meio de produção por excelência, pertencia a todos, e os frutos do trabalho eram igualmente partilhados. Porém, com o surgimento da propriedade privada, alguns começaram a expropriar o trabalho da maioria. (MARX, 2015).

Neste contexto, reflete-se sobre a importância do ensino de História, que é considerado chato pela maioria dos estudantes, porque não compreendem o motivo pelo qual estudam “o que já passou”, “os que já morreram”. Um dos principais fatores que leva a esta visão distorcida a respeito da disciplina são as práticas docentes atreladas a um ensino tradicional (NADAI, 1993).

Para Marx (2015) a essência humana é o trabalho, ou seja, o ato de transformar a natureza é o que nos diferencia dos outros animais. Por sua vez, o historiador Bloch (2002) afirma que história não é uma ciência do passado, mas sim uma ciência dos homens no tempo. Assim, podemos depreender que a História estuda a ação dos homens a fim de adaptar a natureza para atender às suas necessidades, em um determinado espaço e tempo.

A educação de nível médio deve ir além de simplesmente formar para o mercado de trabalho, não podendo ser desvinculada de uma formação geral de qualidade, viabilizando ao estudante o acesso ao ensino superior, o que só será possível com uma base unitária para todos (FRIGOTTO; CIVIATTA; RAMOS, 2012).

Um ensino comprometido com a libertação do trabalhador, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, pressupõe a transformação da realidade, mas, para fazer isso, antes precisamos ter consciência sobre as desigualdades e as irracionalidades crescentes, que tornam inviável a permanência do sistema capitalista por muito mais tempo. A aprendizagem de História proporciona este conhecimento quando parte de questionamentos a partir do presente, pois, de acordo com Fenellon (2010, p. 141), “esta relação – de passado e presente – se estabelece na busca do conhecimento, de maneira a se questionar o passado numa série de questões que são do ‘agora’”.

Devemos entender o trabalho a partir da sua “dimensão ontológica”, como elemento que constitui o ser social, para não o confundirmos tão somente com emprego, sentido este que surgiu somente com o desenvolvimento do capitalismo e das relações produtivas subjacentes a ele, a partir do final do século XVIII, quando trabalho passou a ser sinônimo de emprego, pois remetia diretamente ao surgimento do proletariado (FRIGOTTO, 2009, p. 174).

A história do homem tem uma singularidade que a acompanha em diferentes épocas e espaços, diferenciando-o dos outros animais, que é chamada de trabalho, ontologicamente entendido como o ato de transformar a natureza, tendo como propósito satisfazer as próprias necessidades humanas. Portanto, trabalhar é algo específico do homem. A educação surgiu atrelada à gênese do trabalho, ambos coincidindo com a própria origem da humanidade, um “vínculo ontológico – histórico” (SAVIANI, 2007).

Nas sociedades primitivas, nas quais os meios de produção eram coletivos, os homens

aprendiam fazendo e produziam coletivamente sua existência. Ao mesmo tempo, educavam-se, garantindo a continuidade da vida daquela comunidade, porque a terra é um meio de trabalho universal, que armazena os meios de subsistência usados pelos homens. Em paralelo, ela fornece os meios de trabalho, como a pedra que foi usada desde a Pré-História pela humanidade para construir instrumentos para moer, cortar e caçar. Somos, portanto, animais que constroem ferramentas (MARX, 2015). O trabalho define o nosso ser social, constituindo o cerne que define a humanidade enquanto tal, porque “o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O ato primário de transformar a natureza, no sentido ontológico do trabalho, é a plataforma sobre a qual emerge todo edifício social complexificado e a “*práxis* social”, porém, sem perder o vínculo com aquele. O ato laboral não modifica apenas a natureza, mas também o próprio interior do homem. Ao planejar conscientemente seu trabalho, tem um maior controle sobre si, começa a guiar-se pela consciência adquirida e não pelo instinto biológico anterior. O trabalho forma a base da constituição da linguagem, da organização da sociedade, das formas de sociabilidade humana (ANTUNES, 2009).

Marx, no livro *O Capital*, diferencia o trabalho do pior dos arquitetos ao da mais habilidosa das abelhas, dizendo que, enquanto esta age por instinto, aquele elabora mentalmente um plano antes de agir:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2015, p. 255-256).

Por sua vez, existem as posições teleológicas primárias, diretamente relacionadas ao ato de transformação da natureza, ou seja, ao trabalho propriamente dito e à reprodução da existência, associada mais à base econômica, e às posições teleológicas secundárias, que se desenvolvem à medida que a sociedade se complexifica, e se dão na esfera das relações sociais, tais como a *práxis* política, a arte, a literatura, a religião, a filosofia, a ética. As posições teleológicas secundárias são desdobramentos da base material de produção, isto é, são secundárias não devido à sua menor importância, mas porque “[...] encontra seu fundamento ontológico-genético a partir da esfera do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 142).

A seguir, a fim de contextualizar a discussão, mencionaremos brevemente algumas mutações ocorridas ao longo da história na organização das relações de trabalho, relacionando

a propriedade dos meios de produção com as suas implicações sobre a organização da educação e sua oferta para os trabalhadores.

Nas sociedades escravistas da Antiguidade Clássica a escola era um direito de poucos, um privilégio de uma minoria representada pelas pessoas das classes dominantes, principalmente destinadas ao ensino dos futuros governantes, com a finalidade de desenvolver a arte do falar bem. A educação da elite possuía dois momentos educativos que eram o *fazer* (preparação militar) e *falar* (preparação política), isto é, quando jovens, os filhos dos membros das classes dominantes dedicavam-se à guerra e, na velhice, ao governo. A articulação do preparo intelectual com o físico pretendia formar um homem completo, um indivíduo omnilateral. Porém, essa educação era reservada para poucos. Para os filhos dos trabalhadores só restava a preparação prática realizada no próprio trabalho (BITTAR, 2009).

Vemos que, ao longo da história, deu-se a separação entre trabalho e educação. Na escola grega havia atividades intelectuais e físicas, o ensino de música e a oratória, associada à arte de mando, tendo em vista que o grupo de cidadãos que comandava a política precisava comunicar-se bem e ser preparado por meio da escolarização para que continuasse dominando o restante da população, que exercia o trabalho manual e era preparada apenas para executar ordens. Portanto, a dualidade entre trabalho intelectual e braçal está presente nas sociedades desde o nascimento da escola, na qual a educação escolar estava restrita às classes dominantes (SAVIANI, 1989; 2007).

No século V houve a queda do Império Romano, iniciando-se a Idade Média, quando prevaleceu a chamada *sociedade feudal*. No feudalismo, o objetivo da educação passou a ser formar bons cristãos. A leitura dos textos clássicos da Antiguidade foi praticamente extinta, pois os poucos que sabiam ler e escrever pertenciam à Igreja Católica. Enquanto a formação greco-romana prezava o estudo da Gramática como base para a obtenção de um saber mais amplo, no período medieval aprender a ler e a escrever passou a ter um caráter mais instrumental, que consistia na compreensão da Bíblia. Por sua vez, a formação dos trabalhadores ocorria dentro das Corporações de Ofício, nas quais aprendizes adolescentes eram ensinados por um mestre-artesão enquanto auxiliavam na sua oficina. Assim, os pais destinavam seus filhos a um mestre com quem pudessem aprender um ofício, tais como sapateiro, padeiro e pedreiro (BITTAR, 2009).

Mais tarde, com o renascimento comercial e urbano, a partir do século XIII, e o declínio do feudalismo, temos o fortalecimento da economia de trocas e da burguesia, progressivamente havendo o deslocamento do centro de produção do campo para as cidades, o que implicou em transformações também nas relações sociais. Com o distanciamento

progressivo do homem da natureza e sua aproximação do mundo urbano e industrial, a sociedade, aos poucos, começou a ser organizada em classes sociais que, diferentemente da organização estamental vigente na Idade Média – extremamente hierarquizada e estratificada –, passou a admitir maior mobilidade social (SAVIANI, 1989; 2007).

No final do século XVIII começa a ser difundida a ideia de uma escola primária e universal pública e gratuita, especialmente após a Primeira Revolução Industrial, quando as atividades antes manuais, em grande parte passaram a ser exercidas pelas máquinas, simplificando o trabalho. A alfabetização foi vista como uma necessidade para alcançar a condição de cidadão e, com isso, a escola deixou de ser limitada apenas a pequenos grupos, o que repercutiu na reorganização das relações sociais.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A educação burguesa, com o advento do capitalismo, apesar de ter garantido a universalização do ensino primário, continuou a tradicional divisão dos homens em dois grupos: os que exerceriam atividades manuais e tinham uma educação limitada, voltada diretamente para a profissionalização, realizada em escolas profissionais; e a elite, educada em escolas gerais, de “ciências e humanidades”, de preparação intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com o desenvolvimento do capitalismo, ao longo do século XX, e a hegemonia do modelo de produção fordista/taylorista, ocorreu o aprofundamento da divisão do trabalho e o conhecimento de todo o processo produtivo foi apropriado pelo capital e pelos trabalhadores intelectuais ligados a ele. O restante dos trabalhadores foi relegado a uma formação mínima, restrita apenas aos conhecimentos básicos, necessários para desenvolverem uma parte de uma mercadoria final. Assim, o ensino profissional centrava-se em preparar trabalhadores manuais para executar pequenas tarefas de pouca complexidade (SAVIANI, 1989). Contudo, não existe separação entre trabalho manual e intelectual de forma absoluta. Tal divisão trata-se de uma construção histórico-social. Com a transferência progressiva do trabalho humano para as máquinas, o homem passou a ter mais tempo para dedicar-se ao trabalho intelectual, porém, como a apropriação se dá por uma minoria de maneira privada, o maior tempo acabou sendo apenas para uns poucos, isto é, para os donos dos meios de produção (SAVIANI, 1989).

Diante do desenvolvimento técnico e científico experimentado pela sociedade nos diversos setores – como na navegação, na artilharia, na fortificação, na tecelagem e na

imprensa, provocando maior crescimento econômico e o fortalecimento da burguesia, desde o século XVII – o modelo educativo clássico, de origem greco-romana, passou a ser criticado por possuir caráter principalmente verbalístico, humanístico, abstrato e por preocupar-se, sobretudo, com o mundo interior, desligando-se do real. Os filósofos e educadores começaram a defender uma escola que abordasse assuntos relacionados com a realidade trabalhista e aos avanços técnicos na produção. Nesse período, o empirismo ganhou força, partindo principalmente das ideias de Comenius, Bacon e John Locke, fornecendo a base do surgimento de ciências relacionadas com a economia vivenciada, ou seja, com o mundo da fábrica. A pedagogia começou a ser um norte à compreensão do mundo exterior, incluindo no currículo escolar a Geografia, a História e o ensino de ciências (BITTAR, 2009). O currículo da escola elementar, cuja universalização foi difundida com a industrialização, configurou-se com base no princípio educativo do trabalho, ou seja, baseou-se na forma pela qual o homem transforma a natureza. Por isso, levou em conta a necessidade de conhecê-la, pois, para agir sobre ela, necessitamos antes ter conhecimento dela, justificando a existência das chamadas Ciências Naturais no currículo escolar. Entretanto, como nós não modificamos o ambiente a nossa volta sozinhos e sim interagindo com os outros membros da sociedade, precisamos também conhecer como as sociedades se constituem e, aqui, está calcada a importância das Ciências Sociais, ou seja, especialmente da História e da Geografia, justificando sua presença e relevância no currículo da escola elementar. Como são conhecimentos ligados a métodos científicos e sistematização, pressupõe-se o uso da linguagem escrita na sua elaboração. Assim, o currículo da escola contemplou também o ensino da linguagem escrita, aí inclusa a Matemática (SAVIANI, 1989).

Aprender a ler, escrever, a contar, assim como conhecer a História, Geografia, Filosofia e Sociologia, é basicamente conhecer o mundo no qual vivemos. No entanto, a universalização propagada com a industrialização era restrita ao ensino fundamental e ainda se revestia de um caráter dualista, sendo o Ensino Secundário, atual Ensino Médio, por muito tempo, um privilégio reservado apenas às classes dirigentes.

A divisão do trabalho na sociedade determinou a divisão dos homens em classes sociais antagônicas, criando uma dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas, nos dois tipos de perfis, temos um homem incompleto, dividido, parcial, com o domínio apenas de dimensões unilaterais da totalidade humana. Porém, o trabalho manual é o mais desvalorizado e denegrado, visto como negativo. No capitalismo, o operário é tratado como uma máquina, um animal de carga que, quanto mais gera riquezas para o capitalista, mais é acometido pela pobreza e pela degradação do seu corpo e mente, pela mutilação, provocada

pelo esforço repetitivo e pelo trabalho alienado. É convertido num trapo tanto intelectualmente como fisicamente. Quanto mais ele sofre, melhor é resultado final da mercadoria produzida, beneficiando apenas o dono do capital (MANACORDA, 2007).

Na sociedade capitalista o trabalhador é reduzido às suas necessidades mais básicas de sobrevivência, ou seja, mínimas, não lhe restando tempo ou dinheiro para dedicar-se ao prazer e a cultura, sofrendo, portanto, uma desumanização, que lhe lega imbecilidade e o idiotismo. Contudo, até mesmo o capitalista sofre essa desumanização ao dominar o outro, explorá-lo, aproxima-se da monstrosidade, distanciando-se da humanidade. Ambos, portanto, trabalhador e proprietários dos meios de produção, são seres unilaterais e desumanizados (MANACORDA, 2007).

No contexto da industrialização, criticando a exploração do trabalhador, surgiu uma pedagogia socialista, sustentada nas ideias de Marx e Engels que, após serem expulsos da Alemanha, por questões políticas, fixaram-se na Inglaterra, onde foram testemunhas oculares das consequências negativas da Revolução Industrial, indignando-se especialmente com a exploração do trabalho infantil e com a falta de escolas para atender as crianças que eram obrigadas a trabalhar para ajudar suas famílias (BITTAR, 2009).

Percebendo a contradição entre a formação das crianças de origem humilde e as crianças que pertenciam à classe burguesa, Marx e Engels formularam a sua concepção de educação, que é articulação da formação intelectual com a formação laboral para todos em idade escolar. Assim, “deixam claro que, para eles, educação significa três coisas: formação intelectual, educação física e instrução tecnológica” (BITTAR, 2009, p. 77). Sobre isso, Manacorda (2007) afirma:

Quanto às implicações pedagógicas, que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exija a reunificação das estruturas das ciências com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna. (MANACORDA, 2007, p. 93).

No viés socialista de educação, defende-se a formação de um homem omnilateral (completo), capacitando-o para o falar e, também, para pensar e fazer. Trata-se de uma ideia retomada da educação grega, porém, com uma diferença essencial: enquanto naquela a educação era um privilégio dos membros da elite, Marx estende essa formação geral como necessária para todos, especialmente para melhorar a vida dos filhos da classe trabalhadora (BITTAR, 2009).

O homem omnilateral (ou onilateral) é, portanto, aquele que não é apenas um

fragmento da completude humana. Ao contrário, trata-se do homem completo, por inteiro, que trabalha e também estuda, que pensa e também põe em prática, que produz e que consome, deixando, assim, de ser unilateral. De fato, a onilateralidade só pode ser plenamente atingida e ser comum a todos em outra sociedade, mediante uma revolução socialista. Porém, entendendo a onilateralidade como uma tendência que é constantemente apresentada e negada pela sociedade moderna, que constantemente promove a dualidade, que produzindo o homem dividido, já é possível assumir a formação omnilateral conscientemente como um objetivo da educação atual (MANACORDA, 2007).

## **2.2 O Ensino de História no Brasil**

Discutir o ensino de História hoje é pensar nos processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços, considerar a riqueza representada pelas diversas fontes de informação hoje disponíveis (as chamadas “novas linguagens”) e refletir sobre a forma como queremos educar nossos estudantes para que se tornem cidadãos conscientes, críticos e justos, numa sociedade complexamente marcada por grandes diferenças e desigualdades, que necessitam ser questionadas, criticadas, e superadas. O compromisso com um ensino de História de qualidade é um passo essencial nesse sentido (FONSECA, 2003). Porém, antes de adentrarmos nas questões atuais e propostas que podem proporcionar uma melhoria na forma de ensinar e aprender História no contexto contemporâneo, necessitamos fazer um breve mergulho no passado dessa disciplina, percorrendo a sua trajetória e desenvolvimento no Brasil, a fim de melhor caracterizá-la, identificando suas perdas, avanços e retrocessos.

Desde o século XVI, os colégios jesuítas ensinavam conteúdos de história, mas, nessa época, utilizavam textos clássicos da Antiguidade, especialmente trechos de obras de autores gregos e romanos, como Cícero e Quintiliano, com a finalidade de tornar eruditos os membros das elites – servindo de base para o aprendizado do latim, da arte da oratória – e capacitando-os para aplicar sermões sobre os colonizados. Os excertos eram propositalmente escolhidos para engrandecer os portugueses, justificando a diferença entre humanos considerados superiores (colonizadores) e os inferiores (colonizados) e dando suporte moral à guerra contra os indígenas e a escravização praticada na América Portuguesa. Por muito tempo, a disciplina de História não teve um espaço próprio, estando a serviço do ensino da Língua Portuguesa e do Latim (BITTENCOURT, 2018).

Com as reformas educacionais efetuadas pelo Marques de Pombal em 1759, após a expulsão os jesuítas de todas as regiões do Império Português, a educação não estava mais a

cargo da Igreja, mas sim do Estado. As chamadas Reformas Pombalinas trouxeram autonomia para o ensino de História, separando-o formalmente da Língua Portuguesa. Porém, somente algumas escolas aderiram de imediato à mudança, todavia de forma bastante pontual, como é o caso do Seminário de Olinda, no qual começaram a incluir nos seus currículos noções de História, com uma concepção pedagógica que predominou na época: de que era papel dessa disciplina apresentar “cronologicamente” os principais fatos ocorridos na história da humanidade (BITTENCOURT, 2018).

Enquanto disciplina escolar, a História só surgiu de forma sistematizada e efetiva no século XIX e, partir daí, sempre fez parte da escola primária ou elementar, embora inicialmente fosse optativa (BITTENCOURT, 2009). Ela só ganhou um destaque maior a partir da década de 1870, diante do fortalecimento da preocupação governamental com a constituição de uma identidade nacional para o país, que passou a ser o alvo principal do seu ensino, ao qual cabia, sobretudo, desenvolver o sentimento patriótico nas crianças desde tenras idades, centrando-se, portanto, na formação moral e cívica (GASPARELLO, 2002).

Apesar de muitos percalços, a História, aos poucos, conseguiu consolidar-se como uma disciplina escolar no Brasil. Na época do Império, o Ensino Secundário servia, principalmente, como preparação para acessar as Faculdades. Em 1828 foi criado o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em Olinda (depois transferido para Recife) e em São Paulo. Ambos, em 1831, passaram a exigir a História e a Geografia nos seus exames de admissão para os cursos acadêmicos. Já no ano de 1855 os conhecimentos históricos e geográficos também se tornaram pré-requisito para ingresso no curso de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, o que ajudou essas disciplinas a ganharem mais espaço na escola e nos cursos preparatórios que então existiam, passando progressivamente a ser mais efetiva a sua autonomia e separação do ensino de Letras (BITTENCOURT, 2009).

O ensino de História no Brasil do século XIX se pautava no chamado *modelo quadripartite* (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), que possuía um caráter eurocêntrico e privilegiava aspectos políticos. O viés teórico seguido era o positivismo, de origem francesa, o qual defendia a possibilidade de reconstruir o passado exatamente como aconteceu e a imparcialidade do historiador frente ao objeto de estudo, considerando como fontes históricas apenas os documentos oficiais (FONSECA, 1993; GASPARELLO, 2002; NADAI, 1993).

No século XIX, acreditava-se que aprender os conteúdos equivalia a decorar fatos e datas, cabendo aos estudantes reproduzir exatamente o que foi exposto pelo professor ou o que estava escrito no livro/lousa. Essa concepção pode ser verificada na ideia do “aprender de

cor”, em que se fundamentavam os livros didáticos do período, os quais seguiam o modelo de catecismo. “A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro”, destaca Bittencourt (2009, p. 67).

Bittencourt (2009) afirma ainda que, desde o final do século XIX, começaram as críticas aos métodos mnemônicos de ensino. Uma delas veio de Montessori, a outra das escolas anarquistas inspiradas na pedagogia de Ferrer Guardia, pois esses aspiravam métodos diferenciados de ensino, inaugurando o que hoje denominamos como *métodos ativos*, caracterizados, basicamente, por defender que os estudantes sejam sujeitos do seu próprio conhecimento.

Na década de 1920, com a difusão das ideias de Jonh Dewey no Brasil, houve o surgimento do movimento escolanovista, fazendo duras críticas ao ensino de História, principalmente quanto à sua metodologia de ensino, baseada no aluno passivo e no excesso de memorização. De acordo com Nadai (1993), datam dessa época as primeiras ideias que visavam mudar a maneira de se ensinar essa disciplina.

O ensino tradicional de História, numa perspectiva historiográfica, tem origem no século XIX, quando se tinha a concepção de que o objeto de estudo da História era exclusivamente os fatos do passado, gerando uma matéria escolar na qual cabia ao docente reproduzir uma visão factual, despolitizada e sem relação com realidade social vivenciada pelo estudante, este mero ser receptor das informações narradas pelo docente. Daquela época para hoje pouca coisa mudou, considerando que essa perspectiva ainda é muito real em nossos dias, conforme reforçado por Schimdt (2000).

Como resultado, muitos estudantes acham a História desinteressante, ao ponto de odiá-la, o que está diretamente relacionado ao modelo como ela é ensinada, pautado fortemente na transmissão de um amontoado de informações já prontas e acabadas, que precisam ser memorizadas pelos estudantes sem que saibam seu significado, inviabilizando que vejam a relação entre a história estudada e aquela vivida no tempo presente (NADAI, 1993; SCHIMDT, 2000).

Durante o período da Ditadura Militar Brasileira, o ensino de História sofreu duras perdas. A Lei 5.692/71 prejudicou sobremaneira a disciplina, que foi substituída no 1º Grau (Ensino Fundamental) pelos Estudos Sociais. Além disso, provocou a diminuição significativa de sua carga horária no 2º Grau (Ensino Médio), o que, na prática, fez com que várias escolas, mesmo nessa etapa de ensino, não reservassem um horário para a disciplina de História. Pensando positivamente, onde o seu ensino ocorria, o mais comum era que todo o conteúdo

fosse abordado apenas no primeiro ano do segundo grau (SCHIMDT, 2000).

Os técnicos do Regime Militar possuíam ciência da importância do ensino de História para a formação da cidadania e seu poder de embutir nos seus estudantes capacidade de reflexão e crítica. Por isso, num período de cerceamento da liberdade de expressão e de pensamento, as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) foram introduzidas no currículo do 1º e 2º graus, substituindo – juntamente com os Estudos Sociais – a disciplina de História, que foi reduzida a conceitos ligados à moral, ao patriotismo e ao civismo, a fim de formar uma pessoa pacífica, ordeira e conformada. Nesse bojo, descaracterizando e comprometendo ainda mais o ensino de História, deu-se também a introdução das Licenciaturas Curtas, aligeirando a formação dos docentes, ocorrida de modo superficial a partir de então (FONSECA, 2003).

Estabeleceu-se, também por meio da Lei 5.692/71, o currículo por círculos concêntricos, que partia do mais próximo da criança até o mais distante: por exemplo, no 1º ano, começava com o estudo da família e assim progressivamente, na 4ª série estudava os conhecimentos relativos ao seu Estado. Os Estudos Sociais era uma disciplina que ia da 5ª até a 8ª série, basicamente, integrava os conteúdos de História e Geografia, que eram ministradas pelo mesmo professor (SCHIMDT, 2000).

A criação dos Estudos Sociais provocou graves danos ao ensino de História, pois diluiu e deformou os métodos de ensino e os conteúdos, o que ficou ainda mais agravado, uma vez que, como já destacamos, o surgimento da nova disciplina implicou na criação das chamadas Licenciaturas Curtas, com duração de apenas dois anos, refletindo em docentes com formação insuficiente (SCHIMDT, 2000).

A partir do final da década de 1980, com a reabertura política do país, os pesquisadores começaram a estudar novas formas de se ensinar História, tornando-a mais atraente para a nova geração, que se forma sobre a hegemonia da cultura da imagem. Em consequência, tal geração coloca a linguagem escrita em plano secundário. Então, faz-se necessária a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula a fim de melhorar o ensino de História. Dessa forma, as novas tecnologias não podem ser consideradas inimigas e sim auxiliares e aliadas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Devem, contudo, ser utilizadas criticamente, fomentando o pensar historicamente (BITTENCOURT, 2009).

### 2.2.1 Educação histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico

A história se projeta sobre a memória coletiva das pessoas principalmente por meio de memoriais, monumentos, museus, textos, livros, da escola e dos meios de comunicação, objetivando fazer com que os indivíduos inseridos em um grupo social passem a compartilhar de uma mesma recordação/memória, a fim de que uma comunidade deixe de ser um “conjunto de ‘eus’ e passe a ser de ‘nós’” (ROSA, 2007, p. 57). Contudo, a memória histórica é, principalmente, algo construído individualmente. Trata-se de uma faculdade do sujeito, dependendo muito daquilo que é relevante para cada pessoa e seus ideais. Escolhemos o que preferimos esquecer e a maneira como desejamos recordar de algo a partir da nossa liberdade de interpretação das experiências acumuladas no tempo, conforme as intenções de ação que temos. Essa operação mental efetua-se a partir da consciência história, que produz uma “*constituição de sentido da experiência do tempo*” (RÜSEN, 2001, p. 59, grifo do autor).

Apesar da possibilidade da existência de diferentes versões sobre os fatos históricos, mediante as múltiplas interpretações que podemos fazer das experiências do passado, o ensino de História presente na maioria das escolas da educação básica tem insistido em transmitir uma visão unilateral dos fatos ocorridos, estrangulando tal liberdade interpretativa e a criatividade do estudante por optar pela sistemática do ensino tradicional (SCHIMDT, 2000; MORENO, 2019).

A chamada Didática da História, que tem como principal expoente o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, busca suplantando a educação tradicional no que diz respeito a essa disciplina por meio de pesquisas e da construção ferramentas teóricas voltadas ao fortalecimento de uma Educação Histórica balizada pela chamada *consciência histórica*. (MORENO, 2019).

O docente de História pode favorecer a autonomia dos educandos. Isso ocorre se valorizamos a sua participação ativa, a construção do pensamento crítico e as múltiplas leituras possíveis dos fatos estudados. Do contrário, em situações nas quais depositamos nossas verdades sobre eles, sem espaço para a liberdade interpretativa, reforçamos comportamentos de controle (BERBEL, 2011). Por conseguinte, as aulas tradicionais limitam o conhecimento do educando, pois se restringem a impor, opressivamente, a concepção do educador sobre os estudantes, que devem decorar mecanicamente as informações consideradas importantes, com base no critério exclusivo do professor (FREIRE, 2017).

A Educação Histórica, que tem como referencial teórico o pensamento de Jörn Rüsen, também critica a ideia de transmissão de conteúdos, pois considera que a aprendizagem não

ocorre pela recepção, mas pela interação do estudante com o conhecimento, para que desenvolva argumentações e ideias próprias. Não se aprende a História decorando inúmeros fatos e datas, quando estes são informações mortas sem quase nenhum significado para a vida dos jovens hoje. Portanto, são muito mais relevantes e geradoras de aprendizados as experiências históricas que são resgatadas porque se relacionam de alguma maneira com o que os estudantes vivem, pensam ou acreditam, ajudando-os a descortinar o funcionamento da sociedade na qual estão inseridos (MORENO, 2019).

A Didática da História é um campo do conhecimento próprio da Ciência Histórica, mas que tem como singularidade o estudo da aprendizagem histórica, pesquisando empiricamente como a história é ensinada e aprendida e tendo como principal objeto de estudo a consciência histórica. Esta pode ser basicamente compreendida como o modo de relacionar as três dimensões temporais: passado, presente e futuro. Além disso, parte-se do pressuposto de que ensino de História pode contribuir com uma função de orientação na vida prática do sujeito (RÜSEN, 2001).

Todavia, estamos vivendo uma época de retrocessos educacionais que atingem diretamente o conhecimento histórico escolar, como corrobora a reforma do ensino obrigatório defendida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em um relatório de 1996, com o intuito de tornar a educação básica mais direcionada para o mercado de trabalho. Nesse viés, incentiva-se o surgimento de um grupo minoritário de pessoas com alta qualificação e, na outra ponta, uma maioria provida apenas de conhecimentos básicos, em detrimento de uma formação humana ampla, ao voltar-se principalmente para as competências laborais exigidas pelas empresas atualmente, como as de flexibilidade e de aprendizagem contínua. O objetivo de tal proposta é preparar os jovens para um mercado de trabalho instável e provisório, características existentes na sociedade do desemprego estrutural, atualmente vigente (LÓPEZ FACAL, 2003).

As orientações internacionais quanto ao ensino de História, desde o final da década de 1990, concentram esforços para que os conteúdos escolares trabalhados nesta disciplina tenham como objetivo desenvolver e fortalecer o patriotismo, os bons costumes, a moral e a religiosidade. Contudo, ao contrário, principalmente agora diante dessa realidade – que tenta perversamente vender os olhos dos trabalhadores – o ensino de História deve ser uma ferramenta de emancipação, tanto pessoal como social. As aulas de História precisam ter um compromisso com a reflexão, a argumentação, a análise e a conscientização sobre os problemas que afligem o mundo, evitando a repetição, ou seja, a pura decoreba, e priorizando a crítica, capaz de munir os jovens com conhecimentos que sirvam para se protegerem contra

as apresentações míticas da história (LÓPEZ FACAL, 2003).

O ensino tradicional de História gera uma conscientização histórica controladora, causando o esmagamento do pensamento autônomo e limitando o pensar historicamente. Por isso, ao longo de décadas, o sentido da disciplina como um alicerce para orientar a vida prática foi sendo relegado e sua utilidade colocada em cheque pelos estudantes (MORENO, 2019). Já a “aprendizagem histórica” visa fazer com que as informações sejam transformadas em conhecimentos, proporcionando uma “alfabetização histórica”, isto é, uma *literacia histórica*, cujo objetivo é desenvolver nos educandos o pensamento histórico, dialogando com outras épocas e espaços para compreender o que motivou a ação das pessoas no passado e, ao mesmo tempo, analisar e entender como se refletem atualmente (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 66).

Denomina-se “aprendizagem histórica” as mudanças geradas na estrutura da *consciência histórica*. Tal aprendizagem não pode ser confundida com o simples conhecimento do passado, independentemente do número de informações retidas sobre ele. Todavia, consiste na forma como utilizamos as experiências passadas, almejando que, progressivamente, vamos deixando de pensar a partir da consciência histórica tradicional, seguindo rumo ao pensamento histórico de caráter genético (RÜSEN, 2010, p. 51).

O pensamento histórico está embutido no cotidiano humano. Trata-se de uma condição da própria essência da humanidade que, habitualmente, demarca a passagem do tempo, inicialmente observando a natureza da sua própria vida. Assim, de modo geral, dividimos a nossa existência em nascimento, infância, vida adulta, envelhecimento e morte, que servem como marcos temporais iniciais para orientar as escolhas que fazemos no dia a dia, implicando em determinadas opções no presente e seus reflexos no futuro (CERRI, 2001).

Isso ocorre porque “o homem precisa estabelecer um quadro interpretativo sobre o que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo ao longo do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 58), ou seja, esse quadro é a chamada consciência histórica, que é o modo com que cada ser humano interpreta o mundo e si próprio a partir do seu conhecimento sobre o passado.

Porém, as experiências vividas não bastam para compreendermos o mundo que nos rodeia. É aí que as experiências acumuladas pelos nossos antepassados exercem um peso muito grande, permitindo-nos ultrapassar o tempo biológico limitado da existência humana e constituir uma memória histórica que atravessa diferentes épocas e é indispensável nesse processo de orientação prática. Ela, por sua vez, insere-se numa cultura histórica, responsável por embutir nos membros que dela fazem parte uma determinada concepção de mundo, de moral e de valores, isto é, um tipo de consciência histórica (RÜSEN, 2001).

Existem variadas teorias que tratam sobre a origem e o desenvolvimento da consciência moral e, dentre elas, podemos citar aquelas que foram propostas e comprovadas empiricamente por Piaget, Kohlberg, dentre outros. Seguindo tais exemplos, Rüsen propôs a elaboração de uma teoria semelhante, porém, calcada na investigação do relacionamento da moral com a forma de cada pessoa relatar e interpretar o passado, dando origem a uma teoria da aprendizagem histórica situada na própria História, apesar de ser ainda embrionária, pois necessita de mais pesquisas a fim de ser confirmada por dados empíricos (RÜSEN, 2010).

A mais importante finalidade da aprendizagem histórica é o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, visando a superação da consciência histórica tradicional e exemplar, pautadas em um tempo linear, e também da consciência crítica, que rompe totalmente com o passado, desejando que os educandos passem a ter uma consciência crítico-genética, considerando as complexas relações entre passado e presente, e utilizando as experiências vividas por pessoas de outras épocas como orientação para a vida prática na contemporaneidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

A aprendizagem histórica possui uma tipologia geral, que foi desenvolvida por Rüsen (2010) para servir como ferramenta metodológica na análise empírica de relatos históricos e entrever seus vínculos com a moral de diferentes épocas. O objetivo dessa tipologia é explicar quais são as estruturas mentais básicas que compõem o pensamento histórico. Este é representado pelas diferentes maneiras existentes de argumentar historicamente e de articular o passado, o presente e o futuro, expressas por quatro tipos de consciência histórica:

- 1) **Tipo tradicional:** busca-se fazer referência ao passado para resguardar a continuidade das tradições, reforçando modelos culturais pré-estabelecidos e que devem ser seguidos obrigatoriamente. Neste caso, os valores morais são considerados inquestionáveis e os únicos corretos. Assim, busca-se trazer à tona a origem de determinado costume para legitimar sua validade e a necessidade de repetição deste, permanentemente. Portanto, nota-se a continuidade do passado no presente e no futuro, estabelecendo-se modelos de comportamento compreendidos como atemporais e identidades que são impostas pela tradição (RÜSEN, 2010, p. 64-65);
- 2) **Tipo exemplar:** o passado é recordado para servir de lição ao presente e ao futuro, partindo de regras de condutas e de valores tidos como gerais e atemporais. Porém, aqui, o foco não é mais a tradição, mas determinadas ações passadas de pessoas, governos ou de países julgadas como bons ou maus exemplos. Por exemplo, as barbaridades e atrocidades cometidas devem ser evitadas, para não cometer os mesmos erros do passado, já as experiências passadas boas devem ser reproduzidas. A identidade do sujeito é formada

com base nos comportamentos considerados sensatos e prudentes os quais possuem caráter generalizador (RÜSEN, 2010, p. 65- 66);

- 3) **Tipo crítico:** elabora-se uma “contranarração” para romper com determinadas tradições, que passam a ser consideradas falsas e enganosas e, por isso, são negadas. Uma de suas principais estratégias é afirmar que os costumes do passado não valem mais nada hoje porque vivemos em uma época totalmente diferente. Pretende romper com os sistemas de valores antigos, o passado é visto como algo negativo, que precisa ser superado, gerando formas de orientação temporal desvinculadas dele. Quanto à identidade, ela vai sendo autoconstruída pelo próprio sujeito por meio da negação dos modelos culturais preestabelecidos e buscando levantar evidências históricas que demonstrem os equívocos na origem dos sistemas de valores, além de apontar suas consequências negativas (imorais). Esse tipo relativiza os valores, defendendo o respeito à singularidade natural de cada indivíduo e à sua liberdade (RÜSEN, 2010, p. 65-68);
- 4) **Tipo genético:** o passado não é negado, mas é questionado. Leva em consideração que a mudança é inerente ao próprio tempo, sendo a cultura dinâmica. Por isso, às vezes, tradições antigas permanecem, mas modificadas, renovadas com outras roupagens, mais adequadas para a época presente. Assim, os comportamentos modificam-se. Embora não ocorra uma ruptura total com o passado, este não se repete intacto no presente e não irá permanecer no futuro, porque se desenvolve outra opção de futuro (RÜSEN, 2010, p. 68).

