



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ACÁCIO LEANDRO MACIEL SIMÕES

Ensino de história e a sociedade da informação:

aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais

Natal – RN

2019

ACÁCIO LEANDRO MACIEL SIMÕES

Ensino de história e a sociedade da informação:
aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

Natal – RN

2019

ACÁCIO LEANDRO MACIEL SIMÕES

Ensino de história e a sociedade da informação:

aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Banca Examinadora:

Presidente – Prof. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (Orientadora)

Membro interno - Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha (UFRN)

Membro externo - Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (UFS)

Suplente - Prof. Dr. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Natal, _____ de 2019.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Simões, Acácio Leandro Maciel.

Ensino de história e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais / Acácio Leandro Maciel Simões. - 2019.

126f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Ensino de história. 2. Consciência histórica. 3. Fontes históricas. 4. Educação escolar. 5. Fontímetro. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Clarice Maciel, e ao meu pai, Francisco Simões. Base da minha formação humana e maiores incentivadores de minha formação acadêmica e profissional - não fosse o apoio deles, nada nessa trajetória seria possível.

Aos colegas de turma do ProfHistória, pioneira na UFRN - nossa ousadia e perseverança em romper com a dicotomia entre professor e pesquisador foram motivações constantes. Dentre eles, agradeço especialmente ao “Pessoal do Ceará”, Marlia Façanha, Pedro Parente, Thiego Bento, Paulo Airton Damasceno (P.A.), Ícaro Martins e Fernando Benevides. Parceiros nas idas e vindas que somaram milhares de quilômetros entre Fortaleza e Natal, a partilha de descobertas, angústias, sorrisos e lágrimas (além de teto e afeto) me fizeram maior e melhor do que eu fora antes do curso.

A Magda Avelino, também componente do Pessoal do Ceará, apesar de cursar o “primo” Programa de Pós-Graduação em História da UFRN. De agradável surpresa a companheira leal, as coisas tendem a dar certo do seu lado - e com esta dissertação não foi diferente. O equilíbrio que almejo entre alegria e segurança tem seu nome envolvido, sua presença e seu afeto.

Agradeço com imensurável carinho à professora e orientadora Margarida de Oliveira. Sua paciência, suas dicas, seu exemplo, seu incentivo e confiança potencializaram sobremaneira esta dissertação, bem como minha prática de professor-pesquisador e minha visão sobre o ensino e a função social de nosso fazer. É gratificante saber que compartilhamos da mesma trincheira.

Aos demais professores e professoras do Programa, especialmente àqueles com os quais tive a satisfação de conviver e compartilhar tanto saber, fosse nas aulas ou fora delas. São eles Haroldo Carvalho, Juliana Souza, Lyvia Baptista, Maria Emilia e Raimundo Nonato. A este último, agradeço a disposição e considerações na banca examinadora desta dissertação, junto ao professor Itamar Freitas (UFS), de quem sou profundo admirador e a quem igualmente sou grato.

Ao companheirismo de minha amiga irmã Joana Borges. Seu apoio perene, suas ideias que voam, suas críticas cirúrgicas e seu afago na alma são insubstituíveis e tornaram essa caminhada mais firme e tranquila.

Às escolas que compuseram minha trajetória profissional, mas sobretudo à EEM Dr. César Cals, onde tanto aprendo e me realizo como professor de escola pública. Agradeço a cooperação e compreensão do seu núcleo gestor, aqui lembrado através da coordenadora

pedagógica Cristina Costa. Sou grato pela companhia e constante aprendizado com meus colegas professores coordenadores de áreas Rose Carvalho, Karinne Mesquita, Daniele Dieb e Rodrigo Lira, bem como meus colegas professores Rafaela Parga, Pedro Trigueiro, Josiara Gurgel e Walquíria Sales - todos incentivadores e colaboradores deste trabalho, seja através de palavras, ações ou mesmo pelo exemplo de suas trajetórias.

Agradeço à Secretaria de Educação do Ceará pela licença parcial para estudos que, apesar de curta, sem a qual a escrita deste trabalho certamente seria mais difícil.

Finalmente, sou grato às vivências e experiências em sala de aula, sobretudo às que tive junto à diversidade de estudantes que compõem as escolas públicas onde trabalhei e trabalho. Digo sem dúvidas: esses estudantes estiveram diuturnamente nas minhas reflexões durante a feitura deste trabalho. É preciso mais que ensinar, é preciso ouvir essas pessoas, é preciso respeitá-las, é preciso disputá-las ante tantas estruturas, ideias e sujeitos que insistem em negar-lhes o direito fundamental à formação e a educação. Assim sendo, sou grato a esses jovens por terem me feito perceber isso, por me mobilizarem. Sigamos!

RESUMO

Inserido no campo de pesquisa sobre Ensino de História, este trabalho tem como objetivo principal contribuir para a aprendizagem histórica por meio da análise de fontes históricas textuais disponíveis em ambientes digitais. Tal demanda foi identificada através da investigação dos usos que os estudantes da Escola Estadual e Ensino Médio Dr. César Cals, em Fortaleza – CE, fazem da *internet* em seu cotidiano, especialmente por meio de *smartphones*. Com a constatação de que os estudantes usam as informações acessadas *on-line* inclusive para seus estudos, admite-se que a qualificação desse uso deve ser uma das tarefas da educação escolar. Para tanto, no âmbito do Ensino de História, defende-se que o exercício de procedimentos do fazer do historiador em situações de ensino pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ativa (crítico-genética) que passiva (tradicional e exemplar). Nesse sentido, esta dissertação propõe um conjunto de atividades de análise de fontes históricas escritas disponíveis *on-line* e que estão sistematizadas em um “Fontímetro” – uma ferramenta didática concentrada no exercício e melhoria de habilidades dos estudantes e que pode ser usado combinado aos mais diversos conteúdos históricos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; consciência histórica; fontes históricas; educação escolar; Fontímetro.

ABSTRACT

Inserted in the field of research on History Teaching, this work has as main objective to contribute to the improvement of historical learning through the analysis of historical textual sources available in digital environments. At the State School Dr. César Cals, in Fortaleza - CE, this demand was identified through the investigation of the uses that students make of the internet in their daily lives, especially through smartphones. With the realization that students use the information accessed online even for their studies, it is admitted that the qualification of this use should be one of the tasks of school education. For this purpose, in the context of History Teaching, it is argued that the exercise of historian's procedures in teaching situations can contribute to the development of more active (critical and genetic) than passive (traditional and exemplary) historical consciousnesses. In this sense, this dissertation proposes a set of activities of analysis of written historical sources available online and that are systematized in a "Fontímetro"- a didactic tool focused on the exercise and improvement of students' abilities and that can be used in combination with the most various historical contents.

KEYWORDS: History teaching; historical consciousness; historical sources; school education; "Fontímetro".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
DE ONDE PARTIMOS: Ensino de História e o chão que o pé pisa	13
1.1. Uma síntese da trajetória do Ensino de História no Brasil	14
1.2. A produção acadêmica sobre Ensino de História no Brasil e seus objetos de estudo	19
1.3. Um balanço sobre as primeiras produções do ProfHistória.....	21
1.4. Caracterização da Rede Estadual de Ensino do Ceará e o lugar da Escola César Cals nesse contexto	26
1.5. Um Perfil da E.E.M. Dr. César Cals	34
CAPÍTULO 2	
PARA QUEM NOS VOLTAMOS: Consciência histórica e o público discente em questão	42
2.1. Um diálogo entre consciência histórica e aprendizagem significativa	43
2.2. Perfil socioeconômico e de hábitos culturais do público discente da Escola Dr. César Cals	48
CAPÍTULO 3	
O QUE PROPOMOS: Análise de fontes históricas no emaranhado digital contemporâneo	61
3.1. As TIC e a Educação: conjuntura, riscos e possibilidades	63
3.2. O Fontímetro e suas possibilidades didáticas	70
3.3. Fontímetro.....	77
Apresentação – Para começo de conversa	77
Nem tudo se faz sozinho	77
3.3.1. EXERCÍCIO 1	79
3.3.2. EXERCÍCIO 2	82
3.3.3. EXERCÍCIO 3	85
3.3.4. EXERCÍCIO 4	88

3.3.5. EXERCÍCIO 5	92
3.3.6. EXERCÍCIO 6	96
3.3.7. EXERCÍCIO 7	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho, componente de reflexões no campo de pesquisa em Ensino de História, tem como foco de abordagem os desafios da história ensinada em ambiente escolar. Para tanto, partimos do pressuposto de que o ensino de História é originário do método de produção do conhecimento histórico. Em outras palavras, o ensino de História tem, necessariamente, como referencial basilar a construção do conhecimento em História e, a partir disso, também o compõem o diálogo com outros saberes, marcadamente os das Ciências da Educação (OLIVEIRA; FREITAS, 2014).

A afirmação deste trabalho como componente do referido paradigma teórico traz consigo a defesa de que o trato com categorias e a experiencição de procedimentos próprios à ciência histórica em sala de aula cumprem papel central no processo de ensino e aprendizagem histórica. De forma contextualizada, numa conjuntura na qual o acesso à informação vem tornando-se cada vez mais ampliado e facilitado, especialmente através da *internet* em suas diversas plataformas, acredita-se que o objetivo central do ensino escolar em geral e de história, em específico, deva concentrar-se mais na capacitação de estudantes para a seleção, leitura e validação de fontes nesse emaranhado informativo, do que apenas na apresentação de conteúdos de forma excessivamente mnemônica, e, por vezes, distantes sobremaneira da realidade espaço-temporal dos discentes.

Nesse sentido, este trabalho defende que o exercício de procedimentos da ciência histórica – especialmente a leitura e análise de fontes históricas – pode contribuir não somente para a aprendizagem histórica, mas sobretudo para o aprimoramento da leitura do mundo contemporâneo por parte dos jovens aprendentes. De modo específico, propõe-se que tais exercícios sejam efetuados a partir de fontes históricas escritas disponíveis em ambientes digitais.

As primeiras motivações para o recorte do objetivo central desta dissertação são anteriores ao nosso ingresso no Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), elas advêm da prática profissional docente. Iniciada em 2010, ainda antes da conclusão da Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), nossa carreira de professor de ensino básico realizou-se com muitos aprendizados eminentemente empíricos, fosse na rede privada ou nas escolas da rede pública. Contudo, em todos os ambientes e níveis que eram vividos, perduravam algumas aflições: por que tantos conteúdos para tão pouco tempo de aula? Qual o sentido de ensiná-los a este ou

àquele público? Quais as finalidades da disciplina de história para essas crianças e jovens? Tantas perguntas que nem a graduação nem as vivências em diversas escolas foram capazes de responder. E o pior, as opções de pós-graduação existentes na capital alencarina e arredores não se propunham a debruçar-se sobre questões como estas.

Eis que, em meados de 2016, a UFRN adere ao ProfHistória. Os 520 quilômetros de distância entre Fortaleza e Natal não foram impedimento para o ingresso nesse curso e, por conseguinte, para a busca de respostas às indagações supracitadas. Em pouco tempo, o universo de reflexões teóricas e possibilidades de pesquisa do campo de Ensino de História se fez presente – era só o início de uma longa e intensa jornada de aprendizado até então inédita em nossa formação.

Jornada essa de constante desconstrução e (re)construção. Afinal, um dos pressupostos teóricos fundamentais em vigor no campo de pesquisa em ensino de história está antes na consideração das bases fundantes de construção do conhecimento histórico que na multiplicação de métodos para transposição didática do conhecimento acadêmico para o escolar. Por outra forma, ao se compreender a história escolar como um dos tipos de construção do saber histórico, são os pressupostos da própria ciência histórica que devem condicionar o ensino de história e não a restrição ao que se tornou conhecido como metodologias de ensino.

Nessa seara, a preocupação central deste trabalho – referente à aprendizagem histórica relacionada à complexização do trato de fontes de informação sobre o passado e presente – encontra diálogo com as concepções teóricas de *consciência histórica e modos de produzir sentido histórico* desenvolvidas por Jörn Rüsen. A noção de que existem formas de produzir sentido à história mobilizadas pela consciência histórica é parte fundamental da teoria ruseniana. Nesse sentido, do ponto de vista da aprendizagem histórica, seria papel da história escolar contribuir para a formação da consciência histórica de tipo mais ampla e promotora de autonomia (a consciência histórica crítico-genética) junto aos estudantes (RÜSEN, 2015).

Isto é, uma proposição de didática histórica compromissada com o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a ampliação e aprimoramento do trato de informações por parte dos discentes relaciona-se com esse constructo teórico ruseniano, na medida em que este oferece ferramentas teóricas referenciadas na epistemologia da História e alinhadas com a promoção da autonomia intelectual dos aprendentes.

O exercício de validação de informações sobre o passado e o presente pode ser nosso objetivo central, mas não se configura como objeto de pesquisa por si só. Este objetivo poderia ser perseguido de diversas formas e nos mais variados ambientes de aprendizagem, porém, o recorte encampado por esta pesquisa não poderia se distanciar da já referida prática profissional

– *locus* originário dos questionamentos e anseios que mobilizam este trabalho. Após a introdução ao campo de pesquisa em ensino de história, às suas possibilidades de atuação e aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam essa área, era hora de retomar a atenção ao chão da escola e da sala de aula.

Isso posto, este trabalho inevitavelmente se volta à realidade da Escola de Ensino Médio Doutor César Cals, vinculada à rede estadual de educação do Ceará, localizada no município de Fortaleza. Afirmar, analisar e propor intervenções didáticas para esta realidade profissional não significa um estudo do local pelo local; ao contrário, trata-se de exercitar a orientação freiriana de conhecer a quem se ensina e considerar seus conhecimentos prévios e anseios no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2002) – uma opção teórico-metodológica, portanto. Ao reivindicar essa concepção, demanda-se, então, considerar os sujeitos aprendentes e suas situações de aprendizado para que se possa propor algum tipo de intervenção didática que seja, de fato, significativa.

Para tanto, no tocante às condições de ensino e aprendizagem do público-alvo em questão, alguns traços, em diversos níveis, devem ser considerados. Um deles refere-se ao grau de inserção e reivindicação da Escola frente aos projetos e programas da rede estadual de ensino do Ceará, ou seja, em que medida as propostas pedagógicas da gestão estadual são acolhidas e executadas pela Escola. Além dessa questão, as concepções e escolhas pedagógicas da Escola, bem como algumas características referentes à gestão escolar devem ser consideradas na análise das condições de ensino e aprendizagem do público discente explorado.

Por outro lado, a fim de elucidar o que já se conhecia do público estudado e, além disso, identificar determinadas características dessa juventude em questão, foi proposto um questionário quantitativo sobre as condições socioeconômicas e hábitos culturais dos estudantes da Escola. Através da análise das respostas a esses questionamentos foi possível traçar um perfil do público discente analisado: advindo de diversas regiões da capital cearense, muitos deles dos bairros mais pobres e até mesmo de municípios vizinhos; pertencente a diversas realidades socioeconômicas, porém majoritariamente pauperizadas; egresso tanto de escolas privadas como de escolas públicas; influenciado pela insistente desigualdade de gênero nas relações familiares e quase que plenamente inserido nos usos das novas tecnologias da informação digital.

Antecipa-se que, dentre esses dados, o que mais nos impactou e, justamente por isso, compunha de forma basilar a problemática defrontada por este trabalho, refere-se aos usos das tecnologias da informação digital e sua influência na formação desses jovens. O uso de *smartphones* como principal dispositivo para acessar a internet é generalizado entre os alunos

participantes do estudo e, entre eles, mais da metade tem, nas páginas e plataformas digitais, sua principal fonte de estudos, além de nove em cada dez também usarem esses canais como principal fonte de informações sobre atualidades.

Esta constatação encontra diálogo com a leitura sobre os desafios contemporâneos da docência sistematizados pelo psicólogo da aprendizagem Jaun Ignacio Pozo. Segundo o intelectual espanhol, vivemos numa sociedade da informação, mas que só se torna de fato sociedade do conhecimento na medida em que seus cidadãos desenvolvem competências que os tornem capazes de adquirir, interpretar, analisar, compreender e comunicar essas informações de forma organizada, crítica e autônoma (POZO, 2002; 2007). Assim sendo, como seria possível aos sistemas escolares – e ao ensino de história – afirmarem sua posição de referência para a construção do conhecimento nessa conjuntura?

Guardadas as diferenças teóricas entre as reflexões de Pozo – marcadamente piagetianas, portanto referenciadas centralmente na Psicologia – e o paradigma teórico que reivindicamos neste trabalho – baseado na cognição histórica sistematizada por Rüsen, portanto componente da epistemologia da História –, defende-se, nesse sentido, que o papel fundamental da escola está justamente em capacitar seus alunos para transformar as inúmeras informações as quais os mesmos têm acesso em conhecimento. Em nossa interpretação, dentro da perspectiva da aprendizagem histórica, isso seria possível na medida em que o ensino de história tem como um de seus componentes fundamentais a geração de sentido para a vida prática humana (RÜSEN, 2012), e não apenas uma mediação de conteúdos ou transposição didática.

Portanto, este trabalho defende que o ensino de história deve se afirmar frente a essa conjuntura de profusão informacional e, considerando o público-alvo destacado, pode proporcionar valiosa contribuição para os desafios contemporâneos da aprendizagem, na medida em que oferece um arcabouço de categorias e procedimentos para o trato de fontes de informação sobre o passado e o presente, baseados na epistemologia histórica.

Cada elemento elencado até aqui, neste texto introdutório, é desenvolvido nos três capítulos seguintes. O primeiro deles, intitulado *De onde partimos*, tem por objetivos o reconhecimento do campo de pesquisa em ensino de história, a localização deste trabalho no referido campo e a caracterização do ambiente escolar sobre o qual a pesquisa se debruça. As reflexões sobre o ensino de história no Brasil contam com a historicização das práticas docentes em nível nacional sob uma perspectiva didático-metodológica e do desenvolvimento do campo de pesquisa sobre ensino de história, especialmente nas últimas décadas, com destaque para a atuação do ProfHistória.

Para a caracterização da realidade de trabalho na qual esta pesquisa se desenvolve, o trajeto seguido vai do macro para o micro. Isto é, a rede de ensino básico do estado do Ceará é analisada, notadamente a partir de seus pressupostos pedagógicos, propostas de projetos e programas desenvolvidos para que, articulada aos elementos desta análise, a Escola Dr. César Cals seja apresentada, sua posição frente à Secretaria de Educação (SEDUC-CE) seja delineada e suas definições pedagógicas e ações didáticas sejam esplanadas. Da mesma maneira que a análise desses elementos contribuíram grandemente para um entendimento mais acentuado da realidade estudada e, por conseguinte, para a proposição didática desta dissertação, acredita-se que a apresentação dessa análise cumpre sensível função para a fundamentação da mesma.

No segundo capítulo, nomeado de *Para quem nos voltamos*, são abordadas as concepções teóricas com as quais este trabalho encontra diálogo e a descrição e análise das características específicas do público discente sobre o qual estas reflexões se debruçam. Do ponto de vista teórico, a proposta deste trabalho encontra aporte nas categorias de *consciência histórica* e *modo de produzir sentido histórico* do já citado pensador alemão Jörn Rüsen, além da reivindicação de um estreito diálogo entre estas categorias e a concepção de educação libertadora e promotora de autonomia defendida por Paulo Freire (FREIRE, 2002).

A descrição e a análise das diversas características do público-alvo desta dissertação concluem o segundo capítulo. Para tanto, três bases de dados foram utilizadas – o Índice de Desenvolvimento Humano dos bairros de Fortaleza (IDH-B), elaborado pela gestão municipal em 2014; o levantamento censitário dos bairros de origem dos estudantes da Escola matriculados para o ano de 2018, gentilmente cedido pelos então membros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia, que atuara na Escola e, finalmente, as respostas ao já referido questionário sobre o perfil socioeconômico e os hábitos de estudo de 125 alunos de quatro turmas da 3ª série do ensino médio.

No terceiro e último capítulo, intitulado *O que propomos*, o produto didático desta dissertação é apresentado em diálogo com uma contextualização dos riscos e possibilidades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em situações de ensino e aprendizagem. Para tanto, na primeira seção, dados de pesquisas recentes sobre a relação entre as TIC e a educação em nível nacional são apresentados e analisados juntamente a um panorama das ameaças digitais mais comuns – as “bolhas” digitais e as *fake news* (notícias falsas). Longe de um eventual rechaço ao uso da *internet* em situações de aprendizado, nosso texto busca apontar justamente como experiências *on-line* podem ser disputadas e qualificadas pela educação escolar. Muito por isso, a primeira seção do terceiro capítulo é finalizado apontando a importância de nós, professores, nos instrumentalizarmos para a detecção desses riscos

digitais e, assim, possamos contribuir para que nossos alunos tenham uma relação mais crítica e responsável com as redes. Para tanto, apresentamos os saberes acumulados de agências de checadores (que promovem *fact-checking*, ou seja, checagem de fatos) e suas orientações procedimentais para uma navegação segura.

Por fim, o Fontímetro – como nosso produto didático foi batizado – é apresentado em detalhes. Pensado para servir de ferramenta de análise de fontes históricas escritas disponíveis em ambientes digitais, o Fontímetro propõe sete exercícios que combinam a checagem digital, a análise da fonte através de procedimentos do fazer do historiador e a produção textual sobre os temas abordados. Importante destacar desde já que esse produto didático não tem vínculo com conteúdos substantivos específicos de história – e por isso pode ser aplicado a diversos deles, tanto marcados historicamente como de forma temática e transversal a outras áreas do conhecimento.

Sobre essa interação com outras áreas do saber, o Fontímetro carrega em sua estrutura uma relação com os gêneros textuais, tendo em vista que cada um dos sete exercícios propostos tem por base um gênero textual específico – são eles o Relato Pessoal, o Artigo de Opinião, a Notícia, a Reportagem, o Artigo Acadêmico, o Discurso de Liderança Política e a Carta Aberta. Cada um dos exercícios é apresentado nesse terceiro capítulo, que conta ainda com sugestões de possibilidades metodológicas que podem ser aplicadas, bem como de parcerias com outras áreas do conhecimento, como Linguagens e Códigos e as demais Ciências Humanas, por exemplo.

Acredita-se que esta proposta didática pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem na conjuntura presente, ao mesmo tempo que reafirma não só a importância, mas a necessidade do ensino de história para a formação de cidadãos autônomos e integrados aos desafios da vida em sociedade na contemporaneidade.

CAPÍTULO 1 – DE ONDE PARTIMOS: Ensino de História e o chão que o pé pisa

O conhecimento humano, seja ele em qual nível for, não se constitui como algo estanque, ao contrário, passa por constantes transformações, num ininterrupto fluxo de construção, desconstrução e reconstrução. Nesse sentido, entende-se a presente pesquisa como um processo, um trajeto ou mesmo um movimento, por isso se tem como primeiro capítulo a ambientação tanto do campo de pesquisa em ensino de história como da realidade profissional na qual as reflexões deste trabalho estão inseridas, isto é, *de onde partimos*.

Ao se reconhecer a amplitude de possibilidades de pesquisa em ensino de história, seja pela pluralidade de temáticas envolvidas seja pela diversidade de abordagens teórico-metodológicas, faz-se necessária determinada contextualização desse campo de pesquisa, bem como a inserção deste trabalho no referido campo. A isso a primeira metade deste capítulo se propõe.

Para tanto, são explorados três apontamentos considerados indispensáveis para a devida localização deste trabalho na área de pesquisa em ensino de história. O primeiro deles refere-se à trajetória do ensino de história no Brasil. Essa temática é aqui apresentada em consonância com o conjunto de marcos já estabelecidos pela historiografia sobre a história do ensino de história, mas com destaque ao trato didático-metodológico despendido à área no decorrer desse processo histórico. Isto é, na seção *Uma síntese da trajetória do Ensino de História no Brasil* são pontuadas algumas nuances de concepções e procedimentos didático-metodológicos presentes no decorrer dessa trajetória e que contribuem para a afirmação deste trabalho no campo de pesquisas sobre ensino de história.

O segundo apontamento concentra observações sobre a produção acadêmica relacionada ao Ensino de História no Brasil numa perspectiva contemporânea. Essa seção, sobre *A produção acadêmica sobre Ensino de História no Brasil e seus objetos de estudo*, objetiva demonstrar o lugar que a produção de pesquisa acadêmica sobre ensino de história ocupa na atual conjuntura das produções acadêmicas em nível nacional.

Relacionada à reflexão da seção anterior, é dedicada, na terceira seção, atenção específica à experiência recente do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Nela, são apresentados um levantamento e análise das 80 produções do programa, disponíveis até o fim do ano de 2017, sob a perspectiva didático-metodológica e temática das mesmas.

Nas duas últimas seções deste capítulo, as atenções se voltam para as condições pedagógicas que influenciam a atuação profissional na Escola Dr. César Cals. Para tais considerações, algumas observações se fazem necessárias sobre a proposta político-pedagógica

da atual gestão estadual, sua matriz curricular proposta, além dos programas e projetos desenvolvidos pela SEDUC-CE durante os últimos anos. Tratar dessas questões faz-se necessário na medida em que, dessa forma, pode-se dimensionar as tensões e influências da proposta estadual na realidade do espaço escolar abordado. Esta seção objetiva, portanto, uma *Caracterização da Rede Estadual de Ensino do Ceará e o lugar da Escola Dr. César Cals nesse contexto*.

O capítulo é finalizado com a caracterização e análise de aspectos internos da Escola Dr. César Cals, tais como: concepções pedagógicas defendidas, projetos e programas desenvolvidos, ações pedagógicas promovidas, estrutura da gestão escolar, dentre outros. Com estas ponderações, espera-se traçar *Um Perfil da E.E.M. Dr. César Cals* que contribua para a conclusão da caracterização da ambiência na qual as reflexões desta dissertação se inserem.

1.1. Uma síntese da trajetória do Ensino de História no Brasil

A historiografia do Ensino de História no Brasil conta hoje com uma vasta e diversificada produção bibliográfica sobre o tema. O processo de surgimento, consolidação e as inúmeras transformações, tentativas de transformações e permanências referentes à história escolar são abordadas pela historiografia sob vários aspectos: sua relação com a história acadêmica, seu grau de vinculação e/ou subordinação às proposições nacionais de educação e as disputas de propostas curriculares são alguns dos aspectos abordados por tal historiografia.

Contudo, neste texto, o processo histórico do Ensino de História no Brasil é historiado com destaque para as concepções e procedimentos didático-metodológicos, tendo em vista ser esse um dos pontos candentes da problemática central deste trabalho. Ou seja, essa trajetória é aqui revisitada sob a ótica das concepções didáticas e procedimentos metodológicos presentes no desenrolar deste processo histórico.

De modo geral, desde as pioneiras e fragmentadas iniciativas de incorporação do Ensino de História às primeiras escolas em território brasileiro, ainda na época colonial, passando pela consolidação da História enquanto disciplina escolar no período imperial, até as propostas nacionais de educação desenvolvidas com o início do período republicano no nascedouro do século passado, percebe-se a predominância da perspectiva factual, personalista e linear da história, acompanhada de métodos que priorizavam a memorização destes fatos, datas e sujeitos tidos como importantes.

Tal quadro pode ser compreendido tanto ao levarmos em consideração a própria trajetória da ciência histórica, com seu marco constitutivo geralmente apontado com as concepções teóricas positivistas do século XIX, quanto ao ponderarmos que as iniciativas de institucionalização do ensino no Brasil foram igualmente fragmentadas, tendo seu reconhecimento institucional em nível nacional através de um longo período entre a independência e os primeiros anos do período republicano. Nesse contexto, os conteúdos históricos e suas abordagens fundamentavam-se na concepção de que os mesmos teriam como finalidade principal a formação dos valores da obediência às regras e hierarquia social, bem como a contribuição na forja da identidade nacional de um Brasil recém-emancipado (BITTENCOURT, 2008, p. 59-72).

Apenas nas primeiras décadas do século XX, o predomínio dos métodos de memorização passa a sofrer concorrência mais substancial e isso pode ser verificado através da análise dos manuais didáticos da época. A introdução do uso de fontes imagéticas à história escolar, acompanhada de críticas aos métodos de memorização são nitidamente implementados por Jonathas Serrano, em sua obra intitulada *Epítome de História Universal*, com primeira edição datada em 1913 e embasada nos princípios da pedagogia científica da Escola Nova. Sobre a contribuição desse professor para ampliação do que se concebia sobre ensino de história até então, Itamar Freitas afirma que

[...] a pedagogia da história de Jonathas Serrano estruturou-se sob princípios da pedagogia que conservava a vulgata do século XIX [...], fundada na psicologia dos interesses de Claparède [...] e associada à ciência da história [...]. Disso resultaram finalidades morais, patrióticas e intelectuais para a formação do adolescente, os métodos de ensino anedótico-biográfico e o concêntrico, recursos visuais, **experiências com os rudimentos do ofício de historiador** (adequados às possibilidades cognitivas dos alunos) por meio dos quais se ministrariam conteúdos de história do Brasil e de história do mundo [...]. (FREITAS, 2008, p. 290, **grifo nosso**).

Ao propor “experiências com os rudimentos do ofício do historiador”, Serrano aponta para o que se pode configurar como uma ruptura frente à tradição de um ensino de história eminentemente pautado em métodos mnemônicos. Ainda que sua concepção do que seria o ofício do historiador seja arraigado nos paradigmas teóricos do século XIX, o apontamento de um ensino de história relacionado à ciência histórica configura uma diferenciação do padrão de sua época.

Outro exemplo do uso de imagens e de, poder-se-ia supor, diversificação dos métodos de ensino de história, é a obra de Rocha Pombo, intitulada *Nossa Pátria* (1917), com ampla gama de imagens (149 gravuras no total). Sobre essas e outras iniciativas, Flávia Eloisa Caimi afirma que

Em que pese a importância desses pequenos avanços nas décadas iniciais da República, predominam, nas práticas de ensino da história da época, a visão tradicional baseada no estudo do passado, com ênfase nos fatos políticos e feitos heroicos; a concepção de professor-transmissor e de aluno-receptor; a ausência de propostas que contribuam significativamente para superar o caráter livresco e memorístico da história escolar, dentre outros condicionamentos com os quais ainda nos debatemos hoje. (CAIMI, 2008, p. 139).

Adiciona-se à crítica de Caimi uma observação sobre o uso empreendido às imagens por parte dessas iniciativas, as quais reforçavam a abordagem factual e personalista da história ao abordar tais imagens como meras ilustrações, isto é, não havia ainda a problematização e análise dessas imagens enquanto fontes históricas.

Entre os anos 1950 e 1960, consolida-se a concepção de currículo científico e, nessa perspectiva, a história escolar passaria a assumir um caráter cientificista. Essa tendência trouxe como consequência a exigência de neutralidade do professor e dos conteúdos abordados, tendo em vista que as técnicas seriam mais relevantes que as outras dimensões do conhecimento histórico, como a revisão de temas ou o trato de categorias da ciência histórica. Ou seja,

Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica. Os métodos passaram a ser considerados “técnicas de ensino”, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de “tecnicismo educacional”. (BITTENCOURT, 2008, p. 90)

A oposição a essa perspectiva de uma história escolar cientificista e supostamente neutra chegou a existir principalmente em escolas de aplicação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs), mas logo essas iniciativas foram desmanteladas com o advento do regime militar ditatorial. Durante os anos 1970 até meados dos anos 1980, portanto, houve a efetiva implementação dos Estudos Sociais para o ensino primário e, mesmo com a manutenção da disciplina de história no nível secundário, “a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado [...]” (BITTENCOURT, 2004).

A trajetória dos debates sobre a educação brasileira em geral e sobre a história escolar de maneira específica passou por um período de efervescência durante os anos 1980, com a elaboração de planos e manuais em níveis estaduais e culminando com os principais documentos que se propõem a nortear o ensino de história na conjuntura mais recente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que conta com forte inspiração nos pressupostos educacionais preconizados pela UNESCO; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entende-se que esses documentos coadunam certo consenso de como a história escolar deve ser abordada no ensino básico, na medida em que orientam uma perspectiva didática mais ampla, plural e alinhada com pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica que as iniciativas anteriores a eles.

Nesse sentido, é possível a identificação de diversos pontos nessas orientações em diálogo com a proposta didática deste trabalho. Isto é, experiências didáticas com categorias e procedimentos próprios da ciência histórica em nível escolar, em especial no Ensino Médio, podem contribuir para “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática”, como orientam os tópicos do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, há pelo menos duas competências e habilidades a serem desenvolvidas através do ensino de história com as quais a proposta deste trabalho está alinhada: “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”; além de “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” (BRASIL, 1999).

O desenvolvimento de atividades com caráter científico em nível escolar – parte do que se propõe neste trabalho por apontar para o exercício de procedimentos da produção do conhecimento histórico – é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, na seção destinada aos Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social. Destaque-se que

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2013).

Há, ainda, o Programa Nacional do Livro Didático, que através de seus editais, direciona os conteúdos e abordagens dos livros didáticos que pleiteiam serem adotados pela rede pública de ensino. Em seu edital para os livros a serem adotados no ano de 2018, o PNLD aponta critérios para a aprovação dessas obras. São destacados a seguir alguns desses critérios específicos para a disciplina de história que coincidem com os objetivos deste trabalho pelo

destaque e trato dado às fontes históricas, pela abordagem de conceitos fundantes da disciplina, pelo exercício da produção de conhecimento histórico, dentre outros fatores:

c. compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, fazendo uso de práticas condizentes no conjunto da obra;

h. contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa;

l. apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local (BRASIL, 2016).

Os pontos destacados são explícitos quanto à relevância do uso de fontes históricas junto à história escolar, quanto à necessidade de se experienciar e evidenciar a construção do conhecimento histórico e quanto à diversidade de possibilidades de trato metodológico dos conteúdos substantivos da história escolar. Destaca-se, ainda, no ponto “l”, a possibilidade de o ensino de história contribuir para a capacitação dos jovens estudantes para o trato com fontes de diversos tipos, inclusive advindas através da *internet*, como a problemática desta dissertação aponta.

Atesta-se, portanto, que os objetivos deste trabalho estão em diálogo com os pressupostos legais e orientações pedagógicas oficiais da conjuntura recente, encampando, portanto, uma concepção pedagógica mais ampla e de história escolar mais pluralista, características presentes nos documentos supracitados.

Compreende-se aqui, finalmente, que a problemática geral desta pesquisa está inserida nos dilemas e desafios historicamente postos ao ensino de história. Essa inserção se dá na medida em que este trabalho se propõe a contribuir para a construção de um tipo de conhecimento que, além de se distanciar das concepções retrógradas de uma história eminentemente factual, personalista e pautada na memorização, contribua para o exercício da autonomia intelectual dos estudantes, na medida em que se propõe a experienciar e complexificar categorias e procedimentos fundamentais para a leitura, interpretação e produção do conhecimento histórico em nível escolar.