A mudança temporal na consciência história de tipo genético não é mais vista como uma ameaça às tradições, mas como um caminho diferente que abre outras opções de mundo. Assim, o presente surge como um tempo de transição, “uma intersecção” que está conectada ao passado e, ao mesmo tempo, o modifica e tece uma nova perspectiva de futuro, gerando uma visão de que a sociedade tende a evoluir ou progredir, em relação ao passado, para uma configuração que seja mais positiva. Faz parte do tipo genético a aceitação de pontos de vista plurais e da diferença, representada pelo “outro”. Um exemplo que denota esse pensamento histórico é “a ideia de Direitos Humanos Universais”, quebrando a lógica de valores morais legitimados sob a ótica de grupos específicos que querem manter o *status quo* e abrindo espaço para várias perspectivas históricas. No que diz respeito à identidade, não é considerada como algo fixo, mas como mutável e em constante formação (RÜSEN, 2010, p. 68-70).

O diálogo com as experiências passadas, mediado pela consciência história, ensina a pensar historicamente, mas exige que o estudante tenha uma postura semelhante a do historiador, que reconstitui e interpreta os fatos do passado, fazendo questionamentos às fontes históricas estudadas. Nesse caminho, é necessário que o educando consiga selecionar

os aspectos mais relevantes sobre os fatos estudados, dando atenção especial àqueles que são mais importantes para explicar o presente. Depois, precisa também organizá-los numa perspectiva temporal, identificando as rupturas e permanências (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

A forma linguística pela qual a consciência histórica se apresenta é a “narração”, que aponta como o pensamento histórico é utilizado pelo sujeito na sua orientação temporal. Entende-se por narração “o relato de uma história”, no qual os valores morais do indivíduo e sua “síntese histórica das dimensões do tempo” mesclam-se originando um ato de fala (RÜSEN, 2010, p. 57). Contudo, antes de narrar, é importante que o estudante aprenda a ler, a questionar e a interpretar diferentes tipos de fontes históricas; o que possibilita que construa explicações próprias sobre a história de diferentes povos, conhecendo o modo de vida de outras pessoas do passado, mas sempre buscando relacionar com a sua história pessoal. Quanto à forma de expressar o seu pensamento histórico, por meio de um relato, abre-se um amplo leque, que engloba desde meios escritos e imagens até as linguagens tecnológicas hoje disponíveis (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Na perspectiva da aprendizagem histórica, mostra-se fundamental que o educando entenda que toda história é sempre uma interpretação. Esse entendimento proporciona que ele próprio se veja como capaz de organizar e construir o seu conhecimento histórico, desenvolvendo uma narrativa autêntica e original. Nela, analisam-se as ações dos sujeitos históricos estudados, contextualizando-as em suas devidas temporalidades, concomitantemente procurando identificar as suas marcas e significados no tempo presente. Dessa forma, os conhecimentos obtidos passam a ter uma utilidade como elemento que serve para a orientação temporal nas escolhas da vida prática e na intervenção sobre a realidade social (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Por sua vez, a competência narrativa geral, citada acima, se subdivide em outras três: (a) *competência de experiência*: consiste na sensibilidade de olhar para o passado atentamente, buscando informações importantes com base nas vivências de épocas passadas, mas diferenciando-as das do tempo presente; (b) *competência de interpretação*: trata-se de resgatar o passado à luz do presente, enxergando aquele como uma ferramenta para a compreensão do agora e para a projeção de expectativas futuras e reduzindo, assim, a distância entre diferentes épocas, vistas como um *continuum* temporal; (c) *competência de orientação*: refere-se à utilização prática da consciência histórica como guia para orientar as escolhas na vida real, motivando determinadas ações, decisões e posicionamentos, que estão relacionados com a identidade de cada sujeito, passando ver-se dentro da trama histórica (RÜSEN, p. 61, 2010).

A ideia da consciência histórica busca contribuir para que os discentes tenham uma visão de mundo assentada em princípios que valorizem a igualdade, a justiça, a democracia, os direitos humanos, a liberdade de religião e de expressão, a diversidade cultural e sexual, a preservação ambiental, a cidadania, e o respeito a quaisquer diferenças. Entretanto, antes precisam entender que:

Vivemos em uma sociedade que é como é porque pessoas que viveram antes de nós tomaram determinadas decisões que nos fizeram ser o que somos e o que não somos. Isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam um determinado futuro para nossos descendentes. E, a respeito disso, temos compromissos em relação à moral e a ética. Apesar de não podermos modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz de nossas lutas individuais e coletivas, podemos levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios de liberdade, democracia e cidadania. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 69).

A consciência histórica se revela quando agimos, sobretudo, expondo nossas ideias e pontos de vista, o que ocorre por meio da argumentação, seja falada, escrita, ou ilustrada, sendo um dos principais indicativos dela a *utilização da primeira pessoa ou terceira pessoa do plural*, gerando uma narração caracterizada como uma mescla entre cognição, emoção e princípios morais (MORENO, 2019, grifo nosso).

A história não é uma verdade pronta e acabada. O conhecimento histórico é produzido/construído pelo historiador e varia conforme os documentos que ele tem disponível, o método de pesquisa utilizado, suas ideias, valores e objetivos. Por isso, não há apenas uma história verdadeira e eterna. A ideia de que a história é uma construção é muito valiosa para o seu ensino porque, por meio da problematização, ela pode também ser construída por professores e estudantes, transformando-se em saber histórico escolar, ao invés de ser somente uma transposição didática (SCHIMDT, 2000).

Pensar em consciência histórica, e como ela pode auxiliar na superação de uma educação bancária no que tange ao ensino de História, nos leva ver o espaço escolar não como um local de simplificação didática e transmissão de conteúdos originados do saber erudito produzido pelas universidades, mas sim a escola como produtora de saberes. Portanto, não reproduzindo a chamada história científica, elaborada nas academias, mas construindo conhecimentos históricos próprios e qualitativamente diferentes por parte de educandos e educadores da Educação Básica (CERRI, 2001).

Sintetizamos a seguir alguns elementos listados Schimdt (2000) por nós considerarmos importantes para subsidiar o ensino de História na escola e os quais defendemos como fundamentais para que ocorra um rompimento com o ensino de tradicional:

- O ensino de História deve destacar a história como processo, analisando

mudanças e as experiências humanas em uma determinada sociedade, contrapondo-se a um ensino baseado na sucessão linear de fatos, com caráter evolutivo;

- Compromisso com a superação da ideia de que a História corresponde ao estudo do passado por ele mesmo, já que sempre os questionamentos partem do presente;
- Busca pela superação de um ensino de História reduzido à memorização, substituído por sua compreensão da história como sendo uma ferramenta para a interpretação da realidade social e que ajude na formação da identidade do jovem, contribuindo para que se veja como um sujeito da história.

Problematizar a História é interrogar o passado a partir de nosso cotidiano e da realidade vivenciada no tempo presente. Porém, nem toda pergunta é uma problemática, para se configurar como tal é preciso elaborar hipóteses sobre o assunto estudado e, então, buscar refazer o percurso histórico que interliga o passado ao presente. O problema pode ser indicado pelo docente, apresentando possibilidades de análise de um conteúdo aos estudantes, contextualizando-o com o mundo contemporâneo. Todavia, quanto às hipóteses, é mais interessante que sejam construídas pelos próprios educandos (SCHIMDT, 2000).

Ressaltamos que, embora as questões aqui tratadas tenham validade para o ensino de História em geral, visamos entendê-lo em um contexto específico, que é o da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito do Ensino Médio Integrado. Por isso, nessa trajetória, consideramos importante realizar um levantamento sobre as teses e dissertações já produzidas que tratam desse assunto e, para tanto, realizamos um breve “estado arte” ou “estado do conhecimento” sobre as produções existentes, análise esta que apresentaremos na sequência.

### **2.2.2 O Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica**

Realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) associando as palavras “educação profissional ensino de história” onde encontramos uma dissertação de mestrado em História Social, denominada Educação Profissional: história e ensino de história (2010), de Francine Calegari de Souza, que procurou compreender a concepção de escola unitária em Gramsci e analisar outros autores que propõem uma formação geral aliada à formação profissional. Identificou-se que, no Brasil, há a separação entre ambas, mas privilegiou a análise de documentos da legislação brasileira (O Substituto

Jorge Hage e LDB 9.394/96), apontando a importância de uma integração do ensino de História com a formação para o trabalho. Entretanto, conforme a própria autora “[...] ao final da análise não podemos dizer que encontramos um caminho certo para integrar o ensino de História à educação Profissional” (SOUZA, 2010, p. 108), apenas restringindo-se a refletir sobre a necessidade de isso ser realizado.

Prosseguindo o levantamento, mas agora utilizando como filtro de pesquisa “ensino médio integrado ensino de história”, foi encontrada mais uma dissertação intitulada “Clio e titãs: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES (2016)”, de Ernesto Charpinel Borges. Seu objetivo foi analisar as concepções dos professores de História atuantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Espírito Santo por meio de entrevistas com os docentes e cruzamento dos depoimentos com bibliografia sobre a temática. O ensino da disciplina de História na instituição foi visto como pouco relevante, pois não é considerado útil, conforme expresso, no resumo da pesquisa:

A pesquisa mostra ainda que a educação profissional do Ifes é signatária de um discurso que a direciona para as demandas do mercado capitalista e que, por vezes, alunos, professores, gestores e técnicos do Ifes, pelo sentimento de pertencimento à instituição, acabam também sendo influenciados nessa direção. Observou-se que a História na instituição carece de espaço e de sentido, pois, ao que parece, a disciplina não oferece utilidade a representações que pregam o sucesso econômico e a realização material. Nas considerações finais, propomos que a discussão em torno da História no Ifes se fortaleça por meio de Fóruns, Seminários e outros eventos que possam dar visibilidade a essa área de conhecimento e de ensino. Entende-se que o debate em História é importante, visando a construção de um ensino que auxilie na constituição de uma cidadania de fato, social e crítica, proporcionando aos seus estudiosos a possibilidade do protagonismo social. (BORGES, 2016, p. 6).

No catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os filtros citados, encontramos uma dissertação sobre o assunto. A dissertação é de Stenio Farias Davila Lins, intitulada “Em Busca da Integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)”. Lins (2015) objetivou analisar a elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB/Campus João Pessoa, e o lugar da disciplina de História nestes. Ele também abordou a substituição do Decreto 2.208/1997 – que separava Educação Profissional de Nível Médio e o Ensino Médio propriamente dito – pelo Decreto 5.154/2004, o qual defendeu e autorizou a integração entre ambos. Assim, sua pesquisa centrou-se em examinar o currículo e os agentes que elaboraram a nova proposta de ensino de História do IFPB, entre 2004 e 2006, quando da aprovação do Decreto 5.154/2004. Lins (2015) identificou a permanência da hegemonia do saber técnico-científico, não havendo, na prática, alteração da proposta de ensino da disciplina em relação

ao que já era feito anteriormente a este decreto. Conclui que a integração não se efetivou, dificultando a superação de uma proposta de educação dualista, com professores que trabalhavam de forma paralela, ao invés de integrada:

Nesse aspecto, o planejamento de um projeto de ensino integrado não se configurou na possibilidade de integração das competências e habilidades específicas do ensino de história, com os conceitos estruturadores de uma proposta de EMI que buscava uma indissociabilidade entre os vários ramos do conhecimento inseridos em uma proposta de ensino, tomando o trabalho, a ciência e a tecnologia como eixos de integração curricular. (LINS, 2015, p. 8).

Ainda no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizado o mesmo filtro de pesquisa citado acima, encontramos a tese “O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)”, defendida em 2017 por Nathalia Helena Alem, que abordou o currículo da disciplina de História nos Cursos de Ensino Médio Integrados, a partir do Decreto 5.154/04, por meio da análise dos Planos dos Cursos, das ementas da disciplina e questionários com os gestores, coordenadores e com professores de História, percebendo que:

[...] em grande medida, o projeto de integração do ensino na instituição ainda é uma meta, a pesquisa apontou este ser um objetivo dos professores e gestores, mas que ainda encontra-se em seus passos iniciais. No currículo prescrito da disciplina de História foi possível perceber as marcas das disputas, da cultura escolar e das tentativas de construir esse projeto. O lugar da disciplina como componente de formação em curso de Ensino Médio Integrado ainda não se consolidou plenamente, e o sentido deste currículo para a colaboração na formação para o mundo do trabalho evidencia algumas contribuições, mas não se apresenta claramente orientado para este fim. (ALEM, 2017, p. 10).

Utilizando o Google Acadêmico® identificamos mais uma dissertação sobre ensino de História e Educação Profissional, na qual Lima (2015) pesquisou sobre “Ensino de História no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo: do CEFET/RN ao IFRN Campus Natal-Central (2005-2011)”. Ele examinou as propostas para o Ensino de História neste curso, sendo a pesquisa norteadada pela proposta de Gramsci de “escola unitária”, baseada na articulação de educação e trabalho. Lima (2015) entrevistou três professores e os estudantes egressos das turmas de 2005 a 2008 para compreender as concepções sobre ensino de História e as práticas pedagógicas dos docentes. Nas considerações, chega a uma conclusão semelhante às das demais pesquisas já mencionadas:

A questão é que o discurso parecia apontar para a essência do EMI, enquanto as práticas divergiam, sinalizando uma permanência de um currículo unilateral, e especificamente no caso da História, centrado na formação propedêutica. Percebemos que as prescrições curriculares não são garantia de práticas pedagógicas efetivamente integradoras. (LIMA, 2015, p. 104).

Nesse contexto, conforme as produções supracitadas, percebemos que há um crescente interesse pelas pesquisas que relacionam o ensino de História com a educação profissional de

nível médio. Contudo, todas as produções encontradas afirmam que a integração entre teoria (conhecimentos acadêmicos) e prática (conhecimentos técnicos) ainda não se efetivou plenamente, ficando mais no plano discursivo das instituições e funcionários, sendo quase sempre uma meta, devido à prevalência de uma formação ainda marcada pela preparação para a atuação no mercado de trabalho. Nenhum dos trabalhos acima citados investigou as concepções sobre o ensino de história por parte dos alunos que estavam cursando o ensino médio integrado. Além disso, as produções aqui tratadas abordaram o ensino médio apenas no âmbito dos Institutos Federais, não tratando desta temática nas escolas públicas estaduais e municipais. Daí a importância dessa pesquisa que nos propomos realizar.

Como vimos anteriormente, desde o final do século XIX as críticas à metodologia de ensino de História baseada na memorização começaram a surgir, atravessam o século XX e continuam presente no século XXI. Vieram, sobretudo, daqueles que defenderam as chamadas metodologias ativas, como Montessori, Ferrer Guardia e John Dewey (BITTENCOURT, 2009). Nesta linha, no próximo tópico abordaremos os principais aspectos relativos aos chamados métodos ativos, com base em autores contemporâneos, frente à chamada Sociedade da Informação, observando suas implicações sobre a educação.

### **2.3 Práticas Educativas e Web 2.0: conceitos e perspectivas**

Ainda predomina a influência do ensino tradicional nas escolas, pautado na memorização de informações pelos estudantes, que são tratados como seres passivos. Apenas o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo como função transmitir os conteúdos. Esse modelo de ensino é o principal alvo das críticas das metodologias ativas. (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

O problema maior é que, “embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo” (BERBEL, 2011, p.25).

As aulas centradas na narração, de acordo com Freire (2017), assemelham-se a algo quase morto ou petrificado. Elas implicam em um narrador, o professor, que se considera o dono da verdade, o qual age como o único sujeito da situação, sempre dissertando para os educandos, que devem escutá-lo como “objetos pacientes”, sem reflexão sobre suas condições de vida concretas.

Nessas aulas, restringe-se o conhecimento a uma abstração imposta pelo professor de forma opressiva sobre o estudante, cabendo a este memorizar mecanicamente os conteúdos

narrados pelo docente (FREIRE, 2017), o qual, dependendo do seu posicionamento, poderá favorecer a autonomia dos educandos, ou, pelo contrário, reforçar comportamentos de controle sobre eles (BERBEL, 2011).

O modelo tradicional de ensino é chamado de “educação bancária”, porque os estudantes são tratados como “vasilhas”, as quais o docente vai “enchendo”, conforme realiza a transmissão dos conhecimentos, como se estivesse realizando “depósitos”. Nesse modelo, acredita-se que quanto mais depositar conteúdos sobre os alunos, melhor será considerado o professor, por sua vez “[...] quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores os educandos serão” (FREIRE, 2017, p.80).

As ideias de Freire (2017) embasam os defensores das Metodologias Ativas, ao preconizarem que se deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos e da resolução de problemas e superação de desafios, que mobilizarão a elaboração de um novo conhecimento pelos estudantes para solucioná-los. Assim, ocorre a verdadeira aprendizagem e não com a mera memorização daquilo que é imposto (BERBEL, 2011).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão intensamente presentes no cotidiano dos estudantes. Sua expansão, em grande proporção, relaciona-se à portabilidade proporcionada pelos dispositivos móveis, os quais, mediante conexão sem fio, permitem acessar informações disponíveis na Web praticamente a partir de qualquer lugar (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017). Isso gera novos desafios para a escola, que vem sendo pressionada pela cultura digital, cuja maior expressão é a popularização das redes sociais, especialmente do Facebook®, do Instagram® e do Twitter®, em que abundam as informações. Contudo, seu diferencial é possibilitar o compartilhamento e a produção delas, intensificando as interações sociais e a produção colaborativa de conhecimentos.

O surgimento da Web 2.0 maximizou a interação entre as pessoas, perfazendo novas formas de acesso ao saber produzido e, também, de como produzi-lo. Ao ampliar a cooperação, a participação e os intercâmbios, trouxe à tona os benefícios da construção dos conhecimentos coletivamente, em um contexto de uma nova cultura advinda do desenvolvimento das TDIC. Assim, “o grande avanço da Internet proporcionou o surgimento das redes sociais virtuais onde as pessoas podem interagir socialmente se conectando através de seus interesses em comum” (SILVA; SERAFIM, 2016, p. 78).

Diante da globalização destaca-se ainda uma nova forma de organização produtiva, o Toyotismo, modelo japonês de produção, que valoriza o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade, e a capacidade de comunicação usando diferentes códigos e linguagens, o que implica em uma educação profissional de nível médio que não seja meramente certificatória,

porém que prepare tanto intelectualmente como profissionalmente, articulando teoria e prática. Destarte, prepara para atuar no mercado de trabalho, mas também para exercer a cidadania e a autonomia, favorecendo em especial a transformação social (KUENZER, 2002). Portanto, é preciso instituir novas práticas docentes, pois o método centrado na transmissão de conteúdos já não consegue responder adequadamente ao que se espera de um cidadão ou profissional de qualidade, porque “a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial nacional e local, tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo” [...] (BERBELL, 2011, p. 25-26).

Um dos primeiros passos para promover uma mudança nas práticas docentes é a reflexão sobre elas, porque não basta inserir a tecnologia na sala de aula se elas continuam sendo tradicionais, ou seja, focadas somente na transmissão de informações (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017). Divulga-se há muito tempo que a existência dos aparatos tecnológicos iria beneficiar a educação, como aconteceu com o uso das transparências, do PowerPoint® e da Internet hoje, mas ainda não obtivemos as mudanças esperadas e projetadas, porque os educadores continuam tendo as mesmas atitudes que tinham diante do quadro negro, reproduzindo os velhos paradigmas, principalmente a ideia de que ensinar é depositar conteúdos (SILVA; SERAFIM, 2016).

Um caminho para melhorar o interesse dos estudantes é buscar metodologias que favoreçam o seu protagonismo, dando mais voz a eles na sala de aula, como os métodos ativos, os quais deixam de centrar-se no ensino, ou seja, no docente, para ter como centro a aprendizagem dos alunos (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

Nos métodos ativos os conhecimentos, as experiências, e as visões que os estudantes trazem são utilizados como o ponto de partida para a ação pedagógica, tornando-os os atores principais do processo de ensino e de aprendizagem, deixando de ser expectadores, para agirem de forma ativa e participativa na construção do conhecimento (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

As metodologias ativas almejam fazer com que o educando pense de forma crítica, tendo um pensar autônomo, o que exige do professor uma abertura para compreender e aceitar opiniões diferentes. Os estudantes, ao perceberem-se como coparticipantes do processo de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente ficam mais motivados (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017). Esse engajamento advém da curiosidade despertada nos estudantes, que veem suas contribuições valorizadas, ao mobilizarem-se para tentar resolver uma determinada problemática, fornecendo uma “sensação de pertencimento”, fator que leva a uma maior dedicação ao estudo pelos jovens. (BERBEL, 2011).

A postura do educador também é mencionada por Freire (1996, p.121) como sendo imprescindível na superação das práticas educativas de caráter bancário, afirmando que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

A falta de articulação dos conhecimentos escolares com o contexto social no qual os estudantes vivem também é outro fator que pode causar o desinteresse deles. Tal falta de contextualização é constante no método tradicional, apenas preocupado com a transmissão dos conteúdos (FREIRE, 1996). Defende-se que os conteúdos precisam estar relacionados com as problemáticas vivenciadas na realidade, ajudando a compreendê-las e solucioná-las, relacionando teoria e prática (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

Contrapondo-se às aulas expositivas, nas quais cada aluno deve permanecer em silêncio e ficar sentado individualmente em sua carteira, não podendo trocar ideias com os companheiros, a metodologia ativa preza pelo trabalho em grupo, incitando a interação, a discussão e a troca de ideias entre os colegas de classe. Além disso, visa-se que os estudantes criem algo novo, conforme suas próprias ideias, interpretando e reelaborando o que estudam, e não apenas reproduzindo o já conhecido.

O docente que deseja o desenvolvimento do pensar certo nos estudantes, estimulando criticidade e a autonomia, deverá desafiá-los, estabelecendo uma educação dialógica, que consiste em saber escutá-los, de tal forma que não fique se comunicando como em um monólogo. O professor dialógico sabe ouvir o que os estudantes têm a dizer, aliás, sempre os incita para que falem e produzam sua própria compreensão, ao invés de simplesmente recebê-la como dada. A aprendizagem ocorre na dialogicidade, na troca de ideias, na intercomunicação e não na imposição unívoca (FREIRE, 1996). A dialogicidade permite elevar o espírito crítico dos estudantes para que formem sua própria visão de mundo e tornem-se independentes, libertando-se. Contudo, se continuarmos presos a uma educação bancária, contribuiremos com o fortalecimento da sociedade opressora, que estimula a cultura do silêncio e alimenta o conformismo das camadas populares (FREIRE, 2017).

Além do mais, percebemos que as forças do próprio contexto no qual os jovens estão inseridos, influenciado pela Web 2.0, sobretudo, com as redes sociais, denunciam a urgência de novas abordagens pedagógicas, pois “é importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula [...]” (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017, p. 458). Nessa lógica, passaremos a apresentar as possibilidades de uso das redes sociais, especialmente o

Facebook®, para educação como um todo e para o ensino de História.

Os processos metodológicos que utilizam as redes sociais em prol do ensino e aprendizagem despertam um novo diálogo das escolas com os indivíduos que vivem no mundo e estão inseridos na cultura digital: jovens que cotidianamente acessam a Internet para ficar por dentro dos seus assuntos preferidos, informar-se, ouvir músicas, jogar, conversar e estudar. A adesão à utilização delas como ferramenta pedagógica possibilita a construção do saber de forma ativa pelos educandos, em comunhão com os educadores, ultrapassando as fronteiras delimitadas pelos muros das escolas, abrindo-os para um mundo de possibilidades. Reformulam-se as formas de ensinar e de aprender, contribuindo para o abandono das metodologias tradicionalistas e o fortalecimento de práticas mais criativas e participativas (SILVA; SERAFIM, 2016).

As “novas linguagens”, tais como: vídeos, músicas, cinema, fotografias e outras, tornam o ensino de História mais interessante para os estudantes (FONSECA 1990; 2003). A Internet, por exemplo, oferece uma grande contribuição à educação, nela os estudantes acessam uma variedade de informações e, ainda, podem produzir e compartilhar conhecimentos, o que é uma das principais vantagens da Web 2.0 (SANAVRIA, 2014). Portanto, não há justificativa aceitável, exceto a falta de condições materiais, para tratar as novas gerações, imbuídas na cultura da imagem, repleta de recursos audiovisuais, como antigamente, presas ao texto escrito e a reprodução do conhecimento. Segundo Veen e Vrakking (2009), a escola precisa se renovar e, nessa renovação, a utilização das tecnologias hoje disponíveis a favor da educação é indispensável.

Hoje a Internet apresenta-se como uma ferramenta poderosa para a educação. Todavia, inicialmente servia para trocar informações exclusivamente de interesses militares e estratégicos, tendo surgido nos Estados Unidos em 1960, para dar suporte as suas forças armadas. Mas logo outras esferas da sociedade interessaram-se em pesquisá-la e desenvolvê-la ainda mais, com a finalidade de expandir a comunicação e o acesso a informações a um nível global. A Internet obteve um crescimento rápido e impressionante alcançando vários setores da nossa vida, influenciando a forma como passamos a nos relacionar, comunicar, consumir e até mesmo aprender (LÉVY, 1999).

No começo, a denominada de Web 1.0 era exclusivamente um espaço para o acesso às informações expostas nas páginas *online*, para a leitura ou *download*, mas sem a possibilidade de serem alteradas ou criticadas. Nela localizavam-se uma grande quantidade conteúdos já prontos e acabados e a comunicação com outras pessoas pelo computador tinha como único veículo: o envio de e-mail (SANAVRIA, 2014). O surgimento da Web 2.0 democratizou o

acesso e da produção de informações *online*, além de dinamizar a interação entre as pessoas, facilitando a publicação de conteúdo. Atualmente não é mais necessário entender de programação para então criar um site e publicar alguma coisa, graças ao surgimento das redes sociais, isso pode ser feito de maneira simples através de “posts” (CARVALHO, 2008, p. 7). “A Web 2.0 tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivos, de troca efetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática” (PRIMO, 2007, p. 1).

Elaborado por Tim O’Reilly em 2004, o conceito de Web 2.0, refere-se um novo tipo de Web, na qual o usuário é também produtor de conteúdos, deixando de ter um papel passivo na rede, potencializando o compartilhamento, a organização e a produção de informações (COUTINHO, 2008; PRIMO 2007). Esse modelo foi fundado tendo como base a escrita colaborativa com o surgimento do Blogger®, em 1999, da Wikipedia®, em 2004 e do YouTube®, em 2005 (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007).

O ciberespaço (LEVY, 1999) faz parte do cotidiano de nossos alunos, sendo caracterizado por um ambiente que possui uma cultura e linguagens próprias, na qual ocorrem as principais interações sociais dos adolescentes e jovens, propiciando também a produção e troca de ideias e de saberes. Na era digital, o mundo fora da escola tem se configurado como dialógico diante da existência do ciberespaço, que facilitou às pessoas de diferentes classes sociais, idades, e origens divulgarem o que pensam, compartilharem o que gostam e/ou acham relevante, permitindo pesquisar por respostas de que necessitam, além de conversar com outros usuários que têm os mesmos interesses, formando comunidades virtuais e trocando conhecimentos e vivências (ROESLER, 2012). Os homens, as máquinas e as informações articulados formam a rede que constitui o chamado ciberespaço, onde são construídos e introjetados valores, técnicas, códigos, formas de sociabilidade e de ação que inauguram uma nova forma de ser no era digital, uma nova cultura, a “cibercultura”.

A Web 2.0 tornou softwares que antes eram pagos gratuitos. O Google® é um dos maiores exemplos, por ser um buscador sem custos de utilização e atualização, a qual é automática, pois tem como plataforma a própria Web, sendo outra vantagem a de não ocupar espaço no disco rígido do computador (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007).

A popularização dos aparelhos móveis associados à Web 2.0 aumentou a facilidade de acessar informações de qualquer lugar, transformando-se em uma ferramenta de navegação e também de produção de conteúdos e não apenas de consumo, repercutindo no fortalecimento das redes sociais. Por outro lado, de fato, provocou a diminuição da utilização dos dispositivos para realizar chamadas por voz (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007).

A expansão dos aparelhos com a Wi-Fi, cujos primeiros datam de 2007, tornou ainda mais intensiva a interação e a colaboração entre as pessoas. Cobo Romani e Pardo Kuklinski (2007, p. 124) perguntaram naquele ano de 2007: “o que aconteceria se Wi-Fi gratuito se estendesse aos dispositivos móveis?” Atualmente há vários locais nos quais encontramos sinal de Wi-Fi gratuito para celulares, como praças públicas, transportes públicos, shoppings, comércio em geral, e palavras como *conectividade*, *visibilidade* e *participação* são fundamentais para entender os jovens envolvidos na cultura digital. Portanto, “os recursos existentes *online* e as ferramentas de fácil publicação da Web 2.0 constituem uma oportunidade para que professores e alunos possam aprender colaborativamente, divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes” (CARVALHO, 2008, p. 12). As ferramentas disponíveis na Web são capazes de potencializar o ensino dos conteúdos escolares por oferecerem recursos variados para produzir conhecimentos de forma coletiva e ativa (ROESLER, 2012).

Um dos principais aspectos da Web 2.0 é a escrita colaborativa, o que significa que as pessoas podem produzir informações coletivamente, ao negociarem ideias, enquanto interagem umas com as outras. Outro aspecto interessante é o novo sentido que o termo “rede” passou a ter, extrapolando a ideia original, ou seja, de um local onde se navega para obter conteúdos, para também dar origem ao termo “rede social”, que se refere à junção de pessoas com interesses em comum, a fim de interagirem de forma mais dinâmica e de usufruir de todas as possibilidades advindas do avanço das comunicações. O uso das redes sociais teve um enorme crescimento no Brasil, que é um país com um dos maiores números de inscritos no Facebook® (SANAVRIA, 2014).

As redes sociais fazem-se constantemente presentes na realidade de professores e estudantes, mas, no geral, as escolas proibem o acesso a elas durante as aulas ou na sala de informática, temendo que os estudantes se interessem mais pelos assuntos compartilhados nelas que pelos conteúdos das aulas. Isso deixa a escola em um impasse, pois a Internet é muito influente na vida de nossos educandos, que estão cada vez mais conectados, mas sua utilização na escola muitas vezes é coibida, hodiernamente 80% da população tem acesso a ela. Frisamos mais uma vez que os meios digitais têm um enorme potencial para o ensino, mas é difícil realizar esse potencial se eles são considerados apenas tecnologias e não formas de cultura e comunicação (SILVA; SERAFIM, 2016).

A construção da identidade das pessoas hoje está ligada às suas participações nas redes sociais e relações ali estabelecidas com os “outros”, especialmente no Facebook®, que é um espaço privilegiado para os relacionamentos sociais, onde podemos explicitar e defender

nossas escolhas, atitudes, ideias, gostos e estilos. Em suma, “o meu posicionamento perante o mundo, o meu modo de ser, minha identidade” (RIBEIRO, 2017, p. 38).

As redes sociais são um *locus* onde as pessoas se encontram conectadas por meio das tecnologias digitais da Web 2.0, que modificaram a forma como interagem e como se relacionam com o tempo e o espaço, podendo concomitantemente estar em casa fisicamente e virtualmente também em outros lugares, como no Facebook®, ou jogando *online* com alguém de outro país, em um mundo cada vez mais assinalado pela ubiquidade (RIBEIRO, 2017).

O professor pode utilizar o Facebook® como uma “[...] plataforma para disseminar informações complementares ao currículo tradicional ou buscar aprofundamento em temas discutidos em sala”, utilizando-o como uma ferramenta educacional para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e despertar o interesse nos estudantes, que ficam mais à vontade para participar de forma ativa e expor suas dúvidas e pensamentos (FUMIAN, 2013, p. 177).

O Facebook® lançou, em 2011, um guia intitulado “Facebook® para Educadores”, objetivando servir de orientação aos professores que querem elaborar planos de aula voltados para o uso dessa rede social na escola. Nessa publicação, que foi traduzida pela faculdade de educação da Unicamp, logo na introdução destaca-se a importância da Web 2.0:

A proliferação de tecnologias digitais, sociais e móveis criou uma cultura em que a juventude participa mais da criação e do compartilhamento de conteúdo, mudando profundamente a maneira como os alunos se comunicam, interagem e aprendem. Em muitos casos, os alunos passam a mesma quantidade de tempo (ou mais) on-line em um ambiente de aprendizagem informal interagindo com colegas e recebendo comentários do que passam com seus professores na sala de aula tradicional. (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011, p. 3).

Uma recomendação do documento supracitado – para que os estudantes não vejam as fotos e informações pessoais dos professores ou vice-versa, garantir a privacidade de ambos – é que o contato e comunicação entre eles deve acontecer nos “grupos” e “páginas”, criadas pelos docentes no Facebook®, exclusivamente com intuito pedagógico, onde poderão realizar suas interações, comentando, compartilhando e tirando dúvidas. Ressalta que, de preferência, esses grupos sejam “fechados”, e sua capacidade de ampliar a aprendizagem para além do espaço e do tempo da sala de aula comum (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011). Afinal “o Facebook é uma ferramenta de lazer que se tornou ao redor do mundo em uma ferramenta política, empresarial e social e por que não educativa” (FUMIAN, 2013, p. 180).

Compartilhando sua experiência com a utilização dessa rede social no ensino de História, Araújo (2018) relata a criação de um grupo chamado “Oficina de História,” utilizando o espaço virtual do Facebook®. Ele convidou estudantes de diferentes séries para participarem, a fim de melhor conhecer suas dúvidas e interesses. O grupo funcionou como

um espaço de diálogo e troca de informações entre docentes e discentes. Todos os integrantes tinham espaço para indicar conteúdos, links ou páginas interessantes, que ajudassem no estudo, criando um ambiente colaborativo que permitiu a construção coletiva do conhecimento. Além disso, foram disponibilizados materiais e exercícios complementares para os estudantes – especialmente envolvendo arquivos multimídias, como trechos de filmes, vídeos, músicas, notícias jornalísticas, matérias de revistas – relacionados aos assuntos abordados em aula, para melhorar a compreensão sobre os temas da disciplina de História. O bate-papo foi utilizado como canal de comunicação com os estudantes para que fizessem perguntas para os professores sobre os tópicos que não haviam compreendido. Foi verificado que, como os estudantes passavam muitas horas nas redes sociais, acabavam visualizando e acessando os conteúdos disponibilizados, tendo resultado em uma experiência exitosa.