1.2. A produção acadêmica sobre Ensino de História no Brasil e seus objetos de estudo

O trato sobre ensino de história na atual conjuntura está longe de se configurar como uma área restrita ou estanque de produção de conhecimento. Não se trata, como apontado na seção anterior (referente à história do Ensino de história) de exclusiva reprodução ou adaptação do conhecimento histórico produzido pela academia à realidade escolar, nem mesmo uma questão própria à pedagogia ou a métodos de simplificação de conteúdos. O ensino de história configura-se hoje como um campo vasto e com múltiplas possibilidades de produção acadêmica, o qual, não obstante esteja inserido na produção histórica, também mantém constante diálogo com diversas outras áreas do saber e é mediado pelos desafios concretos da educação formal.

Esse campo do saber histórico, que é o ensino de história, articula-se, portanto, com pelo menos três dimensões condicionantes: os pressupostos teóricos e metodológicos da sua área originária e da qual faz parte – a ciência histórica; o acúmulo teórico interdisciplinar sobre ensino e aprendizagem em geral (marcadamente de áreas como pedagogia, psicologia, filosofia, comunicação, dentre outras); e as reflexões, proposições e desafios sobre educação inseridos na realidade brasileira.

Consoante a essas três dimensões que condicionam o campo de pesquisa em ensino de história, o mesmo conta com uma vasta gama de objetos de estudo possíveis. São exemplos dessa multiplicidade de objetos: reflexões sobre a legislação vigente e sua relação com o ensino de história escolar; análises sobre a concepção e usos do livro didático; produção de materiais didáticos alternativos e temáticos; proposições sobre o trato de temas relacionados às minorias sociais historicamente silenciadas; ensino de história relacionado à educação patrimonial; reflexões e apontamentos sobre ensino e aprendizagem sob a ótica da teoria da história; usos de novas ferramentas pedagógicas relacionadas à tecnologia da informação, dentre outros.

O pluralismo das possibilidades de objetos de estudo sobre ensino de história bem como o amadurecimento deste como um campo de pesquisa são aspectos relativamente recentes na historiografia brasileira. É somente a partir da década de 1960 que despontam os primeiros trabalhos que passaram a considerar o ensino de história objeto de pesquisa em vez de apenas uma área de formação da História, como historiam Margarida Oliveira e Aryana Costa, no artigo *Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil*. Segundo as autoras, essa perspectiva do ensino de história como apenas uma área de formação advém de um longo processo no qual não somente a área de História, mas a academia brasileira virava as costas para questões envolvendo o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, elas apontam:

Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “pedagógicas”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao ensino.” (OLIVEIRA; COSTA, 2007, p. 147).

Em suma, a História na academia brasileira, assim como outras áreas do saber, delegava as questões relativas à dimensão do ensino e aprendizagem em história à área da Pedagogia, o que, na prática, reforçava a ideia de ensino de história como mera reprodução do conhecimento formal e específico da disciplina à realidade escolar.

Essa realidade, ainda de acordo com as autoras, passa por um longo processo de transformação no decorrer das décadas finais do século passado. Dos primeiros grupos de pesquisa aos eventos em nível nacional, gradualmente as discussões e questões referentes ao ensino de história foram se sedimentando e se aprofundando. As palavras de Ernesta Zamboni são demonstrativas desse processo de amadurecimento teórico:

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. [...] A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores. [...] Atualmente, é necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política do MEC, que está relacionada a mudanças de currículo e a uma nova concepção de licenciatura (ZAMBONI, 2000/2001, p. 106).

A trajetória descrita anteriormente teve sua continuidade durante os primeiros anos do presente século. Nesse contexto, além da proliferação de linhas de pesquisa envolvendo o ensino de história em diversos programas de pós-graduação de história e de educação, também vale ressaltar as produções desenvolvidas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

A seção a seguir debruça-se sobre as características desse programa e dedica atenção especial à análise das dissertações que foram produzidas pela primeira turma do ProfHistória. Até o fim de 2017, foram defendidas 80 dissertações com ampla gama de abordagens didáticas e com relevante diversidade temática.

1.3. Um balanço sobre as primeiras produções do ProfHistória

De acordo com a página oficial do programa na *internet*¹, o Mestrado Profissional em Ensino de História foi idealizado desde 2007 e teve seu primeiro processo seletivo em 2014, então contando com 12 universidades associadas de diversas localidades, porém ainda com maioria nas regiões sul e sudeste. Seu segundo processo seletivo ocorreu dois anos depois após considerável expansão do número de universidades envolvidas, marcadamente das regiões norte e nordeste, totalizando 27 instituições de ensino superior associadas.

A proposta do mestrado profissional em ensino de história configura-se como inovadora à realidade da produção acadêmica brasileira por alguns fatores, tais como: por reconhecer que os saberes dos professores de ensino básico são elementos constitutivos importantes para contribuir com as reflexões que geram conhecimento na academia; por pensar o ensino articulado à prática, tendo em vista a proposição de os professores-pesquisadores não se ausentarem completamente de sua prática docente no decorrer do curso; por sua proposta de dissertação que alia a reflexão teórica a uma proposição para a prática docente²; e, finalmente, por contribuir para a produção na área de ensino de história a partir da própria área de história, distanciando assim da tendência *pedagogizante* já explorada anteriormente neste texto.

Dados esses fatores, que por si demonstram a relevância desse programa, posto que redimensionam a produção de conhecimento na área, é apresentado nesta seção um levantamento das produções acadêmicas da primeira turma do ProfHistória, as quais tiveram suas dissertações defendidas no decorrer do ano de 2016 e foram disponibilizadas na página digital do programa entre o fim do referido ano e o decorrer do ano seguinte, totalizando 80 trabalhos³ até o período analisado.

Do ponto de vista metodológico, após leitura dos títulos, resumos, textos introdutórios, atividades e materiais didáticos propostos e outras seções dos trabalhos, percebeu-se a possibilidade de uma dupla categorização, de acordo com o foco da problemática apresentada por cada uma das dissertações, bem como suas respectivas propostas de enfrentamento. Essa

¹ Disponível em https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa (Acessado em 25 nov. 2017).

² Como pode ser verificado no Artigo 15, inciso 1º do Regimento Geral do ProfHistória: “A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).”

³ Essas dissertações encontram-se disponíveis na página oficial do programa no seguinte endereço: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese (Acessado em 25 nov. 2017).

categorização foi pautada, portanto, a partir de dois critérios: a *abordagem didático-metodológica* proposta e a *temática específica* explorada (ou conteúdo substantivo).

Adverte-se que o uso desses critérios objetiva contemplar também as especificidades das obras produzidas. Isso porque determinados trabalhos trazem, no cerne de sua problemática, reflexões de cunho didático e/ou metodológico, sem necessariamente abordarem alguma temática ou conteúdo histórico substantivo, ao passo que outras dissertações apontam maior centralidade à necessidade do trato de determinados temas específicos em ambiente escolar. Acredita-se que o uso desses critérios para o empreendimento de tal análise seja relevante na medida em que se torne mais nítido o acúmulo teórico que se forja através desse Programa e, assim, possa-se ter uma noção do impacto que o mesmo pode exercer no campo de pesquisas sobre ensino de história.

Exemplo dessa concentração em reflexões didáticas e metodológicas é o estudo empreendido por Carine Vieira (2016) sobre a disciplina de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no qual a autora restringe-se a historiar e analisar as disputas envolvendo a construção das proposições didáticas de tal documento, sem se ater a uma temática ou conteúdo específico, portanto. Outro exemplo é a dissertação de Raone Ferreira de Souza (2016), que traz junto a sua discussão sobre as potencialidades das novas tecnologias para o ensino de história, uma proposta de oficina na qual professores apropriem-se metodologicamente da ferramenta de *podcast*⁴ para fins didáticos – sem, mais uma vez, centrar-se em temática ou conteúdo histórico substantivo.

Outros, apesar de contarem com uma dimensão didática propositiva, concentram-se no trato de determinada temática invisibilizada ou secundarizada pela tradição escolar ou mesmo pela historiografia. Essa tendência é verificada em trabalhos como o de Carina Santiago dos Santos (2016), no qual a autora propõe um guia para professores e gestores com possibilidades de abordagem da temática de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Há ainda os trabalhos que dão atenção equivalente tanto à dimensão didática e metodológica quanto à abordagem de uma temática específica. O trabalho de Breno Bersot da Silva (2016) é elucidativo dessa tendência na medida em que alia o tratamento da temática de gênero e sexualidade ao exercício de análise de fontes históricas visuais – no caso, fotografias

⁴ De acordo com a página virtual Mundopodcast.com, especializada no assunto, *Podcast* é “como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play ou baixar o episódio.” Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/> (Acessado em 31 jan. 2018).

de famílias. Trabalhos como esse foram categorizados tanto na dimensão didático-metodológica como na dimensão de temática específica.

Na medida em que se entrou em contato com os títulos, resumos, textos e propostas de produto das dissertações, cada um dos dois critérios elencados se desdobrou em várias outras abordagens específicas, isto é, a categorização específica dentro de cada um dos dois critérios foi desenvolvida a partir do próprio conjunto de obras analisadas. Por fim, esses dados foram sistematizados em duas tabelas apresentadas no decorrer desta seção.

Foram identificadas, a partir da categoria de abordagens didático-metodológicas, doze abordagens específicas nas dissertações analisadas: Educação Patrimonial; Categorias e procedimentos da ciência histórica; Usos de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's); Múltiplas linguagens e narrativas históricas; Currículo; Materiais didáticos; História e audiovisual; Educação de Jovens e Adultos (EJA); História e letramento; Biografias; Educação inclusiva; e Avaliação de aprendizagem. Tal categorização foi utilizada levando em consideração as palavras-chaves dos resumos das obras e suas aproximações epistemológicas possíveis (por exemplo, uso de jogos didáticos analógicos categorizado como “múltiplas linguagens”, ou ensino híbrido inserido na categoria de “TDIC's”). São, portanto, doze abordagens didático-metodológicas diferentes entre as oitenta analisadas.

Tabela 1 Distribuição das dissertações do ProfHistória de acordo com a abordagem didático-metodológica.	
Educação Patrimonial	22
Categorias e procedimentos da Ciência Histórica	12
Usos de TDIC's (Tecnologias digitais da informação e comunicação)	12
Múltiplas Linguagens e Narrativas Históricas	11
Currículo	09
Materiais didáticos	07
História e Audiovisual	06
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	04
Outras ⁵	06

Fonte: Levantamento de dados e tabela produzidos pelo autor.

⁵ Nessa denominação “Outras”, estão as duas dissertações que tratam de História e Letramento, duas que abordam o uso de Biografias, uma sobre Educação Inclusiva e outra sobre Avaliação de aprendizagem.

Duas observações sobre esse levantamento não podem deixar de serem feitas. A primeira delas diz respeito à pluralidade de abordagens possíveis dentro do campo de ensino de história que também se expressa nas produções recentes do ProfHistória. Ainda que, no caso dessas dissertações, este campo da história esteja sendo tratado através de reflexões envolvendo apenas uma de suas facetas – a vinculada à realidade escolar – mesmo no interior desse recorte verifica-se a amplitude de questões e abordagens possíveis por esse campo de pesquisa.

Uma segunda observação refere-se à abordagem didático-metodológica, com a qual este trabalho mais dialoga – Categorias e procedimentos da Ciência Histórica. O fato de essa abordagem figurar como segunda mais explorada pela primeira turma do ProfHistória (empatada com Usos de Tecnologias digitais da informação e comunicação, que também tangencia nossa temática), além de demonstrar a preocupação de uma considerável parcela desses primeiros trabalhos com essa abordagem didático-metodológica, reforça a importância de se experimentar categorias e procedimentos da ciência histórica em sala de aula como maneira de complexificar e qualificar o ensino de história escolar. Esse dado expressa ainda a contribuição do ProfHistória na demarcação do ensino de história como um campo de estudos e pesquisas vinculado primordialmente à ciência histórica ao invés de se restringir à simplificação de conteúdos do nível acadêmico para o nível escolar.

O segundo prisma através do qual analisamos as produções da primeira turma do ProfHistória é o da temática específica abordada. Foram identificados treze temáticas específicas ou conteúdos substantivos abordados de forma central nas dissertações analisadas, quais sejam: História Local; História e Cultura Afro-brasileira; História e Cultura Indígena; Questões de Gênero e História das Mulheres; Ditadura Civil-Militar Brasileira; Multiculturalismo e o Combate à Intolerância; História e Literatura; Manifestações Artísticas; História Antiga; História Medieval; Historiografia; Questão Agrária; Segunda Guerra Mundial; e a Construção da Cidadania no Brasil.

Assim como observado sobre o critério de abordagem didático-metodológica, também nessa categorização referente à temática abordada, entraram para o levantamento as dissertações que estudaram centralmente um (ou até mais que um) tema específico proposto. A título de visualização, os temas abordados por apenas uma dissertação foram conformados na tabela sob a denominação “Outras”.

Tabela 2 Distribuição das dissertações do ProfHistória de acordo com a temática específica abordada.	
História local	22
História e cultura afro-brasileira	17
História e cultura indígena	09
Questões de gênero e história das mulheres	03
Ditadura Civil-Militar	03
Multiculturalismo e o combate à intolerância	03
História e Literatura	02
Manifestações artísticas	02
Outras ⁶	06

Fonte: Levantamento de dados e tabela produzidos pelo autor.

Verifica-se através desse levantamento, mais uma vez, o caráter diverso das temáticas abordadas. Desta vez observa-se, uma nítida concentração nos temas de história e cultura afro-brasileira e indígena, que juntas abarcam 26 das 80 dissertações, marcadamente relacionadas às leis 10.639/03 (dezessete do total) e 10.629/08 (nove do total). Contudo, os trabalhos sobre essas temáticas trazem consigo também ampla gama de perspectivas exploradas – propostas de aplicação dessas proposições legais em sala de aula, diálogo com comunidades indígenas e quilombolas, proposição de materiais didáticos específicos e formação de professores, são algumas das várias questões tratadas por essas dissertações, além de grande parte delas estarem relacionadas à temática específica de História Local.

Apesar da considerável concentração temática nas questões indígena e afro-brasileira, a constatação de que há uma significativa diversidade de temas específicos abordados pelas dissertações analisadas ainda se sustenta. Seja pela quantidade de temas estudados, treze no total, seja pela multiplicidade de abordagens propostas aos temas hegemônicos, há um reforço do caráter diverso das possibilidades de temáticas a serem pesquisadas no campo do ensino de história.

Contudo, a proposta didática desta dissertação não se enquadraria no levantamento temático apresentado, pois o que se persegue neste trabalho seria antes a potencialização do ensino de história através do aprimoramento de habilidades relacionadas à construção do

⁶ Nessa denominação “Outras”, estão as seis dissertações que trataram, cada uma, das seguintes temáticas: História Antiga; História Medieval; Historiografia; Questão Agrária; Segunda Guerra Mundial; e a Construção da Cidadania no Brasil.

conhecimento histórico em nível escolar que a abordagem de um conteúdo substantivo específico.

Em linhas gerais, cabe um último apontamento sobre o que virá referente ao ProfHistória. O levantamento supracitado está marcado no tempo – fim de 2017. No primeiro processo seletivo do programa, foram disponibilizadas 152 vagas em 12 instituições e, até o momento analisado, apenas 80 dissertações foram lançadas digitalmente e estavam disponíveis na página *online* do ProfHistória, portanto, a produção real da primeira turma do programa é substancialmente maior que a analisada.

A seleção de 2016 para o ProfHistória disponibilizou 423 vagas em 27 instituições em todas as regiões do Brasil, e o último processo seletivo, para o ano de 2018, mesmo inserido em uma conjuntura de desvalorização e desmonte das pós-graduações e do ensino superior em geral, contou com um acréscimo de vagas: 467 no total – as vagas mais que triplicaram desde o primeiro processo seletivo, portanto. Ou seja, se a diversidade de abordagens didático-metodológicas e temáticas foi a tônica dessas 80 dissertações pioneiras do programa, a expectativa é das mais positivas para o próximo período imediato. O campo de pesquisas sobre Ensino de História continua em expansão – junto a ele e o comendo está o ProfHistória.

Na sequência, o foco de análise deste trabalho se desloca do campo de pesquisas sobre ensino de história para a realidade profissional com a qual esta dissertação dialoga: a rede de ensino básico do estado do Ceará e as características específicas da Escola na e para a qual estas reflexões voltam-se dão o tom das próximas duas seções.

1.4. Caracterização da Rede Estadual de Ensino do Ceará e o lugar da Escola César Cals nesse contexto

Conhecer o que se ensina, para quem se ensina, sob que condições e com quais objetivos pedagógicos são passos fundamentais para o empreendimento das reflexões deste trabalho. É preciso, portanto, um olhar cuidadoso, que contemple os diversos condicionantes que compõem a realidade profissional que nos cerca e da qual fazemos parte para, com isso, desenvolvermos reflexões e proposições didáticas de forma bem fundamentada e coerente.

Isso posto, faz-se necessário apresentarmos alguns aspectos da realidade pedagógica na qual este trabalho foi idealizado e se desenvolveu, e para a qual este mesmo trabalho volta-se em sua dimensão propositiva. Seus sujeitos coletivos e institucionais, bem como suas respectivas produções têm destaque nessa caracterização, quais sejam: as características gerais

e proposições pedagógicas da rede estadual de educação, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e o perfil e orientações pedagógicas encampadas pela Escola de Ensino Médio Doutor César Cals.

Uma das peculiaridades das reflexões propostas neste trabalho advém do fato de as mesmas estarem inseridas no contexto da educação pública formal brasileira, marcadamente com recorte específico para a realidade da escola pública no estado do Ceará. É inegável, nesse sentido, a íntima relação existente entre a proposta educacional defendida pela gestão estadual e as concepções políticas e ideológicas reivindicadas pelo agrupamento político que ora gerencia a máquina pública da unidade federativa cearense. Em outras palavras, os últimos doze anos de continuidade política em nível de gestão estadual⁷ contribuíram para a continuidade e coesão⁸ da proposta educacional da rede estadual de ensino, a ser caracterizada a seguir.

Após um processo de reestruturação organizacional ocorrido durante o primeiro ano do referido período (CEARÁ, 2007), a SEDUC-CE lançou, no ano seguinte, o Programa Aprender Pra Valer, com o objetivo de desenvolver ações consideradas estratégicas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no Ensino Médio da rede estadual (CEARÁ, 2008). Esse programa trouxe, já dentre suas seis ações iniciais, algumas das proposições que passaram a nortear a atuação da SEDUC nos anos subsequentes, tais como: Professor Aprendiz (III), Avaliação Censitária do Ensino Médio (IV) e Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional (VI). Analisamos, na sequência, uma a uma das três ações destacadas.

O tempo transcorrido, de uma década de atuação, permite-nos afirmar que, especificamente, essas três ações destacadas tiveram notável relevância na medida em que contribuíram para, respectivamente: a elaboração de uma matriz curricular para o Ensino Médio em nível estadual; a caracterização e acompanhamento dos níveis de aprendizagem de toda a rede estadual de ensino, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o fortalecimento e expansão do ensino médio vinculado à modalidade profissionalizante. Esses três processos, incentivados pelas ações destacadas, transformaram substancialmente o perfil da rede estadual de ensino, como descrito a seguir.

⁷ Referimo-nos aos doze anos de gestões hegemônicas pela aliança em torno do agrupamento político encabeçado pela família dos Ferreira Gomes, em nível estadual, com nítida parceria com o governo que fora liderado pelo Partido dos Trabalhadores, em nível federal. Tal correlação de forças políticas governa o estado do Ceará durante as três últimas gestões: duas de Cid Ferreira Gomes, entre 2007 e 2014, e uma de Camilo Santana, de 2015 a 2108.

⁸ Além da manutenção do mesmo agrupamento político na gestão estadual, contribuíram para a coesão de sua proposta educacional a pouca alternância de secretários de educação. Durante praticamente a totalidade das duas gestões de Cid Ferreira Gomes, a secretária foi Maria Izolda Cela de Arruda Coelho (2007 – 2014), que só veio a se retirar da secretaria para continuar na gestão estadual como vice-governadora. Durante o atual governo de Camilo Santana houve apenas uma troca de secretário: Maurício Holanda Maia (2014 – 2016) foi substituído por Antônio Idilvan de Lima Alencar (2016 – 2018).

A ação de número VI talvez tenha sido a que proporcionou mais mudanças concretas e imediatas na rede estadual, tendo em vista a guinada em direção à valorização da educação profissionalizante. Segundo o descrito na lei que instituiu o Programa Aprender Pra Valer, esta articulação entre o ensino médio e o profissionalizante consistiria “na oferta, a estudantes e egressos do ensino médio, de melhores oportunidades de preparação para o trabalho, concebendo as escolas da rede estadual de ensino médio como **local privilegiado** para a educação de nível técnico e de qualificação profissional” (CEARÁ, 2008, **grifo nosso**).

Em diálogo com essa proposição, entraram em vigor, desde 2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Seu processo de fortalecimento e expansão foram amplamente amparados pela gestão estadual. Essa modalidade de ensino, com carga horária de tempo integral, alia as disciplinas comuns do ensino médio regular à formação técnica profissionalizante (CEARÁ, 2008a). No intervalo de dez anos (2008 a 2017), as vagas ofertadas para tal modalidade mais que decuplicaram, indo de 4.181 a 49.741 alunos matriculados. Neste ano de 2018, são 119 EEEP's funcionando, sendo 62 delas construídas como Escolas Técnicas Padrão MEC⁹ e outras 57 adaptadas, distribuídas em todas as microrregiões do estado¹⁰.

Apesar de não tratarmos de forma específica das realidades das escolas profissionalizantes neste trabalho, tendo em vista ser a Escola Dr. César Cals uma escola regular de turno parcial, acredita-se que ocultar esse dado sobre as EEEP's traria uma visão parcial sobre a atuação da SEDUC-CE. Afinal, de acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017), do total de 321.275 matrículas de ensino médio na rede estadual do Ceará, 61.718 foram de ensino em modalidade integral e, destas, 49.627 na modalidade integral profissionalizante, o que representa 15,4% do total de vagas ofertadas em toda a rede estadual de educação básica. Nesse contexto, é nítido o grau de prioridade comportado por esta modalidade de ensino por parte da gestão estadual.

Outro dado relevante trata da comparação entre o total de matrículas de ensino médio na modalidade integral (seja regular, seja profissionalizante) em nível estadual e em nível federal (488.391 matrículas). Com esta comparação, chegamos à porcentagem de 12,6% das matrículas em escolas de ensino médio em tempo integral de todo o país concentradas no estado

⁹ “Escola técnica padrão” é um modelo de escola desenvolvido pelo MEC o qual aponta as características infraestruturais fundamentais para o funcionamento do ensino básico e técnico de qualidade. Além de orientações infraestruturais, o Ministério da Educação disponibiliza projeto arquitetônico, planilha orçamentária e orientações gerais para a implementação desse modelo de escola. Mais detalhes na página eletrônica do MEC: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13987-escola-tecnica-padrao> (Acessado em 28 abr. 2018).

¹⁰ Dados disponíveis na página oficial da SEDUC-CE direcionada especialmente para tal modalidade de ensino: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/> (Acesso em 31 mar. 2018).

do Ceará. Esse destaque em nível nacional do ensino médio em tempo integral (seja ele regular ou profissionalizante) é publicamente reivindicado pelo Governo do Estado do Ceará. De acordo com o próprio governador, em solenidade de lançamento do Programa de Ensino Médio Integral do Ceará, no ano passado, “a meta do programa é implantar o ensino integral em todas as escolas públicas e transformar o Estado em referência nacional neste tipo de modalidade de ensino”¹¹.

Fica explicitado, portanto, o investimento maciço das gestões recentes do Governo do Estado do Ceará e da SEDUC-CE no ensino médio em tempo integral, especialmente em sua modalidade profissionalizante. Se essa modalidade parece ter sido o foco das ações da gestão estadual, como ficaram a maioria das outras escolas estaduais de nível médio regular, como a Escola César Cals? Os resultados das duas outras ações do Programa Aprender Pra Valer aqui destacadas nos dão pistas do que ocorreu a essas escolas nos últimos doze anos.

A ação III do Programa Aprender Pra Valer, denominada Professor Aprendiz, se propõe a “incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões” (CEARÁ, 2008).

Do ponto de vista das orientações curriculares gerais, essa ação parece ter cumprido papel relevante, na medida em que contribuiu para a elaboração dos principais documentos orientadores das práticas pedagógicas em nível de rede estadual de educação, que compõem a *Coleção Escola Aprendiz*. Segundo a própria coleção, suas orientações fundamentam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998, especialmente no tocante à sua constituição a partir de competências e habilidades. Além disso, tais elaborações foram fruto de “um processo de discussão coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos desta Secretaria”, além de contar com a participação “de professores consultores, integrantes do quadro docente das diferentes universidades cearenses [...]” (CEARÁ, 2009, v.1, p. 5). Essa coleção conta, portanto, com quatro volumes, sendo o primeiro deles apresentando as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio, inclusive com orientações de quais conteúdos substantivos devem ser abordados bimestralmente em cada série do ensino médio; os outros três volumes contendo textos com reflexões sobre o ensino de cada disciplina e sugestões didáticas para as mesmas, distribuídos de acordo com três grandes áreas curriculares –

¹¹ De acordo com o jornalista Patrício Lima, em matéria veiculada no Jornal Diário do Nordeste, em 07 mar. 2017. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/mobile/cadernos/cidade/ce-tem-meta-de-universalizar-ensino-em-tempo-integral-1.1715786> (Acesso 18 abr. 2018).

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A seção de História nas Matrizes Curriculares estaduais (CEARÁ, 2009, p. 129-134) encontra-se organizada temporalmente de forma linear e integrada, aliando história local, nacional e geral. Identificamos como destaques positivos desta matriz a recorrência de temas sugeridos, que envolvem história do Ceará e história e cultura africana e afro-brasileira, distribuídos nas três séries do ensino médio.

A história do Ceará é sugerida pela matriz curricular estadual com os seguintes conteúdos: Aspectos políticos, econômicos e sociais das comunidades indígenas brasileiras e cearenses (1ª série); O Ceará no período colonial: ocupação territorial, colonização e contribuição das culturas negra e indígena na formação social (2ª série); A Sedição de Juazeiro e o fenômeno do Caldeirão e Ceará: os novos e os velhos coronéis (3ª série). Percebe-se a manutenção da perspectiva de história integrada na medida em que esses conteúdos substantivos relacionados à história do Ceará são sugeridos na Matriz de forma concomitante aos demais conteúdos em nível nacional e internacional.

A história e a cultura africana e afro-brasileira são incorporadas pela Matriz Curricular estadual ora com conteúdos substantivos específicos, ora compondo conteúdos substantivos tradicionais, num esforço de descentralizar a abordagem de história geral da perspectiva eurocêntrica. São exemplos de conteúdos substantivos específicos: A formação dos reinos africanos, aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (1ª série); A diáspora africana; A cultura afro-brasileira e as ações afirmativas voltadas aos afrodescendentes (2ª série); Movimento Negro Organizado e Desconstruindo o mito da democracia racial (3ª série).

Como dito, além de conteúdos substantivos específicos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, há conteúdos substantivos tidos como tradicionais os quais, a partir da nomenclatura abordada, a Matriz Curricular estadual sugere uma abordagem desconcentrada da perspectiva eurocêntrica. Exemplos disso são os temas: Espaço de construção da História, na perspectiva do conhecimento produzido pelas culturas ocidentais, ameríndias e africanas; Formação, expansão e decadência da civilização romana, sua relação com as sociedades e civilizações africanas (1ª série); O Antropocentrismo e sua constituição relacionada com as bases filosóficas oriental e africana; As relações culturais e o processo de dominação e aculturação dos diversos povos africanos e americanos, a instituição da escravidão e o comércio de humanos (2ª série); A descolonização da África e da Ásia (3ª série).

Apesar de entendermos o cuidado com conteúdos relacionados à história local e a proposição de conteúdos e abordagens consoantes à Lei 10.639/2013 (sobre História e Cultura

Afro-Brasileira) como pontos relevantes da Matriz Curricular Estadual, há também carências e insuficiências a serem apontadas. Acredita-se que a principal carência desses documentos estaduais reside no fato da não diferenciação entre habilidades e competências.

No decorrer dos documentos da *Coleção Escola Aprendente*, essas duas dimensões da aprendizagem são concebidas de forma uniforme, isto é, sempre referidas como algo uno: “habilidades e competências” ou mesmo “habilidade/competência”. A consequência imediata dessa forma de abordagem é a listagem de oito orientações didáticas a serem desenvolvidas pela disciplina de História durante todo o ensino médio (CEARÁ, 2008, v.4, p. 13-14). Estas orientações, além de combinarem em si habilidades e competências de forma indiscriminada, estão vinculadas a conteúdos específicos.

Tomemos por exemplo a oitava orientação proposta, que consiste em “compreender os conceitos de capitalismo, socialismo e democracia, fundamentando-se na historiografia contemporânea”. Ora, para alcançar essa orientação didática, seriam necessárias uma série de ações mais amplas. Em outras palavras, ao compararmos esta orientação à Matriz de Referência para o Ensino Médio proposta pelo INEP, seria necessário movimentar pelo menos seis habilidades (H10, H14, H16, H18, H24 e H25) distribuídas em três competências diferentes (M2, M3 e M5) para que a orientação proposta fosse atingida¹².

Com isso, entendemos que as oito orientações gerais para o ensino de história propostas pela matriz curricular estadual não contemplam o que se propõem. Isso porque, ao vincular conteúdos, habilidades e competências em cada orientação, estas se aproximam muito mais de objetivos didáticos específicos que de orientações gerais propriamente ditas. Portanto, seguir essas orientações como centrais ou mesmo como ponto de partida em nossos planos de trabalho pode implicar numa restrição dos nossos objetivos didáticos, tornando-os insuficientes ou mesmo incompatíveis com a proposta de trabalho da nossa realidade escolar.

Antes de partirmos para a caracterização das especificidades da Escola Dr. César Cals, faz-se necessária a apresentação da ação IV do *Programa Aprender Pra Valer*, referente à Avaliação Censitária do Ensino Médio. Esta ação consistiu na ampliação e no aprimoramento do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Existente desde 1992, esse sistema de avaliação tem como objetivo analisar o desempenho dos estudantes de

¹² Para a verificação de quais habilidades e competências estamos nos referindo, verificar a Tabela da Matriz de Referência das Habilidades e Competências para as Ciências Humanas e Suas Tecnologias, proposta pelo INEP, na seção Anexos (Anexo 1) e disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/mat_cien_hum_tec_em.pdf (Acessado em 18 abr 2018).

escolas públicas do Estado e, assim, gerar subsídios para a idealização e implementação de políticas públicas educacionais¹³.

O caráter censitário deste sistema de avaliação foi a principal transformação desencadeada a partir da ação IV do *Programa Aprender Pra Valer*. De acordo com o texto da lei, esta ação consistiria na “ampliação do [...] SPAECE, para operacionalização de avaliações externas anuais, de todos os alunos das três séries do ensino médio” (CEARÁ, 2018). De fato, já no ano em que essa ação entrou em vigor, houve um salto no número de alunos avaliados de 170.904, em 2007, para 614.566 em 2008¹⁴.

Ao avaliar os alunos prioritariamente através das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o SPAECE vem sendo uma das principais ferramentas para diagnósticos pedagógicos utilizadas pelo Governo do Estado, seja para identificar situações de aprendizagem críticas, seja para premiar as iniciativas que demonstram os melhores resultados. Exemplo dessa premiação é o recente lançamento do *Prêmio Foco na Aprendizagem*, que prevê benefício financeiro ao quadro de funcionários de até cinquenta escolas mais bem avaliadas “com base no desempenho obtido no Sistema Permanente de Educação Básica – SPAECE, e nos indicadores de fluxo do ensino médio” (CEARÁ, 2017).

Façamos uso, portanto, dos dados gerados pelo próprio SPAECE para adentrarmos na caracterização das especificidades da Escola César Cals. Para tanto, serão analisados os resultados mais recentes identificados por este sistema ao fim do ano letivo de 2017.

Os resultados de proficiência apresentados pelos alunos da Escola César Cals, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, vêm seguindo uma linha ascendente nos últimos anos. Os índices para Língua Portuguesa apresentados foram 270.9 em 2015, 280.0 em 2016 e 301.2 em 2017¹⁵; já para Matemática, os índices, apesar de sensivelmente menores, também apresentam curva ascendente, sendo 260.0 em 2015, 272.1 em 2016 e 277.8 em 2017¹⁶. A colocação desses dados em perspectiva temporal recente demonstra o momento de progresso constante que a Escola atravessa.

A comparação das médias de proficiência dos alunos da Escola em 2017, em Língua Portuguesa e Matemática, às médias gerais do Estado (respectivamente 272.8 e 269.1) e às

¹³ Informações de acordo com a apresentação do sistema em sua página oficial na internet: <http://www.spaece.caedufjf.net/> (Acessado em 18 abr 2018).

¹⁴ Dados de acordo com a página oficial do sistema: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/> (Acessado em 18 abr. 2018).

¹⁵ Resultados do SPAECE 2017 da E.E.M. Dr. César Cals – proficiência em Língua Portuguesa (Anexo 2).

¹⁶ Resultados do SPAECE 2017 da EEM Dr. César Cals – proficiência em Matemática (Anexo 3).

médias de sua regional (278.6 e 265.5) demonstram que, além de estar em constante ascensão, a Escola coloca-se entre as de melhor desempenho da rede estadual.

Além dos índices de proficiência gerados pelo SPAECE, fazemos uso dos dados fornecidos pela própria secretaria escolar sobre o número de matrículas e de aprovações para delinearmos o perfil da Escola César Cals¹⁷. De acordo com esses dados, o número de matrículas na Escola apresenta constante crescimento ano após ano, saindo de 984 matriculados em 2013 para 1502 em 2018. Além da elevada procura atestada por esses dados, a Escola também vem alcançando altos índices de aprovação – em 2013, foram apenas 63% dos alunos aprovados, sendo 26% reprovados e 11% desistentes; já em 2017, o percentual de alunos aprovados chegou a 96,2%, sendo apenas 1,8% reprovados e 2% desistentes.

Estes dados internos da Escola são expressivos, pois demonstram a crescente procura pela escola, evidenciada pelo aumento no número de matrículas em 54% no decorrer dos últimos cinco anos. Demonstram também os altos índices de aprovação, mesmo mantendo testes com questões de múltipla escolha similares às do ENEM entre suas atividades avaliativas¹⁸.