O uso dos recursos tecnológicos possibilita novas metodologias de aprendizagem. É “uma nova forma para a abordagem dos conteúdos de História”, com a qual as redes sociais podem ser usadas a serviço da educação. Ao invés de serem proibidas no espaço escolar, elas ajudam a escola a se aproximar da realidade vivenciada pelos estudantes, contribuindo com a “aquisição de novas competências e habilidades, e a atuação da interatividade tornando os alunos protagonistas desse processo” (ARAÚJO, 2018, p. 151).

Nesse contexto, devemos compreender a importância da Internet no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 67) que, apesar de as TDIC não terem ainda trazido as inovações tão aguardadas pela escola, elas têm um “grande potencial” para transformar a educação, embora este quase sempre se esbarra no “contexto de uso” marcadamente tradicional, que condiciona as práticas dos docentes ao usarem as tecnologias apenas em prol da melhoria da transmissão das informações, não aproveitando suas potencialidades para a produção de conhecimentos por parte dos educandos.

A palavra “ubiquidade” salta das linhas da maioria dos estudiosos sobre as vantagens trazidas pela Internet no acesso às informações. Ela, que caracteriza um dos focos dessa pesquisa – que visa entender justamente o que é e como usar a Web 2.0 para contribuir com o ensino de História – tem como principal característica ser uma rede ubíqua, ou seja, na qual o aprendizado pode ocorrer em qualquer lugar ou hora (em casa, no trabalho, no lazer, etc.). Portanto, os cenários tradicionais de ensino estão sendo modificados pelas TDIC, com o aparecimento de cenários virtuais *online* de educação (COLL, MAURI, ONRUBIA, 2010) e, para corroborar a nossa definição, Santos (2011) afirma que ubiquidade corresponde à capacidade divina de estar presente em todos os lugares, sendo um sinônimo de onipresença.

Com o surgimento e a consolidação da Web presenciamos o advento da Sociedade da Informação (COLL, MONEREO, 2010), sendo extremamente relevante trazer a Internet para dentro da escola sob o risco de produzir “exclusão social ou cibercultural” (SILVA, 2014, p. 174), pois, caso essa tecnologia seja simplesmente ignorada, isso pode agravar a dificuldade de conseguir inserir-se dignamente no mercado de trabalho.

Destarte, além da melhoria na qualidade da educação, a inclusão das TDIC no espaço escolar tem como o propósito gerar a emancipação do estudante, via democratização da tecnologia, ajudando a combater a desigualdade social tão presente na nossa realidade. Entretanto, também devemos nos policiar a respeito do fato de que a vida virtual pode nos levar a uma fuga da realidade, ao esquecimento dos problemas reais como a destruição da natureza, a miséria e a desigualdade social, sem um uso bem delimitado, crítico e responsável da rede (BELLONI, 2001; KENSKI, 2001).

Os estudiosos sobre o papel das TDIC na educação com grande frequência ressaltam a urgência da superação dos métodos tradicionais, por esmagarem a criatividade e a autonomia dos alunos e por centrar-se exclusivamente no professor, o que representa uma contradição, pois, enquanto nos “[...] diferentes setores da sociedade são valorizadas a criatividade e a iniciativa, na escola se fomenta a homogeneidade” (SANCHO, 2006, p. 20).

Quantas vezes ouvimos falar ou lemos que as “TDIC são ferramentas”? Inúmeras certamente. Porém, concordamos que elas estão mais para “máquinas de pensar/máquinas cerebrais”, já que não são meras extensões dos membros humanos, mas possuem uma relativa autonomia de funcionamento. Assim, são máquinas que ampliam nossa capacidade cognitiva e comunicativa (SANTOS, 2011, p. 96) e, ao mesmo tempo, produzem “uma nova cultura”, a chamada cibercultura, a qual o professor precisa dominar e reconhecer (MAURI; ONRUBIA, 2010).

A Internet interconecta as diferentes TDIC na rede mundial de computadores, formando assim o ciberespaço. A Web não é uma mídia, mas inúmeras mídias integradas que, juntas, geram o ciberespaço, com sociabilidades e formas de comunicação próprias, típicas da cibercultura. As TDIC permitem a comunicação síncrona (em tempo real, por exemplo, os *chats*) e assíncrona (fóruns, e-mail). Estes agregam um importante potencial comunicativo e educativo aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), possibilitando a comunicação seja de “um para um”, de “um para todos” e, principalmente, de “todos para todos”, que é o mais característico do ciberespaço, diferenciando a educação *online* como aquela que amplia a participação e a colaboração dos pares (SANTOS, 2011).

Os pontos discutidos até aqui foram de grande contribuição para a elaboração do nosso

produto educacional, o qual teve como eixo condutor a utilização de uma rede social, o Facebook®, que possui um grande destaque na cibercultura atual, ao tentarmos explorar, voltando-se para o ensino de História no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, as sociabilidades, linguagens e códigos próprios desse espaço (LÉVY, 1999). Buscamos nos apropriar dos benefícios trazidos pela Web, que são a pesquisa, a partilha e a construção colaborativa do conhecimento, incentivando a interação entre os estudantes envolvidos por meio da utilização dos recursos da Internet (DIAS, 2011),

Ao prezarmos pela aprendizagem ativa, vamos ao encontro da necessidade, presente nos dias de hoje, de as pessoas estarem aptas para aprender ao longo da vida, pois provavelmente terão que mudar de profissão várias vezes durante sua trajetória, de tal forma que o próprio conceito de profissão parece cada dia mais inadequado. No futuro, talvez melhor seja falar de competências diferentes, conforme cada função. Hodiernamente, é preciso aprender sempre para ampliar as competências. Mesmo quando se está atuando profissionalmente, também é preciso estar aprendendo, integrando, assim, produção e formação, em um mundo no qual o saber estável é substituído pelo "saber- fluxo caótico" (LÉVY, 1999, p. 173).

Com efeito, os computadores não são máquinas de dar respostas, mas de leituras múltiplas, dependendo dos hiperlinks acessados, que ligam palavras, hipermídias e informações dentro de uma mesma página ou em outra página da Web, possibilitando caminhos variados, não lineares, consubstanciando-se, às vezes, num labirinto de informações. Este, se por um lado, tende a resultar em descobertas, na elaboração de novos conhecimentos e em práticas autônomas de aprendizagem, por outro, pode gerar a confusão diante do “ruído” de inúmeras informações esparsas. Assim, nesse caminho, urge saber diferenciar o inútil do essencial ou correr-se o risco de acabar se afogando nesse grande oceano do conhecimento (ALAVA, 2002; SILVA, 2014).

Por conseguinte, para que a inclusão das TDIC na escola, surta efeito positivo o docente continua tendo um papel fundamental, não mais como aquele que transmite os conteúdos, contudo como orientado/mediador que auxilia o estudante a filtrar, analisar e interpretar as informações obtidas por meio da pesquisa na Web e, também, a produzir seus próprios pontos de vista (COLL; MONEREO, 2010).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Caracterização, etapas e instrumentos

Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa, pois visou identificar, descrever e analisar as concepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado da E.E. Waldemir Barros da Silva acerca da disciplina de História e seu ensino no âmbito da educação profissional. Os principais sujeitos investigados foram vinte e seis (26) estudantes da turma do 3º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, dois (2) coordenadores e o professor de História da turma em questão.

Os dados analisados foram os discursos/descrições sobre o ensino-aprendizagem de História, sendo importante frisar que a descrição, neste sentido, diz respeito às situações vividas, isto é, reais, assim “no que se refere à pesquisa qualitativa, pode-se dizer que os dados são coletados através da descrição feita por sujeitos [...]” (MARTINS, 2010, p. 63).

Utilizamos como método a pesquisa-ação, que visa resolver um problema coletivo conjuntamente, com a participação/intervenção direta, ativa e consciente do pesquisador, mas também com cooperação de maneira participativa dos pesquisados no encaminhamento da pesquisa e da ação na realidade pesquisada (THIOLLENT, 2011).

De acordo com as classificações apontadas por Franco (2004), a nossa pesquisa seguiu a proposta da *pesquisa-ação estratégica*, cujo caminho para a transformação de uma situação problemática é antecipadamente planejado pelo pesquisador, sem se valer da participação direta dos sujeitos pesquisados nesse planejamento, cabendo somente ao pesquisador fazer a análise dos resultados obtidos por meio da sua intervenção na realidade investigada. De acordo com a autora, nessa metodologia não há etapas pré-determinadas e, de modo geral, ela é flexível quanto aos encaminhamentos metodológicos, que vão se adequando no próprio decorrer da pesquisa. Entretanto, precisa ter como essência “[...] a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, considerando-se até que deveria ser expressa em forma de dupla flecha, ao invés de hífen: pesquisa↔ação, de modo a caracterizar a concomitância” (FRANCO, 2005, p. 496).

A pesquisa-ação começa com um diagnóstico da situação inicial em uma dada realidade natural na qual se identificou um determinado problema, que precisa ser relacionado às necessidades reais de sujeitos sociais. Prossegue-se entrevendo e compreendendo as perspectivas que estão por trás das práticas dos sujeitos investigados, concomitantemente interferindo na realidade investigada, ao mesmo tempo integrando-se a ela, objetivando que

os participantes se libertem de mitos que fundamentam suas crenças. As mudanças propostas pelo pesquisador sempre necessitam do consentimento do grupo pesquisado, baseando-se em uma relação de diálogo e negociação, para atingir o consenso, sempre ajustando percurso da pesquisa aos interesses, ideias e situações novas apresentadas ao longo da investigação/ação pelo grupo investigado, em um movimento contínuo e dialético de planejamento, ação, pesquisa, reflexão e replanejamento (FRANCO, 2005).

Neste contexto, buscamos fazer um contraponto destas representações com o referencial teórico sobre a proposta do Ensino Médio Integrado, refletindo a respeito do conceito de omnilateralidade e suas (im)possibilidades, perpassando pelo ensino de História e buscando propor, assim, novas metodologias que contribuam para que esta disciplina seja mais interessante e relevante para os estudantes, consolidando uma formação integral. Apresentamos a relação entre os nossos objetivos, indicadores e instrumentos no Quadro 1.

**Quadro 1 - Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos.**

| <b>Objetivo Geral</b>  | Investigar as contribuições do ensino História para uma formação omnilateral ou politécnica no contexto do Ensino Médio Integrado.  |  |
|--|---|--|
| <b>Objetivos Específicos</b>   | <b>Indicadores</b>  | <b>Instrumentos</b>  |
| Conhecer e analisar as concepções dos estudantes acerca do papel da disciplina de História na Educação Profissional de Nível Médio                         | a) Qual a relevância da disciplina de História para o estudante?<br>b) Para o estudante qual a finalidade do estudo de História?<br>c) A disciplina de História ensinada na escola é interessante para o estudante?   | a) Questionário;<br>b) Questionário;<br>c) Questionário;   |
| Identificar pressupostos e elementos do ensino de História que, uma vez integrados às demais disciplinas, possam contribuir para uma formação politécnica. | d) Como o ensino de História pode auxiliar na formação integral do estudante?<br>e) Que elementos curriculares da disciplina de História podem contribuir para a formação omnilateral?<br>f) Quais são os pressupostos do Ensino da História que de fato podem contribuir com a formação omnilateral?<br>g) Como integrar os conhecimentos prévios dos estudantes na prática educativa da disciplina de História? | d) Questionário;<br>e) Questionário/ Entrevista;<br>f) Questionário/ Entrevista;<br>g) Questionário/ Entrevista; |

**Quadro 01 – Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos.**

(continuação)

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Compreender os elementos de uma Sequência Didática Interativa articulada à Aula-Oficina, com a utilização dos recursos da Web 2.0, que permitam uma integração dos conteúdos da História aos das disciplinas técnicas específicas e contribuam para o perfil do egresso estabelecido.</p> | <p>h) Como elaborar uma Sequência Didática com a utilização da Web 2.0?<br/> i) Como articular conteúdos de História para além da disciplina de História num contexto de formação Profissional e Tecnológica?<br/> j) Quais elementos de uma Sequência Didática com a utilização da Web 2.0 contribuem para um aprofundamento de conceitos da disciplina de História?<br/> k) Qual o envolvimento dos estudantes na execução de uma Sequência Didática com Web 2.0?<br/> l) Qual o papel do professor e do estudante em uma Sequência Didática que se proponha a alcançar uma formação omnilateral.<br/> m) Qual a consciência histórica evidenciada pelo estudante após vivenciar a sequência didática proposta pela pesquisa?</p> | <p>h) Levantamento bibliográfico<br/> i) Levantamento bibliográfico/ Entrevista;<br/> j) Levantamento bibliográfico/ Entrevista;<br/> k) Entrevistas;<br/> l) Levantamento bibliográfico/ Questionário/ Entrevista;<br/> m) Levantamento bibliográfico/ Entrevista.</p> |
|--|---|---|

**Fonte:** os autores.

Essa pesquisa dividiu-se nas seguintes etapas:

- 1) Revisão bibliográfica sobre a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e sobre o Ensino de História, seguida de um estado do conhecimento das produções (teses e dissertações) que pesquisaram sobre o tema;
- 2) Levantamento prévio das concepções dos estudantes sobre a disciplina de História, por meio de questionário semiestruturado (Apêndice A);
- 3) Aplicação de um questionário semiestruturado para identificar as ideias do professor de História da turma, do Coordenador da Área de Humanas e do Coordenador da Base Técnica sobre suas concepções a respeito do Ensino Médio Integrado e do Ensino de História nesse âmbito (Apêndice B);
- 4) Elaboração e aplicação uma sequência didática pautada na Aula-Oficina e nos recursos da Web 2.0, usando o Facebook® como plataforma de ensino, articulando a História com o trabalho como princípio educativo (Capítulo 4);
- 5) Levantamento das impressões de cinco (5) estudantes, escolhidos dentre os vinte seis (26) educandos da turma pesquisada, por meio de entrevistas sobre a experiência de ensino e aprendizagem vivenciada e a análise das possíveis contribuições da disciplina de História e da Web 2.0 para eles (Apêndice C).

Aplicamos o questionário em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio porque os estudantes desta vivenciaram, por mais tempo que as outras salas, variadas experiências de

ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Profissional e do Ensino de História. Além do mais, ao estarem prestes a concluir o último ano da Educação Básica, assim como seu curso técnico, estarão em breve aptos, teoricamente, para atuar no mercado de trabalho. Portanto, suas reflexões, percepções e expectativas futuras a respeito de suas vivências escolares serão úteis para definir aquilo que precisa ser melhorado na proposta pedagógica da escola em questão e nas práticas dos docentes e, ainda, o que deve ser mantido nestas, auxiliando para que seja garantido aos estudantes ingressantes um ensino realmente significativo.

A fim de diagnosticar a relação dos estudantes com o conhecimento histórico e a relevância deste para sua atuação na sociedade, segundo a percepção deles, juntamente com o professor regente, a Sequência Didática aplicada foi elaborada em colaboração com o docente das turmas, utilizando uma metodologia ativa, com o objetivo de que a disciplina fosse vista de forma positiva e atrativa pelos alunos e como útil para suas vidas. Portanto, foram investigadas (des)motivações e opiniões dos alunos relacionadas ao ensino de história e ao seu futuro profissional.

O tratamento dos dados ocorreu sob o prisma da análise do conteúdo, pois ela traz importantes contribuições para a pesquisa em Ciências Humanas, especialmente na interpretação das mensagens escritas ou orais, dando suporte para desvendar os sentidos e significados escondidos por trás dos discursos aparentes. Exige, porém, uma observação atenta das palavras, silêncios e repetições, a fim de “afastar os perigos da compreensão espontânea” e dizer não “à leitura simples do real” (BARDIN, 1977, p. 28). A análise de conteúdo corresponde a um arcabouço de técnicas que visam obter indicadores, quantitativos ou não, a partir da descrição do conteúdo das mensagens.

Apesar de não ter um modelo rígido a ser seguido, isto é, uma “receita”, Bardin (1977) indica algumas características essenciais sobre como proceder com este método:

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1977, p. 39, grifos da autora).

Assim, primeiramente procuramos agrupar as ideias em comum por meio do tratamento dos dados, seguida da inferência sobre outra realidade, além das contidas nas mensagens, visando elaborar deduções para compreender a origem/contexto da mensagem propagada e, principalmente, ir além da descrição.

Nesse contexto, o trabalho do analista de conteúdo é semelhante ao do detetive, cabendo trabalhar com documentos, vestígios, como é o caso dos questionários,

desenvolvidos para responder questionamentos suscitados por estudos. Entretanto, a leitura destes documentos não pode ser feita de forma normal, com um mero interlocutor, mas procurar ler nas entrelinhas, em um segundo plano (BARDIN, 1977).

### **3.2 O *locus* da pesquisa e perfil dos sujeitos**

A Escola Estadual Waldemir Barros da Silva localiza-se na Rua Palmácia s/n no Conjunto Habitacional Moreninha I, tendo como mantenedora a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Ela foi criada no ano de 1991, mas sua organização administrativa ocorreu no ano seguinte com a nomeação da professora Luzia Silva Soares para a direção, dando início ao seu funcionamento oficial em 21 de janeiro de 1993, quando oferecia o Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>1</sup>.

Desde o início de sua criação, a escola buscou ofertar a Educação Profissional. Numa dessas iniciativas, foi pioneira em Mato Grosso do Sul ao implantar os seguintes cursos técnicos do então denominado “2º Grau”: Habilitação para o Magistério Pré-Escolar, 1ª a 4ª séries e o curso Técnico em Contabilidade, cujas aulas ocorriam no período noturno. Estes começaram a ser gradativamente desativados a partir de 1998, com o aumento da procura pelo Ensino Médio diurno. Além disso, foi a primeira escola localizada na periferia da cidade de Campo Grande - MS a oferecer o Ensino Médio no período diurno, contribuindo sobremaneira com a desenvolvimento da região das Moreninhas, ampliando o acesso dos jovens a esse nível de ensino.

Em 2007, a escola começou a ofertar o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, o qual permanece funcionando até o presente momento. Porém, em 2012 surgiu também o Curso Técnico em Informática concomitante ao Ensino Médio no período vespertino, no contexto da implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, em parceria com o MEC. Nesse mesmo período, passou a ofertar também o curso de Redes de Computador, na modalidade concomitante no vespertino e subsequente no noturno.

Examinado PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola Waldemir Barros da Silva, lemos que a missão da escola é “oferecer uma educação de qualidade, com garantia de acesso, permanência e êxito do estudante no âmbito escolar”, tendo como visão que é importante

---

<sup>1</sup> As informações quanto ao histórico da escola e perfil dos estudantes foram conseguidas por meio do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=c+zT4rAlsTY=>.

“educar o estudante e prepará-lo para o exercício da cidadania, bem como qualificá-lo para o trabalho e fornecer os conhecimentos acadêmicos que permitam a continuidade dos seus estudos”, sendo um dos seus principais valores “formar estudantes críticos capazes de transformar a comunidade em que vivem” (PPP, 2018, p. 4).

Sua missão, visão e valores condizem com os princípios advogados pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica, ao salientarem a necessidade de uma educação pública de qualidade e que ofereça as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos a todas as pessoas, com uma formação ampla, que não se limite à preparação técnica para a atuação no mercado profissional, todavia que habilite e forneça subsídios acadêmicos que possibilitem a continuação dos estudos na educação superior.

Em 2014, a escola voltou-se exclusivamente ao Ensino Médio, deixando de ofertar o Ensino Fundamental. O ano de 2016 é considerado um divisor de águas, porque nessa data houve a adesão ao projeto “Escola Integral em Tempo Integral”, implementada com assessoria direta do professor Pedro Demo, dando início a uma proposta denominada “Educar pela pesquisa”, que objetiva tornar o estudante protagonista de sua própria aprendizagem, incentivando-o a construir o seu conhecimento por meio da pesquisa, a fim de romper com um ensino baseado na reprodução de informações (SANTOS, 2011).

Os estudantes da escola possuem um perfil socioeconômico de baixa renda e média baixa. Muitos deles estão inseridos em programas sociais, especialmente o Bolsa Família. Porém, como a escola funciona em tempo integral, a maioria não trabalha, pois fica o dia todo na instituição para se dedicar aos estudos. Mesmo assim, 10% dos estudantes possuem empregos no contraturno, pois têm uma condição financeira mais precária e precisam ajudar a complementar o orçamento familiar.

A idade dos estudantes atendidos varia de 15 a 19 anos, pois alguns são provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida em outras escolas também localizadas nas Moreninhas e proximidades. Do total de jovens que frequentam a escola, 40% vivem na região do Bairro Moreninhas. Os demais também moram nas proximidades, principalmente em bairros adjacentes, tais como Cidade Morena, Jardim Gramado, Santa Felicidade, Nova Capital, Vila Brasil, Nova Conquista, Nova Jerusalém e José Macksoud, conjunto de bairros da periferia que formam a “grande região das Moreninhas”. Ainda há alguns estudantes provenientes da Zona Rural, que habitam nas Três Barras e na Chácara das Mansões, os quais dependem totalmente do transporte público para chegar à escola.

## 4 O PRODUTO EDUCACIONAL

### 4.1 O conceito de sequência didática

O surgimento da sequência didática (SD) ocorreu nos anos 1980 na França com o intuito de melhorar o aprendizado da Língua Francesa, pois os docentes acabavam ensinando-a de forma fragmentada, separando a ortografia das classes gramaticais e da sintaxe, cada qual trabalhada isoladamente. A proposta da SD foi considerada inovadora porque objetivava integrar esses conhecimentos, interligando-os. Apesar da resistência inicial, a ideia foi se fortalecendo com tempo, passando a guiar as práticas da maioria dos docentes naquele país e a ser objeto de pesquisas (OLIVEIRA, 2013).

No Brasil, os professores começaram a falar sobre sequência didática e a utilizá-la em suas aulas na década de 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1992, elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), que introduziu o termo “Sequência Didática”, o qual se referia a “projetos” e “atividades sequenciadas” voltadas para a disciplina de Língua Portuguesa, a qual deveria ser ensinada mediante a leitura e interpretação de textos integrada à Gramática, com base na teoria do gênero do discurso, fundamentada no sóciointeracionismo de Vygotsky (OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2018).

De acordo com Oliveira (2013), embora inicialmente a utilização da sequência didática estivesse ligada apenas a ensino da língua materna, atualmente essa técnica não está mais restrita a essa matéria, abrangendo também diferentes campos do conhecimento. A SD é composta pelos seguintes passos básicos (OLIVEIRA, 2013, p. 40): Escolha do tema a ser trabalhado; Questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado; Planejamento dos conteúdos; Objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; Delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

Em relação à aplicação da sequência didática ao ensino de História, Rocha (2015) propõe a “Sequência Didática Problematizadora,” afirmando que essa se caracteriza por partir de um questionamento central, ou seja, de um problema, cuja solução busca-se ao longo do seu desenvolvimento, tendo como objetivo o envolvimento do estudante com tema e, no caso da disciplina de História, ela permite relacionar o passado com o tempo presente, partindo de questionamentos atuais. Acrescenta ainda que também é fundamental para atrair o interesse dos estudantes a utilização de “diferentes linguagens”, tais como documentos, imagens,

fotografias, vídeos, filmes, internet, músicas e outros (ROCHA, 2015).

Zabala (1998, p. 18) conceitua uma sequência didática como “(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” Assim, conforme os pressupostos pedagógicos do docente e sua concepção de ensino-aprendizagem, a sequência didática pode ter diferentes contornos, o que depende da maneira como são configuradas e articuladas as sequências de atividades, e as finalidades dessas (ZABALA, 1998). Para Oliveira (2013, p. 39) a sequência didática “[...] É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e /ou atividade para trabalhar conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem”.

É importante esclarecer o que vem a ser uma SD porque é comum a confusão por parte dos docentes de que seja o mesmo que um plano de aula, ou um projeto. Embora tenha a mesma função, ou seja, objetivar a melhoria da aprendizagem, trata-se de algo distinto. A sequência didática é mais duradoura, possui um caráter de continuidade, vislumbra ensinar o passo a passo de um determinado assunto, servindo para orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2018).

Segundo Lima (2018) a SD basicamente divide-se em abertura, desenvolvimento e fechamento. É imprescindível que o docente motive os estudantes desde o princípio até a produção da síntese final e da avaliação do que foi aprendido por meio da SD desenvolvida, após todo o encadeamento de atividades sucessivas e concatenadas, principalmente com o propósito – diferente do plano de aula – de gerar o aprofundamento do conteúdo. Contudo, não há uma regra sobre a quantidade de aulas adequadas para desenvolvê-la (LIMA, 2018).

Utilizamos em nossa SD uma técnica de ensino-aprendizagem desenvolvida por Oliveira (2013) denominada “Sequência Didática Interativa (SDI)”, a qual pode ser empregada no contexto da Educação Básica ou de Cursos de Licenciatura e Pós-Graduação, objetivando promover a construção e a reconstrução de conceitos pelos estudantes.

Na SDI, em um primeiro momento, a atividade é realizada individualmente para que cada aluno expresse seu próprio conceito sobre um determinado assunto, problema ou palavra-chave. Em seguida, reúne-se um pequeno grupo de alunos, que deve elaborar, a partir das contribuições de cada estudante, uma única definição do tema em questão, ou seja, uma síntese (OLIVEIRA, 2013).

Conforme Oliveira (2013), as etapas da Sequência Didática Interativa são as seguintes:

No primeiro momento, ocorre a escolha de um assunto a ser abordado e de um componente curricular, por exemplo, cidadania. Assim é entregue uma folha para que cada estudante escreva aquilo que entende do tema selecionado. Depois, a sala é dividida em pequenos grupos, com 4 ou 5 educandos, e cada equipe tem que resumir os conceitos individuais formando uma única resposta do grupo, ou seja, uma definição grupal. Em seguida, cada grupo escolhe um líder para representá-lo, o professor solicita que os líderes formem um grupo para representar toda a turma e com base nas respostas dadas por cada grupo menor terão que elaborar uma “síntese geral”, isto é, do “grupo-classe.” Assim termina a primeira sequência de atividades, ao final da qual se obtém uma “definição” sobre o assunto estudado.

A segunda etapa da sequência de atividades refere-se ao embasamento teórico. Nesse momento, o docente pode valer-se da exposição dos conteúdos, sempre procurando utilizar variadas fontes de informação, como livros, textos, imagens e ainda poderá solicitar uma pesquisa, mas sempre prezando o diálogo constante com os estudantes envolvidos. A abordagem do educador, nesse segundo momento, dependerá da teoria de aprendizagem e da técnica escolhida pelo professor, o que fica ao critério de cada um, portanto, o docente fica livre para escolher o teórico de sua preferência. Finalizado o embasamento teórico, o educador passará alguma atividade para fechar o tema trabalhado. Sugere-se que, ao final, cada estudante produza um pequeno texto para que o professor possa visualizar a construção do seu conhecimento ao longo do processo.

No desenvolvimento desta pesquisa, elegemos Barca (2004) como teórico para embasar a nossa concepção de ensino de História por nos identificarmos com sua proposta chamada “Aula Oficina,” sobre a qual discorreremos a seguir. Concordamos com o autor ao afirmar que ainda hoje predomina o modelo da “aula-conferência”, identificado com o ensino tradicional, no qual o professor age como um conferencista, e se considera o único detentor do saber – o ator principal – cabendo ao aluno, um ser passivo, apenas assimilar informações para depois reproduzir na prova escrita, sem qualquer reflexão crítica.

Nas últimas décadas houve um crescimento do modelo da “aula-colóquio,” de inspiração behaviorista, enfatizando a necessidade de um planejamento e organização que fosse além da preparação de conteúdos, centrando-se nos recursos midiáticos e nas novas tecnologias, procurando conferir maior participação aos alunos, contudo, para Barca (2004, p. 131), “no modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas”.

Se o professor está comprometido com a aprendizagem dos seus estudantes, terá que investigar os conceitos prévios apresentados por eles para poder ajudar a melhorá-los. É fundamental proporcionar aos educandos o protagonismo do seu próprio conhecimento. Com esses objetivos, Barca (2004) propôs o modelo de ensino de História denominado “Aula Oficina”. Esta se pauta em três aspectos voltados para o desenvolvimento da Aprendizagem Histórica: interpretação de fontes históricas de diferentes tipos e cruzamento entre elas; a compreensão contextualizada – relacionar as próprias atitudes na atualidade com os sentidos do passado e projetar o futuro; e a comunicação, que consiste em “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, *utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis*” (BARCA, 2004, p. 132, grifo nosso).

Nosso produto educacional consiste em uma “sequência didática interativa” (OLIVEIRA, 2013), a qual possibilita intensificar o diálogo e a troca de ideias entre os alunos, indo ao encontro de uma educação dialógica conforme defendida por Freire (2017) e tendo como concepção teórica de ensino de História a “Aprendizagem Histórica”, especialmente respaldado no modelo da “Aula-Oficina” de Barca (2004), porque consideramos imprescindível a utilização de fontes históricas para que sejam interpretadas pelos estudantes e confrontadas com o mundo contemporâneo. Assim, buscamos contribuir para a superação de um ensino de História abstrato, tradicional e calcado na memorização. Utilizamos a Web 2.0 como plataforma de ensino-aprendizagem, em especial, o Facebook<sup>®</sup>, porque essa rede social faz parte do cotidiano dos jovens e nela disponibilizamos as fontes históricas (imagens, filmes, textos) e, a partir da sua problematização, incentivamos a discussão/debate entre os alunos por meio dos comentários feitos nos “posts”.

Nesta pesquisa, não quisemos apenas melhorar a eficácia de uma “transmissão” de conteúdos, como na “aula-colóquio”, mas, sobretudo, que os docentes e os próprios alunos se apropriassem dos recursos digitais como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, os quais poderiam potencializar, conforme orientação de Barca (2004), a possibilidade dos educandos serem agentes do seu próprio conhecimento, já que, após analisar um assunto da História, deveriam comunicá-lo, todavia, a partir do seu ponto de vista. A Web 2.0 apresenta-se como um dos diversos “[...] meios de comunicação atualmente disponíveis” (Barca, 2004, p. 132) que tem como vantagem democratizar o acesso e a produção de informações *online*, além de dinamizar a interação entre as pessoas, facilitando a publicação de conteúdos, sobretudo com o surgimento das redes sociais, que tornaram isso mais simples com o advento das postagens (CARVALHO, 2008, p. 7).

## 4.2 A sequência didática desenvolvida

Aqui apresentamos a Sequência Didática elaborada pela presente pesquisa. O Quadro 2 sintetiza suas etapas, que ao todo somam oito (8) aulas de cinquenta (50) minutos. É importante ressaltar que, como são apenas duas aulas de História por semana, foi imprescindível o fato de termos, além da colaboração do professor de História, também a do professor de Geografia, que permitiu utilizar três (3) de suas aulas.