Outro dado que merece atenção dentre os índices apresentados pela Escola é o de abandono escolar. Em 2017, dos 1.389 alunos iniciais, apenas 27 não chegaram ao fim do ano letivo na Escola – uma porcentagem expressivamente baixa se considerarmos as taxas em nível estadual e federal. De acordo com a apresentação dos Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica disponibilizados pelo INEP em 2017¹⁹, a taxa média de evasão no Ensino Médio em nível nacional envolvendo todas as redes de ensino (estaduais, federal, municipais e privadas) alcançou a marca de 11,2% e o índice de migração para o EJA alcançou 2%. Para efeito de comparação, ao se considerar que taxa de 2% de desistentes da Escola César Cals engloba tanto os alunos que abandonaram o ano letivo como os que migraram para o EJA, o somatório das taxas de abandono e migração para o EJA em nível nacional chega ao índice de 13,2% – uma ampla margem de diferença com relação aos resultados da Escola César Cals. Finalmente, as

¹⁷ Apresentação de resultados da EEFM Dr. César Cals do ano de 2017, exibida e analisada durante a Jornada Pedagógica da Escola, no início do ano letivo de 2018 (Anexo 4).

¹⁸ O sistema avaliativo da EEM Dr. César Cals está organizado da seguinte forma: cada média bimestral é composta por três notas, Nota Formativa (de caráter qualitativo, ao analisar o desempenho individualizado de cada aluno), Nota Parcial (de livre iniciativa do professor de cada disciplina) e a Prova Bimestral (gerada a partir da feitura de provas similares ao modelo do ENEM para cada área do conhecimento). A Média Anual de cada aluno é resultado da média aritmética das quatro notas geradas em cada bimestre letivo.

¹⁹ Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica, disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206 (Acessado em 20 abr. 2018).

taxas de desistência e reprovação da Escola são menores inclusive que a média nacional das escolas privadas, que apresentam 4,4% de desistência e os mesmos 4,4% de reprovação.

Se os números internos da Escola impressionam, o trabalho dedicado à preparação dos seus alunos para a prova do ENEM também vem mostrando seus resultados. No ano de 2017, dos cerca de 350 alunos matriculados na 3ª série do ensino médio, 128 conseguiram vaga em instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, através da nota do referido exame – mais de um terço dos alunos, portanto. Vale salientar que esse número ainda pode ter sido maior, se considerarmos os alunos não contabilizados que conseguiram suas vagas em IES apenas no segundo semestre do ano de 2018.

1.5. Um Perfil da E.E.M. Dr. César Cals

Acima da média nos resultados de desempenho da principal avaliação externa em nível estadual (SPAECE), a melhor escola estadual regular da sua regional em Fortaleza (SEFOR 1)²⁰, ainda de acordo com a análise da SEDUC; baixíssimos índices de reprovação e abandono, aliados a uma ampla taxa de aprovação interna; e referência em aprovação para o ensino superior através do ENEM – eis o perfil atual da Escola César Cals em números. Esses números, além de serem demonstrativos do bom momento vivenciado pela Escola, são também a expressão de diversas ações pedagógicas que, em conjunto, contribuem para o atual sucesso da instituição em questão. A seguir, são destacadas e analisadas alguns das propostas e ações que contribuem para a Escola César Cals ser o que é hoje.

Uma escola, como toda organização coletiva, depende de inúmeros fatores e sujeitos para desempenhar suas funções de forma satisfatória. Contudo, especialmente ao tratarmos do ensino público, esse caráter coletivo tende a ser enfatizado, tendo em vista ser a gestão democrática um princípio que, por força de lei²¹, deve ser perseguido pelos sistemas de ensino e pelas escolas públicas.

O principal dispositivo garantidor do caráter democrático no ensino público é a gestão escolar. É ela, personificada em seu cotidiano na figura do diretor e dos coordenadores

²⁰ As escolas estaduais localizadas no município de Fortaleza são coordenadas pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), que se subdivide em três áreas de atuação. A Escola César Cals está inserida na SEFOR 1. Organograma da gestão as SEDUC-CE disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/organograma_2013/SEDUC_Organograma_06junho2013_siglas.pdf (Acessado em 20 abr. 2018).

²¹ A gestão democrática é o oitavo dos doze princípios que devem reger o ensino público, de acordo com o artigo 3º da LDB (Lei 9.394/1996).

pedagógicos, que têm o papel de viabilizar essa e diversas outras dimensões do ensino público. Nesse sentido, de acordo com a Lei 13.513/2004 (CEARÁ, 2004), a rede de ensino estadual do Ceará tem os diretores de suas escolas escolhidos de duas formas: através de processo eleitoral junto à comunidade escolar ou, quando essa via não é possível, através de indicação do Poder Executivo estadual, representado pela SEDUC-CE. Isso posto, a história recente da Escola César Cals está intimamente relacionada às suas três últimas gestões encabeçadas pelo seu atual diretor, o professor Eliseu Paiva Rodrigues.

Diretor da Escola desde 2009, quando assumiu essa tarefa através de indicação da SEDUC-CE, Eliseu Paiva passou por um processo eleitoral no ano de 2013, sendo então referendado diretor pela comunidade escolar por mais quatro anos, e foi reeleito no início de 2018 para sua terceira gestão à frente da Escola. Tratar do perfil da escola na qual exercemos nossa prática profissional é, portanto, tratar da proposta pedagógica defendida por essa gestão que, não obstante algumas trocas de seus membros no decorrer desses anos, mantém sua coesão no que se refere aos princípios e propostas pedagógicas defendidas.

Com norte assumidamente freiriano, a proposta pedagógica da Escola reconhece a importância do planejamento pedagógico compartilhado e interdisciplinar entre os diversos profissionais da Escola e em diálogo com as demandas de seu público discente, incentiva a aplicação de experiências didáticas pautadas pela aprendizagem cooperativa, incorpora propostas pedagógicas oferecidas pela SEDUC-CE que dialogam com suas demandas (como o Projeto Professor Diretor de Turma e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais), além de defender a preparação de seus alunos para a feitura do ENEM e outros vestibulares como um dos objetivos centrais de suas ações. Essas características da proposta pedagógica da Escola são condensadas em seu atual Projeto Político-Pedagógico, elaborado, em linhas gerais em 2014, mas em constante reformulação. É através dele que o perfil da proposta pedagógica da Escola será traçado a seguir.

Apesar de fazer referência a autores de diversas áreas relacionadas ao ensino e aprendizagem, como Edgar Morin, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Henri Wallon (PPP, 2014, p. 17), é em Paulo Freire o marco referencial que o documento analisado mais se aporta²². A contribuição que as ações pedagógicas podem dar ao processo de formação de uma consciência crítica, defendida por Paulo Freire, é explicitamente defendida pelo Projeto:

[...] Paulo Freire nos sugere que na formação da consciência crítica é necessário senão, que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos

²² A título de referência, as citações diretas e indiretas ao conteúdo do Projeto Político Pedagógico da EEFM Dr. César Cals serão referenciadas nesta dissertação apenas como “PPP, 2014”.

sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação e dessa forma a consciência crítica possibilitaria a inscrição dos sujeitos na realidade, para conhecê-la, transformá-la, formando-a para enfrentar, ouvir e descobrir as relações sociais, e o conhecimento de mundo, procurando o encontro com o outro e estabelecendo diálogos dos quais resultam o saber. Ainda segundo Paulo Freire, esta perspectiva se aproxima da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (PPP, 2014, p. 93).

Os preceitos freirianos destacados pelo Projeto Político-Pedagógico tomam consistência e se expressam em diversos trechos do documento – o foco dado à aprendizagem e aos sujeitos aprendentes recebe constante referência. A Escola, através de seu PPP, não só admite como reivindica sua responsabilidade em contribuir para uma formação ampla, que não despreze a importância da apreensão de conteúdos substantivos, mas que os combine à realidade concreta dos discentes.

Nessa perspectiva, a noção de aprendizagem significativa se apresenta de forma central no documento, como no trecho destacado:

O que queremos é promover a abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, o conteúdo, suas consequências e aplicações práticas. (PPP, 2014, p. 53)

Esta preocupação com a aprendizagem significativa e com um ensino engajado neste fim também encontra espaço na concepção de disciplinas escolares defendida pelo documento. O distanciamento da tendência pedagogizante historicamente hegemônica – que se inclina à compreensão de que a escola seria mera reprodutora do conhecimento produzido pela academia – é demarcado pelo PPP da Escola, como se vê a seguir:

Não entendemos o saber produzido pelas disciplinas escolares como uma simples redução dos conhecimentos acadêmicos que vão sendo transportados para o ensino das escolas. Não se trata de uma vulgarização do conhecimento erudito, mas sim de entender o saber escolar, das metodologias das disciplinas escolares, como uma construção da prática social da própria escola, sobretudo pelas relações entre seus principais agentes: aluno e professor. Dessa maneira, nossa metodologia deve ser constantemente redefinida de acordo com os diversos contextos escolares, em que atuam também grupos sociais distintos (PPP, 2014, p. 93-94).

Que as concepções freirianas sobre uma educação libertadora e de um ensino que contribua para a ampliação da visão de mundo dos estudantes estão nitidamente citadas e reivindicadas pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola não se tem dúvida. Contudo, cabe o questionamento: seriam estas proposições meras formalidades presentes num documento estante, engavetado e sublimado pelo cotidiano escolar? Em que medida as assertivas sobre aprendizagem significativa e cooperativa, por exemplo, são perseguidas nas ações pedagógicas

da Escola? Seria imprudência responder a estes questionamentos de forma simplista – uma conjunção de fatores e medidas contribuem para, se não a efetivação, a constante perseguição desses princípios pedagógicos. Para efeito de apresentação, estes fatores são distribuídos a seguir em três frentes: planejamento, organização e ações.

O público-alvo, o centro do processo de ensino e aprendizagem, é o estudante – e isso é praticamente um consenso nessa área. Contudo, o principal responsável e agente desse processo é o professor. Ao partir deste pressuposto, as principais ações da Escola César Cals passam pelo crivo e contribuição de seu corpo docente através de seu planejamento pedagógico. Vale salientar, neste ponto, que é garantido ao cargo de Professor na rede estadual de ensino do Ceará o direito de um terço do total de sua carga horária semanal (geralmente de 40 horas) destinado ao planejamento de suas ações, além de aprimoramento de sua formação.

Nesse contexto, a Escola em questão organiza as horas de planejamento de seus professores de tal forma que, semanalmente, estes tenham horários de planejamento disponíveis de forma concomitante, por área de conhecimento, de acordo com a seguinte escala: dias de terça-feira concentram-se os horários de planejamento dos professores de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Educação Física e Artes); nas quartas-feiras, predominam os horários de planejamento dos professores de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática e, nas quintas-feiras, são previstos os horários de planejamento das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

O planejamento das áreas de conhecimento distribuídos nos dias da semana traz diversas possibilidades pedagógicas para a Escola. Com essa configuração, os professores que dividem determinada disciplina em uma série específica, os docentes de História da 1ª série do Ensino Médio, por exemplo, têm a oportunidade de encontro e partilha de experiências, além do alinhamento dos conteúdos abordados, visando a isonomia entre as diversas turmas que a Escola tem²³. Além desses encontros, que têm grande valia para o cotidiano escolar, existem também, no turno da tarde dos dias de planejamento, reuniões entre a coordenação pedagógica e os professores da área prevista pela escala semanal. Essas reuniões, além de ampliarem o diálogo entre os professores e a coordenação, abordam diversos temas, tais como o alinhamento pedagógico e aprimoramento das avaliações coletivas (os chamados provões bimestrais); a circulação das informações de cunho organizativo; a elaboração de projetos interdisciplinares,

²³ No ano de 2018, a EEM Dr. César Cals tem a seguinte configuração de turmas e séries: são 14 turmas de 1ª série (sendo cinco pela manhã e nove à tarde), 15 turmas de 2ª série (sete das quais pela manhã e as outras oito, pela tarde) e 11 turmas de 3ª série (com oito delas pela manhã e as três restantes pela tarde).

tanto dentro de uma mesma área quanto entre as áreas de conhecimento; e até mesmo iniciativas de formação continuada e temática, a partir das demandas escolares²⁴.

Junto à coordenação pedagógica da Escola, contribui para este processo de planejamento a figura do Professor Coordenador de Área (PCA). Essa função, existente na rede estadual de ensino desde 2002 (FRANÇA, 2016, p. 20), consiste no deslocamento de parte da carga horária (10 horas semanais) de um dos professores de cada área do conhecimento para que estes, dentre outras atribuições, contribuam com a formação continuada dos seus colegas, acompanhem a montagem e execução dos planos de aula e auxiliem na idealização e execução de projetos interdisciplinares (CEARÁ, 2018).

Esse modelo de planejamento contribui, portanto, para o exercício do trabalho coletivo e da partilha de saberes entre os professores, para uma maior coesão pedagógica e ampliação do diálogo entre os docentes e a coordenação, para a idealização e o planejamento das ações pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, para a contínua avaliação das demandas dos estudantes e, finalmente, para a transformação do planejamento coletivo em um momento de reflexão constante sobre as práticas pedagógicas implementadas na Escola.

Algumas medidas organizativas também contribuem para a aproximação entre as ações pedagógicas da Escola e os princípios por ela reivindicados, como a divisão de tarefas entre os coordenadores pedagógicos e a abertura para contribuições dos docentes em questões disciplinares. A coordenação pedagógica da Escola, composta oficialmente por três coordenadores, optou por um esquema de distribuição de tarefas segundo o qual cada coordenador assume uma série específica para o acompanhamento cotidiano. Essa medida contribui para abordagens mais individualizadas junto aos alunos, bem como para uma maior eficácia na identificação das demandas expressas pelos estudantes.

Além da distribuição de tarefas entre os coordenadores, outra medida de destaque no tocante à dimensão organizativa da Escola refere-se à constante reavaliação e adequação do regimento escolar. Anualmente, nas chamadas jornadas pedagógicas²⁵, o corpo docente da Escola é convidado a traçar as metas para o ano letivo que se inicia e, nesse processo, avalia as possibilidades de mudanças e adequações de questões disciplinares. Esta medida contribui para

²⁴ Exemplos destas formações foram as implementadas em diálogo com o programa federal Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (entre 2014 e 2015) e outras que partiram especialmente das demandas locais, como sobre avaliação pedagógica (2016), aprendizagem cooperativa (2017) e competências socioemocionais (2018).

²⁵ No início de cada ano letivo, a coordenação pedagógica promove a jornada pedagógica, que consiste num evento de dois a três dias nos quais o corpo docente da Escola traça as metas para o ano letivo que se inicia, planeja ações pedagógicas de acolhimento dos estudantes novatos e veteranos, além de promover momentos de formação continuada para os docentes.

o alinhamento entre as demandas apontadas pelos alunos, identificadas pelos professores no decorrer do ano letivo anterior, e a proposta disciplinar da Escola para o ano que se inicia. Além dessa dimensão, a participação dos professores no processo de tomada de decisão sobre essas questões contribui para a ampliação da gestão democrática na Escola.

No que se refere às ações pedagógicas de destaque da Escola, duas delas figuram como de grande impacto no cotidiano escolar e na formação dos jovens estudantes do César Cals: o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

O Núcleo (NTPPS) consiste numa proposta de reestruturação curricular por adesão, produzido pelo Instituto Aliança e financiado pela SEDUC-CE, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelos Instituto e Fundação Walmart. Esse programa se propõe a coadunar em seu plano curricular alguns princípios e objetivos pedagógicos, tais como a interdisciplinaridade, o exercício da pesquisa científica como ferramenta pedagógica, o trato com as competências socioemocionais, a busca pela elaboração de projetos de vida, bem como a orientação para o mundo do trabalho²⁶. O programa está em implantação na rede estadual desde 2012 e a Escola César Cals foi uma das 12 escolas piloto a aderir ao Núcleo, isto é, atualmente o programa deixou de ser apenas uma experiência e já está incorporado ao currículo da Escola, contando com carga horária de quatro horas/aula por semana.

O grau de acolhimento proporcionado pelas aulas do Núcleo, o incentivo ao desenvolvimento de habilidades e competências que contribuem para o aprimoramento da autonomia dos estudantes, o trato sobre questões que envolvem o combate a opressões, como de raça, gênero e sexualidade, a reivindicação e proposição da pesquisa científica escolar como ferramenta pedagógica e, finalmente, a abordagem sobre as diversas dimensões inerentes ao mundo do trabalho são algumas das ações pedagógicas que impactam positivamente no cotidiano escolar e no desempenho dos alunos da Escola²⁷.

²⁶ Informações de acordo com a página oficial do Instituto Aliança, disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/projeto.html?id=16> (Acessado em 26 mai. 2018).

²⁷ Apesar de não haver dados sistematizados específicos sobre os impactos positivos de tais ações pedagógicas do Núcleo, é possível citar dois exemplos. Durante o ano letivo, os alunos de 1ª e 2ª séries são incentivados e orientados a promover pesquisas de cunho científico, em grupos, sobre seu cotidiano escolar e sua relação com a cidade, respectivamente. Estas pesquisas, que culminam com apresentações para bancas avaliadoras, repetidamente tocam em temas diretamente relacionados a direitos humanos, como o combate às opressões e a garantia de direitos sociais fundamentais, como saúde, segurança e educação. Outro exemplo se refere às turmas de 3ª série, que, dada sua preparação para o ENEM, organizam e vivenciam eventos sobre formação profissional e mercado de trabalho, como a Feira das Profissões da Escola, que em 2018 está em sua terceira edição.

Outro projeto pedagógico proposto pela SEDUC-CE e incorporado pela Escola César Cals é o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Em linhas gerais, o projeto objetiva uma maior aproximação entre a Escola e seus jovens alunos, bem como suas respectivas famílias, contribuindo para a redução da ausência escolar, para a consideração das especificidades dos alunos e para a formação cidadã dos mesmos. O projeto consiste em designar um professor para o acompanhamento de cada turma participante. Para tanto, o professor tem três horas/aula semanais reservadas ao atendimento dos alunos e familiares, além de uma aula de Educação para a Cidadania com a sua turma.

O PPDT contribui sobremaneira para o acompanhamento individualizado dos alunos, para compreensão de suas especificidades e, a partir disso, para a constante revisão e readaptação das ações pedagógicas e disciplinares na Escola. Do ponto de vista dos estudantes, os mesmos passam a ter um professor de referência, com quem eventualmente eles podem contar na busca por resoluções de seus problemas e dificuldades cotidianas, por vezes indo além do ambiente escolar.

Esses dois projetos são apontados tanto por professores e gestores da Escola quanto pelos próprios alunos como diferenciais no ensino regular oferecido pela instituição em questão. A perspectiva interdisciplinar das aulas do Núcleo, por exemplo, contribui sobremaneira para uma aprendizagem significativa, inclusive das outras disciplinas escolares. O PPDT, por sua vez, reconhece o estudante como um sujeito de direitos e corrobora para maior diálogo entre as demandas coletivas e individuais dos estudantes e as proposições pedagógicas da Escola.

Finalmente, algumas considerações sobre como é a Escola César Cals fisicamente. Tendo suas bases fundamentais construídas nos anos 1970, o prédio da Escola conta hoje com diversos espaços e, quase todos eles, com algum uso pedagógico. São vinte salas de aula convencionais, seis das quais são climatizadas, duas salas de aula multiuso climatizadas, dois laboratórios de informática com vinte computadores cada, um auditório com 120 assentos e uma biblioteca. Para lazer e convivência, o prédio conta com dois pátios, um central e mais amplo, e outro secundário, com alguns jogos de mesa, como mesas de pingue-pongue e pebolim.

O prédio é verticalizado, contando com subsolo, térreo, primeiro, segundo e terceiro andares. Esses cinco pavimentos são intercalados em ziguezague, interligados por uma escada central, que divide os dois pátios. No térreo, encontram-se os ambientes da secretaria, do refeitório, dos vestiários e do auditório. No primeiro andar estão as salas das coordenações pedagógicas, biblioteca, direção, sala dos professores e de planejamento. Ao fundo da Escola, encontra-se a quadra poliesportiva e, rodeando o prédio, estão os espaços para estacionamento.

Apesar dos diversos espaços com que a Escola pode contar para desenvolver suas práticas pedagógicas, a infraestrutura tem suas limitações e problemas. O refeitório é diminuto e sem mobiliário, o que obriga os alunos a lancharem de pé e amontoados, especialmente quando o prato servido é de preferência da maioria dos estudantes. As salas de aula estão todas ocupadas com turmas nos dois turnos de funcionamento da Escola e as salas extras são geralmente utilizadas para atividades e execução de projetos no contraturno escolar. Assim, esses espaços são hoje insuficientes. Muitos alunos que passam o dia na Escola tentando desenvolver atividades extraclasse, como grupos de estudo, por exemplo, têm de fazê-las em espaços improvisados nos pátios, em frente à biblioteca, ou ficarem à mercê da vacância de alguma das salas de aula.

Em suma, a Escola *locus* de nossa vivência profissional atual tem diversas características que lhes são próprias em vários aspectos. Não obstante ser uma Escola que atende grande contingente de estudantes e contar com limitações infraestruturais agudas, ela se esforça por acompanhar seu público discente da forma mais individualizada e isonômica possível, através de planejamento e envolvimento de seu público docente e de ações pedagógicas específicas. Esses e outros fatores vem fazendo com que tal instituição demonstre resultados numéricos ascendentes nos últimos anos. Na segunda parte do capítulo seguinte, a Escola Dr. César Cals retorna ao centro de nossas análises através do delineamento de um perfil de seus estudantes.

CAPÍTULO 2 – PARA QUEM NOS VOLTAMOS: Consciência histórica e o público discente em questão

Elaborar aulas e atividades didáticas que objetivem ir além da apresentação da história da humanidade como um filme pré-estabelecido e estanque não se configura tarefa simples. Talvez muito por essa razão, nós, professores de história escolar, tendemos a não ousar em nossas aulas – por vezes repetimos as mesmas aulas e atividades ano após ano.

De fato, não é proposta desse texto explorar a complexa gama de fatores e condições que nos induzem à *tentação* de reprodução das mesmas aulas, atividades e avaliações *ad infinitum*. Antes disso, essa observação inicial cumpre aqui o papel de dimensionar o grau de complexidade da prática da docência no ensino básico e as múltiplas possibilidades as quais nos deparamos cotidianamente nas várias salas de aula que frequentamos.

Ao se reconhecer essas questões e se enfatizar a gravidade e seriedade dos desafios do ensino de história escolar, reconhece-se também: as soluções a serem propostas, se permanecermos entrincheirados em sala de aula, serão tão pequenas quanto o espaço físico de nossas próprias salas de aula. Para ressignificar e qualificar nossa prática profissional precisamos, sim, de ajuda, de diálogo, de leitura. É com esse norte de diálogo entre os saberes pedagógicos, do campo do ensino de história e da experiência profissional, que está composto este segundo capítulo *Para quem nos voltamos*.

De forma mais direcionada, a primeira metade deste capítulo objetiva identificar o arcabouço teórico com o qual os objetivos deste trabalho encontram diálogo. Ao se partir da afirmativa segundo a qual o exercício e experimentação de categorias e procedimentos caros à ciência histórica podem cumprir papel relevante para a aprendizagem histórica, se assume nesta dissertação o aporte teórico de Jörn Rüsen, através de categorias como *consciência histórica e modos de produzir sentido histórico*.

Compõe o arcabouço teórico que aqui se defende, ancorado na teoria da história ruseniana, a reivindicação de uma concepção didática freiriana de aprendizagem, segundo a qual a promoção de uma educação libertadora e o reconhecimento da autonomia dos aprendentes devem estar no norte das relações de ensino e aprendizagem. Isto posto, a primeira seção deste segundo capítulo propõe *Um diálogo entre consciência histórica e aprendizagem significativa*.

Em busca da sistematização dos saberes docentes relacionados à realidade específica deste trabalho, bem como a identificação de dimensões mais específicas do público com o qual a presente proposta didática aspira diálogo, a segunda parte deste capítulo é composta por uma

minuciosa descrição e análise do público discente da Escola Dr. César Cals. O cruzamento de dados referentes aos bairros de origem dos alunos, bem como suas respostas ao questionário proposto como base de dados para este trabalho, contribui para se traçar um *Perfil socioeconômico e de hábitos culturais do público discente da Escola Dr. César Cals*.

2.1. Um diálogo entre consciência histórica e aprendizagem significativa

Esta seção se dedica a empreender reflexões no campo da História e do Ensino de História em diálogo com pressupostos caros à Pedagogia. Trata-se, portanto, de esclarecer que leito teórico, do ponto de vista dessas áreas citadas, este trabalho partilha.

Compõem esta seção ponderações sobre a noção de aprendizagem histórica com a qual este trabalho está em diálogo, pautado especialmente no conceito de consciência histórica, de acordo com Jörn Rüsen. Além de afirmar os fundamentos teóricos reivindicados, objetiva-se, com essas reflexões, embasar teoricamente a tese centralmente defendida por esta dissertação – de que experienciar categorias e procedimentos da ciência histórica como proposta didática para a história escolar pode contribuir para a complexização da consciência histórica dos estudantes, contribuindo para a o aprimoramento de habilidades que contribuam, numa conjuntura de proliferação informativa, para a formação de cidadãos mais críticos e autônomos. Formação essa que é parte fundamental da concepção pedagógica defendida por Paulo Freire, com a qual esta proposta também dialoga ao fim da presente seção.

São diversos os desafios para a construção de ensino e aprendizagem histórica qualitativos e entende-se que suas proposições orbitam em diversas esferas – das políticas públicas educacionais às disparidades das condições práticas de ensino entre as escolas; do trato que a academia dispense ao ensino de história à maneira como a história é disputada publicamente, especialmente na grande mídia ou mesmo no emaranhado debate teórico sobre a área – e não há, portanto, resposta única para tais desafios.

Nesse sentido, faz-se necessário que se firme determinada posição: as palavras aqui dispostas tratam de refletir especificamente sobre pressupostos teóricos de história e ensino de história e, de forma articulada a essas reflexões, apontar possibilidades didáticas de trato à história escolar – apenas uma vertente do amplo debate sobre História e Ensino de História, portanto.

As reflexões inseridas no campo de pesquisa em Ensino de História passaram por um processo de expansão desde fins do século passado. Até então, pressupostos teóricos no campo

da Psicologia pautavam a maioria dos estudos sobre ensino e aprendizagem histórica, marcadamente sob influência das teorias de Piaget. Esse campo de estudo apontava ora para uma suposta inviabilidade do estudo de história por parte de públicos mais jovens, dadas as suas condições cognitivas, ora para soluções pedagógicas com ênfase nas técnicas de ensino, entendendo o ensino de história como divulgação dos resultados das informações históricas construídas pelo conhecimento histórico acadêmico.

Em suma, essa tendência teórica tendia a uma restrição do quadro de análise sobre ensino e aprendizagem histórica à Psicologia e Pedagogia, sendo gradativamente alterada a partir dos anos 1980, com estudos como os de Denis Shemilt, Peter Lee e, de maneira mais sistematizada, Jörn Rüsen. Tal alteração deu-se através do deslocamento de um referencial teórico pautado na psicologia para um referencial da própria história, ou seja, tanto as categorias norteadoras das pesquisas na área de ensino de história quanto as proposições advindas destas pesquisas teriam por base a própria ciência da História, como afirma Maria Auxiliadora Schmidt. Nesse percurso, “a categoria *consciência histórica* passou a ser entendida como competência subjetiva do pensamento histórico e também como objeto de conhecimento” (SCHMIDT, 2016, p. 26).

Isso posto, assume-se determinado entendimento sobre história, pautado em grande medida na concepção de consciência histórica amplamente explorada pelo alemão Jörn Rüsen em fins do século passado e início deste século. Para esse e outros teóricos, ao nos referirmos à consciência histórica, não tratamos de algo que se adquire ou se ignora, isto é, não seria adequada a dicotomia entre sujeitos conscientes e *inconscientes* historicamente, ao contrário, a consciência histórica seria inerente ao ser humano, pois

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. [...] A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com respeito às quais não se descansará enquanto não forem modificadas. (RÜSEN, 2001, p. 78)

Afirmar que a consciência histórica é algo universalmente humano é antes apontá-la como uma competência cognitiva do que uma suposta homogeneização de maneiras de pensar, ou seja, o universal aqui seria o trato com o tempo, a relação que todo ser humano empreende com seu passado em seu presente, atribuindo-lhes significado e articulando-os com finalidade prática para ações que implicam em transformações futuras – eis o caráter universal deste conceito. Este seria, portanto, inerente ao ser humano.

A consciência histórica e as narrativas que ela produz variam em graus de complexidade e finalidade. Tal variação se deve ao fato de que a consciência histórica e sua narrativa mobilizam “a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 62). Ao proporcionar esse tipo de conhecimento, a consciência histórica se estrutura a partir de uma série de condicionantes, os quais implicam em três formas de produzir sentido histórico, isto é, quatro formas de consciência histórica: tradicional, exemplar e genética (RÜSEN, 2015).

Essas três tipificações obedecem a uma noção progressiva de cognição histórica segundo a qual o sujeito que a conhece, à medida que desenvolve sua consciência histórica, desloca-se da maneira mais rudimentar, limitada e tutelada para a maneira mais complexa e autônoma de atribuição de sentido às ações humanas no decorrer do tempo. A identificação desses três tipos de consciência histórica tornar-se-ia possível através da análise de seis elementos: sua experiência com o tempo, suas formas de significação histórica, sua orientação da vida exterior (social), sua orientação da vida interior (autocompreensão, identidade), sua relação com os valores morais e sua relação com o raciocínio moral. À guisa de contextualização para o presente trabalho, admitem-se aqui dois desses elementos da consciência histórica para a elucidação da teoria ruseniana: a experiência com o tempo e as formas de significação histórica.

O tipo de consciência histórica tradicional tem sua experiência temporal pautada na origem e repetição de um modelo cultural e de vida compulsório e atribui significado à história através da reivindicação da manutenção desse modelo cultural e de vida pré-determinado. Já o tipo exemplar de consciência histórica entende sua experiência temporal de maneira mais plural, contudo, condicionada a explicar e fundamentar o presente relacionado a regras gerais de comportamento pautadas em valores atemporais. Em ambos os tipos, apesar das disparidades, existe um maior grau de passividade do sujeito ao lidar com as experiências humanas através do tempo.

Por fim, no tipo genético, as mudanças são entendidas como fundamentais na relação com o tempo e o processo histórico é entendido na sua complexidade ao relacionar passado, presente e perspectiva de futuro de forma dinâmica. Nesse último tipo, verifica-se maior autonomia e atividade do sujeito que lida com o tempo.

Apesar de pressupor que exista uma progressão na estrutura da consciência histórica, a teoria de Rösen não entende que a mesma se encontre nesse ou naquele tipo de consciência de forma pura nos sujeitos. Ao contrário,

[...] a tipologia delineada lida com tipos “ideais”, em outras palavras, como um construto teórico, que significa que a lógica afetando a significação histórica do fenômeno empírico da consciência histórica pode ser tornada aparente, e essa lógica é ainda uma (mais ou menos complexa) combinação dos quatro elementos (RÜSEN *apud* CERRI, 2011, p. 103).

É nessa perspectiva, como um *construto teórico*, que se pretende utilizar a tipificação ruseniana de consciência histórica. E ainda nesse sentido, compreende-se como objetivo de nossa proposta de intervenção elaborar estratégias didáticas para contribuir na complexificação da consciência histórica do público discente. Em outras palavras, buscar maneiras de promover entre os alunos o desenvolvimento de formas de consciência histórica mais ativas (genética) e que contribuam para uma maior autonomia cognitiva dos sujeitos aprendentes configura-se como objetivo central deste trabalho. O exercício do método histórico para fins didáticos é, portanto, o que se defende para que se alcance esse objetivo.

Com efeito elucidativo empírico das preocupações didáticas deste trabalho, relatamos e analisamos a seguir uma experiência vivenciada na nossa prática profissional. Ao fim do ano letivo de 2016, tive a oportunidade de propor que algumas de minhas turmas avaliassem nossas aulas de história, na medida em que o tempo e o frenesi das atividades de fim de ano nos permitiram. O questionário foi bastante simples: tratava-se de três questões abertas sobre o ano de aulas de história, com os seguintes descritores: *que bom!* (no qual os alunos apontariam os pontos positivos das aulas), *que pena...* (para as críticas e pontos negativos das aulas) e *que tal?* (destinado a sugestões para o ano letivo seguinte).

Conseguimos aplicar esta atividade em sete turmas de cerca de trinta alunos cada, sendo três de 3ª série, três de 1ª série e uma de 2ª série do ensino médio, abarcando, portanto, as três séries do ensino médio, num total de 212 alunos. De modo geral, mesmo admitindo-se a possibilidade de manutenção do anonimato para o preenchimento do questionário, a maioria deles (117 alunos, equivalente a 55% do total) não teceu críticas substanciais sobre as aulas. Contudo, entre os questionários em que figuraram críticas às aulas de história, as queixas mais recorrentes foram: problemas/dificuldades com a “matéria” de história (48 alunos, correspondente a 23% dos respondentes) e o que nos referiremos como *verbalismo* do professor (32 alunos, proporcional a 15% do total), com frases como “o professor fala demais!” ou “tem vez que o professor fala tanto que me perco na explicação”.

Dentre os questionários que apontaram tais críticas, não podemos afirmar categoricamente que se tratam das dificuldades conceituais em nível de consciência histórica – os limites argumentativos dos alunos e a falta de direcionamento dos descritores do questionário nos impedem de fazer tal inferência. Porém, parte desses mesmos questionários (40 deles,

equivalente a 19% do total) que apontavam em suas respostas dificuldades com o conhecimento histórico em si ou com o verbalismo, também apontaram, ora como elogio ora como sugestão, os momentos das aulas nos quais o uso da palavra era descentralizado da figura do professor e os conteúdos passavam a ser conduzidos de forma articulada às suas realidades concretas.

Fosse fazendo referência a determinadas aulas nas quais o diálogo partiu de questões levantadas pelos próprios estudantes, fosse ao demandar mais atividades práticas, pôde-se perceber a dimensão de orientação para a vida prática que o ensino de história pode promover, bem como uma procura por dar significação aos conteúdos históricos por parte dos estudantes.