**Quadro 2 - Sequência Didática.**

| <b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA (SDI)</b>  |                               |                       |                 |
|---|-------------------------------|-----------------------|-----------------|
| <b>Escola:</b>  | E.E. Waldemir Barros da Silva |                       |                 |
| <b>Ano:</b>   | 3º ano do Ensino Médio        | <b>Carga Horária:</b> | 8 horas/aula    |
| <b>Disciplina:</b>  | História                      | <b>Professor:</b>     | Willyan Caetano |
| <b>Conteúdo:</b>  | Era Vargas (1930-1945)        |                       |                 |
| <b>OBJETIVOS</b>  |                               |                       |                 |
| 1) Compreender o contexto social, político e econômico à época da elaboração da CLT;<br>2) Identificar as principais garantias trabalhistas constantes na CLT;<br>3) Entender a seca como uma manifestação da desigualdade social e não apenas como um efeito climático;<br>4) Analisar documentos históricos de diferentes formatos que refletem a condição social vivenciada pelos trabalhadores do campo na Era Vargas<br>5) Analisar os principais pontos alterados na CLT pela Reforma Trabalhista.  |                               |                       |                 |
| <b>AULAS</b>  |                               |                       |                 |
| <b>Aula 1 – Diálogo inicial</b>   |                               |                       |                 |
| Apresentação do docente e da proposta didática a ser desenvolvida com os estudantes, seguida de conversa sobre o livro <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos (os estudantes já haviam realizado a leitura previamente). O educador deve se dirigir aos estudantes interrogando-os sobre que passagem da obra os tocou mais, chamando sua atenção. Depois de deixá-los expressar suas ideias, o docente contextualiza a obra, apontando que foi publicada durante a Era Vargas.   |                               |                       |                 |
| <b>Material necessário:</b>   |                               |                       |                 |
| RAMOS, Graciliano. <b>Vidas secas</b> . 120ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. Disponível em: <a href="https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/vidas-secas-de-graciliano-ramos">https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/vidas-secas-de-graciliano-ramos</a> . Acesso em 20 de jun. 2019.  |                               |                       |                 |
| <b>Aula 2 – Sequência Didática Interativa</b>   |                               |                       |                 |
| Será passado o seguinte problema na lousa: <b>o que são leis trabalhistas? Qual a sua relação com a luta de classes?</b> Cada aluno destacará uma folha para responder ao questionamento, será dado 15 minutos para terminarem; em seguida o docente solicita que os alunos formem um grupo com quatro integrantes cada, explica que o objetivo da equipe é elaborar uma única resposta, a partir da resposta individual de cada membro, transcorridos mais 15 minutos, o professor solicita que cada grupo escolha um líder, então pede que seja formado um terceiro grupo apenas com os líderes, cada qual munido com a resposta a que chegou seu respectivo grupo; o objetivo é elaborar uma “definição da turma” sobre o problema proposto. |                               |                       |                 |

## Quadro 02 – Sequência Didática.

(continuação)

| <b>Aula 3 – Fundamentação teórica</b>  |
|--|
| <p>Será explicado o contexto, caracterizado por uma Ditadura denominada de Estado Novo (1937-1945), em que foi decretada a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) por Vargas, em 1943. Abordando também a função do Departamento de Imprensa e Propaganda incumbido de criar uma imagem do presidente como sendo “o pai dos pobres,” e também de censurar a imprensa. Também será aprofundado o conceito de “luta de classes,” enfatizando as mobilizações de trabalhadores no Brasil, com a vinda de imigrantes europeus no final do século XIX e início do século XX, os quais trouxeram as bases ideológicas do anarco-sindicalismo e do comunismo, respaldando a organização sindical, as reivindicações e lutas operárias no país. O objetivo é que os educandos entendam a CLT não como um “presente” do “pai dos pobres”, mas como o resultado das reivindicações dos próprios trabalhadores, ao mesmo tempo servindo para apaziguar as relações trabalhistas e enfraquecer o sindicalismo, pois as lideranças mais radicais foram vítimas de violenta repressão policial. Por fim, abordaremos as mudanças advindas com a Reforma Trabalhista e como ela é prejudicial para os trabalhadores atualmente, negando suas conquistas históricas.</p>  |
| <b>Aula 4 – O que a luta de classes tem a ver com a seca?</b>  |
| <p>Será levado o texto “<b>Seca no Nordeste, um problema de desigualdade</b>”, publicado em 07/02/2017 no site <a href="https://www.mabnacional.org.br/noticia/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade">https://www.mabnacional.org.br/noticia/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade</a>, após a leitura coletiva dele, discutiremos sobre as contradições sociais presentes no Nordeste brasileiro, o qual trata da seca atualmente sob o ângulo social e não apenas como um problema climático, tendo em vista que no Vale do rio São Francisco localizam-se grandes fazendas produtoras de frutas, graças a tecnologia que possibilita a produção irrigada o ano todo, mas essa é monopolizada pelo agronegócio, o qual consome a maior parte da água disponível, trata-se de uma das maiores regiões produtoras de frutas do país, enquanto a população pobre passa dificuldades por causa da seca em pleno século XXI e fica dependendo de caminhões pipa para obter a água necessária a sua sobrevivência.</p> <p><b>Material necessário:</b></p> <p>SECA no nordeste, um problema social. <i>In: movimento dos atingidos por barragens</i>. 07 fev. 2017. Disponível em: <a href="https://mab.org.br/2017/02/07/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade/">https://mab.org.br/2017/02/07/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade/</a>. Acesso em: 07 de mai. 2019.</p> |
| <b>Aula 5 – Interpretação de fonte histórica cinematográfica</b>   |
| <p>Os estudantes irão para a Sala de Tecnologia da escola, onde realizarão a seguinte atividade disposta no grupo do Facebook denominado “Dialogando com a História”: Atividade 1: <b>Análise de fontes históricas:</b> os alunos assistirão ao trecho (31 a 38 minutos) do filme <i>Vida Secas</i> (1963), que mostra Fabiano sendo explorado pelo dono da fazenda e depois farão comentários refletindo os sentimentos que a cena provoca, a importância da educação e como a denúncia feita por Graciliano tem alguma relação com suas opções políticas.</p> <p><b>Material necessário:</b></p> <p>VIDAS SECAS. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Produção: Luiz Carlos Barreto, Hebert Richers e Danilo Trelles. Roteiro: Nelson Pereira dos Santos. Intérpretes: Átila Iório, Genivaldo Lima, Orlando Macedo, Maria Ribeiro <i>et al.</i> Sino Filmes, Brasil, 1963, 103 min. Disponível em: <a href="https://youtu.be/m5fsDcFOdwQ">https://youtu.be/m5fsDcFOdwQ</a>. Acesso em: 07 de mai. 2019.</p>   |

**Quadro 02 – Sequência Didática.**

(conclusão)

| <b>Aula 6 – Intepretação e comparação de fontes históricas de diferentes tipos</b>   |
|--|
| <p>Os estudantes deverão fazer uma comparação do livro <i>Vidas Secas</i>, escrito por Graciliano Ramos em 1938, com as pinturas <i>Os Retirantes</i> e <i>O Menino Morto</i>, feitas por Cândido Portinari em 1944. Os documentos são do mesmo período histórico (governo Vargas) e abordam a temática da seca. A partir da identificação de suas semelhanças e diferenças os discentes produzirão comentários e deverão também analisar a condição social naquele período expressa nas obras.</p> <p><b>Material necessário:</b></p> <p>PORTINARI, C. <b>Retirantes, 1944</b>, 180x190 cm, painel a óleo/tela. Museu de Arte de São Paulo. Disponível em:<br/> <a href="https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes?fbclid=IwAR2vnDO9XCfiYUuwHJBdmQOUNVZMrvG4Vx-wKMqZa2-PZAeMmS2zzQJSCCA">https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes?fbclid=IwAR2vnDO9XCfiYUuwHJBdmQOUNVZMrvG4Vx-wKMqZa2-PZAeMmS2zzQJSCCA</a>. Acesso em: 07 de mai. 2019.</p> <p>PORTINARI, C. <b>Menino morto, 1944</b>, 180x190 cm, painel a óleo/tela. Museu de Arte de São Paulo. Disponível em:<br/> <a href="https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes?fbclid=IwAR2vnDO9XCfiYUuwHJBdmQOUNVZMrvG4Vx-wKMqZa2-PZAeMmS2zzQJSCCA">https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes?fbclid=IwAR2vnDO9XCfiYUuwHJBdmQOUNVZMrvG4Vx-wKMqZa2-PZAeMmS2zzQJSCCA</a>. Acesso em: 07 de mai. 2019.</p>   |
| <b>Aula 7 – Relacionando o passado com o presente</b>  |
| <p>Realização de mais duas atividades usando o Facebook:</p> <p><b>Atividade 1:</b> A definição dada pela turma, ou seja, elaborada pelo grupo formado pelos líderes de cada equipe, sobre o problema de como as leis trabalhistas se relacionam com a luta de classes, será transcrita em uma postagem, orientado que os estudantes melhorem a resposta da sala, após o embasamento teórico realizado, dessa vez a atividade volta ser individual: cada aluno deverá fazer um comentário reelaborando a resposta dada pela sala.</p> <p><b>Atividade 2:</b> os estudantes assistirão ao vídeo “Reforma Trabalhista: saiba o que muda em sua vida,” de autoria da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA) e do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT), o qual tem duração de 4:19 minutos. A partir do vídeo e das questões trabalhadas em sala a respeito das alterações na CLT, os educandos deverão comentar sobre como irá ficar a condição dos trabalhadores no Brasil atual, refletindo se a legislação está regredindo ou progredindo.</p> <p><b>Material necessário:</b></p> <p>SINAIT; ANAMANTRA; ANPT. A Reforma Trabalhista. 1 Vídeo (4: 20 min). Publicado pelo canal TVSISPUMI, 2017. Disponível em:<br/> <a href="https://www.youtube.com/channel/UCO0y925lfhuHf_an03ULrPw">https://www.youtube.com/channel/UCO0y925lfhuHf_an03ULrPw</a>. Acesso em: 03 de mai. 2019.</p> |
| <b>Aula 8 – A Era Vargas no ENEM</b>   |
| <p>Realização de questões do ENEM sobre a Era Vargas, contemplando direitos trabalhistas, a luta de classes e propagandas elaboradas pelo DIP.</p>   |

**Fonte: os autores.**

### 4.3 A aplicação do produto

A Escola Estadual Waldemir de Barros da Silva, onde realizamos a nossa pesquisa, trata-se de uma escola de Tempo Integral, atualmente oferecendo exclusivamente o Ensino Médio. Nela segue-se como método de ensino o “Educar pela Pesquisa”, que tem como referência as ideias do professor Pedro Demo. Nessa linha, seus estudantes devem produzir artigos científicos ao final de cada bimestre, relacionando as diferentes disciplinas a partir de um tema-gerador, proposto pelos docentes, em torno do qual busca-se agregar os diversos campos do conhecimento, objetivando fomentar um ensino de caráter interdisciplinar (SANTOS, 2016). Na ocasião em que aplicamos nosso produto educacional nessa instituição, durante o mês de setembro de 2019, ou seja, no 3º bimestre, a temática norteadora escolhida pelos educadores foi a “Água”.

Na semana anterior à nossa intervenção, os professores de todas as disciplinas abriram mão dos seus conteúdos específicos por uma semana para que os estudantes realizassem a leitura o livro *Vidas Secas* (RAMOS, 2013), que retrata a difícil situação vivida por um retirante nordestino e sua família, que fogem da seca nordestina, na década de 1940, período no qual também foi escrito.

Por meio desse disparador, buscou-se articular as disciplinas em torno do tema principal, supramencionado. Por conseguinte, tivemos que desenvolver as atividades propostas por nós – sendo importante a colaboração do professor de História da turma investigada, o 3º A Integrado, que nos cedeu suas aulas – em consonância com tal assunto abordado por toda a escola, a fim de não prejudicar o andamento das atividades habituais e trazer contribuições que somassem com os conteúdos advindos das outras disciplinas.

Tendo em vista que as nossas aulas foram desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio Integrado, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) que, nesse contexto, por se tratar de uma formação profissional integrada à formação geral, o ensino deve ser direcionado pelo trabalho como princípio educativo. Assim, buscamos relacionar a temática da seca com o mundo laboral ontem e hoje. O fato de o conteúdo previsto na ementa da disciplina de História, referente ao 3º Bimestre, ser a Era Vargas (1930-1945) nos favoreceu devido às várias das leis trabalhistas criadas nesse período – a exemplo da CLT, elaborada em 1943.

A nossa prática pedagógica ocupou um total de oito (8) aulas. Na primeira delas nos dedicamos a ouvir os estudantes sobre o que sabiam a respeito da Era Vargas (1930-1945), levando seus conhecimentos prévios conforme orienta Barca (2004).

Começamos questionando os alunos sobre o que conseguiram depreender da obra,

apenas quatro (4) estudantes afirmaram ter lido o livro por completo. Outros sete (7) alunos levantaram a mão e disseram que compreenderam o enredo da história contada, mesmo sem terem chegado ao final dela, afirmando que obtiveram uma noção geral sobre ela.

Conforme falavam sobre o que tinham conseguido captar, anotamos suas observações na lousa. Alguns educandos disseram que o livro aborda as dificuldades provocadas pela “seca”, como a “fome”, e a “migração”. Um estudante também citou que a obra reflete sobre “o preconceito contra os nordestinos”. Outra estudante acrescentou que também mostrou um quadro de “desigualdade social,” e a mesma estudante citou que se tratava da “luta de classes,” porque o livro apresenta a exploração do trabalhador do campo pelo dono da fazenda.

Nessa altura, aproveitamos o ensejo para deixar o seguinte questionamento: “existiam garantias legais para os trabalhadores do campo na época em que o livro se passa?”- deixamos esta primeira questão em aberto – e fizemos outra pergunta: “você sabem em que período a história contada ocorreu?”. Apenas um aluno se pronunciou: “na Era Vargas!”. Explicamos que estava correto, que se referia à realidade social da década de 1940, que o autor quis denunciar com a obra.

Voltamos para a turma perguntando se mais alguém havia conseguido relacionar o livro que leram com o período em questão, mas todos os outros estudantes declararam que não tinham percebido que se referia à época do governo de Getúlio Vargas, o qual já havia sido introduzido pelo professor da disciplina na aula anterior.

“O que vocês aprenderam sobre a Era Vargas?”, indagamos. Um estudante citou que ele “criou a CLT”. Outro disse sobre “as leis trabalhistas” e alguns estudantes começaram a citar certos direitos trabalhistas conquistados: “o décimo”, “FGTS”, “aposentadoria”. “Ele ficou conhecido como o pai dos pobres”, falou um dos estudantes.

Comunicamos aos educandos que a proposta era refletir com eles em cima desses pontos, relacionando a seca com o trabalho, as leis que protegem o trabalhador e questão da desigualdade social durante a Era Vargas, mas que faríamos isso de uma forma diferente. Iríamos discutir no Facebook® sobre essas questões, espaço no qual publicaríamos materiais e documentos históricos, os instigando a interpretá-los e compartilhar o que pensavam por meio de comentários nas redes sociais. Ninguém foi contra, concordando em participar da proposta.

Na segunda aula aplicamos a técnica da “Sequência Didática Interativa”, com base em Oliveira (2013) a fim de despertar a interação dos estudantes entre si e gerar o compartilhamento de ideias sobre o que entendiam por “Leis Trabalhistas” e “Luta de Classes”. Essa etapa foi dividida em três momentos, apresentados a seguir:

- **Primeiro momento:** passamos na lousa o seguinte problema: O que são leis trabalhistas? Qual a relação delas com a luta de classes? O motivo para a escolha de tais questionamentos resultou das falas dos próprios estudantes no primeiro dia de aula, quando expuseram seus conhecimentos prévios, pois foi recorrente nelas a questão das leis trabalhistas instituídas por Vargas com criação da CLT em 1943. Após passar a questão, pedimos para cada aluno destacar uma folha do seu caderno e nela escrever de forma resumida aquilo que viesse a mente sobre o que foi perguntando. Foram cronometrados 10 minutos para que todos terminassem essa parte; com o término do prazo, solicitamos que os estudantes formassem seis grupos cada um contendo quatro integrantes;
- **Segundo momento:** foi orientado que, tendo como base a resposta individual de cada integrante, o grupo teria que elaborar uma resposta coletiva que agregasse as contribuições trazidas por cada estudante. O tempo estipulado para essa tarefa foi de 15 minutos, ao fim do qual cada equipe deveria escolher um líder para representá-la;
- **Terceiro momento:** assim que as equipes terminaram a escolha, posicionamos quatro mesas com cadeiras no meio da sala, onde os líderes formaram um “grupo da turma,” cuja finalidade era produzir uma “definição da classe” para o problema proposto. Então, começaram a apresentar um para o outro a resposta que tinham conseguido elaborar com seus respectivos grupos e a debater sobre quais seriam as colocações mais adequadas a serem feitas na resposta final.

Na terceira aula apresentamos para a turma os principais aspectos sobre este período, sempre procurando questioná-los e envolvê-los com o assunto abordado. Porém, foi com base na ideia de “luta de classes” que desenvolvemos o restante das aulas. A partir de um assunto surgido no calor do debate e trazido para discussão pelos próprios estudantes, como é defendido por Freire (2017) que articulamos a nossa explicação.

Na quarta aula, conforme o previsto, buscamos evidenciar qual a relação da luta de classes com o tema da seca, mediante a leitura feita pelos alunos do texto “Seca no Nordeste, um problema de desigualdade”, cujo link de acesso está indicado na descrição da nossa Sequência Didática. Após a leitura coletiva dele, os educandos organizados em semicírculo sobre a história desigualdade social presente no Nordeste brasileiro e no Brasil em geral.

Após convidar os educandos a estudar a História e problematizá-la por meio da utilização do Facebook®, os quais prontamente aderiram à ideia, criamos um grupo denominado “Dialogando com a História”, no qual os estudantes da turma ingressaram como participantes. A partir de então, as demais aulas transcorreram na Sala de Tecnologia da escola.

Nesse espaço virtual, disponibilizamos três documentos históricos: duas pinturas, o Menino Morto<sup>2</sup> e Os Retirantes<sup>3</sup>, ambas de Cândido Portinari, produzidas no ano de 1944, e um trecho do filme Vidas Secas<sup>4</sup>, de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos. As fontes históricas escolhidas retratam a pobreza, o desemprego, a falta de amparo trabalhista e as formas de resistência do povo nordestino, que vivia no campo, situação denunciada por escritores e artistas do período, tais como Portinari e Graciliano Ramos. Embora tivéssemos previsto inicialmente uma aula para a realização dessas duas atividades, acabou sendo necessário utilizar duas aulas, sobretudo, devido à lentidão da Internet. Uma delas nos foi cedida pelo professor de Geografia. Assim, fomos incitando os estudantes a discutirem sobre a exploração e as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador rural, conforme postavam os seus comentários no Facebook®. Procuramos possibilitar que entendessem que essa triste realidade não estava associada apenas à seca, ou seja, “a questão climática”, mas principalmente a desigualdade social, pois os retirantes famintos iam para as cidades em busca de trabalho e não encontravam trabalhos dignos, tendo muitas vezes que recorrer a saques de alimentos para sobreviver. Portanto, “mais do que uma irregularidade pluviométrica, a seca pôde ser percebida, a partir de então, como um fenômeno social inserido nas redes de relacionamentos políticos e socioeconômicos” (NEVES, 2001, p. 108).

Durante um total de quatro aulas os estudantes se dedicaram ao estudo, discussão e ponderações sobre as fontes históricas indicadas e, ainda utilizando o Facebook®, também pesquisaram, fizeram atividades e discutiram sobre os prejuízos provocados pela Reforma Trabalhista atualmente por meio dos comentários usando essa rede social. Com isso, almejamos que relacionassem o passado com o presente e projetassem o futuro, contribuindo com a formação de sua consciência histórica (RÜSEN, 2001).

Apesar de termos levado as questões do ENEM sobre a Era Vargas e a respeito da luta dos trabalhadores ao longo da História, disponibilizadas por meio de um formulário do Google Drive®, apenas alguns estudantes conseguiram respondê-las a tempo, pois não conseguimos dedicar uma aula inteira para esse fim. Por isso, deixamos livre para o aluno responder, porque boa parte dos educandos precisou usar a última aula para finalizar as atividades elaboradas por nós e propostas no Facebook®.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m5fsDcFOdwQ>

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 Concepções prévias dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica sobre a disciplina de História

Antes de executarmos a Sequência Didática com a turma do 3º Técnico em Informática A, aplicamos um questionário com os discentes com a finalidade de levantar suas concepções prévias a respeito da disciplina de História no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e também caracterizar o perfil dos educandos, além de verificar qual a importância atribuída por eles aos conhecimentos históricos. Além disso, também buscamos compreender alguns aspectos relativos à condução das aulas de História nessa sala.

Para melhor organizar os resultados deste trabalho, optamos por analisar as questões 5, 6, 8, 9 e 10, que tratam especificamente do Ensino Médio Integrado, em um bloco separado, apresentado, no qual correlacionamos as respostas dadas pelos estudantes com as falas do professor de História e de dois coordenadores da escola envolvida na pesquisa, colhidas por meio de um questionário específico. Quanto à pergunta 7, feita aos educandos, a qual aborda a utilização das tecnologias, a abordaremos posteriormente, em uma seção própria sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Neste tópico dedicamos a análise das questões 1, 2, 3 e 4, que versam diretamente sobre o ensino de História, abordando as falas dos estudantes quanto aos significados que essa disciplina tem para eles e confrontando suas concepções a categorias da Didática da História, especificamente sobre a consciência histórica dos educandos, balizados pela teoria da aprendizagem histórica, desenvolvida por Rüsen (2010).

Na questão 1 perguntamos o que os alunos achavam sobre a relevância do ensino de História. Vinte e cinco (25) estudantes consideram o ensino de história “muito relevante” ou “relevante”, demonstrando uma relação de positividade com a disciplina, e somente um (1) aluno marcou a opção “sem relevância”, usando como justificativa o fato de sua futura graduação não exigir conhecimentos de História como pré-requisito. Tais dados vem ao encontro do que aponta Aguiar (2013) quanto ao significado da disciplina de História para jovens brasileiros estudantes do Ensino Médio que, em sua maioria, a consideram um conhecimento importante, revelando que:

[...] os alunos veem favoravelmente a disciplina, atribuindo-lhe uma finalidade proveitosa. Tal evidência, observada nas falas dos sujeitos, leva ao entendimento de que ela significa mais que uma disciplina do currículo escolar. Esse dado indica que escola e professor devem aproveitar a importância atribuída pelos alunos à disciplina, a fim de aproximá-los do conhecimento histórico, contribuindo, dessa maneira, para

o aprimoramento da consciência histórica. (AGUIAR, 2013, p.285).

Por sua vez, na questão 4, questionamos os discentes sobre a serventia do estudo de História na visão deles. Ao analisarmos as respostas obtidas, notamos que foram praticamente idênticas às justificativas dadas na questão nº 1. Muitos dos estudantes, inclusive, repetiram as mesmas palavras. Dessa maneira, o cruzamento das informações de ambas as questões permitiu-nos sistematizar as concepções históricas dos educandos, correlacionando, assim, as duas questões, como apontamos no Quadro 3:

**Quadro 3 - Concepções dos alunos sobre a disciplina de História.**

| A História serve para  | Quantidade | RESPOSTAS   |
|------------------------|------------|---|
| Conhecer o passado     | 13         | Consideram que o estudo da História está restrito ao estudo dos fatos do passado, dos grandes nomes, dos acontecimentos marcantes, dos antepassados, preocupando-se em relatar fatos ocorridos. |
| Compreender o presente | 11         | Consideram que estudo de História possibilita olhar para o passado para entender como chegamos/evoluímos até aqui. Também permite que não cometamos os mesmos erros de antigamente.             |
| Conhecimento de si     | 2          | Consideram que o estudo de História ajuda a conhecer a própria cultura e a própria história.  |

**Fonte:** os autores.

Basicamente os estudantes podem organizar suas narrativas de três maneiras: 1) *Compreensão fragmentada do passado*: quando compreendem de forma parcial as informações trazidas pelas fontes históricas estudadas, apresentando falhas quanto à sua formulação da narrativa; 2) *Compreensão restrita ao passado*: os educandos compreendem bem as mensagens transmitidas pelas fontes históricas, mas, ao formularem suas explicações, acabam reproduzindo muitos trechos delas, não conseguindo estabelecer relações entre o conteúdo estudado e o tempo presente; 3) *Compreensão global do passado*: os alunos percebem as diferenças entre as fontes estudadas, realizam a comparação do passado com o presente, conseguindo notar semelhanças e diferenças, reorganizando as informações usando suas próprias palavras (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68).

Boa parte da turma, de acordo com o Quadro 3, apresenta uma visão de que a disciplina de História equivale ao *estudo do passado*, denotando uma concepção de que a história está restrita ao passado. Tal entendimento evidencia uma dificuldade em entrever as associações das experiências passadas com o tempo contemporâneo, produzindo a uma visão fragmentada do passado, desconsiderando a existência de suas permanências no tempo presente e, assim, visualizando poucos vínculos entre as três temporalidades passado-

presente-futuro. Quanto a isso, eis algumas colocações feitas pelos estudantes que corroboram a nossa afirmação:

*É sempre bom saber um pouco mais sobre o que aconteceu no passado, além de fazer várias descobertas que mudaram o mundo e, às vezes, mudar sobre algumas opiniões contraditórias. Porque a sociedade quer esconder de nós várias coisas que aconteceram, mas com um bom professor sempre descobrimos e ficamos satisfeitos. (ESTUDANTE 1).*

*Acredito que é necessário ter pelo menos o mínimo de conhecimentos históricos sobre o mundo. Conhecimento é poder: quanto mais melhor! É importante, pois grandes nomes, momentos não podem ser esquecidos. Tudo que é passado também é História! Para mim, a História serve para você lembrar de momentos importantes que não podem ser esquecidos! (ESTUDANTE 3).*

*O conhecimento de grandes coisas hoje foi um movimento que tinha ocorrido no passado, então sim a história é muito relevante. (ESTUDANTE 10).*

Mesmo os estudantes que mencionam de forma mais clara algum tipo de vínculo do passado com o presente, relacionam as duas dimensões temporais com uma visão evolutiva e linear sobre o transcorrer dos fatos históricos ao invés de crítica, a qual, conforme Schmidt (2000) deve ser evitada, defendendo que o mundo tende a seguir um progresso contínuo, um caminho que começou antigamente e segue sempre retilíneo rumo ao desenvolvimento ao qual a sociedade está fadada. Nesse caso, a relevância da História deve-se à sua contribuição:

*Para conhecer todo o processo de construção das civilizações antigas e assim ter base para um todo do contexto atual, evoluindo cada vez mais a sociedade. (ESTUDANTE 15).*

*Para aprimorar o conhecimento sobre a história dos países e a evolução da humanidade até aqui e entender o desenvolvimento da sociedade e os valores da humanidade. (ESTUDANTE 16).*

*Para entendermos o passado, nossa (trajetória) história e entender por que chegamos aqui. (ESTUDANTE 17).*

*Para fazer com que nós possamos pensar de forma crítica e que possamos observar mais a história de como tudo começou até agora. (ESTUDANTE 18).*

Tanto as narrativas dos estudantes que consideram que História se reduz ao estudo do passado como as que indicam uma ideia evolutiva apontam a predominância da consciência histórica tradicional na turma investigada, porque buscam lembrar as origens que teriam produzido as condições de vida e os valores vigentes, frutos de uma eterna continuidade do passado, sendo este passado usado como referência para atualidade, mas desconsiderando as vicissitudes específicas do agora e as rupturas existentes (RÜSEN, 2010).

Entendemos que os estudantes que abordaram a relação entre passado e presente pelo prisma evolutivo equivocam-se porque “[...] alimentamos expectativas de que o devir trará somente o novo e o melhor, o que nem sempre é verdadeiro, bastando lembrar que o futuro de 1914 não foi melhor em 1939” (AGUIAR, 2013, p. 298).

Os outros estudantes, que citaram a existência de vínculos do passado com o tempo atual, dizem que estudar história é importante porque evita incorrer nos equívocos do passado, indicando possuírem uma consciência histórica exemplar, uma vez que alegam a existência de valores morais atemporais, que orientam a conduta humana em qualquer época, ou seja, compartilhando uma visão de *história como mestre da vida* (RÜSEN, 2010). Entretanto, nenhum desses estudantes mencionou exemplos de fatos históricos que fortalecessem suas argumentações. Suas respostas foram curtas e diretas e, nesse contexto, acreditamos que podem se tratar mais da repetição de uma fala comum entre os docentes, que muitas vezes dizem que a História serve para não repetir os mesmos erros do passado, o que é reproduzido pelos educandos sem a devida reflexão sobre seu significado (AGUIAR, 2013). Para esses discentes, a História é relevante, pois serve:

*Para entender acontecimentos atuais, refletir sobre os erros e mudar de forma consciente a sociedade. (ESTUDANTE 14).*

*A História serve para garantir o que aconteceu antigamente e nos ensinar o caminho certo. (ESTUDANTE 19).*

*Aprender com os erros das antigas gerações para não se repetir. (ESTUDANTE 20).*

*Estudar o passado para aperfeiçoar o presente, fazendo com que nós não cometamos os mesmos erros no futuro. (ESTUDANTE 21).*

Embora a escola pesquisada esteja alicerçada no “Educar pela Pesquisa”, buscando tornar o aluno protagonista do seu próprio aprendizado, acreditamos que as medidas adotadas ainda não foram suficientes para acabar com as influências provocadas pelo ensino tradicional sobre os alunos quanto às suas representações sobre a disciplina de História. Vemos que as concepções dos estudantes refletem aspectos propagados no ensino de História de cunho tradicionalista, o qual prioriza o estudo dos grandes feitos do passado, e as ações das classes dominantes, sem ou com pouca conexão com o presente.

As ideias dos estudantes sobre a História apresentam a humanidade com uma tendência para caminhar em direção a um progresso constante, o que está relacionado com uma organização quadripartite da disciplina, dividida de forma linear em Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, que toma a temporalidade europeia como suprema, conferindo a noção, completamente equivocada, da existência de uma evolução social contínua, rumo a uma civilização cada vez mais desenvolvida, para a qual todos os povos estariam caminhando, assim, subordinando as demais culturas a uma visão eurocêntrica (NADAI, 1993).

A visão do progresso linear, entretanto, pode ser facilmente contestada quando nos deparamos com o próprio mundo do trabalho hoje, marcado pela precarização com a

intensificação da mais-valia, desregulamentação trabalhista, trabalho temporário e *part time*, devido ao sistema produtivo vigente, denominado de toyotismo, que tende a intensificar a exploração em relação ao período do fordismo, época na qual, inclusive, os operários possuíam maior estabilidade no emprego. Em contrapartida, temos agora um mundo que enfrenta a dura realidade do desemprego estrutural, que afeta sobremaneira os mais jovens, diante da crise enfrentada pelo capitalismo (ANTUNES, 2009).

O conhecimento desses aspectos é indispensável para compreender o mundo do trabalho contemporâneo, no qual os jovens concluintes do Ensino Médio Integrado, ora investigados, estavam prestes a ingressar. Por isso, defendemos que um ensino tradicional de História dificulta uma formação integral e integrada, por estar desassociado das questões envoltas no mundo laboral contemporâneo, atrapalhando o desenvolvimento de uma consciência histórica genética, que deve ser o objetivo do ensino de História.

Na questão 2 perguntamos aos educandos se eles gostam de estudar História na escola. Seis (6) estudantes marcaram a opção “gosto sempre”, seis (6) escolheram a alternativa “gosto quase sempre”, onze (11) estudantes assinalaram “gosto às vezes”. Outros três (3) optaram por “não gosto”. Assim, quando somamos aqueles que gostam de estudar História somente às vezes com os que não gostam, inferimos que muitos dos estudantes da turma aqui analisada não consideram a disciplina atrativa e interessante para si no que diz respeito à forma como ela é ensinada.

O fato da História ser considerada uma disciplina desinteressante pelos jovens é corroborado quando observamos que, mesmo dentre aqueles que marcaram a opção “gosto quase sempre”, quatro (4) citam importantes ressalvas em suas justificativas, porque consideram que nem todos os conteúdos abordados geram seu interesse, provocando desânimo e, dependendo da situação, até mesmo o sono, reclamando também das leituras exageradas, que fazem os jovens se sentirem enjoados. Embora suas falas sejam curtas, subsidia nossa explanação, pois são muito condizentes:

*Muitas vezes estou bem interessado, outras fico com sono, assim não presto muita atenção.* (ESTUDANTE 8).

*Depois de muito texto lido a gente enjoa.* (ESTUDANTE 9).

*[...] Pois alguns conteúdos são sem graça.* (ESTUDANTE 26).

Levando em conta todos os adendos negativos feitos pelos estudantes sobre o ensino de História, podemos inferir que predominam opiniões negativas em relação ao modo como a História vem sendo ensinada na turma em questão. Em outras palavras, embora os alunos

concordem que se trata de um conhecimento importante e relevante para sua formação – praticamente toda a turma considera isso – mais da metade da classe não vê a História que é ensinada na escola como uma disciplina interessante aos seus olhos, provavelmente devido à predominância do paradigma tradicional de ensino.

Assim, percebemos que vários estudantes envolvidos na pesquisa não possuem um bom relacionamento com o conhecimento histórico ensinado na instituição escolar investigada, o que fica mais evidente ao categorizarmos as respostas dos alunos que marcaram a opção “gosto às vezes” e “não gosto”, cujas falas tem como núcleo o argumento de que são aulas caracterizadas como *desinteressantes e cansativas*:

*Porque na minha opinião tudo o que é demais enjoa e, também, fica cansativo.* (ESTUDANTE 1).

*Pois às vezes é um pouco teórica e isso acaba sendo cansativo.* (ESTUDANTE 2).

*Às vezes os assuntos são muito longos e apresentados de modo muito detalhado.* (ESTUDANTE 7).

*Tem algumas histórias interessantes, outras que dão sono e outras que só durmo na aula.* (ESTUDANTE 24).

*Nunca gostei de História, pois os professores sempre são chatos e entediados, desde modo, tirando todo meu interesse pela matéria.* (ESTUDANTE 6).

*Não me interessa por qualquer coisa que envolve História.* (ESTUDANTE 22).

As ideias expostas pelos estudantes suscitam ainda que o ensino de História ao qual têm acesso reveste-se de um caráter majoritariamente tradicional, o qual é responsável pelo grande desinteresse dos jovens por essa disciplina, geralmente ensinada por meio de longas narrações do docente, preocupado principalmente em transmitir os fatos ocorridos no passado (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Nadai (1993) inicia seu texto sobre a trajetória do ensino de História no Brasil com a seguinte epígrafe:

*Nossos adolescentes detestam a História. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...* (MENDES, 1935, p. 41, *apud* NADAI, 1993, p. 143).

Parece-nos que, em pleno século XXI, os estudantes ainda não superaram completamente esse ódio, o que se deve à prevalência, mesmo nos dias atuais, da metodologia de ensino tradicional, na qual o professor apenas repete as informações para que os alunos as reproduzam, o que torna o aprendizado dessa disciplina enfadonho. O pensamento dos docentes sobre como ensinar História ainda é marcadamente influenciado pelo método baseado na exposição de conteúdos. Por isso, a mudança das práticas docentes é um requisito

fundamental para aproximar os estudantes da disciplina de História, deixando de lado a figura do professor como detentor de todo o saber, ou seja, “professor-enciclopédia” e construindo a imagem de um docente que seja um “professor-consultor”, contribuindo para que os educandos sejam agentes construtores do seu próprio conhecimento (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

A princípio, poderíamos estranhar tais opiniões dos educandos tendo em vista que a escola investigada preconiza um ensino baseado na pesquisa e busca tornar o estudante, pelo menos teoricamente, o centro do processo de ensino e aprendizagem. Porém, a fala de um estudante caracteriza bem como as aulas transcorriam na turma trabalhada, elucidando o porquê das opiniões contrárias ao modo como a História então era ensinada:

*Então, esse tempo que o Senhor esteve com a gente foi quando estávamos estudando para os vestibulares de uma forma tradicional, que foi sugerido pelos alunos. Então acontecia assim: durante 5 dias nós estudávamos sobre assuntos propostos pelo professor, ele entrava em sala colocava o texto na lousa, esperava os alunos copiarem, depois explicava. Já que era aula de História, ele explicava acontecimento por acontecimento. Tudo que estudávamos era o professor que decidia. Nós não interferíamos em nada. Algumas vezes ele utilizava as salas de tecnologia para conseguir mais conteúdo. (ESTUDANTE 22).*

O fato de as aulas estarem centradas na transmissão dos conteúdos por parte do professor foi algo prontamente percebido ainda nos primeiros contatos que tivemos com a turma, pois nos foi oportunizado assistir algumas aulas do docente de História, uma delas após a aplicação do questionário ora analisado e outra em uma ocasião na qual combinamos sobre como e quando iríamos desenvolver a nossa Sequência Didática. Quanto às aulas assistidas foi possível notar claramente que estavam focadas em expor conhecimentos aos educandos.

O próprio professor relatou sua preocupação quanto ao tempo que iríamos precisar, pois ele necessitava abordar os conteúdos previstos no currículo, afirmando que já estava atrasado com a matéria. Também comentou que o ENEM estava próximo e que pretendia trabalhar com o tema Era Vargas (1930-1945) que, segundo ele, é recorrente nessa avaliação, dizendo ainda que os próprios educandos da turma exigiram aulas que os preparassem para o Exame Nacional e, por esse motivo, estavam pouco interessados na metodologia da pesquisa, preferindo as aulas expositivas, o que é coerente com a fala do Estudante 22.

Diante da situação encontrada, concordamos que daríamos continuidade ementa prevista com a nossa Sequência Didática, mas também explicamos que nossa proposta seria fazer com que os estudantes de fato fossem protagonistas e, ao invés de nós ficarmos explicando oralmente os conteúdos para eles, proporíamos que buscassem compreender seus significados por si próprios, como agentes construtores do seu conhecimento, contando com a

nossa mediação. Assim, ficou combinado com o docente de História da turma que poderíamos conduzir as nossas atividades, conforme queríamos, contanto que abordássemos a Era Vargas (1930-1945).

Defendemos que, embora os estudantes desejassem que o docente trabalhasse com os conteúdos que possivelmente poderiam ser cobrados no ENEM, isso necessariamente não implicava em longas exposições orais e na predominância do método tradicional de ensino, centrado exclusivamente no professor, e em narrações nos seus pormenores históricos, sem participação ativa dos estudantes e, ainda, talvez tal reivindicação não expressasse o interesse de toda a turma. Afirmamos isso tendo como base a segunda aula que o professor convidou-nos a assistir, na qual ele apresentou um vídeo sobre a Revolução de 1930 para iniciar o conteúdo Era Vargas (1930-1945). Foi perceptível que vários educandos não estavam atentos à vídeo-aula, conversando no fundo da sala, mexendo no celular ou até mesmo com cabeça abaixada como se estivessem dormindo, enquanto outros poucos se posicionaram nas carteiras da frente para melhor visualização e compreensão.