Além dessa faceta ruseiniana, esses apontamentos dos alunos dialogam também com a perspectiva apontada por Paulo Freire no decorrer de suas obras, marcadamente na *Pedagogia do Oprimido* (1987) e na *Pedagogia da Autonomia* (1996). Segundo o autor,

Não é possível o diálogo entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1987, p. 108)

Uma relação possível entre Freire e Rösen, nesse sentido, seria a importância em se considerar as vivências e a forma de se relacionar com o tempo que nossos alunos trazem consigo para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar da discrepância entre as noções de autonomia de Freire – inserida numa perspectiva de classes sociais – e Rösen – focada numa abordagem cognitiva e individual –, visualizamos um ponto de encontro entre elas, na medida em que há, em ambas, a centralidade das preocupações na aprendizagem do estudante. Nesse sentido, essas considerações tornam-se passo fundamental para a busca de promoção de autonomia que a complexificação da forma de atribuir sentido histórico pode viabilizar.

Na mesma perspectiva, em sua outra obra supracitada, Freire arremata:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2002, p. 25).

Em nossa interpretação, respeitar a autonomia de nossos educandos, entre Freire e Rösen, refere-se a não abnegarmos de estratégias didáticas que apontem para a pluralização e a complexificação das formas de dar sentido às ações humanas no tempo. Noutras palavras, nortear ações didáticas em história a partir do entendimento de que estamos contribuindo para a formação de consciência histórica genética estamos, ao mesmo tempo, contribuindo para o exercício da autonomia dos nossos educandos e, portanto, respeitando-os.

Afirma-se, portanto, que o caminho que aqui se propõe percorrer referente à educação histórica necessariamente deve considerar o sujeito aprendente, suas vivências anteriores e, nesse sentido, contribuir para o aprofundamento e complexificação da consciência histórica desses educandos.

2.2. Perfil socioeconômico e de hábitos culturais do público discente da Escola Dr. César Cals

Quem são, afinal, os estudantes da Escola César Cals? Responder a tal questionamento não é tarefa simples – qualquer tentativa de fazê-lo sem a devida fundamentação em evidências concretas colocar-nos-ia à mercê de riscos como a generalização apressada ou o subjetivismo. A propósito, não seriam esses os erros mais comuns cometidos ao se tratar da temática da juventude, especialmente a brasileira?

Em busca de reduzir os riscos de que esses erros sejam cometidos, as próximas linhas se dedicam à caracterização do corpo discente de nosso ambiente profissional. Para tanto, dois grandes bancos de dados serão analisados em perspectiva: o IDH-B (Índice de Desenvolvimento Humano) dos bairros de Fortaleza, elaborado pela Prefeitura Municipal do referido município, o qual dimensiona características socioeconômicas, demográficas e culturais dos 119 bairros da capital cearense, e o recente levantamento sobre a residência dos estudantes matriculados na Escola César Cals no ano de 2018, desenvolvido pelos estudantes vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia. Em seguida, um terceiro banco de dados também passa por análise. No caso, trata-se de um questionário socioeconômico e de hábitos culturais elaborado por este pesquisador e aplicado, para efeito de amostragem, em quatro das turmas de 3ª série da Escola.

O primeiro estudo supracitado, apresentado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2014, fora elaborado a partir do uso dos dados gerados pelo último Censo Demográfico do IBGE, de 2010, sob a metodologia de cálculo do IDH adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), porém adaptada à realidade municipal. O IDH-B é calculado através da síntese de três dimensões: Renda, Educação e Longevidade – semelhante à base de cálculo do IDH das nações, o qual cruza os dados da renda nacional, de escolaridade e de expectativa de vida.

O documento fruto desse estudo, publicizado com o título *Desenvolvimento Humano, por Bairro, em Fortaleza* (FORTALEZA, 2014)²⁸, apresenta o *ranking* do IDH-B geral dos 119 bairros da cidade, além dos dez bairros com melhores e piores desempenhos em cada uma das três dimensões analisadas: IDH-Renda, IDH-Educação e IDH-Longevidade. Além desses *rankings*, o estudo também divide os bairros em cinco classes²⁹ de acordo com a variação entre os melhores e piores índices, apresentando-os no mapa da cidade³⁰. Para efeito de análise, adotaremos o recorte de classes de IDH-B proposto pelo estudo, mas neste texto elas serão referidas da seguinte forma: crítico, ruim, intermediário, regular e bom.

O segundo conjunto de dados aqui analisados foram coletados pelos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará – Fernanda Naiara da Frota Lobato, Maria das Dores Soares, Mário Luis Moreira Silva e Vilyvia Carla Marques dos Santos – no início do ano letivo de 2018. Estes estudantes eram bolsistas do PIDIB de Sociologia e alguns deles atuavam na Escola há pelo menos dois anos, ora sob a supervisão da professora Josiara Gurgel Tavares, ora da professora Waldiane Sampaio Viana, em nível escolar, e sob a coordenação da professora Danyelle Nilin Gonçalves, em nível universitário.

Mesmo com a não renovação das bolsas do PIBID, que passou por processo de reformulação e teve o retorno de suas atividades apenas no segundo semestre de 2018³¹, os estagiários empreenderam um levantamento, em caráter censitário, dos bairros de residência de todos os alunos matriculados na Escola Dr. César Cals. Com o objetivo de gerar um banco de dados para pesquisas e desenvolvimento de ações pedagógicas na Escola, os *pididianos* desenvolveram um trabalho minucioso no qual foram verificados, manualmente, em cada pasta individual dos alunos matriculados, seus endereços e estes foram computados em uma planilha, preservando informações como turno, série e turma. Ao todo, foram analisadas 1.481 pastas e, destas, apenas duas não constavam o comprovante de residência dos alunos, sobrando para análise, portanto, 1.479 informações de bairros de origem dos alunos até então matriculados na Escola.

Não se pode deixar de considerar o período no qual este levantamento fora empreendido, durante o mês de janeiro de 2018. Essa informação ganha relevância na medida em que as matrículas escolares ainda não estavam encerradas, portanto, o número final de matriculados

²⁸ Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro> (Acessado em 25 abr. 2018).

²⁹ Os intervalos de IDH-B que compõem cada uma das cinco classes são: 0,1195 a 0,2500; 0,2501 a 0,3500; 0,3501 a 0,5000; 0,5001 a 0,7000; e 0,7001 a 0,9531.

³⁰ Ver Anexo VII.

³¹ Informação disponível na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid (Acessado em 27 abr. 2018).

na Escola alcançou a marca de 1.510 alunos, acarretando assim na ausência de 31 alunos no levantamento analisado, o que representa menos de 2% do total de alunos matriculados. Para efeito de análise, são apresentadas a seguir as considerações gerais sobre os bairros onde residem os estudantes da Escola Dr. César Cals para, na sequência, essas informações serem cruzadas com os dados de IDH-B destes referidos bairros.

Oficialmente, a cidade de Fortaleza conta com 119 bairros, distribuídos em seis Secretarias Executivas Regionais (SER), além da SERCEFOP (Secretaria Regional Centro). De acordo com o levantamento feito pelos estudantes do PIBID de Sociologia, a Escola César Cals tem alunos residentes em 71 bairros³² diferentes da cidade. Apesar de a maioria dos estudantes da Escola residirem em bairros pertencentes à SER I (785 alunos, equivalente a 53% do total analisado), há alunos do César Cals em todas as regionais da cidade – dado que aponta o grau de abrangência das matrículas da Escola, bem como da diversidade do público discente a que ela atende.

De forma panorâmica, além dos matriculados na SER I, as residências dos alunos da Escola César Cals estão assim distribuídas: 74 alunos na SERCEFOP (5%), nove alunos na SER II (0,6%), 305 alunos na SER III (20,6%), 73 alunos na SER IV (4,9%), 97 alunos na SER V (6,5%), 19 alunos na SER VI (1,2%) e 117 alunos (7,9%) são de outros municípios, como Caucaia (107) e Maracanaú (10).

O bairro com mais alunos matriculados na Escola é o bairro onde a mesma está situada: o Farias Brito, com 137 alunos (9,2 % do total). Se considerarmos os alunos que residem no mesmo bairro da Escola e nos oito bairros imediatamente vizinhos (Centro, Benfica, Rodolfo Teófilo, Parque Araxá, Parquelândia, São Gerardo, Monte Castelo e Jacarecanga), chegamos ao quantitativo de 426 matriculados, o que equivale a 28,8% do total listado. Portanto, a expressiva maioria dos alunos mora em bairros com considerável distância da Escola: 71,2% do total analisado. Infere-se que esse dado contribui para demonstrar a elevada procura por vagas na Escola, fruto do reconhecimento dos sucessos recentes da instituição. Procura essa que cruza inclusive as fronteiras oficiais do município de Fortaleza, como referido anteriormente.

³² Para a feitura destas análises, foram usadas as nomenclaturas e definições espaciais dos bairros da cidade de acordo com os dados da Prefeitura Municipal de Fortaleza para que, desta forma, não houvesse incongruências entre os bairros apresentados no levantamento de alunos matriculados na Escola e os bairros que tiverem o IDH-B analisados pelo estudo da Prefeitura. Ao seguir este critério, aglutinamos alguns bairros que constaram no levantamento feito pelo PIBID de Sociologia a outros, quais sejam: Carlito Maia ao Álvaro Weyne; Goiabeira à Barra do Ceará; Conjunto Santa Edwiges ao Bom Jardim; São Cristóvão ao Jangurussu; Aracapé ao Mondubim; Parque Rio Branco ao Padre Andrade; Colônia e Nossa Senhora das Graças ao Pirambu; Alagadiço, Olavo Bilac e Otávio Bonfim ao São Gerardo; e Conjunto Nova Assunção à Vila Velha.

O cruzamento dos dados sobre os bairros de residência dos alunos da Escola com o IDH-Bairros informado pela prefeitura de Fortaleza revelou algumas informações de grande relevância para o entendimento das características do público discente do César Cals. De modo geral³³, a maioria dos estudantes da Escola mora em bairros cujo IDH-B não ultrapassa o índice de 0,5, isto é, 1.167 alunos, o equivalente a 85,6% do total de alunos residentes em Fortaleza. Em contrapartida, apenas quatro alunos moram em bairros com IDH-B considerado bom: dois deles no Cocó (IDH-B 0,894) e os demais na Aldeota (IDH-B 0,778) e no Meireles (IDH-B 0,953). É nítido, portanto, que os bairros de origem da maioria dos estudantes da Escola são pobres, ou pelo menos têm baixos índices relacionados à renda, escolarização e longevidade.

Dos dez bairros com mais matriculados na Escola, apenas o Centro apresenta IDH-B superior a 0,5 (no caso, 0,556) – todos os demais têm IDH-B considerado crítico, ruim ou intermediário, como apresentado na tabela a seguir.

Tabela 3				
Os dez bairros com maior número de matrículas na E.E.M. Dr. César Cals Em 2018				
BAIRRO	SER	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL	IDH-B
Farias Brito	I	137	9,2%	0,499
Álvaro Weyne	I	112	7,5%	0,364
Presidente Kennedy	III	112	7,5%	0,428
Carlito Pamplona	I	102	6,9%	0,299
Barra do Ceará	I	91	6,1%	0,215
Centro	SERCEFOR	74	5,0%	0,556
Vila Ellery	I	71	4,8%	0,415
Monte Castelo	I	53	3,5%	0,434
Cristo Redentor	I	45	3,0%	0,253
Quintino Cunha	III	37	2,5%	0,222

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Há ainda uma constatação intrigante do cruzamento desses dados, referente à diversidade de bairros de origem dos alunos e o perfil socioeconômico dos mesmos. Apenas os bairros Farias Brito e Centro, dentre os nove mais próximos à Escola, constam entre os bairros com maior número de matriculados. Esses nove bairros próximos à Escola têm IDH-B variando entre intermediário e regular. Em contrapartida, os outros oito bairros com maior concentração de alunos da Escola têm IDH-B variando entre crítico, ruim e intermediário. Uma inferência

³³ Ao aplicarmos o recorte de classe proposto pelo estudo sobre IDH-B aos bairros de Fortaleza onde os alunos da Escola residem, encontramos a seguinte configuração: 279 alunos (20,4%) residem em bairros com IDH-B crítico; 269 alunos (19,7%) moram em bairros com IDH-B ruim; 619 alunos (45,4%) residem em bairros com IDH-B intermediário; 192 alunos (14,1%) vivem em bairros com IDH-B regular; e apenas quatro alunos (0,3%) moram em bairros com IDH-B considerado bom.

possível a partir desta constatação seria a existência de certo grau de esforço por parte desses estudantes e suas famílias em distanciá-los das precariedades de seus bairros de residência. Em outras palavras, a possibilidade de esses alunos e suas famílias destoarem do padrão de IDH-B de seus bairros configura-se como uma hipótese – a distância desses bairros em relação à Escola implica em investimento financeiro dessas famílias com o transporte desses alunos, por exemplo.

Quanto mais nos distanciamos geograficamente da Escola, mais plausível se torna essa hipótese. Senão, vejamos: 39 alunos do César Cals residem em bairros entre os dez com pior IDH-B da cidade. Os bairros que esses jovens residem são em áreas com elevada distância da Escola – cinco deles pertencem à SER V (Canindezinho, Genibaú, Siqueira, Planalto Ayrton Sena e Granja Lisboa) e um deles à SER VI (Jangurussu), que não são limítrofes à SER I, a qual a Escola pertence. É possível que esses estudantes e seus familiares tenham condições materiais acima da média de seus bairros para garantir a manutenção desses alunos numa escola tão distante de suas residências.

Esse cruzamento de dados fundamenta o que nossa experiência com a prática profissional junto a esses jovens já apontava: o público discente da Escola Dr. César Cals é diverso. Essa diversidade é expressa, com esses dados, pelas várias realidades nas quais esses jovens estão inseridos – de todas as regionais da cidade e de outros municípios vizinhos, de bairros com níveis de desenvolvimento humano variados e paisagens geográficas diferentes, enfim. Compõe esse quadro de diversidade alguns padrões possíveis, como a grande maioria que vive em bairros com IDH-B baixo e que precisa cruzar mais de um bairro para chegar à Escola todos os dias.

Com o objetivo de qualificar ainda mais essa análise sobre o perfil dos estudantes da Escola, foi aplicado um questionário socioeconômico e de hábitos culturais³⁴ a uma pequena parcela dos mais de 1.500 alunos da Escola. O público escolhido para responder a estes questionamentos foi restrito a quatro turmas de 3ª série do ensino médio por algumas razões.

Além do fato de nossas aulas de História estarem concentradas nessa série, o que tecnicamente facilitou a implementação do questionário, há uma ponderação metodológica relevante: os alunos de 3ª série são, em sua maioria, veteranos: apenas dez alunos, o equivalente a 8% do total entrevistado, são novatos e ao fim do ano letivo de 2018, 81,6 % dos entrevistados terão cursado o ensino médio integralmente na Escola. Esse perfil do estudante de 3ª série da Escola torna-se relevante na medida em que se compreende que esses alunos, mais que os das

³⁴ Um modelo do questionário aplicado com todas as suas questões pode ser visualizado na seção de Anexos.

demais séries, tiveram oportunidade de vivenciar as ações pedagógicas propostas pela Escola já descritas neste trabalho e, portanto, expressam de forma mais clara o que seria o estudante dessa instituição: não apenas traz muito de si e de suas vivências para a Escola, mas que também já vem sendo influenciado pelo que ela propõe.

Atualmente, existem onze turmas de 3ª série do ensino médio na Escola. Para efeito amostral, optamos por três das oito turmas do turno da manhã, nas quais leciono a disciplina de história (turmas A, B e C) e uma das três turmas do turno da tarde (turma I), da qual não sou professor. A opção de não concentrar a aplicação do questionário unicamente em turmas do turno matutino adveio da preocupação com possíveis distorções entre os turnos da manhã e da tarde, distorções essas que foram pouco manifestadas nos resultados da aferição de dados e, portanto, não serão consideradas na análise.

Os questionários foram aplicados nos dias 10 (na turma “A”) e 14 (nas turmas “B”, “C”, e “I”) de maio de 2018, durante suas aulas de história. Apesar de as quatro turmas terem aproximadamente 35 alunos matriculados em cada uma, apenas a turma “A” teve a totalidade de seus alunos participando da aferição. Isso se deu, provavelmente, pelo fato de as outras turmas terem respondido ao questionário num dia de segunda-feira, marcadamente o dia da semana com maior índice de faltas na Escola. Tanto que as turmas “B” e “C” tiveram, cada uma, 32 alunos participando e a turma “I” do turno da tarde contou apenas com 26 respondentes.

As indagações propostas neste questionário se dividiram em duas seções. A primeira delas contemplando a dimensão individual, com perguntas sobre idade, sexo, formação escolar, trajeto para a Escola, relação com o mundo do trabalho, acesso à informação e hábitos culturais, como leitura de livros e engajamento em organizações coletivas, e outra relacionada à família do entrevistado, contando com perguntas sobre a formação e ocupação profissional da mãe ou mulher responsável pelo estudante e do pai ou homem responsável pelo estudante, número de pessoas em sua residência, renda total da família e a presença e quantidade de bens materiais na residência do aluno, como quartos de dormir e banheiro, carro e moto, TV por assinatura, telefones celulares, computador e acesso à internet.

Apesar de ter tomado como referência o questionário socioeconômico proposto pelo INEP no ato de inscrição para o ENEM deste ano de 2018, uma parte significativa das indagações desse questionário, especialmente na seção individual, foi proposta por este pesquisador. Com o intuito de caracterizar com mais profundidade e amplitude os estudantes do César Cals, foram elaboradas as perguntas relacionadas aos hábitos culturais destes alunos, marcadamente sobre acesso à informação e sua manipulação, e às demandas materiais

envolvendo seu cotidiano, seja no mundo do trabalho ou mesmo referentes à garantia de acesso à Escola. Na sequência, alguns resultados serão apresentados e analisados.