Resolvemos citar esse episódio, pois, durante a entrevista realizada com o Estudante 22, após sua fala sobre como aconteciam as aulas, veio-nos à tona essa questão, quando em meio à nossa conversa, foi-lhe perguntado o seguinte: “você afirma que as vídeo-aulas, disponíveis na Internet, facilitam a aprendizagem, mas por que a maioria dos alunos não prestou atenção no vídeo passado pelo seu professor de História sobre a Revolução de 1930?”

*Você passar um vídeo para o aluno é meio que falar “toma aí e assiste”. Agora você passar um vídeo e perguntar o que ele achou é querer abrir um diálogo, ou então uma discussão. Aí ele vai querer se interessar melhor sobre o assunto. Se você mostrar um vídeo cortando uma batata e relacionar com qualquer outra coisa que ocorre na sociedade, tipo assim, por que só as batatas são cortadas? Por que existem as diferenças de preços de batatas? Então, você consegue fazer uma comparação com a batata sendo cortada e com o que acontece com a sociedade. (ESTUDANTE 5).*

As considerações desse estudante contradizem a efetividade de um ensino calcado na transmissão de conteúdo. Acreditamos que sua fala vale para compreendermos as opiniões dos demais educandos que enxergam pejorativamente a história ensinada, provavelmente boa parte deles já trás essa visão negativa quanto à disciplina, como vimos no Quadro 3, desde o Ensino Fundamental, sendo necessário que docente desperte o interesse deles relacionado o assunto com a realidade social dos jovens, envolvendo-os com a matéria estudada, conforme adverte Freire (2017).

Não adianta apenas inserir a tecnologia sem mudar as práticas docentes de cunho tradicional (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017). As TDIC por si

só não geram o interesse dos educandos pelo conteúdo, quando se esquece de envolvê-los, de questioná-los, sendo importante chamá-los também para participar. Entretanto, como transcorreu naquela ocasião, ficou-nos a impressão de que o docente estivesse apenas preocupado com aqueles estudantes que já são, por conta própria, “bons alunos”, em contrapartida, negligenciando muitos outros, que por isso permaneceram desinteressados.

Voltando à análise das questões que abordaram o ensino de História nas opiniões dos educandos, na pergunta 3 questionamos os estudantes se no dia a dia deles utilizam ou já utilizaram os conhecimentos de História. Cinco (5) estudantes afirmaram que a utilizam para *fins escolares*, na elaboração de trabalhos e para responder às perguntas propostas; dois (2) disseram que a usam para *conhecer monumentos turísticos*; um (1) diz não utilizá-la; três (3) não quiseram responder. Já a maior parte dos estudantes da turma, totalizando quatorze (14) afirmou que a utilizam *principalmente em conversas*. Apesar das falas serem um pouco vagas, indicaremos algumas para elucidar:

*Em conversas com colegas em que citamos algum marco histórico. (ESTUDANTE 23).*

*Quando alguém vem querer falar as coisas sem saber. (ESTUDANTE 19).*

*Quando estou em algum debate com os amigos é bom saber sobre o passado, para pode entender o futuro. (ESTUDANTE 8).*

*Eu já utilizei os conhecimentos em História para esclarecer certas dúvidas entre meus amigos e familiares. (ESTUDANTE 5).*

*Para fazer um texto, para explicar um acontecimento, apresentar um trabalho (ESTUDANTE 17).*

Nas respostas obtidas na pesquisa de Aguiar (2013), visando saber se os estudantes do Ensino Médio achavam o conhecimento histórico útil na vida cotidiana, apesar dos discentes reconhecerem a sua utilidade, suas falas foram muito semelhantes àquelas que obtivemos na nossa questão 3, no sentido de serem vazias de pensamento histórico. Nessas situações não se tem muito para analisar frente à Didática da História, exceto o fato de que as falas dos estudantes não expressam domínio de experiências passadas interpretadas à luz do presente, assim como indica pouca competência narrativa, revelando a parca utilização da cognição histórica para compreender a sociedade.

Por isso, concordamos com Aguiar (2013) que poderíamos realizar uma análise mais profícua caso as narrativas os estudantes tivessem mencionado, mesmo sem grandes aprofundamentos, alguma situação concreta de mudanças e permanências históricas, indicando a formação de um ponto de vista e de algum tipo de posicionamento, podendo trazer algum assunto bastante em voga, como a questão racial no Brasil, as conquistas

femininas, as relações de trabalho e as perdas trabalhistas atuais, o ressurgimento do conservadorismo político pondo a democracia em perigo, a questão indígena ou até mesmo ambiental, dentre outros vários fenômenos de cunho político, religioso, cultural ou econômico, que podem ser traçados com base na historicidade dos fatos ocorridos.

## **5.2 A História no Ensino Médio Integrado: pressupostos e significados evidenciados pela pesquisa**

Com o intuito de subsidiar os dados dessa pesquisa, aplicamos um questionário com o professor de História da turma investigada, assim como com o coordenador da Área de Humanas e conseguimos também contar com a participação do coordenador da Base Técnica (Apêndice B). Fazemos aqui alguns comentários a partir das representações daqueles sujeitos sobre esse assunto, cruzando-as com as respostas dadas pelos educandos no questionário (referente às questões 5, 6, 8, 9 e 10) que lhes foi destinado.

Na primeira pergunta feita ao docente e aos coordenadores participantes questionamos sobre qual importância atribuída por eles ao ensino de História na realidade educacional do Ensino Médio Integrado. Uma das respostas considera que se trata de uma disciplina importante para a formação integral do sujeito, acrescentando que:

*É fundamental não somente para a Educação profissional como para qualquer ramo/segmento/área/pessoa. A formação integral do cidadão incide na sua consistência ética, moral, nas relações humanas e os conflitos dela advindos que, formam o indivíduo enquanto um ser que convive em coletividade e, portanto, precisa saber que a vida é repleta de vitórias e fracassos. As Humanas então têm se mostrado cada vez mais pertinentes na medida em que vivemos um cenário de insuficiência racional subjetiva, evidente nas delinquências (a) conceituais às quais se escuta/lê/presença todos os dias por pessoas com alto grau de instrução, mas pobres de solidariedade, altruísmo, alteridade. Esse enlace, é o que irá permear a vida do profissional, pois viverá sempre rodeado de pessoas clientes, fornecedores, superiores e subalternos. (COORDENADOR DE HUMANAS).*

Na resposta do coordenador é claramente perceptível a concordância com a ideia de uma formação politécnica ou omnilateral, conforme defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Esse entendimento denota que a formação na educação profissional e tecnológica não deve ser tão somente instrumental, não desenvolvendo exclusivamente competências para o trabalho, mas fornecendo uma educação ampla, na qual sejam ofertados e ensinados, sempre prezando pela qualidade do ensino, os saberes dos diferentes campos do conhecimento, acumulados historicamente pela humanidade, aos quais todos necessitam ter direito ao acesso (KUENZER, 2000), é essencial para o bom andamento do ensino no contexto do Ensino Médio Integrado.

Na fala argumenta-se que uma formação geral habilita a pessoa para uma convivência harmônica, honesta e solidária com as outras. Nesse contexto, a História, ao contribuir com a formação da consciência histórica do estudante, tem um papel indispensável, possibilitando conhecer as lutas travadas pelos homens e mulheres ao longo do tempo a fim de combater as injustiças e desigualdades de suas épocas e de nos legar um mundo no qual pudéssemos viver com mais dignidade.

O pensamento histórico ajuda o educando a se ver como um sujeito histórico na atualidade, que deve ter um compromisso com os valores morais e com a ética, compreendendo que as nossas escolhas presentes determinam o futuro de outras gerações, assim, olhando para o passado e buscando refletir sobre o mundo que temos hoje, para que possamos coletivamente construir um futuro marcado pela democracia, liberdade, respeito, dignidade e cidadania (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

De fato, no ambiente de trabalho, nos deparamos com pessoas com diferentes cores de pele, religiões, gêneros e ideias políticas. Acreditamos que aqueles que estudam História, ao se depararem com as várias barbaridades cometidas em nome da superioridade de alguns contra povos inocentes, tendem a formar uma visão de mundo que não aceita tratamentos desiguais e preconceituosos em quaisquer ambientes da sociedade e, certamente, agiriam prontamente para cerceá-los.

Concordamos com o dizer do Coordenador de Humanas de que sempre existem pessoas contrariando os princípios democráticos e advogando contra a liberdade e o respeito às diferenças dos indivíduos. Porém, estudando História aprende-se a não aceitar as mazelas sociais, os preconceitos e a perpetuação de desigualdades econômicas, e quaisquer formas de opressão. Essa conscientização é proporcionada pelas disciplinas de Ciências Humanas, que oportunizam o estudo do caráter igualitário subjacente a toda a humanidade, mas dentre elas, defendemos que a História tem uma importância privilegiada e vital ao promover a conscientização histórica pautada em princípios e valores morais (RÜSEN, 2001).

Estudar História é essencial para nos ajudar a fazer opções na vida prática, atendendo as nossas carências de orientação no tempo, desde o ato de votar em um determinado político até combater e denunciar uma situação de discriminação e exploração procura-se consultar um quadro de referência histórica que o justifique, destarte, pautando-se nas experiências passadas aprendidas ao longo da vida para tomar atitudes cotidianas (RÜSEN, 2001).

Assim, entendemos que o centro da questão do pensamento histórico não está situado exclusivamente no não fazer, ou seja, no não repetir erros das gerações anteriores, mas sim na ação, no fazer, no refazer, ao mesmo tempo desfazendo as práticas opressivas e maximizando

a liberdade de convivência e o respeito mútuo, para que se tornem uma regra seguida a cada dia pelo maior número de pessoas da sociedade.

Quanto maior o número de estudantes ensinados com base nesses preceitos ético-políticos, assentados na democracia e na igualdade de direitos - com os quais o educador deve estar alinhado para guiar a sua prática docente na Educação Profissional e Tecnológica - mais a sociedade tende a ser justa, melhorando a vida dos trabalhadores e de seus filhos (FRIGOTTO, 2015).

Estudar História é entrar em contato com variadas culturas que habitaram o nosso planeta. Conhecendo a pluralidade dos povos existentes, passamos a ver o mundo não a partir de uma única perspectiva, mas sim em toda sua variada riqueza social e cultural. O estudante primeiramente olha para o real como aparentemente é apresentado, mas, depois, estudando História, consegue entendê-lo melhor, ajudando-o a interferir/transformar a realidade que o circunda, compreendendo que os fatos históricos são interpretados a partir de pontos de vista elaborados por quem os relatou, e não o real absoluto (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Nessa lógica, o ensino de história favorece o conhecimento da realidade:

*Ter conhecimento dos acontecimentos históricos é algo essencial para qualquer pessoa, ainda mais para um profissional recém-formado. Estudar História trará esclarecimento sobre os fatos ocorridos no passado e também servirá de alerta para o que pode estar por vir no futuro. O estudante que possui um bom conhecimento histórico consegue ter uma melhor percepção sobre a realidade atual e constrói seu futuro por caminhos mais seguros. (COORDENADOR DA BASE TÉCNICA).*

Todavia, quando se trata de melhor conhecer o mundo no qual vivemos, não resolve muita coisa preocupar-se em memorizar os fatos históricos, pois, em pouco tempo serão esquecidos. Proceder memorizando talvez sirva para fazer um teste e tirar uma boa nota em um momento restrito, porém, depois disso converte-se quase numa total perda de tempo, porque é algo que o estudante poderia ter entendido e, neste caso, serviria como um aprendizado para o resto de sua vida, alicerçando-o na orientação da sua vida prática e na compreensão da realidade (MORENO, 2019).

Porém, o ensino tradicional cerceia o desenvolvimento do pensamento histórico, simplificando o real, dificultando que o aluno visualize as múltiplas influências que condicionam a perspectiva que temos de mundo (MORENO, 2019) que, muitas vezes, nos são impostas opressivamente e de forma unilateral pelos detentores do poder, expressando a verdade deles (ROSA, 2007).

Também na fala do Coordenador da Base Técnica, assim como na do Coordenador de Humanas, a História é aludida como uma disciplina importante na orientação da vida prática

quando cita ser ela fundamental para tecermos um bom futuro para todos. Fica explícito que as escolhas corretas diante da realidade que vivemos, e frente ao aprendizado obtido por meio do estudo das experiências no tempo, resultarão em determinadas consequências para os nossos descendentes. Destarte, dependendo da consciência histórica que temos, ou seja, do modo como relacionamos as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), seguimos um ou outro caminho dentre as possibilidades apresentadas no mundo (CERRI, 2001).

Destoando das respostas dos coordenadores, o professor de História acredita que, no caso da Educação Profissional e Tecnológica, a disciplina de História é um *subsídio à formação técnica*. Percebemos, em sua fala, que caberia ao educando realizar a integração entre as diferentes disciplinas, conforme a sua afinidade. Isso feito, cada professor forneceria a sua parte do conhecimento específico pela qual o docente se responsabiliza passar para os estudantes, de acordo com a disciplina lecionada pelo educador.

Nesse contexto, ao final, seria o estudante que faria a síntese ou junção dos conceitos estudados, optando por se apropriar de conteúdos de História para elaborar um site, ou então de qualquer outra disciplina pela qual se interessou mais, dessa forma, relacionando a criação de páginas ou aplicativos com os conteúdos da (s) da disciplina (s) escolhida (s) para se aprofundar, conforme explica o professor:

*Então, nossa escola tem como característica a autoria dos alunos, eles como protagonistas do seu trabalho. Na Educação Tecnológica, o aluno propõe elaborar um projeto para transformar, no caso da nossa escola, em material para um site, App ou algo assim. Ele pode escolher algum tema que envolva a pesquisa da História ou das Ciências Humanas. Assim, nas aulas, nós podemos propor material que siga o conteúdo e possa também servir para a pesquisa do material tecnológico.*  
(PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Entendemos que o ensino nesses moldes, no qual fica a critério do educando escolher como e se vai vincular a disciplina de História aos conteúdos da Base Técnica, fere a ideia de politecnicidade, sendo que a “contribuição da História fica muito prejudicada, porque, no fundo, acaba ficando por conta do aluno, ou por conta de outra instância, realizar a síntese. É imprescindível, no entanto, que essa síntese esteja presente em todos os componentes do currículo” (SAVIANI, 1989, p. 21).

Portanto, essa concepção não está adequada à ideia de politecnicidade ou omnilateralidade, tendo em vista que, segundo Saviani (1989), deveria ser uma função do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica induzir tal integração, conduzindo-a e concretizando-a, fazendo as articulações da sua disciplina com as questões relativas aos processos envolvidos na produção, às questões referentes ao trabalho e à circulação de mercadorias, conforme detalha o autor:

Se, por exemplo, se pensa nesses termos o currículo num ensino que visa assumir o caráter politécnico, tenho que manter as matérias do núcleo comum. Por exemplo, as Ciências Naturais sejam consideradas globalmente, ou nas suas disciplinas diferenciadas, Física, Química, Biologia etc., ocorrendo o mesmo com relação às Ciências Sociais: História, Geografia, Sociologia, Psicologia etc. Se tenho que manter isto, vou chamar um professor de Geografia, um de História, um de Física, um de Química, um de Biologia e assim por diante para que cada um dê a sua contribuição, para que a ideia de politecnicidade se realize. E como fica a questão da prática? Na prática chamo o técnico de laboratório, ou o enfermeiro, que tenha prática de como o trabalho de enfermagem se desenvolve, e ele põe sua experiência a serviço do novo educando. Desse modo, a ideia própria da politecnicidade não está sendo realizada. É até admissível que em certos contextos se aja assim, à medida em que não se tenha condições para avançar mais. No entanto, é importante ter claro que são duas coisas distintas, o que significa que não se pode tomar o exemplo mencionado como sendo característico do sentido da politecnicidade. Se tomo o trabalho como a referência, e portanto a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da História, da Geografia, desses diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar enquanto aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características, por que ele assume estas características e não outras. (SAVIANI, 1989, p. 20).

Escolhemos essa citação porque retrata a situação ímpar da disciplina de História que, objetivando a politecnicidade, não pode perder de vista a especificidade da Educação Profissional e Tecnológica, sempre procurando mostrar os pontos em comum entre as ciências estudadas, a partir do trabalho, não relegando ao aluno toda a tarefa de tentar estabelecer as conexões entre as matérias e os conhecimentos técnicos, mas apresentando a eles quais são aquelas possíveis e visíveis na realidade social, caracterizada pelo modo de produção capitalista, cujas engrenagens de funcionamento e as contradições presentes devem ser esmiuçadas no ensino de História.

Ainda com base no mesmo autor, para ter uma perspectiva politécnica, a educação precisa tratar dos princípios gerais que presidem a produção moderna, tais como a questão da divisão do trabalho, a repartição das riquezas, a compra e a venda de produtos, o conflito de classes e a lógica capitalista da geração de lucros (SAVIANI, 1989). No caso específico, aqui pesquisado, destacamos a necessidade de abordar o papel central da informática nas cadeias produtivas atualmente. Portanto, desenvolvendo uma formação básica, teórica e prática, sobre a sua aplicação nas várias esferas da produção de bens.

Julgamos que a História tem o potencial de auxiliar sobremaneira a aprendizagem sobre os princípios produtivos por trás da produção moderna, o que deve ser feito pelos professores que lecionam em um ambiente de formação profissional e tecnológica, permitindo conhecer as técnicas gerais envolvidas até as relações laborais subjacentes a elas, que inicialmente ocorrem com o homem transformando a natureza para reproduzir-se socialmente por meio do ato de trabalhar.

Sobre esse tópico, na questão nº 5, direcionada aos discentes, foi-lhes perguntado o seguinte: “seus professores procuram relacionar os conteúdos de História com os conteúdos do curso técnico que você está fazendo?”. Apenas três (3) estudantes marcaram a opção “quase sempre”, quatorze (14) entendem que isso se dá apenas “às vezes”, e nove (9) acreditam que “nunca” ocorreu a articulação entre a disciplina de História e o Curso de TI. Tem-se um total de vinte e três (23) estudantes, levando em conta a soma dos que acham que se dá às vezes com aqueles que entendem que nunca ocorreu, que acreditam que a integração não é algo comum de acontecer na escola, ocorrendo poucas vezes ou, simplesmente, nem mesmo existindo.

Desses quatorzes (14) educandos que assinalaram “às vezes”, nove (9) defendem que essa articulação é rara:

*Bem raras às vezes que eu vi isso. (ESTUDANTE 9).*

*Em poucas vezes eles relacionavam. (ESTUDANTE 10).*

*Às vezes nos projetos de tecnologia. (ESTUDANTE 19).*

*Seria interessante falar mais vezes, pois falam uma vez ou outra. (ESTUDANTE 20).*

Os outros cinco (5) estudantes, que também indicam que a articulação da História com a base técnica se dá somente “às vezes”, citam que, quando isso ocorre, é porque o professor faz relação com a evolução tecnológica. Assim, o centro permanece sendo o docente, que explica e conta sobre aquilo que foi melhorando com o passar do tempo:

*Pois explicam como os fatos ocorreram para chegarmos onde estamos hoje. (ESTUDANTE 2).*

*Às vezes, especificamente em questão da origem de um determinado objeto ou evolução. (ESTUDANTE 5).*

*Estudando sobre a história das tecnologias. (ESTUDANTE 6).*

*Contando sobre a história da tecnologia. (ESTUDANTE 17).*

Defendemos que conhecer a História da Tecnologia é essencial em curso de Técnico em Informática, mas, quando a aproximação dessas duas disciplinas se dá quase que exclusivamente sob esse ponto de vista, limita-se a possibilidade de outros diálogos e aproximações entre o conhecimento histórico e o técnico, reduzindo os momentos nos quais ambos poderiam se encontrar, prevalecendo desencontros que fazem com que cada disciplina vá seguindo isoladamente seu próprio caminho, sem aproximar-se das demais, fazendo-o raras vezes, conforme percebemos nas respostas dadas pelos discentes.

Por esse prisma, a fim de verificar outras nuances quanto à ideia de integração, na questão nº 6 dirigida aos estudantes, perguntamos: “Seus professores relacionam o conteúdo

de História com o mundo do trabalho?”. Quatro (4) estudantes assinalaram que “sempre”, outros sete (7) escolheram a opção “quase sempre”. Assim, temos onze (11) estudantes cujas opiniões demonstram que o docente se preocupa em articular os conteúdos com as questões laborais.

Nas respostas, é mais comum a ideia de que nas aulas isso é feito especialmente relacionando o trabalho ontem e hoje, aspecto citado por seis (6) estudantes que selecionaram estas alternativas. Entretanto, deduzimos, a partir de suas falas, que os assuntos referentes ao trabalho são apresentados aos discentes principalmente para explicar aquilo que evoluiu em comparação com o passado, pois o docente procede:

*Principalmente citando a evolução das indústrias com a tecnologia. (ESTUDANTE 5).*

*A industrialização, a forma de trabalho de antigamente e de hoje em dia. (ESTUDANTE 19).*

*Em quase todas as aulas, os professores fazem uma relação entre os meios de trabalho de antes e de hoje. (ESTUDANTE 22).*

Quanto às respostas dos demais estudantes, que também defenderam que seu professor sempre ou quase sempre traz à tona a temática do trabalho para discussão na sala de aula, dois (2) não souberam justificar as suas escolhas; outros dois (2) deram respostas genéricas apenas referindo-se à importância de estudar esses assuntos; e apenas um (1) citou algo relativo às relações sociais de produção estabelecidas no capitalismo, mas o fez circunscrevendo-as ao conteúdo específico da Revolução Industrial:

*Por exemplo, sobre a mão de obra barata com a Revolução Industrial. (ESTUDANTE 11).*

A Revolução Industrial também foi citada como sendo o momento principal no qual foi oportunizado compreender sobre o trabalho por um (1) dos educandos que marcaram que o professor aborda esse assunto apenas “às vezes”:

*Sim, como exemplo a Primeira Revolução Industrial e a Segunda e Terceira Revoluções, como o exemplo do capitalismo. (ESTUDANTE 15).*

Essas falas nos permitem dizer que, embora a relação com o trabalho não seja inexistente e totalmente desconsiderada, ela acaba ficando subordinada ao conteúdo abordado. Assim, caso este seja próximo do mundo laboral, as questões trabalhistas são consideradas. Esse é o caso da Revolução Industrial que, por si só, já abarca elementos relacionados ao mundo do trabalho, ou seja, a própria característica da matéria a ser dada envolve a abordagem dos tópicos sobre as condições do trabalhador no contexto estudado. Essa consideração é corroborada tendo em vista que, apesar de não haver referência direta a esse

conteúdo, o termo industrialização também é muito presente nas falas da maioria dos estudantes da turma.

Além do mais, nosso argumento de que a temática do trabalho é aludida esporadicamente é reforçado pelo fato de onze (11) alunos terem marcado a opção que isso ocorre somente “às vezes” e, ainda, quatro (4) opinaram que “nunca” ocorreu, totalizado dezessete (17) estudantes que acreditam que seja pouco explorada durante as aulas e, quando abordada, faz-se de forma marginal, apenas comentado brevemente, sem o devido aprofundamento necessário, predominando a preocupação com os conteúdos a serem repassados para os alunos:

*Tipo, apenas comentavam e só isso. (ESTUDANTE 1).*

*Sim é retratado só algumas vezes sobre. Um exemplo disso é a diferença entre brancos e negros e as suas histórias. (ESTUDANTE 10).*

*Nem sempre, pois são mais conteúdos para copiar. (ESTUDANTE 12).*

*Às vezes trazem exemplos atuais dos resquícios que ficaram do período estudado. (ESTUDANTE 14).*

Portanto, ao olharmos atentamente para o conjunto dessas falas, defendemos que existe uma menção pontual ao trabalho, mas nesta sobressai uma apresentação evolutiva dos meios de produção, numa visão de progresso contínuo da tecnologia, enfatizando o desenvolvimento dos maquinários – especialmente relacionados ao conteúdo da Revolução Industrial – que proporcionaram o aumento da velocidade de produção. Há pouco enfoque no que diz respeito às questões sociais, tais como a extração da mais-valia, a exploração da mão de obra pela burguesia e a desigualdade econômica e social existente no capitalismo. Assim, como há pouca discussão sobre a luta de classes e os conflitos de interesses presentes nas disputas entre o trabalho e capital.

Em suma, podemos afirmar que o tema trabalho, tendo em mente toda a sua amplitude, não é tido como o centro do ensino e aprendizagem de História na turma com a qual trabalhamos na escola investigada, no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica, ferindo a ideia do trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012), a qual preza pela sua centralidade na prática pedagógica no contexto do Ensino Médio Integrado.

*Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, de sua cultura, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. (BARACHO; SILVA; MOURA; PEREIRA, 2006, p. 75, grifo nosso).*

Na segunda questão, dedicada ao professor e aos coordenadores, perguntamos o que

esses participantes entendiam por Ensino Médio Integrado e quais as finalidades deste para eles. Ambos os coordenadores responderam adequadamente, afirmando que se trata de uma articulação da formação humana com a profissional, devendo possibilitar uma formação ampla que, articulada à profissionalização, prepara tanto para o mercado de trabalho como para uma cidadania digna, ampliando as oportunidades relativas ao trabalho e a vida em geral:

*É a educação que envolve os componentes da BNCC e aqueles específicos da área profissional, no caso aqui, curso de informática. A preparação para trabalhar tecnicamente com softwares e hardwares perpassa qualquer campo para se transversalizar onde esteja a tecnologia. Nesse sentido, o estudante, além da formação holística, também recebe uma gama considerável de conhecimento que contribuirá sobremaneira à sua vida pessoal e profissional. Assim, o Ensino Integrado propicia mais aberturas de portas ao mercado de trabalho, direta e/ou indiretamente na medida em que, saber lidar com as tecnologias, é, sem dúvida, uma vantagem em qualquer ramo. (COORDENADOR DE HUMANAS).*

*É uma modalidade de ensino que visa à construção integral do estudante como pessoa íntegra, como um cidadão democrático e como um profissional ético e competente, que atua de forma autônoma e capaz de ser protagonista do seu futuro. Também tem por finalidade despertar a consciência social, para que ele atue positivamente para transformar a realidade da comunidade na qual está inserido. (COORDENADOR DA BASE TÉCNICA).*

De fato, no EMI objetiva-se uma formação integral dos educandos. Os conhecimentos das disciplinas que são trabalhadas devem fornecer uma base acadêmica voltada para a formação humana, importante não somente para a atuação no mercado laboral como também frente a outros desafios com os quais os jovens se defrontam após terminar o Ensino Médio, especialmente viabilizando a continuação dos estudos em níveis superiores (BARACHO; MOURA; PEREIRA; SILVA, 2006). Por isso, as ponderações acima de que o principal objetivo da Educação Profissional e Tecnológica é conferir uma formação integral são extremamente válidas e corretas, apontando que os dois coordenadores tem ciência dos princípios que devem direcionar o ensino nesse contexto.

Algo que achamos importante comentar é a colocação realizada na fala do Coordenador de Humanas, dizendo que a pessoa, ao fazer o curso técnico, não necessariamente terá que trabalhar nessa área específica, porque os conhecimentos de informática construídos hoje são importantes nos mais variados cargos profissionais, sendo um relevante incremento curricular uma formação nesses moldes. Esta posição está em consonância com a ideia de politecnia, que objetiva fazer os estudantes conhecerem a base científica e tecnológica da produção moderna e, nesta, o computador, hoje em dia, é o carro-chefe.

Por esse ângulo, nas repostas obtidas na questão 8, na qual os educandos foram questionados sobre as motivações que os levaram optar em cursar o Ensino Médio Integrado

ao Curso Técnico, nota-se a preocupação de alguns pais em matricular seus filhos nesse curso, às vezes até mesmo a contragosto daqueles, certamente porque os responsáveis o fizeram pensando no futuro dos jovens que, ao proporcioná-los também uma formação técnica, poderia ajudar na sua colocação no mercado de trabalho. Nas respostas seis (6) afirmam que foram obrigados pelos familiares; também seis (6) devido o gosto pela informática, dez (10) para obter maior qualificação; outros três (3) porque tinham curiosidade em fazer o curso.

Assim, a preocupação com a empregabilidade é latente entre aqueles que, de um modo ou outro, acabaram fazendo o curso em TI, já que também vários estudantes da turma, estando cientes da necessidade de terem cada vez mais qualificação para conseguir obter um bom emprego, optaram por conta própria em fazer o curso, como é o caso de dez (10) estudantes, que buscaram conseguir melhorar sua formação e, assim, ter algum diferencial em relação aos demais jovens de sua mesma faixa etária. Assim, a motivação principal que levou os jovens a ingressar no Ensino Médio Integrado foi a busca por qualificação profissional:

Nesse tom, esta foi a nossa pergunta de nº 09 feita aos alunos: “Você pretende trabalhar na área de sua formação técnica assim que terminar o Ensino Médio? Justifique”. Obtivemos os seguintes dados: dezesseis (16) estudantes não apresentaram a pretensão de trabalhar na área de Informática; somente sete (07) relataram que tinham essa finalidade, embora destes apenas três (03) tenham expressando de forma categórica a intenção de se aprofundar-se no campo da informática, mencionando que desejavam fazer graduações na área da computação; outros (03) disseram que talvez trabalhariam nessa área, mas não deram mais detalhes, denotando dúvidas sobre qual carreira seguiriam. Portanto, obter qualificação profissional não significa necessariamente se restringir à área de computação e sim ampliar os horizontes.

Na sociedade industrial, segundo Pistrak, o trabalho com o couro não tinha um valor educativo, porque essa matéria-prima era típica da produção artesanal, a qual prevaleceu no período medieval, mas entrou em colapso com o capitalismo, no qual trabalhar com a madeira ou metal passou a ter um grande valor educativo, pois com a industrialização, a maioria das mercadorias começou a ser feita usando esses dois produtos como matérias-primas principais (SAVIANI, 1989).

Estendendo esse raciocínio para a atualidade, marcada pela revolução Tecnológica- Científica-Informacional, com o emprego das tecnologias digitais, da microeletrônica, dos chips, da automação, e dos computadores nos processos produtivos, a informática passou a ser um dos principais vetores econômicos, exigindo cada vez mais conhecimentos dos trabalhadores sobre sua utilização, o implica em uma educação escolar de qualidade,

capacitando os jovens aprender pelo resto da vida e para exercerem diferentes funções ao longo dela, de acordo com as demandas das empresas, que exigem do trabalhador tanto capacidades manuais (operacionais) como intelectuais (conceituais) (RODRIGUES, 1997).

Nesse contexto, trabalhar com a Informática na escola mostra-se excelente, tendo um grande valor educativo, mesmo se o educando não prosseguir trabalhando diretamente no ramo da computação, porque, de qualquer forma, essa tecnologia está presente nas várias atividades profissionais existentes no mundo contemporâneo.

O professor de História, retornando à segunda questão, novamente contrariando o entendimento dos dois coordenadores, compreende que o EMI é uma formação do Ensino Médio junto com um Curso Técnico. Entretanto, pressupõe que está voltada para a habilitação técnica. De fato, embora esta seja um elemento importante dentro dessa proposta, não pode ser reduzida a isso, porque não se busca simplesmente formar técnicos, mas sim politécnicos (SAVIANI, 1989). De acordo com as palavras do docente:

*Integrado é o ensino médio voltado para a formação tecnológica, a formação do Ensino Médio mais as aulas da Base Técnica, com proposta de formação técnica aos alunos interessados e certificação dos projetos elaborados pelos alunos voltados à formação técnica. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).*

Na fala, o professor defende que o EMI volta-se para uma formação técnica, parecendo consistir numa simples soma de duas coisas distintas: do Ensino Médio com um Curso Técnico. Passa-se a ideia de que poderiam se dar em momentos distintos, sem prejuízos formativos. Pensar dessa forma nos leva a correr o risco de desconsiderar a necessidade de uma formação omnilateral tão necessária para que os filhos dos trabalhadores possam ser formados como homens completos, detentores de conhecimentos advindos da tecnologia, das ciências e das artes, obtendo uma educação de qualidade, a qual permite se elevar acima do nível das classes dominantes (MANACORDA, 2007).

Com efeito, a Educação Profissional e Tecnológica não se volta para uma formação técnica, Não é este o seu maior objetivo, mas para uma formação humana, integrada, crítica e integral (MOURA, 2014). Caso contrário, estaremos fortalecendo a dicotomia entre teoria e prática, a qual precisa ser superada, visando combater a dualidade educacional entre trabalho manual, historicamente relegado aos filhos das classes mais pobres, e intelectual, reservado aos filhos das classes privilegiadas, que contam com uma educação de qualidade, preparando-os para cargos de chefia (KUENZER; GRABOWSK, 2016).

Na questão 3, referente às perguntas feitas para o educador e para os coordenadores, questionamos se os objetivos do EMI eram atendidos pelos professores da escola pesquisada. O Coordenador da Base Técnica argumentou que existem algumas dificuldades nesse

sentido, devido à existência de condições de trabalho desfavoráveis que dificultariam atender completamente aos objetivos formativos da Educação Profissional e Tecnológica, pois segundo ele:

*Atenderia se fosse mantido o formato anterior da escola da autoria, onde os docentes tinham dedicação exclusiva e eram lotados em uma única escola. Nessa situação, era possível dar a formação necessária para o estudante, dentro da concepção integrada e também integral, porque tínhamos mais tempo de hora atividade para estudos, aperfeiçoamentos, capacitação e desenvolvimento de atividade de pesquisas, que possibilitavam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, inclusive com as competências socioemocionais. (COORDENADOR DA BASE TÉCNICA).*

Por estar relacionada com a resposta dada acima, anteciparemos a análise das respostas fornecidas pelo professor de História e pelos coordenadores na questão 5. Nesta, perguntamos se os participantes notaram alguma dificuldade por parte da escola em desenvolver trabalhos interdisciplinares. Nas respostas dadas, também foram evidenciados alguns empecilhos para consolidar uma educação plenamente integral e integrada.

Os dois coordenadores, assim como o professor de História, acreditam que o problema dá-se principalmente em relação aos docentes que adentram para trabalhar na escola sem uma formação condizente com a proposta do “Educar pela Pesquisa”, muitas vezes ainda condicionados por práticas de ensino tradicionais, o que gera a saída constante de docentes anualmente, já que poucos se adaptam, resistindo às mudanças de suas práticas a fim de concretizar a autoria dos alunos, conforme defende a escola.

Sobre esse ponto, considerando difícil a adaptação dos novos professores à proposta, assim se manifestam o professor e os coordenadores:

*A constante troca de docentes tem prejudicado o trabalho integrado, interdisciplinar, pois, muitos professores não têm características e perfil para tal empreitada; esse planejamento em específico, seria o ápice do que se pretende chegar, que é ter toda uma escola e suas diversidades (integrado, por exemplo) em prol de uma única temática, buscando grosso modo se enquadrar no contexto interdisciplinar e não realizar uma "juntada de conteúdos" em um planejamento e falar que é interdisciplinar; por fim, e considerando as adversidades, a experiência (em humanas mas não exclusivamente) nos têm mostrado que sempre um componente curricular tem mais facilidade, ao passo que outro, mais dificuldade quando se busca trabalhar em conjunto, uma vez que as características de determinada temática podem ser mais próximas ou distantes da sua base conceitual, teórica, metodológica. (COORDENADOR DE HUMANAS).*

*Mas o maior problema enfrentado no trabalho interdisciplinar acaba sendo a falta de qualificação dos docentes. A nossa escola, infelizmente, acaba tendo uma rotatividade muito grande de docentes e, por trabalhar com a metodologia do Educar pela Pesquisa, acaba que o professor que entra na escola, precisa de um tempo maior para conseguir se adaptar à nova realidade por ele encontrada. Ele também precisa se dedicar bastante aos estudos e à formação continuada em serviço que a escola proporciona durante todo o ano letivo, nos PL [planejamento] das áreas e também nos PL coletivos. No ano passado, nós tivemos uma mudança drástica na forma de contratação dos professores, principalmente afetando os profissionais convocados. Houve muitas mudanças na*

*rede estadual de ensino e vários professores da nossa escola foram trocados, inclusive da área de humanas. (COORDENADOR DA BASE TÉCNICA).*

*Dificulta também em decorrência do início daquela proposta e a falta de empatia por parte, infelizmente, de colegas que ainda não se identificaram com a autoria da pesquisa do aluno. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).*

Entendemos ser muito difícil para um docente que está habituado a lecionar durante anos seguidos usando o modelo do ensino tradicional, ainda predominante na maioria das escolas, mudar suas práticas bruscamente, passando a tornar o estudante o centro do processo de ensino e aprendizagem, priorizando a pesquisa e a construção do conhecimento ao invés da narração dos fatos centrada no professor (DISEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS, 2017).

No que diz respeito à capacitação dos docentes, ressaltamos que este estudo não pretende adentrar nessa seara, mas nos arriscamos a fazer um breve parêntese: defendemos a que a formação continuada dos docentes novatos que ingressam na proposta da escola – que pretende conferir o protagonismo aos estudantes, centrando-se na pesquisa – devia ser um ponto central para não comprometer a integração das disciplinas, a busca por uma educação integral, e o lugar do educando como agente construtor do seu próprio conhecimento, tendo em vista a grande resistência dos docentes em abrir mão de uma educação de tipo bancário (FREIRE, 2017).

Isso vale especialmente para os professores de História, disciplina na qual a mera transmissão de conteúdos é uma prática frequentemente utilizada pelos educadores fortemente influenciados pela metodologia de ensino tradicional (NADAI; 1993; BITTERCOURT, 2009).

Entretanto, como vimos, na instituição há pouco tempo reservado para atividades de qualificação. Logo, não podemos responsabilizar somente o professor ingressante – como é o caso do docente de História da turma investigada, o qual ingressou na escola apenas no início do ano letivo 2019 – já que o problema decorre, sobretudo, pela falta de condições de trabalho adequadas, que propiciem uma mudança de paradigma quanto ao método de ensino adotado pelos docentes.

Para o professor de História – retornando à questão 3, sobre o atendimento ou não dos objetivos do EMI – o que o atrapalha em proporcionar um ensino de História mais efetivo, atendendo aos objetivos formativos do Ensino Médio Integrado é a preferência dos estudantes pelas Ciências Exatas e da Natureza, considerando a particularidade turma investigada. Esta falta de afinidade é abordada pelo docente como um obstáculo para que essa disciplina contribua com uma formação integral de qualidade, na qual os estudantes recebam uma boa

base de conhecimentos históricos.

Assim, o professor acredita não conseguir, nas suas aulas, atender plenamente às finalidades do EMI, no que diz respeito à disciplina História, pois;

*Não. Muitos alunos estão vinculados à ideia de educação tecnológica com aulas das áreas de Matemática e Natureza, Biologia, Física e Química. Agora, no Waldemir, isso é ampliado aos alunos para incorporar nos projetos todas as áreas de conhecimento. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).*

Por conseguinte, para o educador, boa parte do fato de não conseguir obter melhores rendimentos nessa empreitada está ligado ao perfil dos próprios estudantes, que seriam, segundo o docente, mais afeiçoados às áreas mais próximas das tecnologias, pelas quais se interessam mais, o que implica automaticamente em um distanciamento destes em relação à História. Todavia, a fala o professor não reflete sobre a sua própria prática, deslocando os problemas quanto ao interesse pelo ensino de História para os educandos, que teriam a liberdade de valorizar ou não esse conhecimento, pois a escola e os professores já fazem a sua parte que é proporcionar “todas as áreas do conhecimento”, cabendo aos discentes aproveitar ou não o que lhe é oferecido pela instituição, isto é, a culpa pelo fracasso estaria situada no aluno, convergindo para a ideia de meritocracia.

O problema dessa crença agrava-se quando consideramos as falas dos estudantes sobre as graduações que desejam fazer, porque vários deles afirmaram que pretendiam realizar cursos universitários na área de Humanas e poucos da turma disseram querer prosseguir trabalhando e estudando em cursos superiores voltados propriamente para o ramo da informática.

Os dados referentes a esse ponto emergiram da pergunta número 10 feita aos educandos. As respostas dadas nessa questão comprovam ser pequena a quantidade que se identificou estritamente com Informática. Ao todo, foram treze (13) os estudantes que afirmaram querer cursar faculdades ligadas à área de Humanas, sendo assim distribuídos: seis (6) alunos desejam cursar Psicologia, três (3) Direito, um (1) Cinema, um (1) Administração, um (1) Pedagogia e um (1) Música. Cinco (5) dos educandos pretendiam seguir a área de Ciências Biológicas, sendo: dois (2) Medicina, um (1) Medicina Veterinária, um (1) Biomedicina e um (1) Biologia.

Em menor proporção são aqueles que querem continuar seus estudos em cursos superiores na área de Informática, que foi o caso somente de três (3) estudantes. Destes, um (1) objetivava cursar Web Design, um (1) Ciências da Computação e um (1) Engenharia da Computação. Por fim, outros três (3) discentes mostraram-se indecisos, enquanto um (1) disse que não tinha como meta fazer uma graduação.

Há o desconhecimento das aspirações e interesses dos estudantes por parte do professor, sinalizando que possui pouco conhecimento prévio dos estudantes, sendo este importantíssimo para o planejamento do ensino e aprendizagem de qualquer disciplina (BERBEL, 2011).

O ensino de História, como assinala Barca (2004) não foge dessa regra. É necessário começar pelos conceitos prévios e expectativas dos educandos, conhecendo seus interesses, como tentamos fazer nessa pesquisa. Porém, esse desconhecimento faz com que o docente equivocadamente considere os educandos com pouca afinidade para com a área de Ciências Humanas. Porém, tal fato não se verificou nessa pesquisa, que tem demonstrado outra hipótese: a de que os estudantes consideram relevante aprender História e que o desinteresse apresentado no que se refere especificamente a esse componente curricular tem forte vínculo com o formato como este é ensinado.

No mais, o professor de História e os dois coordenadores responderam que a formação dos estudantes do EMI tem tido êxito, com ótimos resultados – o tópico sobre o qual lhes perguntamos na questão 4 – o que seria confirmado, segundo eles, por grande quantidade de estudantes que fazem parte da Educação Profissional e Tecnológica terem passado em cursos superiores, destacando-se em relação ao restante das turmas da escola:

*Ao longo dos bimestres, ano após ano, são evidentes as melhores notas e aproveitamento entre os estudantes do integrado. Ademais, a participação em eventos externos (feiras e congresso científicos) com premiações também mostra esse savoir-faire. Por fim, as turmas de Educação Profissional colocam mais estudantes nos cursos superiores, seja na área específica deles ou não. (COORDENADOR DE HUMANAS).*

*Houve uma grande aprovação dos egressos nas Universidade bem conceituadas da nossa região. Agora, em 2019, tivemos 34 (20 do EMI e 14 do Propedêutico) estudantes que ingressaram no ensino superior, destes 74% (25 estudantes) foram para a UFMS, sendo os demais para: 6% (2 estudantes) para a UCDB; 3% (1 estudante) para a UNIDERP; 6% (2 estudantes) para a Anhanguera; 6% (2 estudantes) para a Estácio; 3% (1 estudante) para a USP e 3% (1 estudante) para a Uniasselvi. Também conseguimos acomodar/encaminhar diversos estudantes para o mercado de trabalho, por meio de estágios e até contratações. (COORDENADOR DA BASE TÉCNICA).*

O acesso dos filhos dos trabalhadores aos cursos universitários é algo de grande monta, sendo indispensável no combate à dualidade educacional, porque, historicamente, foi um privilégio das elites, enquanto para aqueles se reservava uma formação exclusivamente técnica, a qual até meados 1960, nem sequer era equiparada à formação regular, impedindo o acesso das camadas populares aos cursos de nível superior (BRASIL, 2007).

Mesmo depois, com aumento do acesso ao Ensino Médio – apesar de muitos estudantes até hoje não chegarem a essa etapa, porque necessitam trabalhar muito jovens – ao

longo dos anos, a má qualidade do ensino praticado nas escolas públicas brasileiras, que ainda é algo presente, impôs sérias dificuldades para os filhos dos trabalhadores ingressarem nos cursos universitários, sendo raros aqueles que, diante das dificuldades, conseguem adentrar na universidade (KUENZER; GRABOWSK, 2016).

Portanto, fazer uma graduação, para um estudante proveniente da escola pública, filho da classe trabalhadora, é uma grande vitória. Esse fato é muito importante, pois a formação omnilateral ou politécnica visa uma formação geral de qualidade e, ao mesmo tempo, oferece uma oportunidade de qualificação profissional. Desse modo, busca permitir aos alunos alcançar voos maiores, não se restringindo à obtenção de uma vaga no mercado de trabalho, mas, por meio dessa base material, o alvo principal é a viabilização da continuação dos estudos em graus superiores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A informação quanto ao sucesso desses jovens, que tivemos a oportunidade de conhecer no curto período no qual desenvolvemos a nossa pesquisa, deixa-nos muito satisfeitos, pois, apesar de algumas dificuldades enfrentadas para oferecer uma educação integral e integrada, o que realmente é um desafio complexo, elas não suplantaram totalmente o valor formativo do Ensino Médio Integrado.

### **5.3 As potencialidades de uma sequência didática com a Web 2.0 para o ensino de História**

Para iniciar a nossa discussão sobre as potencialidades da Web 2.0 no contexto de práticas educativas, trazemos algumas respostas fornecidas pelos educandos referentes à questão de número 07, na qual foram indagados se o docente de História fazia uso de recursos multimídia para incrementar as suas aulas. Quatro (4) estudantes escolheram a opção “sempre”, nove (9) “quase sempre”, onze (11) “às vezes”, e dois (2) “nunca”. Assim, quinze (15) estudantes concordam que o professor tende a agregar a utilização das tecnologias nas suas aulas, porém, percebemos nas falas dos educandos que, apesar dos recursos midiáticos serem utilizados com certa frequência, o objetivo de usá-los acaba sendo principalmente o “melhorar” a transmissão de conteúdos, fator que é explicitado nas respostas fornecidas por quatorze (14) alunos. Eis algumas para ilustrar:

*Passou vídeos, porque o povo não entendia o que o professor explicava.  
(ESTUDANTE 9).*

*Sim, sempre que é possível, traz videoaulas, que nos auxiliam a entender o conteúdo.  
(ESTUDANTE 14).*

*Para demonstrar como era a época que estamos estudando com vídeos e músicas.*

(ESTUDANTE 17).

*Quando ele fica com preguiça de falar, passa um vídeo.* (ESTUDANTE 22).

Entendemos que, neste contexto, os recursos tecnológicos são usados para exemplificar, demonstrar e melhor apresentar os conteúdos estudados. Há até mesmo um dos estudantes que afirma que é uma estratégia do professor para que possa “descansar um pouco” e não ter que ficar falando e explicando, dando prosseguimento ao mesmo paradigma de ensino e aprendizagem tradicional, que é calcado em expor as informações para que os alunos as ouçam. Mesmo utilizando recursos multimídias, tende-se o repetir a mesma postura frente ao ato de ensinar História, que continua concentrado, sobretudo, em aulas expositivas. Assim, geralmente os conteúdos são transmitidos por meio da lousa, o que é citado por três (3) educandos. Vejamos algumas falas:

*Nem sempre, pois são mais coisas para copiar no caderno.* (ESTUDANTE 4).

*Às vezes, mas passa mais conteúdos para copiar do quadro.* (ESTUDANTE 12).

Três (3) estudantes apenas marcaram as alternativas e não justificaram suas escolhas. Por sua vez, os dois (2) que escolheram a opção “nunca” apenas a reafirmaram na escrita, sem dar mais detalhes. Os outros quatro (4) estudantes restantes deram respostas variadas ou genéricas. Destes, destacamos a fala de um estudante que acredita que a escola precisa se modernizar, pois o uso de cadernos está ficando ultrapassado, pois estão sendo substituídos por computadores:

*O motivo de não usar mais vezes eu não sei, mas em 2050, todos vão usar computadores ao invés do caderno nas salas de aula, pela eficiência.* (ESTUDANTE 3).

Decidimos trazer as falas acima porque denotam que a mera utilização das tecnologias não é capaz de mudar as práticas docentes. Elas também podem servir aos interesses de um ensino tradicional, assim como aquele baseado em uma metodologia ativa, mas isso depende da orientação do professor, de uma mudança de postura pedagógica que supere a visão de que o professor precisa ser um narrador e institua seu papel como um mediador. Agir como um mediador foi o que tentamos fazer, utilizando os recursos tecnológicos, contudo buscando conferir o protagonismo aos estudantes por meio da nossa Sequência Didática.

Nesse bojo, entrevistamos 5 estudantes para validar o nosso Produto Educacional, a fim de compreender as relações e concepções deles sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação. Todos os estudantes entrevistados afirmaram possuir acesso à Internet em suas casas e que a utilizam constantemente, tanto para estudos como para entretenimento.

Destacam nas suas falas que a Web é considerada a ferramenta de pesquisa mais importante para eles, sendo utilizada predominantemente para realização de trabalhos escolares e para estudar assuntos diversos de interesse dos próprios educandos.

Questionados sobre o que acharam da utilização do Facebook® no ensino de História, todos os estudantes entrevistados indicaram em suas falas ter sido uma experiência muito positiva e agradável, afirmando que gostaram de participar dela. Três (3) educandos consideram que a abordagem pedagógica usada foi diferenciada, inovadora, algo que ainda não haviam tido a oportunidade de presenciar durante suas vidas escolares. Alegaram também que tal proposta tornou o aprendizado de História mais interessante, estimulando-os a se envolverem e a participarem ativamente das atividades. Como exemplos, destacamos as falas de dois educandos:

*[...] foi bem diferente. Acho que a gente nunca tinha utilizado a rede social como método de ensino. Achei bem interessante. É legal também, uma forma de reunir a galera da sala e uma forma de aprender também. Então achei bem interessante utilizando essa forma. (ESTUDANTE 10).*

*Foi bom, porque foi a primeira vez que eu vi. Nunca vi ninguém tentando fazer isso e não sabia que dava para fazer isso até. Para mim funcionou. Consegui entender a matéria, ainda mais com aquelas obras lá de arte falando sobre a seca. (ESTUDANTE 9).*

Os jovens têm suas vidas permeadas fortemente pela cultura digital, na qual já estão habituados com a participação ativa, com a criação e a inovação, possibilitadas pelas ferramentas existentes na Web 2.0. Por essa razão, entendemos que urge a inovação das práticas pedagógicas, conciliando-as com a realidade vivenciada pelos discentes. Trazer as redes sociais para dentro da escola representa uma inovação na forma tradicional de aprender e de ensinar (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Defendemos que essa urgência na mudança do método de ensino necessita incorporar o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação à educação escolar (VEEN; VRAKING, 2009), repercutindo em novas abordagens pedagógicas no ensino de História (ARAÚJO, 2018) e adequando a escola às expectativas e interesses dos *nativos digitais* (PRENSKY, 2001).

As ferramentas de comunicação existentes no Facebook® possibilitaram a troca de conhecimentos entre os estudantes, despertando o debate, ou seja, proporcionando uma *interação*. Esta é uma das principais características que definem a Web 2.0, que se diferencia por permitir não apenas o acesso à rede, mas também a publicação de informações nela, sobretudo, com postagens realizadas usando as redes sociais (CARVALHO, 2008).

Os estudantes interagiram por meio de comentários e das reações, especialmente “curtir”. Além do mais, a inclusão da Internet como uma fonte de pesquisa permitida e incentivada pelo professor, a fim de ajudar na elaboração das respostas às perguntas propostas aos educandos, foi apontada como um facilitador na compressão sobre a temática estudada. Explicitou-se ainda, a importância de poder contar com o docente como um mediador, que está ali para acompanhar e auxiliar os estudantes diante das possíveis dúvidas, o que notamos claramente na seguinte colocação:

*Eu gostei da experiência porque, no Facebook®, além de conseguir fazer com que cada um possa dar sua resposta e poder debater sobre ela em tempo real, conseguimos a pesquisa ao nosso lado também, para conseguir entender melhor sobre o assunto que estávamos trabalhando, a questão da discussão entre os alunos para o conhecimento ser maior, o professor auxiliando também. Então, eu gostei de trabalhar com o Facebook®. (ESTUDANTE 22).*

Com a inclusão das TDIC na escola e suas implicações metodológicas – renovando as práticas pedagógicas – a figura do docente não é desmerecida, mas ser professor assume novos contornos e sentidos. Não deve consistir em ser apenas um narrador de informações e estas não precisam ser tão somente reproduzidas e memorizadas pelos estudantes, tendo em vista que hoje eles têm acesso direto ao conhecimento disponível na Internet, mediante buscas que permitem a construção do próprio conhecimento pelos educandos (COLL; MONEREO, 2010). Mesmo assim, cabe ao educador um papel de grande importância, que consiste em orientar, mediar, auxiliar na seleção dos conteúdos mais fidedignos e relevantes, estar disponível para esclarecer dúvidas e sempre incentivar os estudantes a formularem os seus próprios conhecimentos.

A interação é um aspecto central na metodologia ativa que adotamos, prezando romper com as metodologias tradicionalistas de ensino e valorizando que o educando interaja com seus colegas. Confere protagonismo aos estudantes, que são chamados a falar, a se expressar, a exteriorizar suas convicções, dúvidas e crenças, debatendo sua forma de pensar com o restante da turma e com o docente, criando um espaço ideal para à troca de conhecimentos (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS; 2017).

Nesse embate e diálogo, em que cada um tem liberdade de expressar suas opiniões, respeitando a dos demais, espera-se que o estudante formule ideias autênticas e supere a repetição de conteúdos desprovidos da crítica e da autorreflexão (DIESEL; SANTOS BALDEZ; NEUMANN MARTINS; 2017).

Embora o Estudante 22 já tenha dito em seu argumento uma conotação de que as atividades desenvolvidas utilizando a rede social tiveram como grande contribuição e diferencial despertar a *interação* dos estudantes, mesmo antes de ser questionado diretamente

sobre isso, na sequência da entrevista perguntamos aos estudantes entrevistados se acreditavam que a utilização do Facebook® de fato tenha gerado maior interação por parte dos educandos, com objetivo de melhor esclarecer qual o nível do seu envolvimento e, assim, saber se os demais também expressavam concretamente tal questão.

Os educandos foram unânimes em suas respostas quanto à interação proporcionada, demonstrando uma adesão significativa ao modelo de abordagem realizado na nossa Sequência Didática para ensinar História. Um estudante referiu-se à troca de conhecimentos, pois ele podia:

*[...] pegar a ideia do outro, ver o exemplo do outro, começar a adquirir mais uma fala, conhecimento e saber como argumentar algo, como se fosse curtir o comentário de um amigo, mas com um conhecimento sempre focado na História. (ESTUDANTE 21).*

Por sua vez, não podemos deixar de mencionar a resposta dada pelo Estudante 22, que acredita que o envolvimento da turma está ligado à familiaridade dos jovens com o Facebook®, segundo ele, porque:

*[...] é uma coisa que nós utilizamos muito no dia a dia. Então, utilizar o Facebook® foi como ter um maior conforto, porque a pessoa tem um ambiente melhor para visualizar. Então, não cansa muito os olhos, como no papel, e também permite a discussão. (ESTUDANTE 22).*

Os jovens nasceram e cresceram em uma Sociedade da Informação e muitos estão acostumados, familiarizados, com a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, presentes cotidianamente em suas vidas. Elas modificaram as relações sociais e hoje estão no centro destas, facilitando a comunicação e troca de informações entre as pessoas, criando um outro modo de compreensão do mundo e de transmissão sobre o que se pensa dele, produzindo formas novas de pensamento, representação, compartilhamento e elaboração de conhecimentos (COLL; MONEREO, 2010).

Entendemos que trazer as redes sociais para dentro da sala de aula é aproximar-se do contexto social vivenciado pelos jovens, o que é considerado por Freire (1996) essencial, pois valoriza os conhecimentos deles, o que tende a gerar maior interesse pelos conteúdos vistos.

O principal argumento, ainda relacionado ao quesito interação, é o de que todos participaram. Três (3) entrevistados enfatizaram isso, destacando que todos procuravam olhar e ler as respostas dos colegas da turma, antes de formularem as suas próprias, e depois as comparavam, promovendo bastante discussão e troca de informações, como percebemos nas falas a seguir:

*[...] todo mundo participou, todo mundo comentou e ainda deixaram comentários a mais nas respostas dos colegas. Então foi bem interessante esta forma de comunicação. (ESTUDANTE 10).*

*Tiveram vários comentários. Acho que todo mundo participou. Tiveram comentários de todo mundo, curtidas e reações de todo mundo.* (ESTUDANTE 17).

Além disso, em uma das falas, transparece ter sido uma experiência na qual foi possível conciliar a diversão com o estudo, a concentração com a brincadeira, isto é, o lúdico com a aprendizagem. Seleccionamos um excerto para elucidar as nossas ponderações sobre esse aspecto:

*Deu todo mundo esperando a resposta do outro para poder rir, para poder zoar. Parece que estava até mais focado na matéria. A gente pegava, lia o artigo todo. A gente até comentava quem que escreveu o quê. A gente procurava também no Google®, aí a gente escrevia. Tinha gente que escrevia tudo errado e a gente ficava olhando e rindo.* (ESTUDANTE 9).

Defendemos uma educação dialógica assentada na troca de conhecimentos – com base nos pressupostos de Freire (2017) – na qual educador e educandos aprendem juntos, enquanto comunicam-se, apresentando suas concepções e discutindo-as coletivamente, em vista de uma *práxis libertadora* na educação. Nesta, incentiva-se que os estudantes construam consciências livres das imposições dos opressores (FREIRE, 2017).

Porém, enquanto o comportamento do oprimido continuar seguindo o que os opressores prescrevem, com a imposição de suas concepções de mundo como verdades únicas, acarretará a reprodução constante da consciência opressora, da qual o oprimido será apenas um hospedeiro, mas, quando este passa a pensar a partir de suas próprias ideias, construindo coletivamente o seu próprio conhecimento, pautando no diálogo e na interação, o comportamento do oprimido deixa de ser alienado. Passa a ser autêntico, porque sua educação passa a fomentar a sua libertação (FREIRE, 2017).

Ao longo das entrevistas, três (3) estudantes evidenciaram a concepção de que a Internet tem como grande trunfo a ubiquidade. Suas falas reforçam que uma das grandes vantagens permitidas pelas atividades desenvolvidas usando Web 2.0 é poder contar com uma rede ubíqua, que possibilita ao estudante o acesso a informações, mesmo estando fora do espaço da sala de aula, a partir de qualquer horário ou lugar, bastando estar conectado, seja por meio do computador ou do celular (COLL; MAURI; ORUNBIA; 2010). Nessa linha, destacamos as falas de dois (2) estudantes, que frisaram:

*[...] depois, no final da aula, a gente ficava olhando os comentários um por um e ficava curtindo, rindo, vendo quem escreveu melhor ou não.* (ESTUDANTE 9).

*Curtimos, reagimos. Até em casa, após a aula, a gente ia lá e comentava. Possibilitou a comunicação, principalmente entre nós alunos. Um outro meio de*

*aprendizado: compartilhar pensamentos, conhecimentos. Então, achei bem interessante.* (ESTUDANTE 10).

Destarte, os educandos podiam entrar, mesmo estando em suas residências, no grupo “Dialogando com a História” e, então, participar fazendo seus próprios comentários, ou apenas lendo aqueles escritos pelos outros estudantes e respondendo-os, às vezes simplesmente curtindo e reagindo, ou até mesmo levantando informações que poderiam subsidiar a sua participação durante a aula propriamente dita. Conforme segue em mais uma afirmação, que consideramos interessante, pois observou a relevância do celular como um dos grandes aliados no acesso e na produção de conteúdos *online* atualmente:

*Foi muito bom, né! Porque até em casa eu podia acessar, tipo, poder estudar para poder melhorar o desempenho na sala e eu também consegui fazer as coisas lá na sala. Até um dos melhores comentários eu consegui. Ficou mais interessante uma página, você poder seguir ela e acessar mesmo se for do celular.* (ESTUDANTE 21).

A popularização do “Mobile Web 2.0”, isto é, do celular 3G, que permitiu o acesso à Internet de qualidade, e uma conexão via Wi-fi, conferiu maior acesso à rede e, principalmente, fez crescer a interatividade de quem navega nela, significando um grande desenvolvimento na esfera da comunicação ao ampliar as alternativas existentes na navegação *online* e na construção colaborativa do conhecimento (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007).

Não mais precisamos, obrigatoriamente, buscar livros físicos para realizar uma pesquisa ou transmitir nossas ideias exclusivamente por meio de publicações impressas, como jornais e livros, já que, onde quer que tenhamos que ir, podemos carregar uma verdadeira “Biblioteca de Babel”, chamada de celular, em um pequeno bolso da nossa calça, camiseta ou bolsa (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007).

Os estudantes também foram questionados sobre como a Internet podia contribuir no aumento de fontes de informação. Em uma interessante colocação, um dos estudantes falou que ela possibilita o acesso e o relacionamento de conteúdos associados às diferentes ciências, extrapolando os limites entre as áreas do conhecimento, pois, na rede, elas aparecem interconectadas, ligadas umas com as outras, remetendo à ideia de uma *interdisciplinaridade* como algo inerente à Web:

*História não é só contar história que nem no livro. Por trás da história também tem as pinturas, que envolvem arte, e também dentro da arte fala o que aquilo quer dizer, o sentimento, que já envolve também, dependendo da obra sobre a sociedade, que já vai Sociologia, aí sobre o que pensa, que já vai para Filosofia. Querendo ou não é um ciclo e, se você fica só num caminho, você não vai conseguir pegar todas as ideias por trás. A Internet possibilita ter acesso a isso.* (ESTUDANTE 9).

Esse educando faz, assim, uma alusão aos *hiperlinks*, os quais proporcionam uma leitura que pode ser conduzida por variados caminhos, não tendo obrigatoriedade de seguir um traçado retilíneo, associando diferentes janelas, contendo páginas e conteúdos diversos e com variados formatos de informação, porém, relacionados ao ponto de partida inicial da pesquisa, que é direcionado ao aprofundamento (ALAVA, 2002).

Nesse contexto, concordamos com Alava (2002) que os computadores são máquinas que fazem emergir múltiplas possibilidades e caminhos de leitura. Eles não nos dão as respostas definitivas e únicas, mas convidam as pessoas a adentrar pelos hiperlinks, para melhorar a compreensão sobre um determinado assunto buscado.

Com efeito, o indivíduo até pode escolher aceitar a informação superficial trazida prontamente no início de uma pesquisa, mas é tentado a querer saber mais e, nessa ânsia pelo saber, tende a percorrer novos trajetos, comparando diferentes informações e podendo sintetizar o que foi visualizado e lido em uma compressão mais autoral possível.

Sobre esse tópico, um dos estudantes acha que a Internet, ao invés de facilitar a busca por informações necessárias, acaba confundindo mais do que ajudando, porque é muita informação disponível ao mesmo tempo, o que dificulta saber por onde começar e como separar aquilo que realmente é importante de ser lido daquilo que é supérfluo e desnecessário.

*Bom, eu não tenho muito conhecimento na área de História, mas eu tento caçar [procurar] algo. Caço mais coisas em livros, porque é melhor a fonte, livros ou coisas antigas, como sobre o século XIX, o século XVIII. Na Internet eu não acho muito bem não, porque sempre vem uma história distorcida com a outra. Mas é bom, a Internet às vezes ajuda bastante.* (ESTUDANTE 21).

Essa confusão é provocada pela saturação informacional na Internet, fenômeno que é chamado de “infoxicação”, referindo-se à abundância de conteúdos inválidos e desnecessários que poluem e intoxicam o ciberespaço com uma grande quantidade de dados falsos (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007). O excesso informacional acaba prejudicando a seleção do que é realmente válido, relevante, e confiável, provocando uma sensação de angústia, por buscar e não encontrar, ou então, por demorar muito para localizar uma informação da qual necessitamos prontamente. Assim, diante da explosão de informações corre-se o perigo, contraditoriamente, de gerar uma explosão da desinformação (COBO ROMANI; PARDO KUKLINSKI, 2007). Prosseguindo nossa análise visando elucidar a relação entre Internet e busca de informações a partir das concepções dos alunos, notamos que há, por parte deles, uma preocupação em procurar páginas que sejam confiáveis, baseando-se principalmente na popularidade dos sites. Nesse sentido, dois estudantes (2) afirmaram que

usam como critério de seleção a quantidade de visualizações de um conteúdo, como expressa a fala:

*Vejo o que é mais relevante, o que as pessoas mais viram sobre aquele assunto. Aí, com a navegação de todo mundo que já viu sobre aquele assunto na Internet, eu estudo em cima daquilo dali, porque se a maioria está ali deve ser porque o conteúdo é bom. (ESTUDANTE 17).*

As ideias exteriorizadas pelos educandos vão ao encontro do que propõe Cobo Romani e Pardo Kuklinski (2007) para amenizar a infociação na Web, que defende criar o máximo de taxonomias possíveis, isto é, utilizando a inteligência coletiva associada às ferramentas existentes na Web 2.0, os usuários devem classificar, ordenar e hierarquizar quais são informações de fato relevantes e confiáveis, etiquetando-as, criando uma espécie de guia que direciona o caminho da pesquisa de quem vai buscar determinada informação na rede. Por exemplo, como no caso do próprio Google<sup>5</sup>, o principal navegador usando em buscas, que faz uma classificação das páginas baseando-se na sua popularidade, utilizando um Software denominado Pagerank<sup>6</sup>. Além disso, há sites que são abertos para os leitores opinarem, como o Amazon<sup>7</sup>.

Portanto, as falas dos estudantes apontam uma convergência de pensamentos, da qual podemos depreender que as estratégias usadas por eles na navegação e seleção dos conteúdos considerados com maior credibilidade estão baseadas em princípios respaldados na cibercultura na qual os jovens estão inseridos, que influencia sua forma de agir no espaço digital, concretizando-se no compartilhamento de códigos, técnicas intelectuais e materiais, comportamentos, valores e formas de pensamento (LÉVY, 1999).

Não queremos, contudo, passar a falsa impressão de que, por serem nativos digitais, os estudantes conseguem calma e naturalmente encontrar as informações pelas quais procuram, como denuncia a angustiante sensação de distorção das informações, relatada por um dos estudantes entrevistados. Existe uma perplexidade resultante desse processo, mas, em contrapartida, também identificamos que a busca realizada por esses jovens não é aleatória, mas obedece a alguns critérios, especialmente respaldando-se na popularidade dos conteúdos encontrados na rede. Também observamos que essa preocupação com a seleção das informações resulta do modelo pedagógico que prevalece na escola em questão.

Todavia, mesmo nessas condições pedagógicas favoráveis à pesquisa e ainda considerando que os estudantes já estão envolvidos nesse modelo pedagógico há quase três anos, há quem, apesar de estar perto de se formar no Ensino Médio, às vezes sente-se perdido

---

<sup>5</sup> <https://www.google.com.br/>

<sup>6</sup> <https://checkpagerank.net/>

<sup>7</sup> <https://www.amazon.com.br/>

em meio ao ruído causado pelo emaranhado de informações dispersas na Web (ALAVA, 2002), isso porque “a abundância de informações e a facilidade de acesso a ela não garante, contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados,” problema que se agrava quando não há critérios que norteiam a navegação (COLL; MONEREO, 2010, p. 23).

Se a Internet, por um lado é um labirinto no qual, sem a orientação devida, podemos nos perder, por outro lado, representa uma grande potencialidade para o desenvolvimento individual e social das pessoas graças à facilidade de acesso e transmissão de informações propiciada por ela (COLL; MONEREO, 2010, p. 23).

Nesse tom, o Estudante 22 alegou que, hoje, a Internet substituiu os livros como principal fonte na busca pelo conhecimento, afirmando que, antigamente, eles eram mais importantes, mas, atualmente, a Web os superou, pois nela existe uma variedade de informações muito maior do que podem abarcar, sendo os próprios livros apenas um dos formatos disponíveis na rede, já que nela também existem vários outros meios de se informar como os vídeos, os artigos e os sites, fatores que ampliaram em grande medida o acesso às informações e a facilidade em obtê-las:

*Ela tem muita importância, porque antigamente os livros eram muito utilizados como fonte de conhecimentos. Hoje a Internet tem os livros e muito mais, até artigos que as pessoas escrevem sobre tal tema, sites que explicam melhor, vídeos que explicam sobre o tema. Então, acho que a Internet é muito importante. (ESTUDANTE 22).*

Os estudantes também foram perguntados se tiveram alguma dificuldade durante a realização das atividades propostas usando o Facebook®. Quatro (4) deles disseram as questões estavam escritas de forma clara e que foram esclarecidas pelo professor, afirmando ter conseguido realizá-las sem grandes problemas, exceto por alguns problemas técnicos:

*Só a Internet que estava ruim. Tirando isso, foi tudo bem. A Internet da escola não é muito boa. (ESTUDANTE 9).*

*Eu não tive muita dificuldade não, mas com a Internet teve. Quando todo mundo estava fazendo as atividades ao mesmo tempo, tinha hora que ficava meio lenta. Aí fica ruim de estudar, de pesquisar assim. (ESTUDANTE 17).*

De fato, de acordo com o que observamos *in lócus*, essa questão dificultou a pesquisa e a visualização dos vídeos indicados, mas não ao ponto de inviabilizar a realização das atividades. Entretanto, devido à lentidão para carregar as páginas, conseqüentemente levava mais tempo para concluí-las. Como eram apenas duas aulas de História por semana, isso poderia provocar um grande prejuízo. No caso da nossa pesquisa, contamos com a colaboração de um professor de Geografia, que concordou em ceder algumas de suas aulas para compensar aquelas nas quais não tínhamos conseguido obter o rendimento esperado,

prejudicado especialmente por causa da Internet não estar boa. Outras vezes não havia Sala de Tecnologia (STE) disponível no dia, conforme o horário da escola, reservado especificamente para a disciplina de História. Excepcionalmente, por se tratar de uma pesquisa e pelo fato de o docente citado ser também coordenador, ele conseguiu viabilizar a continuidade das atividades sem grandes comprometimentos e reservar a STE, na medida do possível, durante os dias nos quais precisamos do espaço.

Ramos (2014), ao tratar da presença do etnógrafo, dedicado ao estudo os saberes profissionais, no campo pesquisa e da sua relação com os sujeitos investigados, afirma que por mais que ele abdique do seu poder enquanto pesquisador para tentar se inserir como parte integrante da realidade investigada e propiciar uma interação mais próxima do real, mesmo assim ainda será considerado como alguém que veio de fora, pois tal atitude “[...] não supera as diferenças de poder entre ambos, mas não torna tais diferenças obstáculos para a investigação” (RAMOS, 2014, p. 117). Outra problemática externada por alguns educandos tem a ver com esse ponto:

*Um pouco com o professor, do jeito que ele explica. Aí um aluno vai procurar outro aluno. Essa foi uma dificuldade. O senhor, no caso, foi novo. Então eles sentem certa dificuldade em se abrir, em perguntar. (ESTUDANTE 22).*

Esse tópico é inerente à pesquisa, pois o pesquisador é considerado um estranho, um observador externo, alguém com quem eles ainda não têm intimidade o bastante para se abrir. Consideramos essa empatia entre educador e educando importantíssima, pois facilita o diálogo entre ambos, instaurando uma relação de confiança mútua, mas leva tempo para ser desenvolvida (RAMOS, 2014). Tentamos proporcionar essa abertura ao máximo. Contudo, consideramos ser impossível anular este estranhamento, pois vemos como algo normal em uma situação de pesquisador-pesquisado, na qual o nosso contato foi por um curto período, insuficiente para desenvolver uma aproximação com todos os alunos.

#### **5.4 A consciência histórica evidenciada a partir da aplicação da sequência didática**

Os estudantes foram inqueridos se, para eles, a utilização de fontes históricas, tais como as usadas por nós (pinturas, livro e filme), tornaram o ensino de História mais interessante do que estudar o conteúdo exclusivamente pelo livro didático. De forma unânime concordaram, apontando tais documentos como subsídios que realçaram a aprendizagem deles. De acordo com as respostas de dois (2) estudantes, o livro é associado à ideia de unilateralidade.

*Sim, é bem interessante porque é uma forma diferente de aprendizado. Então, eu acho que é bastante proveitoso. Ficar só no livro chega uma hora que cansa. Já na rede social e eu acho que a gente tem mais oportunidades de imagens, pesquisas, novas informações. Então é bem bacana. (ESTUDANTE 10).*

*Sim, porque senão fica muito só naquilo, e você não tem outro espaço para você ir, fica muito só para seguir aquele caminho. Já tendo o filme, essas coisas, dá uma visão mais ampla sobre o assunto. (ESTUDANTE 9).*

O problema, segundo Fonseca (1990) é que, quando o livro didático é usado pelo professor como a fonte exclusiva de informações, provoca o cerceamento do debate, das discussões e polêmicas que poderiam ser levadas a cabo sobre os fatos históricos, caindo, tanto o docente como o aluno, em uma relação com conhecimento histórico ausente de reflexão e crítica. Em suma, o livro, se não utilizado de maneira adequada, contrapondo-o e complementando-o com outras fontes, representa um elemento que intensifica um ensino norteado pela reprodução, legitimando e propagando a ideologia dominante, ajudando na sua manutenção ao fortalecer uma história a partir do ponto de vista dos vencedores (FONSECA, 1990).

Dois (2) estudantes depoentes declararam que os livros didáticos, por mais que sejam volumosos e abrangentes, sempre representam algum grau de incompletude, pois é impossível que abarquem todo o conhecimento histórico disponível sobre um determinado assunto, associando-o a um apanhado geral sobre dos conteúdos existentes. Entretanto, quando se deseja o aprofundamento, referem-se à necessidade recorrer a outras fontes de informação. Tal visão apresentada pelos educandos aparece diretamente relacionada à experiência vivenciada na proposta didática por nós desenvolvida, conjuntamente com estudantes, usando o Facebook® como ferramenta para a postagem de fontes históricas, a fim de que frutificassem debates e suscitando a construção de um pensamento histórico autêntico. Tendo em vista que essas considerações dos estudantes, foram muito pertinentes e elucidaram claramente aspectos exitosos do que nós experimentamos, as apresentamos:

*O livro didático tem muita informação, muito conhecimento, só que não tem todo o conhecimento. Acho que essas pesquisas, esses dados que você trouxe para a gente é uma forma diferente de abordar algumas informações que não tem no livro [...]. (ESTUDANTE 17).*

*Sim, acho muito importante porque o que o livro ensina é o básico, mas ter imagens, ter filmes, vai aprofundar mais o conhecimento do aluno, como a luta de classes. Acho que, se a gente fosse pelo lado do livro, não teríamos entendido melhor como funciona isso, sobre as classes sociais, sobre as dificuldades na imigração como ocorreu no livro *Vidas Secas*. Então, acho muito interessante ter esses tipos de materiais. É bom ter, de vez em quando, uma discussão, um debate, como foi o caso da imagem lá. Tivemos que escrever um texto explicando sobre o que entendemos do trecho do filme *Vidas Secas*. Achei muito interessante aquilo lá, porque vários pensamentos, que se juntaram em um só, deram numa coisa muito legal. (ESTUDANTE 22).*

Nesse contexto, defendemos que as fontes históricas devem ser incorporadas às aulas de História, pois permitem ampliar a compreensão dos assuntos estudados, potencializando a interpretação individualizada por parte do próprio educando sobre os fatos históricos abordados na escola (SCHMITD; CAINELLI, 2009). Por esta razão, elas estão no centro da Aula-Oficina, modelo este que guiou a elaboração das atividades por nós desenvolvidas com a turma pesquisada, fornecendo informações que enriquecem a análise histórica, possibilitando múltiplos caminhos interpretativos e, assim, esquivando-se da unilateralidade livresca e se abrindo a um leque de possibilidades para a construção do conhecimento histórico, principalmente diante da gama de recursos aos quais temos acesso com o advento das TDIC, fatores que, uma vez aliados, favorecem o protagonismo juvenil e, como consequência, melhoram o seu interesse pelo conteúdo estudado (BARCA, 2004).

As fontes históricas, entretanto, não devem ser usadas para ilustrar os conteúdos apresentados de forma tradicional, mas para refletir sobre eles. Nessa acepção, diante da ampliação dos objetos de estudo da História e da noção de documento histórico, concordamos com Fonseca (1990, p. 205) que “a experiência com trabalhos através da música, da literatura, do cinema, da fotografia, etc., revelam possibilidade de se substituir ou confrontar a ‘única’ linguagem ‘oficial’ do livro didático com essas outras [...]”.

Dando continuidade ao nosso raciocínio, agora fundamentando-nos nas declarações de mais um estudante, para quem o livro didático é classificado como algo voltado para a reprodução de conteúdos e, por conseguinte, limita o conhecimento do estudante e reduz a prática docente à repetição de informações já prontas e acabadas. Sugere que o docente que fica preso ao texto do livro, invariavelmente o usando de modo linear e acrítico, não explorando outras possibilidades, sem o questionamento das informações e versões abordadas, tende a reduzir suas aulas à prática do ensino tradicional. Segundo suas próprias palavras:

*[...] porque tem professor que só chega aí fala para pegar o livro e dá a página que é para responder. Aí você não consegue adquirir tanto conhecimento por só olhar o texto e escrever a resposta. (ESTUDANTE 21).*

Nessa perspectiva, esse tipo de postura pedagógica não favorece o desenvolvimento do pensamento histórico. Prejudica-o, restringindo-se à mera cópia das de informações. O mesmo estudante, dando sequência, alega que, de modo diferente, as atividades que propomos, as quais foram conduzidas com o objetivo de gerar um conhecimento mais autoral possível por parte dos educandos, seguiram outra lógica, afirmando que, neste caso, foi preciso estudar, aprender e ler o livro *Vidas Secas* “[...] para poder fazer o comentário, tipo o seu comentário, o seu próprio” (ESTUDANTE 21, grifo nosso).

Como docentes, precisamos superar a visão de que ensinar História consiste na mera reprodução do saber erudito, produzido nas universidades, e que cabe a nós simplificá-lo para depositar as informações sobre os estudantes passivos. Necessitamos romper com as práticas que apenas se preocupam em transmitir os conteúdos, visando repassar o que foi elaborado por especialistas e, em vez disso, produzirmos conhecimentos históricos na própria escola, o que significa um compromisso com a transformação social dos educandos (FONSECA, 1990).

Indagamos se os alunos consideram importante a relação do passado com o presente no que se refere ao ensino de História, levando em conta que, nas nossas aulas, refletimos sobre as Leis Trabalhistas conquistadas na Era Vargas (1930-1945), contrastando-as com o desmantelamento de muitos direitos garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no momento político atual diante da chamada Reforma Trabalhista.

Assim, amparados na Didática da História, orientamos que interpretassem uma experiência passada, fazendo um contraponto com o momento vivido agora e entrevendo como o pensamento histórico formado resultou em uma determinada orientação na vida prática por meio de suas narrativas, ou seja, como estas refletem uma forma de posicionamento político, social, econômico e moral (RÜSEN, 2010).

Categorizamos as respostas fornecidas pelos educandos à luz da tipologia da consciência histórica, desenvolvida por Rüsen (2010), responsável pela formulação de uma teoria da aprendizagem histórica. Três (3) das falas indicaram a presença de uma consciência histórica de “tipo exemplar”, que vê o passado como uma lição para o presente e o futuro, remetendo à ideia de não cometer os mesmos erros de antigamente, mas repetir somente os acertos. Eis uma delas para exemplificar:

*É válido relacionar, porque os direitos que a gente conquistou no passado têm muitos deles que são ao nosso favor e a gente perdeu na atualidade. É bom essa relação, porque a gente pode ver um direito que foi conquistado por nós e, assim, a gente pode lutar para reconquistar ele, para não perder todos direitos que a gente conquistou no passado. (ESTUDANTE 17).*

O fragmento supracitado mostra que, para o estudante, o passado serve para ver quais os direitos que foram conquistados pelas pessoas que viveram em uma época anterior à dele. Assim, seguindo o exemplo delas, poderíamos fazer o mesmo, ou seja, reconquistar os direitos perdidos, novamente no presente. Essa visão muitas vezes é reforçada pelos próprios docentes, ao ponto de ter se tornado uma espécie jargão falar que a história serve para evitar os erros cometidos no passado, conforme evidencia a fala a seguir:

*Sim, é muito importante. Aprendi isso no primeiro ano. Meu professor sempre falava que história é você estudar o passado, corrigir o presente, aperfeiçoando o futuro. É como se o passado não fosse tão perfeito, porque nada é perfeito. O passado é como se tivesse feito altos erros e, no presente, é para corrigir esses erros. E no futuro*

*esses erros podem melhorados com o decorrer do tempo. O passado com o presente é melhor. O passado com o passado as pessoas vão acabar esquecendo.* (ESTUDANTE 21).

Por outro lado, para nós, dois (2) estudantes assinalaram ter desenvolvido uma consciência histórica de “tipo genético” quanto ao conteúdo estudado, que é a forma mais aprimorada de pensamento histórico, segundo a tipologia adotada. Defendemos isso, pois conseguiram visualizar a conexão do presente com o passado na formulação de suas narrativas e, ao mesmo tempo, compreenderam que o agora tem uma dinâmica própria marcada pela mudança e transição, vendo-o como uma “intersecção” (RÜSEN, 2010, p. 68) que perpassa pela atual gestão política do país, marcada por toda uma conjuntura de retrocessos e perdas sociais, se desdobra em uma “projeção de futuro” desfavorável para a classe trabalhadora (RÜSEN, 2010, p. 61). Vejamos:

*Sim, muito importante, porque na realidade o Brasil está enfrentando uma coisa muito complicada, agora com esse novo presidente. Não é só com a Reforma Trabalhista, mas também a questão do estudo. Tudo está sendo afetado. Então, acho importante mostrar para as pessoas que isso tem um lado bom para certas pessoas e parte ruim para a maioria da população, porque, com a Reforma Trabalhista, você vai perder muita coisa, você vai trabalhar tempo demais, coisa que só vai beneficiar aqueles que estão lá em cima, não a gente.* (ESTUDANTE 9).

Como vemos, fala apresentada traça os diferentes pontos de vista envoltos em torno de uma mesma questão: de um lado, favorecendo os capitalistas e, de outro, prejudicando os trabalhadores. Estes são referidos como “a maioria”. O conflito entre o capital e o trabalho é demarcado pelo uso de expressões tais como “a Reforma Trabalhista é boa para os de cima, mas para a maioria é ruim”. Utiliza-se também da primeira pessoa do singular “a gente”, que indica a mobilização da consciência histórica, conforme Moreno (2019). Gente que está sendo prejudicada porque “vai perder muita coisa”, já que está acontecendo uma “injustiça” com ela.

Percebemos aqui o senso do que é considerado justo, correto, democrático, valores tidos como importantes pelo estudante que, para ele, são desvirtuadas pela Reforma Trabalhista, já que desagrada quem faz parte da “maioria”, tal como ele mesmo se vê.

Portanto, a própria identidade do sujeito é vista como fazendo parte da “maioria”, injustiçada pelas mudanças das Leis Trabalhistas, que está sofrendo constantemente com as mudanças impostas pelo governo, a contragosto da maioria da população, de forma antidemocrática. O próprio estudante passa a se enxergar “dentro da trama histórica” (RÜSEN, 2010, p. 61) e, ao invés de reproduzir informações, aprende a pensar historicamente (CERRI, 2001; SCHMITD; CAINELLI, 2009; MORENO, 2019).

Por sua vez, outro estudante também atingiu essa “progressão do pensamento histórico” (AGUIAR, p. 156, 2013, p. 156; CERRI, 2001):

*Sim, acho muito importante porque a história é meio que para você ter essa comparação do que foi antes e o que está sendo agora, porque está acontecendo essa injustiça com você, porque, com a Reforma Trabalhista, você consegue ter essa noção de como está piorando. Eu tive uma conversa com meus irmãos e com os meus pais, que trabalham. Eles não estavam sabendo o que ia mudar na CLT, porque você tem a mídia falando que é bom, que isso vai agregar muita coisa, que foi o que aconteceu com a Reforma da Previdência. Ninguém estava sabendo o que ia acontecer. Então eu cheguei e falei para eles o que estava acontecendo e consegui repassar o conhecimento, porque o conteúdo foi passado em sala. Aí que eles conseguiram compreender. Então mostrei o que era antes, o que ia mudar. Então acho muito importante essa conexão do passado com o presente. (ESTUDANTE 22).*

O estudante olha para o passado, interpretando-o no seu contexto particular, não observando os fatos ocorridos anteriormente a nós como uma continuidade que permanece inalterada no agora e no futuro. Mostra a dinamicidade do presente, com suas rupturas e permanências, que segue “sendo”, mas que não é apresentado como definitivo, projetando uma piora nas condições de trabalho futuras, injustificando os trabalhadores.

Novamente, o Estudante 22, assim como o 9, aponta que, apesar de a Reforma Trabalhista ser boa apenas para a minoria – entendida por nós como os detentores do capital, que são os empregadores, os burgueses – é apresentada pela mídia como sendo boa para todos, como algo que vai “agregar” a causa dos trabalhadores, beneficiando-os. Contudo, o educando consegue vislumbrar que os meios de comunicação reproduzem os discursos dos dominadores, com “apresentações míticas da história”, das quais ele precisa libertar-se (LÓPEZ FACAL, 2003). Isso porque pôde estudar “em sala” o assunto e foi capaz de desenvolver um pensamento próprio (RÜSEN, 2001; BARCA, 2004; FREIRE, 2017).

O saber autêntico gerou a emancipação do pensamento do estudante em relação à forma hegemônica de pensar (LÓPEZ FACAL, 2003). Por sua vez, o pensar por si próprio permitiu compartilhar seu “relato de uma história” (RÜSEN, 2010, p. 57) narrando o aprendido para os seus familiares, o que possibilitou que também tomassem consciência de que consistia em uma mudança ruim para eles, enquanto trabalhadores, correspondendo a uma perda histórica de direitos que antes eram garantidos pelas Leis Trabalhistas.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), apesar de ter sido conquistada no passado, permanece hoje, ou seja, não houve uma ruptura, mas uma modificação devido às vicissitudes do tempo contemporâneo, que instaura um retrocesso trabalhista em prol da continuidade dos interesses capitalistas e, nesse sentido, projeta um quadro prejudicial à “classe-que-vive-do-trabalho”, conforme o pensamento apresentado pelo Estudante 22 (ANTUNES, 2009, p. 194).

Em síntese, o ensino de História preocupado com a formação da consciência histórica, por meio da interpretação das experiências no tempo ajuda os estudantes se orientarem na

vida prática. Esses elementos da aprendizagem histórica podem ser usados como referência na construção de propostas curriculares inovadoras de História, e com base na Didática da História, incorporar o pressuposto de que para aprender a pensar historicamente necessita-se que a prática dos professores tratem os jovens educandos como sujeitos ativos na construção do conhecimento (SCHMIDT, 2015; RÜSEN, 2001).

Tais aspectos reforçam a relevância dos conteúdos históricos para a emancipação do pensamento dos estudantes, contribuindo com sua formação integral, fortalecendo a sua luta política como uma disciplina escolar autônoma e no combate a uma educação direcionada exclusivamente para a formação de competências para o mercado de trabalho. Essa é uma tendência que vem sendo seguida desde orientações curriculares como os PCN (1999), pondo em risco a especificidade da História, cujos desde então o risco de serem diluída/pulverizada em uma área denominada genericamente de Ciências Humanas e suas Tecnologias (SCHMIDT, 2015).

Hoje, a BNCC reforça esse direcionamento com uma educação voltada para a meritocracia, o individualismo, fazendo os jovens consentirem e compartilharem com os valores do capitalismo global, que sonham em tornarem-se cidadãos capazes de consumirem continuamente os mais modernos produtos, em especial dispositivos tecnológicos, o que é um problema para as disciplinas de Ciências Humanas, pois:

[...] Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. [...] Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. (BITTENCOURT, 2018, p. 143-144).

A educação focada na formação por competências retorna com novo fôlego atualmente em meio às fortes críticas ao excesso de disciplinas, justificando a Reforma do Ensino Médio, desconsiderando os reais problemas que afligem a realidade das escolas brasileiras, como a falta de professores qualificados, de infraestrutura adequada, a precariedade das condições de trabalho dos docentes, além da pobreza enfrentada pelos filhos dos trabalhadores, principal público das escolas públicas, que enfrentam o difícil dilema entre trabalhar e estudar. Em contrapartida, tem-se a impressão de estarmos caminhando para o desmanche de disciplinas importantes como a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia que podem ser reduzidas em uma área abrangente intitulada “humanidades”, provocando formações aligeiradas e implicando no fortalecimento da dualidade educacional brasileira (SCHMIDT, 2015).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fomos motivados a realizar esta pesquisa com a finalidade de compreender qual o papel assumido pela disciplina de História no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O nosso objetivo-geral visou *investigar as contribuições do ensino História para uma formação omnilateral ou politécnica no contexto do Ensino Médio Integrado*, para concretizar uma educação integral e integrada para os jovens.

Retomaremos os objetivos específicos para vermos se conseguimos respondê-los com os resultados que obtivemos nesse trabalho, verificando até que ponto nós atendemos ao caminho que traçamos inicialmente e perseguimos ao longo dessa pesquisa.

A análise do questionário respondido pelos estudantes nos permite responder ao primeiro objetivo específico, que consistiu em *conhecer e analisar as concepções dos estudantes acerca do papel da disciplina de História na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio*, revelando que, apesar dos estudantes pesquisados considerarem a disciplina de História relevante e importante para sua formação, não se mostram satisfeitos com a forma como ela vem sendo ensinada na escola.

As falas dos estudantes denunciam a permanência de práticas de ensino de caráter tradicional, predominando a preocupação do docente apenas com a transmissão dos conteúdos, o que atrapalha o desenvolvimento do pensamento histórico e a superação de uma consciência histórica tradicional, que foi o tipo mais encontrado nos educandos da turma.

As consequências das práticas de uma educação bancária ficaram explicitadas nas concepções dos alunos sobre o ensino de História, que demonstram ser corrente entre eles a ideia de que objetivo dessa disciplina se restringe ao estudo dos fatos marcantes do passado e a busca das origens, ideias que dificultam entrever as conexões das experiências passadas com tempo contemporâneo, assim como a projeção do futuro e a utilização da História na vida prática, prevalecendo nos discentes uma visão restrita e fragmentada ao passado ao invés de global.

A maior parte dos estudantes da turma investigada também evidencia que o estudo de História na escola não é agradável, provocando o desinteresse dos educandos pelos conteúdos abordados, uma vez que o ensino oferecido pelo docente não procura dar voz aos jovens, centrando-se, sobretudo, em narrar fatos para eles, que permanecem passivos nas aulas. Por isso, a História ensinada é caracterizada pelos estudantes como sendo enfadonha, chata e cansativa.

Nesse viés, o levantamento bibliográfico sobre a educação histórica e análise dos

dados do questionário respondido pelo professor de História e pelo Coordenador da Área de Humanas e da Base Técnica, ajudou-nos a atender ao nosso segundo objetivo específico, que buscou *identificar os pressupostos e elementos do ensino de História que, uma vez integrados às demais disciplinas, possam contribuir para uma formação politécnica.*

Assim, a fim de combater uma Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio voltada exclusivamente para o desenvolvimento competências para o mercado de trabalho, trouxemos as contribuições teóricas da Didática da História, especialmente pautados na teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen, por ter elaborado uma teoria da aprendizagem histórica, que defende um Ensino de História no qual o estudante seja protagonista do seu próprio conhecimento, refletindo, interpretando e narrando/comunicando sobre a historicidade dos fatos, com o propósito de gerar nos discentes a progressão do seu pensamento histórico e atingir uma consciência histórica de tipo genético, que os oriente nas escolhas cotidianas.

Ainda atendendo ao nosso segundo objetivo específico, foram de suma importância as falas de ambos coordenadores, que mostraram-se cientes de que disciplina de História é fundamental para a consolidação de uma formação integral e integrada dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica – em consonância com o levantamento bibliográfico realizado – ao contribuir com uma melhor percepção da realidade social vivenciada pelos jovens e com a formação de uma visão de mundo assentada em princípios éticos e democráticos, importantes requisitos para a construção de uma sociedade na qual todos possam viver dignamente, mediante as mesmas oportunidades de acesso ao trabalho e à educação.

Com relação ao nosso terceiro objetivo específico, que foi o de *compreender os elementos de uma Sequência Didática Interativa articulada à aula-oficina, com a utilização dos recursos da Web 2.0, que permitam uma integração dos conteúdos de História aos das disciplinas técnicas específicas e contribuam para o perfil do egresso estabelecido,* acreditamos também ter conseguido atingi-lo utilizando como instrumentos o levantamento bibliográfico e as entrevistas realizadas com os estudantes.

Aproveitamos em nossas aulas as potencialidades existentes na Web 2.0, visando permitir a cooperação, o diálogo e a troca de conhecimentos, tendo como alicerce a construção colaborativa do conhecimento, mediada pelos comentários, reações e curtidas dos colegas da turma nas atividades postadas na rede social Facebook. A utilização dos recursos tecnológicos, portanto, não objetivou reforçar a transmissão de informações sobre o conteúdo estudado, mas sim a produção de conhecimento pelos educandos, mostrando-se uma experiência exitosa de ensino.

A Didática da História nos guiou mais uma vez, contribuindo com a elaboração da nossa Sequência Didática, a partir da proposta de aula-oficina. Assim, seguindo as orientações desse método de ensino, iniciamos fazendo o levantamento prévio das concepções dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e, no decorrer das aulas, proporcionamos que fossem agentes do próprio conhecimento, por meio da interpretação das fontes históricas disponibilizadas a eles utilizando o Facebook®, no qual foi oportunizado comunicarem suas compreensões sobre o assunto estudado por meio das respostas fornecidas por eles nos comentários dessa rede social.

Durante a aplicação da Sequência Didática notamos bastante envolvimento e entusiasmo dos estudantes, até porque, ao utilizarmos o Facebook®, sentiram sua cultura e seu conhecimento de mundo valorizados, o que gerou um clima de familiaridade com a ferramenta digital utilizada, propiciando que o ensino e aprendizagem fossem direcionados para uma educação dialógica, aqui defendida com base nas ideias de Paulo Freire.

A apreciação da Sequência Didática aplicada deu-se por todos os estudantes entrevistados, que afirmaram ter gostado da abordagem utilizada, reforçando se tratar de uma experiência pioneira de ensino para eles, resultando em ampla satisfação, na qual interagiram e debateram tendo o trabalho como princípio educativo, aprendendo uns com os outros, e ainda destacando outras importantes vantagens da Web 2.0, principalmente o fato de oferecer uma variada gama de caminhos e diversos formatos de informações, e ainda argumentando que as atividades podiam até mesmo ser realizadas e/ou acompanhadas a partir da própria residência deles, graças à ubiquidade proporcionada pela Internet.

Defendemos que é necessária e urgente uma mudança das práticas dos docentes dessa disciplina, tornando-se principalmente mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, aproveitando que os educandos consideram a disciplina de História relevante e também as possibilidades hoje oferecidas pelas TDIC, também chamadas, no que diz respeito ao ensino de História, de novas linguagens. Portanto, como indicaram as falas dos estudantes entrevistados, o problema não é uma questão de afinidade com a disciplina, como às vezes tendemos a pensar, mas o modo como ela é ensinada.

Ao mesmo tempo, as próprias falas dos coordenadores apontaram as dificuldades existentes para que um professor mude o seu paradigma de ensino, o que pode colocar em risco a formação integral dos estudantes, conforme vimos com o caso da escola investigada, na qual objetiva-se que o ensino seja focado na pesquisa e, assim, dotando os alunos de protagonismo e colocando-os no centro do ensino e aprendizagem. Entretanto, tal tarefa se apresenta como complexa, uma vez que é difícil para os docentes se adaptarem a essa

proposta, já que os professores estão habituados a serem os atores principais desse processo, por causa da forte influência da concepção tradicional de ensino sobre eles.

Consideramos imprescindível, baseados nas falas dos estudantes entrevistados, a utilização de fontes históricas a fim de favorecer as diferentes interpretações possíveis dos fatos históricos pelos próprios estudantes, permitindo variados caminhos e compreensões, fugindo da unilateralidade e da reprodução representada pelo livro didático, sendo necessário problematizar as fontes, para serem confrontadas com o mundo contemporâneo, relacionando o passado com o presente. Dessa maneira, é possível contribuir com a superação de um ensino de História abstrato, acrítico, tradicional e calcado na memorização.

Diante do exposto, para ser cumprida a meta de oferecimento de uma educação de qualidade no Ensino Médio Integrado no que tange ao ensino de História para que de fato os estudantes aprendam a pensar historicamente, urge novas práticas menos reprodutoras de conteúdos e mais produtoras de conhecimentos. Como docentes, precisamos superar a visão de que ensinar História consiste na mera reprodução do saber erudito, produzido nas universidades, e que cabe a nós apenas simplificá-lo para poder depositar as informações sobre os alunos passivos, opressivamente. Necessitamos romper com as práticas que apenas se preocupam em transmitir os conteúdos, visando repassar o que foi elaborado por especialistas e, em vez disso, devemos produzir conhecimentos históricos na própria escola, o que significa um compromisso com a transformação social dos educandos e com uma formação do pensamento histórico de caráter crítico e emancipatório.

A utilização da rede social Facebook® como plataforma de ensino e aprendizagem de História mostrou-se promissora, permitindo-nos disponibilizar variados formatos de fontes históricas a serem trabalhadas (imagens, filmes, textos) e, ainda a partir da problematização delas, conseguimos incentivar profícuas discussões e debates entre os alunos por meio dos comentários que faziam nas postagens.

Essa pesquisa também alertou que não adianta trazer os recursos tecnológicos para a sala de aula e continuar acreditando no velho paradigma do ensino tradicional, como acontece com o modelo da aula-colóquio. Contrariamente, deve-se priorizar que os educandos sejam o centro do processo educativo.

Em suma, os resultados na pesquisa nos permitem concluir que, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, visando à formação politécnica e omnilateral, o papel da História é de suma importância para a formação da mentalidade dos jovens, portando-os de consciência histórica, que serve como uma ferramenta para compreender a realidade de forma crítica, na luta contra a homogeneização do pensamento e a desumanização imposta

opressivamente em nome do lucro e da reprodução do sistema capitalista.

Apontamos ao longo dessa pesquisa a relevância da História para uma educação integral e integrada, capaz gerar a emancipação do pensamento dos jovens. Defendemos a sua autonomia enquanto disciplina escolar, que possui até mesmo uma teoria de aprendizagem situada na própria história, cujo objeto de estudo é a cognição histórica, fazendo dela um campo do conhecimento específico e consolidado. Dessa forma, nesse trabalho advogamos em defesa da História, auxiliando assim para que a previsão de um futuro tão sombrio para as disciplinas de Humanas, que correm o risco de esfacelamento diante da Reforma do Ensino Médio, não se concretize.

Enquanto cientista da educação e professor de História da Educação Básica, esse trabalho contribuiu grandemente para que ocorresse uma mudança do meu próprio paradigma de ensino e aprendizagem, também fortemente marcado pelo ensino tradicional, permitindo vislumbrar e iniciar a aplicação de novas abordagens pedagógicas, repercutindo em maior participação dos estudantes durante as minhas aulas e, conseqüentemente, aumentando o seu engajamento e interesse pela disciplina. Procurar agir como um docente mediador, realizar menos exposições orais dos conteúdos e ensinar com maior preocupação de gerar a formulação do pensamento histórico pelo próprio educando – visto como sujeito ativo de sua própria aprendizagem – apresenta-se como um caminho frutífero para os professores de História.

Além disso, quanto à própria utilização das TDIC, que antes também eram usadas por mim para reforçar os conteúdos abordados em sala, após as reflexões realizadas nessa pesquisa e tendo em vista as vozes dos estudantes advogando contra a mera exposição de conteúdos independente dos meios utilizados, passou a ter outro norte, que é o de contribuir com a produção de conhecimentos pelos discentes, ao invés de apenas reproduzir mais informações para que eles as registrem.

Não tivemos aqui o intuito de esgotar o tema abordado. Pelo contrário, as nossas conclusões referem-se a um universo limitado de sujeitos e às especificidades da escola investigada, abrindo outras possibilidades de investigação quanto ao Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica e seus vínculos com a consciência histórica dos jovens nesse contexto. Pretendemos aqui apenas iniciar essa discussão que precisa continuar, sendo complementada por novos estudos que reflitam se o Ensino Médio Integrado ofertado nas escolas públicas conduz a uma formação do pensamento histórico ou para o desenvolvimento de competências, especialmente em tempos marcados pela Reforma do Ensino Médio, na qual a importância das Ciências Humanas é colocada à prova.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **O Ensino, o aprendizado: a Educação História e a Consciência Histórica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

ALAVA, Séraphin. Ler a internet: abordagem documental do ciberespaço. In: ALAVA, Séraphin (org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 203-216.

ALEM, Nathalia Helena. **O Ensino de História nos Espaços de Formação Técnica e Profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Robson Victor. O uso das redes sociais como prática no ensino de História. **JAMAXI, Rev. De História**, v.2, n.1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1721>>. Acesso em 07 ago. 2019.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. **Para uma educação histórica de qualidade.** Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BARACHO, Maria das Graças; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila; SILVA, Antônia Francimar. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 17-39.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet 2001. p. 54-73.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011.

BITTAR, Marisa. **História da Educação: da antiguidade à época contemporânea.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 jan. 2020.

BLOCH; Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar,

2002.

BORGES, Ernesto Charpinel. **Clio e titãs**: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec. 2007.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de ferramentas da web 2.0 para professores**. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC, 2008. Disponível em: <[www.crie.minedu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.minedu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista da História Regional** 6(2). Inverno. 2001.

COBO ROMANI, Cristobal; PARDO KUKLINSKI, Hugo. **Planeta Web 2.0**: Inteligencia colectiva o medios fast foods. México: Flacso México, 2007. Disponível em: <<https://universoabierto.org/2016/07/20/planeta-web-2-0-inteligencia-colectiva-o-medios-fast-food/>>. Acesso em 19 mai. 2019.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COUTINHO, Clara Pereira. Tecnologias Web 2.0 na escola portuguesa: estudos e investigações. **Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância**, Santos, v. 1, n. 2, p. 1-24, dez, 2008. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em 12 ago. 2010.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In: PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 179-191.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894.

FENELLON, Déa Ribeiro. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 131-152.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. **Revista**

**Brasileira de História**, São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 197-208, set.1989/fev.1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. **A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história**. In: FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, V. 14, n.40, jan./abr.2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai/ago. 2015.

FUMIAN, Amélia Milagres; RODRIGUES, Denise Celeste Godoy de Andrade. O Facebook enquanto plataforma de ensino. **Rev. Bras. de Ensino de C&T**, v. 6, n. 2, mai-ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1635/1042>>. Acesso em 25 ago. 2019.

GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. Tese. Programa de Pós-Graduação em educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet 2001. p. 74-84.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, Ano 32, v. 6, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 25-53.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Aline Cristina da Silva. **Ensino de História no Curso Técnico de Nível Médio**

**Integrado em Turismo:** do CEFET/RN ao IFRN Campus Natal-Central (2005-2011). Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), 2015.

LIMA, Donizete Franco. A importância da sequência didática como método de ensino da disciplina de Física Moderna no Ensino Médio. **Rev. Triang.** Uberaba, MG, v.11, n.1, p.151-162. Jan/Abr.2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664>>. Acesso em 15 out. 2019

LINS, Stenio Farias Davila. **Em Busca da Integração:** a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006). Dissertação (Mestrado em HISTÓRIA) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/João Pessoa, 2015. Disponível em: <[http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3409486](http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3409486)>. Acesso em 15 out. 2018.

LÓPEZ FACAL, Ramon. La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. In: CARRERAS ARES J. J.; FORCADELL ALVAREZ, C. **Usos públicos de la História.** Madrid: Marcial Pons Historia, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 51-63.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro I – crítica a economia política: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico (PPP) Escola Estadual Waldemir Barros da Silva.** Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=c+zT4rAlsTY>>. Acesso em 25 fev. 2020.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História.** Rio de Janeiro, n. 16, Agosto 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359>>. Acesso em 25 fev. 2020.

MOURA. Dante Henrique. A Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Rev. Retratos da Escola.** Brasília, v. 8, n. 15, p. 353 – 368 jul./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 20 abr. 2019.

MOURA. Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Rev. Labor,** n. 7, v. 1, 2012. Disponível em: <[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1\\_A\\_organizacao\\_curricular\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_trabalho\\_ciencia\\_tecnologia\\_e\\_cultura\\_DANTE\\_LABOR.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1_A_organizacao_curricular_do_ensino_medio_integrado_-_trabalho_ciencia_tecnologia_e_cultura_DANTE_LABOR.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2020.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. De Hist.** São Paulo. Vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993, p.143-162.

NEVES, Frederico de Castro. Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas. **Rev. bras. Hist.** São Paulo, v. 21, n. 40, p. 107-129, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201882001000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882001000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 fev. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Arão Davi; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e. A Meta 11 do PNE 2014-2024 e o Pronatec: resultados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2015). **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 357-368, Junho 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-70122019000200357&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122019000200357&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 mai. 2020.

PHILLIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derec; FOGG Brian, Jeffrey. **Facebook para educadores**. 2011. Disponível em: <<https://educotraducoes.files.wordpress.com/2012/05/Facebook@-para-educadores.pdf>>. Acesso em 5 ago. 2019.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit?pref=2&pli=1#!>>. Acesso em 05 abr. 2019.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós (Brasília)**, v. 9, p. 1-21, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, pág. 105-125, dezembro de 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/vidas-secas-de-graciliano-ramos>>. Acesso em 20 jun. 2019.

RIBEIRO, Cristiane Uebe. **O uso do Facebook e suas interfaces com o processo de ensino-aprendizagem em uma escola mineira de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João del-Rei, 2017. 286 p. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoCristianeUebeRibeiro.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>>. Acesso em 01 dez. 2018.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROESLER, Rafael. Web 2.0, interações sociais e construção do conhecimento. In: VII SIMPED: Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2012. Resende – RJ. **Anais do VII Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação: formações do educador e suas interconexões com a diversidade.** AEDB, 2012. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/04/45817495.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2019.

ROSA, Alberto. Recordar, esquecer e explicar o passado: O que como e para o futuro de quem? In: CARRETERO, Mario et al. (Org.). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação Continuada de Professores de Matemática com Enfoque Colaborativo: contribuições para o uso reflexivo da Web 2.0 na prática pedagógica.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SANTOS, Edméa Olveira dos. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Tecnologia e novas educações.** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 193-202.

SANTOS, Regerson Franklin dos. A Escola de tempo integral no contexto do século XXI: ensinar ou pesquisar? In: VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão, 2016. Campo Grande-MS. **Anais do VII Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão.** UCDB, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, V. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Área da sociedade, cultura e suas tecnologias: História. In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que**

vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000, p. 203-230.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Rev. Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 87-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472006.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História: pensamento e ação na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Francineide Sales da; SERAFIM, Maria Lúcia. Redes Sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P. et al. (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016.

SILVA, Marco. Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel Ribeiro Silva (orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 173-183.

SOUZA, Francine Calegari de. **Educação Profissional: história e ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na Era Digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL - ESTUDANTES

**Aplicação do questionário de pesquisa:** A Educação Profissional de Nível Médio: o Ensino de História e a Formação omnilateral

**Pesquisador:** Willyan da Silva Caetano

**Orientador:** Dr. Claudio Zarate Sanavria.

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Turma** \_\_\_\_\_

**Prezado (a) estudante,**

Estamos propondo algumas questões que envolvem suas concepções (ideias) a respeito do ensino e da aprendizagem de História. A sua participação é fundamental para a pesquisa que achamo-nos realizando, por meio da qual buscamos contribuir com o aprimoramento do ensino de História, no contexto do Ensino Médio Integrado. Suas respostas serão importantes, pois nos servirão de base para a elaboração de uma estratégia didática que visará facilitar a compreensão e a produção de conhecimentos históricos por parte dos estudantes. Assim, é necessário que seja bastante sincero e responda as perguntas de acordo com os seus próprios conhecimentos. Não utilize conhecimentos de outros (as) colegas na realização desta atividade. Não haverá nenhum prejuízo caso você não saiba ou responda algo errado. Este teste trata-se apenas de uma análise prévia (inicial) e muito importante para o andamento da pesquisa. Caso você concorde em participar assine abaixo:

Assinatura do estudante:

\_\_\_\_\_

**1) Você considera a disciplina de História:**

(A) Muito relevante    (B) Relevante    (C) Pouco Relevante    (D) Sem Relevância

Justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**02) Você gosta de estudar História na escola?**

(A) Gosto sempre    (B) Gosto quase sempre    (C) Gosto às vezes    (D) Não gosto

Justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**03) No seu dia a dia você utiliza ou já utilizou seus conhecimentos de História:**

(A) Muitas vezes    (B) Algumas vezes    (C) Poucas veze    (D) Nunca

Justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**04)** Para você, para que serve a História? Justifique.

---

---

**05)** Seus professores procuram relacionar os conteúdos de História com os conteúdos do curso técnico que você está fazendo?

- (A) Sempre            (B) Quase sempre            (C) Às vezes            (D) Nunca

Justifique:

---

---

**06)** Seus professores relacionavam o conteúdo de História com o mundo do trabalho?

- (A) Sempre    (B) Quase sempre            (C) Às vezes            (D) Nunca

Justifique

---

---

**07)** Seu professor de História utiliza recursos multimídia em sala de aula, tais como o uso do datashow, vídeos, computador e músicas, para propiciar um melhor aprendizado:

- (A) Sempre            (B) Quase sempre            (C) Às vezes            (D) Nunca

Justifique:

---

---

**08)** Por que você escolheu fazer um curso técnico no Ensino Médio? Justifique.

---

---

**09)** Você pretende trabalhar na área de sua formação técnica assim que terminar o Ensino Médio? Justifique.

---

---

**10)** Você pretende fazer alguma faculdade? Qual?

---

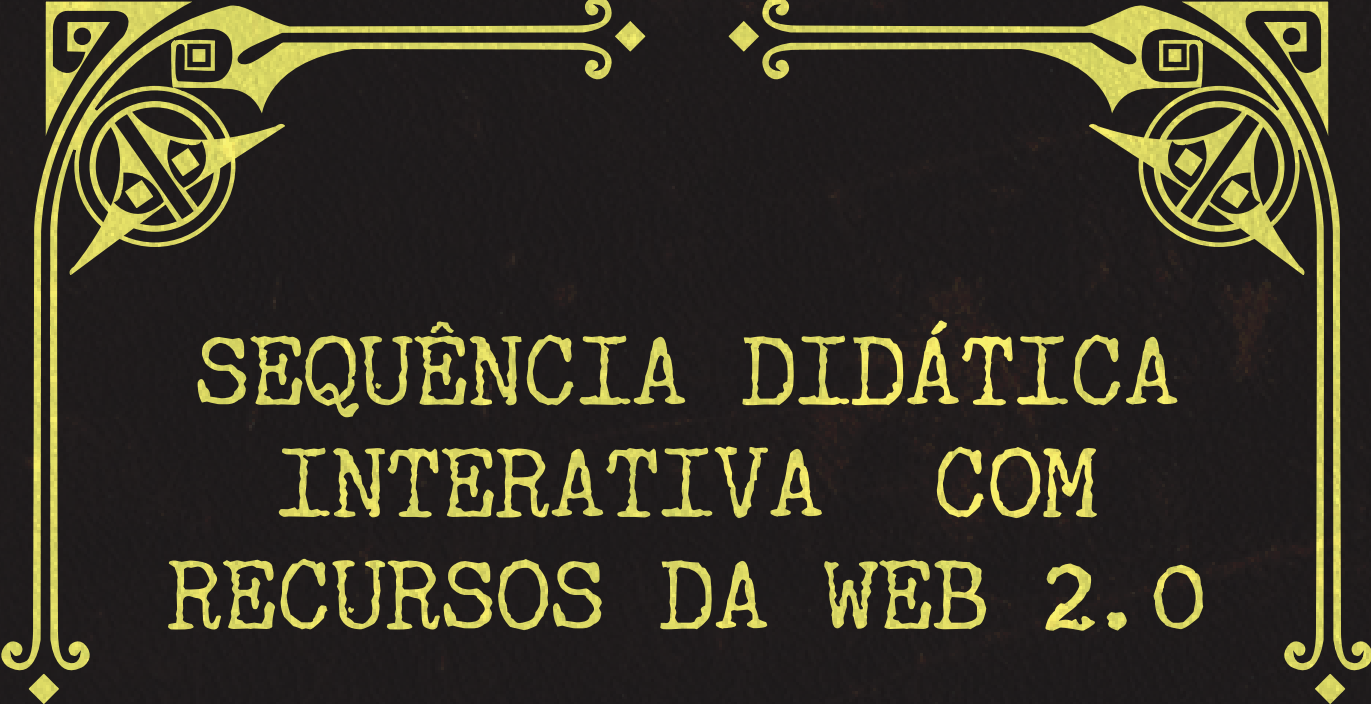
---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

- 1) Como professor de História qual importância você atribui ao estudo dessa disciplina no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, como é o caso do Ensino Médio Integrado?
- 2) O que você entende por Ensino Médio Integrado? Em sua opinião, quais seriam as principais finalidades do Ensino Médio Integrado?
- 3) Você considera que sua prática em sala de aula atende aos objetivos formativos do Ensino Médio Integrado? (se sim) O que te permite afirmar isso?(se não) Quais elementos te impedem de fazê-lo?
- 4) Os resultados conquistados apontam que a formação conduzida no EMI tem surtido efeitos positivos? (se sim) Quais seriam os principais? (se não) O que dificulta esse alcance?
- 5) A escola está tendo dificuldades em desenvolver atividades interdisciplinares e incluir nessas as Ciências Humanas? (se sim) Quais seriam os principais elementos que dificultariam o trabalho interdisciplinar? (se não) O que te permite afirmar isso?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA – ESTUDANTES**

- 1) Você tem Internet em casa? Como você a utiliza?
- 2) O que você achou da utilização do Facebook para o ensino e aprendizagem de História?
- 3) Você acredita que a utilização do Facebook para o ensino de História gerou uma maior interação dos alunos nas aulas?
- 4) Você acha que a utilização de fontes históricas (filmes, pinturas, livros, etc, tal como os materiais que usamos nas nossas aulas) torna o ensino de História mais interessante do que estudar apenas pelo livro didático?
- 5) Você acha que a Internet contribui para aumentar as fontes de informação disponíveis?
- 6) Quais as dificuldades encontradas durante as nossas aulas de História que ocorreram na Sala de Informática?
- 7) O que poderia ser melhorado em relação às atividades de História que desenvolvemos utilizando o Facebook?
- 8) Você considera a relação do passado com o presente importante para o ensino de História, tal como fizemos nas nossas aulas ao refletir sobre a Reforma Trabalhista?



SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
INTERATIVA COM  
RECURSOS DA WEB 2.0

ERA VARGAS  
(1930 - 1945)



Willyan da Silva Caetano  
Claudio Zarate Sanavria  
2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS CAMPO GRANDE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(PROFEPT)

## PRODUTO EDUCACIONAL

Sequência Didática Interativa com  
Recursos da Web 2.0 - Era Vargas  
(1930-1945)

Willyan da Silva Caetano

Orientador: Claudio Zarate Sanavria

Validado em 28 de agosto de 2020

Caetano, Willyan da Silva  
C127s Sequência didática interativa com recursos  
da web 2.0: Era Vargas (1930-1945) / Willyan  
da Silva Caetano, Cláudio Zarate Sanavria.  
Campo Grande-MS, 2020.  
17 p. : il. ; 29 cm.

Produto educacional (Mestrado em Educação  
Profissional e Tecnológica) Programa de  
Pós-Graduação em Educação Profissional e  
Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do  
Sul- IFMS, Campus Campo Grande, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Zarate  
Sanavria.

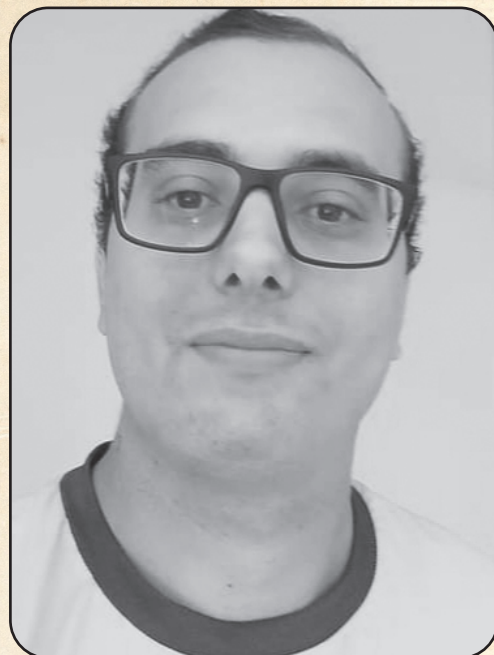
Inclui apêndices.

1. Produto educacional. 2. Ensino de  
história. 3. Fontes históricas. 4. Seca  
nordestina. 5. Trabalhismo. I. Sanavria, Cláudio  
Zarate. II. Instituto Federal de Mato Grosso do  
Sul. Programa de Pós- Graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 907

## SOBRE OS AUTORES

**WILLYAN DA SILVA CAETANO:** Professor efetivo de História da SED - MS e também da SEMED, de Campo Grande - MS. Licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Histórias e Culturas dos Povos Indígenas pela mesma instituição e também em Educação Especial, com concentração em deficiência intelectual, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Possui experiência como professor de História no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente trabalha no Centro de Educação Especial Girassol (CEDEG), que faz parte da APAE de Campo Grande MS, onde atua como docente no setor da Educação Profissional, com o objetivo de preparar pessoas com deficiência múltipla e intelectual para sua inclusão no mercado de trabalho formal.



**CONTATO:** professorwillyancaetano@gmail.com



**CLAUDIO ZARATE SANAVRIA:** É bacharel em Análise de Sistemas e especialista em Engenharia de Websites pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pedagogo pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). É professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) - Campus Nova Andradina, onde também coordena o NIPETI (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Estudo e Desenvolvimento em Tecnologia da Informação). Atua como secretário regional adjunto da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), Regional MS. É docente do IFMS no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e tem experiência na área

de Educação e Ciência da Computação, abordando principalmente os seguintes temas: Educação Profissional e Tecnológica, Formação de Professores, Tecnologias Educacionais e Engenharia de Software.

**CONTATO:** claudio.sanavria@ifms.edu.br

**ARTE E DIAGRAMAÇÃO:** Milena Zarate Jeffery (milena.zj@gmail.com)

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| DADOS GERAIS.....   | 05 |
| AULA 1.....<br>DIÁLOGO INICIAL  | 06 |
| AULA 2.....<br>LEIS TRABALHISTAS E LUTA DE CLASSES                                | 07 |
| AULA 3.....<br>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA  | 08 |
| AULA 4.....<br>O QUE A LUTA DE CLASSES TEM A VER COM A SECA?                      | 09 |
| AULA 5.....<br>INTERPRETAÇÃO DE FONTE HISTÓRICA CINEMATOGRAFICA                   | 10 |
| AULA 6.....<br>INTEPRETAÇÃO E COMPARAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS DE DIFERENTES TIPOS | 11 |
| AULA 7.....<br>RELACIONANDO O PASSADO COM O PRESENTE                              | 13 |
| AULA 8.....<br>A ERA VARGAS NO ENEM   | 14 |
| APÊNDICE A.....<br>SECA NO NORDESTE, UM PROBLEMA DE DESIGUALDADE                  | 16 |

# DADOS GERAIS

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA (SDI)

|                |                        |
|----------------|------------------------|
| NÍVEL:         | Ensino Médio           |
| ANO:           | 3                      |
| CARGA HORÁRIA: | 8 horas/aula           |
| DISCIPLINA:    | História               |
| CONTEÚDO:      | Era Vargas (1930-1945) |

## OBJETIVOS

- 1) Compreender o contexto social, político e econômico à época da elaboração da CLT;
- 2) Identificar as principais garantias trabalhistas constantes na CLT;
- 3) Entender a seca como uma manifestação da desigualdade social e não apenas como um efeito climático;
- 4) Analisar documentos históricos de diferentes formatos que refletem a condição social vivenciada pelos trabalhadores do campo na Era Vargas;
- 5) Analisar os principais pontos alterados na CLT pela Reforma Trabalhista.

# AULA 1

## Diálogo inicial

### PRIMEIRO PASSO:

1. Apresentação do docente e da proposta didática a ser desenvolvida com os estudantes.

### SEGUNDO PASSO:

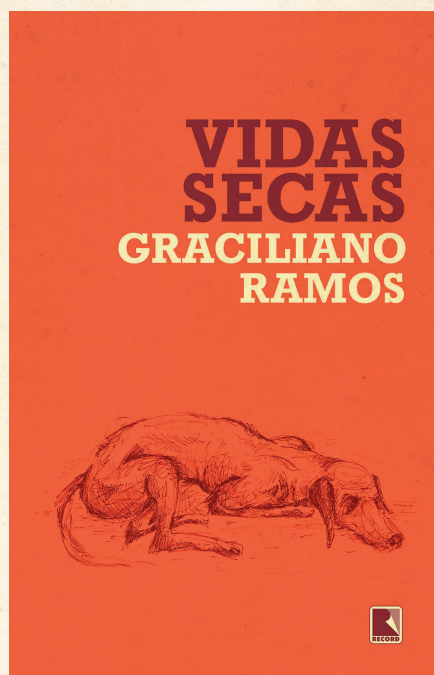
1. Roda de conversa sobre o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (os estudantes já devem ter realizado a leitura previamente);

2. O educador deve dirigir-se aos estudantes inferindo-os sobre que passagem da obra os tocou mais, chamando sua atenção.

3. Depois de deixá-los expressar suas ideias, o docente contextualiza a obra, apontando que foi publicada durante a Era Vargas.

### MATERIAL NECESSÁRIO:

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 120 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/vidas-secas-de-graciliano-ramos>. Acesso em 20 de jun. 2019.



## AULA 2

### Leis Trabalhistas e Luta de Classes

#### PRIMEIRO PASSO:

1. Propor o seguinte problema na lousa:
  - a) O que são leis trabalhistas?
  - b) Qual a sua relação com a luta de classes?

#### SEGUNDO PASSO:

1. Cada aluno destacará uma folha para responder ao questionamento;
2. Será dado o tempo de 15 minutos para terminarem.

#### TERCEIRO PASSO:

1. O docente solicita que os estudantes formem um grupo com quatro integrantes cada, explica que o objetivo da equipe é elaborar uma única resposta;
2. A partir da resposta individual de cada membro, transcorridos mais 15 minutos, o professor solicita que cada grupo escolha um líder.

#### QUARTO PASSO:

1. O professor pede para os líderes de cada grupo formarem um terceiro grupo, apenas composto pelos os líderes, cada qual munido com a resposta a que chegou seus respectivos grupos;
2. O objetivo é elaborar uma "definição da turma" sobre o problema proposto.

#### QUINTO PASSO:

1. A síntese das respostas, elaborada pelo grupo dos líderes, deve ser informada a turma, lendo-a em voz alta;
2. Discussão com os demais colegas da turma se concordam ou não com a resposta final obtida.

## AULA 3

### Fundamentação teórica

#### **PRIMEIRO PASSO:**

Deve-se explicar o contexto, caracterizado por uma Ditadura denominada de Estado Novo (1937-1945), em que foi decretada a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) por Vargas, em 1943. Abordando também a função do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) incumbido de criar uma imagem do presidente como sendo "o pai dos pobres," e também de censurar a imprensa.

#### **SEGUNDO PASSO:**

Aprofundar o conceito de "luta de classes," enfatizando as mobilizações de trabalhadores no Brasil, com a vinda de imigrantes europeus no final do século XIX e início do século XX, os quais trouxeram as bases ideológicas do anarco-sindicalismo e do comunismo, respaldando a organização sindical, as reivindicações e lutas operárias no país.

**OBJETIVO:** Permitir que os educandos entendam a CLT não como um "presente" do "pai dos pobres", mas como o resultado das reivindicações dos próprios trabalhadores, ao mesmo tempo servindo para apaziguar as relações trabalhistas e enfraquecer o sindicalismo, pois as lideranças mais radicais foram vítimas de violenta repressão policial.

#### **TERCEIRO PASSO:**

Abordar algumas mudanças advindas com a Reforma Trabalhista e como ela é prejudicial para os trabalhadores atualmente, negando suas conquistas históricas.

## AULA 4

O que a luta de classes tem a ver com a seca?

### **PRIMEIRO PASSO:**

Propor a leitura do texto "Seca no Nordeste, um problema de desigualdade", publicado em 07/02/2017 no site <https://www.mabnacional.org.br/noticia/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade>,

### **SEGUNDO PASSO:**

Fomentar a discussão sobre as contradições sociais presentes no Nordeste brasileiro, o qual trata da seca atualmente sob o ângulo social e não apenas como um problema climático, tendo em vista que no Vale do rio São Francisco localizam-se grandes fazendas produtoras de frutas, graças à tecnologia que possibilita a produção irrigada o ano todo, mas essa é monopolizada pelo agronegócio, o qual consome a maior parte da água disponível. Trata-se de uma das maiores regiões produtoras de frutas do país, enquanto a população pobre passa dificuldades por causa da seca em pleno século XXI e fica dependendo de caminhões pipa para obter a água necessária a sua sobrevivência.

### **MATERIAL NECESSÁRIO (APÊNDICE A):**

SECA no nordeste, um problema de desigualdade. In: movimento dos atingidos por barragens. 07 fev. 2017. Disponível em: <https://www.mabnacional.org.br/noticia/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade>. Acesso em: 07 de mai. 2019.

## AULA 5

### Interpretação de fonte histórica cinematográfica

#### PRIMEIRO PASSO:

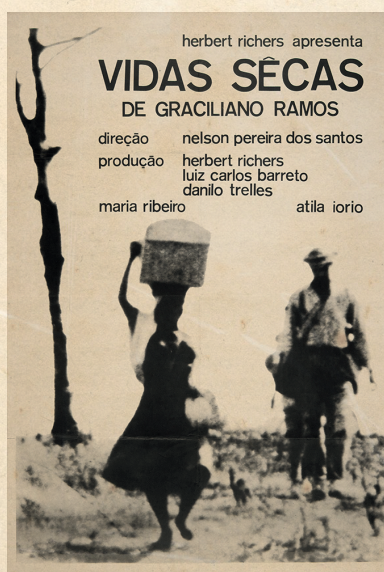
1. Conduzir os estudantes para a Sala de Tecnologia da escola;
2. Criar um grupo do Facebook para discussões referentes à disciplina, inserindo todos os estudantes.

#### SEGUNDO PASSO:

1. Incentivar os estudantes a realizar a Análise de fontes históricas:
  - a) Os estudantes assistirão ao trecho (31 a 38 minutos) do filme *Vida Secas* (1963), que mostra Fabiano sendo explorado pelo dono da fazenda;
  - b) Os estudantes farão comentários refletindo os sentimentos que a cena provoca, a importância da educação e como a denúncia feita por Graciliano tem alguma relação com suas opções políticas.

#### MATERIAL NECESSÁRIO:

VIDAS SECAS. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Produção: Luiz Carlos Barreto, Hebert Richers e Danilo Trelles. Roteiro: Nelson Pereira dos Santos. Intérpretes: Átila Iório, Genivaldo Lima, Orlando Macedo, Maria Ribeiro et al. Sino Filmes, Brasil, 1963, 103 min. Disponível em: <https://youtu.be/m5fsDcFOdwQ>. Acesso em: 07 de mai. 2019.



## AULA 6

### Intepretação e comparação de fontes históricas de diferentes tipos

#### PRIMEIRO PASSO:

1. Os estudantes deverão fazer uma comparação do livro *Vidas Secas*, escrito por Graciliano Ramos em 1938, com as pinturas *Os Retirantes* e *O Menino Morto*, feitas por Cândido Portinari em 1944.
2. Os documentos são do mesmo período histórico (governo Vargas) e abordam a temática da seca.

#### SEGUNDO PASSO:

1. A partir da identificação de suas semelhanças e diferenças os discentes deverão:
  - a) Produzir comentários;
  - b) Analisar a condição social naquele período expressa nas obras.

#### MATERIAL NECESSÁRIO:

PORTINARI, C. *Retirantes*, 1944, 180x190 cm, painel a óleo/tela. Museu de Arte de São Paulo. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes?fbclid=IwAR2vnDO9XCfiYUuwHJBdmQOUNVZMrvG4Vx-wKMqZa2-PZAeMmS2zzQJSCCA>. Acesso em: 07 de mai. 2019.

PORTINARI, C. *Menino morto*, 1944, 180x190 cm, painel a óleo/tela. Museu de Arte de São Paulo. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes?fbclid=IwAR2vnDO9XCfiYUuwHJBdmQOUNVZMrvG4Vx-wKMqZa2-PZAeMmS2zzQJSCCA>. Acesso em: 07 de mai. 2019



Cândido Portinari,  
Retirantes, 1944



Cândido Portinari,  
Menino Morto, 1944.

## AULA 7

### Relacionando o passado com o presente

Realização de mais duas atividades usando o Facebook.

#### ATIVIDADE 1:

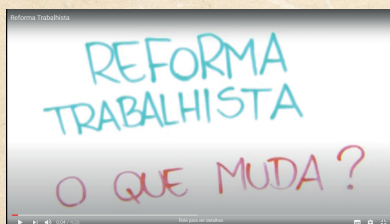
1. A definição dada pela turma, ou seja, elaborada pelo grupo formado pelos líderes de cada equipe, sobre o problema de como as leis trabalhistas se relacionam com a luta de classes, será transcrita em uma postagem;
2. Orientar que os estudantes melhorem a resposta da sala, após o embasamento teórico realizado;
3. A atividade volta ser individual: cada estudante deverá fazer um comentário reelaborando a resposta dada pela sala.

#### ATIVIDADE 2:

1. Os estudantes assistirão ao vídeo "Reforma Trabalhista: o que muda?", de autoria da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA) e do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT), o qual tem duração de 4:19 minutos.
2. A partir do vídeo e das questões trabalhadas em sala a respeito das alterações na CLT, os educandos deverão:
  - a) Comentar sobre como irá ficar a condição dos trabalhadores no Brasil atual;
  - b) Refletir se a legislação está regredindo ou progredindo.

#### MATERIAL NECESSÁRIO:

SINAIT; ANAMATRA; ANPT. A Reforma Trabalhista. 1 Vídeo (4: 20 min). Publicado pelo canal TVSISPUMI, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UC00y9251fhuHf\\_an03ULrPw](https://www.youtube.com/channel/UC00y9251fhuHf_an03ULrPw). Acesso em: 03 de mai. 2019.



## AULA 8

### A Era Vargas no ENEM

Realização de questões do ENEM sobre a Era Vargas, contemplando direitos trabalhistas, a luta de classes e propagandas elaboradas pelo DIP.

**01) (ENEM, 1999)** A Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII transformou as relações do homem com o trabalho. As máquinas mudaram as formas de trabalhar, e as fábricas concentraram-se em regiões próximas às matérias-primas e grandes portos, originando vastas concentrações humanas. Muitos dos operários vinham da área rural e cumpriam jornadas de trabalho de 12 a 14 horas, na maioria das vezes em condições adversas. A legislação trabalhista surgiu muito lentamente ao longo do século XIX e a diminuição da jornada de trabalho para oito horas diárias concretizou-se no início do século XX. Pode-se afirmar que as conquistas no início deste século, decorrentes da legislação trabalhista, estão relacionadas com

(A) a vitória dos partidos comunistas nas eleições das principais capitais européias.

(B) o crescimento do Estado ao mesmo tempo que diminuía a representação operária nos parlamentos.

(C) a capacidade de mobilização dos trabalhadores em defesa dos seus interesses.

(D) a expressiva diminuição da oferta de mão-de-obra, devido à demanda por trabalhadores especializados.

(E) a expansão do capitalismo e a consolidação dos regimes monárquicos constitucionais.

**02) (ENEM, 2009)** A partir de 1942 e estendendo-se até o final do Estado Novo, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio Vargas falou aos ouvintes da Rádio Nacional semanalmente, por dez minutos, no programa "Hora do Brasil". O objetivo declarado do governo era esclarecer os trabalhadores acerca das inovações na legislação de proteção ao trabalho. GOMES, A. C. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: IUPERJ / Vértice. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988 (adaptado). Os programas "Hora do Brasil" contribuíram para

(A) aumentar os grupos de discussão política dos trabalhadores, estimulados pelas palavras do ministro.

(B) consolidar a imagem de Vargas como um governante protetor das massas.

(C) promover a autonomia dos grupos sociais, por meio de uma linguagem simples e de fácil entendimento.

(D) conscientizar os trabalhadores de que os direitos sociais foram conquistados por seu esforço, após anos de lutas sindicais.

(E) estimular os movimentos grevistas, que reivindicavam um aprofundamento dos direitos trabalhistas.

03) (ENEM, 2010) De março de 1931 a fevereiro de 1940, foram decretadas mais de 150 leis novas de proteção social e de regulamentação do trabalho em todos os seus setores. Todas elas têm sido simplesmente uma dívida do governo. Desde aí, o trabalhador brasileiro encontra nos quadros gerais do regime o seu verdadeiro lugar.

(DANTAS, M. A força nacionalizadora do Estado Novo. Rio de Janeiro: DIP, 1942. Apud BERCITO, S. R. Nos Tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo. São Paulo: Atual, 1990).

A adoção de novas políticas públicas e as mudanças jurídico-institucionais ocorridas no Brasil, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, evidenciam o papel histórico de certas lideranças e a importância das lutas sociais na conquista da cidadania. Desse processo resultou a

(A) decretação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que impediu o controle estatal sobre as atividades políticas da classe operária.

(B) legislação trabalhista que atendeu reivindicações dos operários, garantindo-lhes vários direitos e formas de proteção

(C) criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que garantiu ao operariado autonomia para o exercício de atividades sindicais.

(D) legislação previdenciária, que proibiu migrantes de ocuparem cargos de direção nos sindicatos

(E) criação da Justiça do Trabalho, para coibir ideologias consideradas perturbadoras da "harmonia social".

04) (ENEM, 2012) Fugindo à luta de classes, a nossa organização sindical tem sido um instrumento de harmonia e de cooperação entre o capital e o trabalho. Não se limitou a um sindicalismo puramente "operário", que conduziria certamente a luta contra o "patrão", como aconteceu com outros povos.

FALCÃO, W. Cartas sindicais. In: Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 10 (85), set. 1941 (adaptado).

Nesse documento oficial, à época do Estado Novo (1937-1945), é apresentada uma concepção de organização sindical que

(A) desobriga o Estado quanto aos direitos e deveres da classe trabalhadora.

(B) proíbe o registro de estrangeiros nas entidades profissionais do país.

(C) limita os direitos associativos do segmento patronal.

(D) elimina os conflitos no ambiente das fábricas.

(E) orienta a busca do consenso entre trabalhadores e patrões

GABARITO: 1. C. 2. B. 3. B. 4. E.

## APÊNDICE A

### SECA NO NORDESTE, UM PROBLEMA DE DESIGUALDADE

SECA no nordeste, um problema de desigualdade. In: movimento dos atingidos por barragens. 07 fev. 2017. Disponível em: <https://www.mabnacional.org.br/noticia/seca-no-nordeste-um-problema-desigualdade>. Acesso em: 07 de mai. 2019.

#### **Seca no Nordeste, um problema de desigualdade**

Chuvas escassas é uma realidade natural do semiárido, mas especialistas apontam que escassez de água para determinados setores da população é causado por modelo que privilegia as elites.

Seca, pobreza, miséria e fome são palavras constantemente ligadas ao Nordeste brasileiro. Mas de onde vem essa fama? São mesmo miseráveis os nordestinos?

Conforme explica José Josivaldo Alves de Oliveira, cearense e militante da coordenação nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a situação não é bem essa. A história do Nordeste é marcada por injustiças e contradições que têm punido os trabalhadores e beneficiado as elites do país. "É muito perceptível que a seca produz uma contradição permanente. São negados acesso à água, terra e produção, e por outro lado as grandes obras e investimentos beneficiam apenas as grandes elites", afirma.

(...) O modelo de desenvolvimento adotado na região é desigual desde a colonização, negando direitos aos trabalhadores nordestinos.

Terra e água pra quem?

Para o militante, o Nordeste não se desenvolveu fazendo a distribuição da terra de acordo com a distribuição de água, dos reservatórios feitos ou planejados, criando uma contradição histórica. Segundo a Fundação Joaquim Nabuco existem mais 80 mil açudes de grande, médio e pequeno porte no Nordeste, com capacidade total de acumulação de 37 bilhões de m de água. Estes reservatórios, no entanto, não estão nas mãos dos trabalhadores, que acabam por depender de carros-pipa e outras formas de acesso à água para o consumo familiar de sua produção.

"O acúmulo da água desde os tempos da Coroa não foi em função do povo trabalhador e sim em função da economia agropecuária, que depois cria a cultura da produção irrigada", explica Josivaldo. Atualmente, a produção irrigada é responsável pelo maior consumo de água. Em termos mundiais, estima-se que esse uso responda por cerca de 70% das fontes de água. No Brasil, segundo dados da Agência Nacional da Água (ANA) de 2007, o consumo

na irrigação é de 69% e para animais de 11%, restando apenas 20% para o consumo humano.

Tecnologia pra quem? Outra contradição que se une à distribuição desigual de terras é a falta de acesso a tecnologias de captação e acúmulo de água, que é voltada apenas para o setor agropecuário.

No semiárido brasileiro, em especial na região do Vale do São Francisco, estão localizadas as chamadas "ilhas de tecnologia", onde a produção irrigada é responsável por grande parte da exportação de frutas do país. Para se ter uma ideia da riqueza produzida pelas águas no semiárido nordestino, em 2015 o Vale do São Francisco foi responsável por 99% de toda exportação nacional de uva. Isso gerou cerca de 72 milhões de dólares. Também no ano passado, saíram dali 85% de todas as mangas exportadas pelo Brasil, o que movimentou cerca de 184 milhões de dólares. Riqueza essa que está nas mãos das empresas exportadoras e não da população nordestina.

As áreas irrigadas no Brasil correspondem a 6,1 milhões de hectares, sendo 206.000 hectares de Perímetros Públicos Irrigados de responsabilidade do Ministério da Integração (MI), através da CODEVASF e DNOCS (2014). No Nordeste brasileiro e em especial no semiárido se concentra a maior parte dos Perímetros Públicos Irrigados de responsabilidade do MI, somando um total de 190.752 de hectares.

"Onde foi desenvolvido o perímetro irrigado, o custeio de infraestrutura, subsídios para produção e outros gastos ficou com o Estado, que depois passou a parte de lucro para o capital privado, por meio de concessões. Cerca de 70% desses perímetros públicos está com empresários atualmente", denuncia Josivaldo.

E a seca, pra quem? Alexandre Henrique Bezerra Pires é membro da Coordenação Executiva da ASA Brasil, Articulação do Semiárido Brasileiro, entidade que reúne organizações de trabalhadores da região. Ele afirma que a região passa por uma grande estiagem (escassez de chuvas) que já completa seis anos. No entanto, o modelo de desenvolvimento na região é tão desigual que não houve qualquer alteração no uso da água pelas grandes empresas de fruticultura nos últimos anos.

"As empresas de fruticultura irrigada no Vale do São Francisco usam a água sem regra ou controle, de forma indiscriminada e que não retorna ao mercado interno. Esse modelo reforça a lógica da dependência dos mais marginalizados, gera ganho apenas para a elite do poder econômico e político", analisa. Prova disso é que no ano de 2016 a exportação de frutas no Vale aumentou em quase 121%, comparando com o mesmo período de 2015.