No que diz respeito à faixa etária, ao serem indagados quantos anos teriam ao fim do ano de 2018, uma notável maioria dos estudantes respondeu que teria dezessete ou dezoito anos (80,8%, correspondente a 101 alunos), dentro, portanto, da faixa etária prevista para a conclusão do ensino médio. Excetuando uma resposta para dezesseis anos e uma para vinte e um anos, os demais (17,4% proporcionais a 22 alunos) estarão com dezenove ou vinte anos ao fim do corrente ano letivo. Além da maioria dos alunos respondentes estar dentro da faixa etária prevista, os menos de vinte por cento que estão acima dela não estão concentrados numa única turma: sendo oito na turma “A”, três na “B”, sete na “C” e cinco na “I”. Em suma, não se pode desconsiderar essa minoria de estudantes acima dos dezoito anos, contudo, a distorção idade-série não se configura como uma das características centrais do público em questão.

A proporção dos entrevistados referente ao sexo apontou uma sensível maioria numérica de alunas sobre alunos. Foram sessenta e nove jovens mulheres e cinquenta e seis jovens homens respondentes, o que aponta para uma diferença de cerca de 10% entre os dois sexos. Essa diferença é distribuída entre as quatro turmas analisadas de forma ligeiramente desigual. A turma “I” foi a única que apresentou uma pequena maioria de homens sobre mulheres (dois a mais), enquanto que a turma “A” configurou-se com expressiva maioria feminina (onze alunas a mais que alunos). As demais turmas apresentaram a mesma configuração de uma pequena maioria feminina, com duas alunas a mais em cada uma delas.

Ainda no tocante a questões envolvendo as diferenças entre alunas e alunos, uma desigualdade foi identificada ao serem cruzados o sexo dos estudantes às suas respectivas respostas para a questão sobre o grau de contribuição com as atividades domésticas em casa. A totalidade das alunas declarou contribuir de alguma forma com as atividades domésticas, mesmo que raramente, fato que não foi registrado entre os homens. Outra desigualdade é observada com relação à intensidade dessa contribuição com o trabalho doméstico. Quando são isoladas as respostas “sempre”, 45% das alunas apontaram essa resposta, uma quantidade expressivamente superior aos alunos que indicaram a mesma resposta (23% deles). Infere-se com esse dado que, para quase a metade das alunas entrevistadas, o trabalho doméstico é posto ainda como obrigação, o que demonstra a permanência de uma das expressões da divisão sexual do trabalho: a de delegar, como se fosse natural, o trabalho reprodutivo³⁵ às mulheres. Nem

³⁵ De acordo com a literatura sociológica e econômica relacionada à inserção da mulher nas atividades laborais, o trabalho reprodutivo, diferente do trabalho produtivo (com produção direta de riqueza) seria aquele relacionado às

mesmo o trabalho remunerado alivia totalmente este tensionamento que parte das alunas sofre em sempre executarem atividades domésticas: cinco das dezoito alunas que exercem algum tipo de trabalho remunerado responderam que sempre contribuem com o trabalho doméstico em suas residências, o que configura a permanência da chamada dupla jornada para essas estudantes.

As desigualdades entre alunas e alunos também são expressas quando o assunto é a relação com o mundo do trabalho. Trinta e dois estudantes (26% do total) exercem algum tipo de atividade remunerada, seja estágio, trabalho formal ou informal. Apenas quatro alunos são trabalhadores com vínculo formal, sendo todos eles homens. Em contrapartida, as mulheres são maioria no trabalho informal, sendo elas onze dos dezoito trabalhadores na informalidade.

Essas desigualdades entre homens e mulheres no mundo do trabalho também se apresentam entre as famílias dos estudantes analisados, visto que há uma nítida disparidade entre o grau de formação e o ramo de atividade profissional entre as mulheres e homens responsáveis pelos estudantes entrevistados. As mulheres apresentam melhor formação básica que os homens: 58,4% delas concluíram pelo menos o ensino fundamental, sendo 36% formadas no ensino médio, enquanto que 49,6% dos homens concluíram pelo menos o ensino fundamental, com 32% formado no ensino médio e semelhante quantitativo que pelo menos iniciaram o ensino superior (no caso, dezoito mulheres e vinte homens).

Por outro lado, as mulheres responsáveis pelos alunos entrevistados são maioria nas atividades profissionais reconhecidamente com menor remuneração. Essa constatação foi possível através das respostas dos alunos a duas questões que indagavam sobre a área de atuação profissional da mulher e do homem responsáveis por eles, distribuídas em cinco grupos, sendo o grupo 1 de atividades com histórico de mais baixa remuneração e o grupo 5 com melhor remuneração. São mais mulheres exercendo atividades profissionais entre os três grupos com menor remuneração que homens, 68,8% delas e 58,4% deles. Uma inferência possível para esses dois dados é a de que, apesar de terem melhor formação básica e equivalente formação superior, há mais mulheres responsáveis pelos alunos respondentes entre as profissões com remuneração mais baixa que homens.

Os dados supracitados referentes às áreas de atuação profissional dos responsáveis pelos alunos analisados também demonstram que, disparidade de gênero a parte, as profissões com remuneração mais baixa e com menor exigência de formação são a expressiva maioria entre

atividades domésticas e de reprodução da força de trabalho e que, com o estabelecimento da divisão sexual do trabalho, fora historicamente delegado às mulheres. (MELO, H. P.; CASTILHO, M. 2009, p. 137).

esses trabalhadores. Nesse ínterim, menos de um terço (30,4%) das mulheres e homens responsáveis pelos alunos se enquadram nos grupos de ocupação profissional 4 e 5.

No tocante às condições materiais das famílias das alunas e alunos entrevistados, além da renda geral da família, em reais, outras perguntas que podem contribuir para dimensionar o acúmulo patrimonial dessas famílias foram feitas. Parte delas são usadas para a identificação dessa perspectiva socioeconômica das famílias analisadas.

Se tomarmos a tipificação de classes sociais adotada pelo IBGE por faixas de salário-mínimo³⁶, é possível observar que a expressiva maioria das famílias dos estudantes entrevistados pertence às classes D e E (79,2%). Apesar do imperativo desse percentual, seria apressado afirmar que a maioria das famílias investigadas vive em situação de intensa pobreza, afinal, o dado de rendimento familiar bruto desconsidera acúmulo patrimonial ou mudanças salariais bruscas para cima ou para baixo.

TABELA 4

Distribuição das famílias dos alunos entrevistados em classes sociais a partir da renda total familiar em salários-mínimos

Classe	Número de salários-mínimos	Quantitativo de famílias / percentual
A	Acima de 20	2 (1,6%)
B	Entre 10 e 20	6 (4,8%)
C	Entre 4 e 10	18 (14,4%)
D	Entre 2 e 4	43 (34,4%)
E	Até 2	56 (44,8%)

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Outro dado aferido que contribui para dimensionar economicamente nosso público-alvo se refere à renda *per capita* das famílias analisadas. Ao serem divididos os valores declarados de renda mensal total familiar pelo número de pessoas residentes nos domicílios dos entrevistados, a proporcionalidade dessa renda total é alcançada e, portanto, é possível se ter mais clareza das condições materiais dos alunos respondentes.

Nessa configuração, permanece a maior concentração de famílias com renda *per capita* de até um salário-mínimo. O percentual de famílias nas duas faixas de menor renda individual

³⁶ A tipificação de classes sociais a partir da renda total familiar em salários-mínimos é historicamente adotada pelo IBGE nas medições do censo populacional, de acordo com o estatístico Thiago Rodrigues Alves Carneiro. Disponível: <https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salarias-classe-social-abep-ibge/> (Acessado em 10 jun. 2018).

é idêntico aos de famílias com renda total equivalente às classes D e E – 79,2% delas. Ocorre, portanto, que, mesmo para as 43 famílias com renda total entre dois e quatro salários mínimos, o que poderia nos fazer inferir que elas não estariam em condições econômicas tão críticas assim, ao se observar essa renda distribuída igualmente entre os membros da família, o valor chega a, no máximo, um salário-mínimo por pessoa, isto é, mesmo entre as famílias com renda total superior a dois salários-mínimos, a tendência aponta se tratar de famílias numerosas, o que contribui para a diluição dessa renda.

TABELA 5	
Relação do número de famílias por faixa salarial <i>per capita</i>	
Faixa de salário-mínimo <i>per capita</i>	Quantitativo de famílias / percentual
Acima de três salários por pessoa	04 / 3,2%
De dois a três salários por pessoa	04 / 3,2%
De um e meio a dois salários por pessoa	07 / 5,6%
De um a um salário de meio por pessoa	11 / 8,8%
De meio a um salário por pessoa	47 / 37,6%
Até meio salário por pessoa	52 / 41,6%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Apesar de os dados de renda total familiar e de renda *per capita* apontarem para um relevante montante de alunos em situação de pobreza, a análise do patrimônio declarado contribui para a relativização dessa situação. Para tanto, dentre os vários demonstrativos de acúmulo patrimonial que podem ser analisados a partir das respostas dos alunos entrevistados, a opção pelo recorte de cruzamento da renda *per capita* com o patrimônio de veículo automobilístico figura como significativa por se tratarem de bens móveis, diferentemente de banheiros e quartos de dormir na residência, por exemplo, e com certa facilidade de venda em situações de dificuldade financeira, como de desemprego.

Das 52 famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, mais da metade (28 delas) tem pelo menos um veículo automobilístico, seja ele motocicleta ou carro, e oito dessas famílias têm mais de um veículo. Essa tendência também se repete na faixa de renda seguinte: das 47 famílias com renda *per capita* entre meio e um salário mínimo, 27 delas têm pelo menos um carro ou moto, sendo sete delas possuidoras de mais de um veículo.

Essa observação que relaciona renda *per capita* a um tipo específico de patrimônio, no caso, ao veículo automotivo, é significativa na medida em que pode apontar um processo de

empobrecimento conjuntural desta população específica, isto é, existe a possibilidade de parte dessas famílias que têm renda *per capita* de até um salário mínimo e, mesmo assim, tem carro ou moto tenha tido renda mais alta e mais acesso ao consumo de bens duráveis até certo período, mas que atualmente seja vítima da recente crise econômica e sofra com males decorrentes dela, como o desemprego, a redução dos salários e o subemprego.

Para a retomada de questões específicas dos alunos partícipes desta análise, duas últimas questões configuram-se relevantes para a delimitação de um perfil destes estudantes: a que se refere ao grau de esforço cotidianamente empreendido por estes alunos para chegarem à Escola e a forma como os mesmos lidam com o acesso a informação, especialmente pela *internet*.

Dos 125 alunos, 40 deles (32%) vão a pé ou de bicicleta (dois, apenas). Nesse universo de alunos que exercem algum esforço físico diário para chegar à Escola, vinte e seis deles gastam menos de quinze minutos para chegarem ao ambiente escolar. Isso equivale, numa caminhada com velocidade média de 5km/h, a no máximo um quilômetro e meio de distância percorrida. Já entre os catorze alunos que levam entre quinze minutos e meia hora para chegar à Escola, a distância percorrida por eles a pé pode chegar, ainda sob essa média de velocidade, a dois quilômetros e meio de caminhada diária para assistir à aula.

Contudo, a maioria dos estudantes entrevistados vão à Escola de transporte automotivo, principalmente coletivo (69 deles marcaram a alternativa “ônibus ou van”, 55,2%), mas também particular (16 deles marcaram carro ou moto, 12,8%). São estes respondentes que confirmam os dados sobre a elevada distância entre as residências da maioria dos estudantes e a Escola. Afinal, do total de 85 alunos que usam transporte automotivo para chegar à Escola, 67 deles gastam mais de quinze minutos neste deslocamento. Dentre eles, 44 alunos gastam mais de meia hora para chegar ao ambiente escolar. E, finalmente, quatro alunos que declararam usarem como transporte ônibus ou van gastam mais de uma hora no seu trajeto para a Escola, cotidianamente.

Do conjunto de questões que envolvem os usos que esses jovens fazem da *internet* e a relação destes usos com seus estudos escolares, alguns dados relevantes e inferências podem ser feitas. De antemão, três dessas perguntas, se analisadas juntas, explicitam um panorama sobre o acesso à *internet* que os alunos respondentes têm: sobre o acesso à *internet* em casa, sobre a existência de computadores nas suas residências e sobre a posse de celulares do tipo *smartphone*.

Apenas cinco alunos declararam não ter acesso à internet em casa, o que contribui para a inferência de que, mesmo nas situações financeiras mais críticas, a navegação na *internet* figura entre os itens de primeira necessidade para essas famílias. Se o acesso à *internet* no

próprio domicílio destes jovens é quase uma regra, o que dizer sobre a forma desse acesso, se apenas um aluno declarou não ter nem nunca ter tido aparelho celular do tipo *smartphone*? Além desse aluno, outros sete responderam não possuir este tipo de aparelho no momento da aplicação do questionário, mas que já possuíram pelo menos um durante a vida. Some-se a esse imperativo dos *smartphones* o seguinte dado: 63 alunos (50,4%) têm celulares deste tipo há quatro anos ou mais, isto é, esses aparelhos lhes fizeram companhia durante praticamente toda a adolescência. Paralelamente a isso, 53 alunos (42,4%) declararam não ter nenhum computador em casa.

A inferência maior sobre a relação entre essas três perguntas é a seguinte: os alunos entrevistados têm amplo acesso à *internet*, prioritariamente através de celulares do tipo *smartphone* e, para metade deles, isso é uma realidade há pelo menos quatro anos, período equivalente ao da adolescência desses jovens. Esse uso intenso de *smartphones* e a facilidade de acesso à *internet* exercem inegável influência na forma como os entrevistados têm acesso à informação e mesmo à formação escolar.

Para 88,8% dos alunos em análise, a *internet* é a sua principal fonte de acesso a informações relacionadas a atualidades de todo tipo. E, neste espectro, quase dois terços do total de respostas apontam as redes sociais digitais como principal canal de acesso a essas informações. Neste tema, mais de oitenta por cento dos alunos tem perfis nas três redes sociais digitais mais populares no Brasil: *WhatsApp* (95,2%), *Instagram* (90,4%) e *Facebook* (82,4%).

Além da *internet*, e, de forma prioritária, as redes sociais digitais, serem a principal fonte de informação para a maioria desses jovens, é através dela também que mais da metade deles (52,8%) desenvolvem seus estudos escolares. As anotações e atividades propostas durante as aulas ocupam o segundo lugar entre suas principais fontes de estudos (36%) e o livro didático é o menos utilizado dentre estas três opções listadas (11,2%). Finalmente, quando indagados sobre a forma de utilização da *internet* quando ela figura como pelo menos uma das fontes de estudo desses jovens, mais da metade o faz através de videoaulas (53,6%), outros, através de levantamentos simples em *sites* de busca (35,2%) e uma minoria, apenas seis alunos, o faz seguindo as orientações de seus professores ou indicações de seus materiais didáticos.

Os usos da *internet* por parte dos alunos entrevistados, portanto, tendem a seguir certo padrão. Através de seus *smartphones*, esses alunos acessam informações sobre atualidades sob o filtro de suas redes sociais, seus ciclos de amizades e os algoritmos que regem essas redes tornam esse acesso à informação altamente parciaisado, portanto. Também através da *internet*, a maioria destes jovens desenvolvem seus estudos escolares, contudo, de maneira autônoma e

com tendência à superficialidade – tendo em vista a prioridade dada a videoaulas e, quando a leitura é utilizada, quase sempre é através de levantamentos rápidos em *sites* de busca.

Em suma, pode-se afirmar que o estudante da Escola César Cals tem um perfil, mas que esse perfil tem como principal característica a diversidade. Diversidade esta expressa na pluralidade de regiões de origem: dezenas de bairros diferentes, quase todos eles pobres e, até mesmo, de outros municípios. Diversidade expressa também na convivência entre pessoas de extratos sociais diferentes, mesmo com a prevalência de alunos que compõem famílias pobres, margeando a condição miserável. E, finalmente, são estudantes que, em sua explícita maioria, vêm convivendo e incorporando hábitos relacionados ao uso da *internet* em seu cotidiano e em sua formação.

CAPÍTULO 3 – O QUE PROPOMOS: Análise de fontes históricas no emaranhado digital contemporâneo

O produto didático desta dissertação tem íntima relação com a trajetória transcorrida durante esses pouco mais de dois anos de estudos no ProfHistória. Dentre a vastidão do campo de estudos e pesquisas em Ensino de História, duas preocupações despontaram com mais nitidez em nossas reflexões: a reafirmação de fundamentos da construção do conhecimento histórico nas relações de ensino e aprendizagem e a possibilidade de trato da juventude como uma categoria social, fator esse que se acreditava que poderia gerar certo grau de empatia dos estudantes com alguns conteúdos estudados. Dessas duas perspectivas, a realidade sobre a qual esta pesquisa se debruça redirecionou nosso foco para a primeira preocupação em detrimento da segunda.

Tal redirecionamento deu-se a partir de constatações advindas do perfil dos estudantes em questão já apresentado em nosso segundo capítulo, particularmente no que se refere ao uso da *internet*. Essa prática, que se dá de forma generalizada, ocupa diversas dimensões da vida dos jovens componentes desta pesquisa, especialmente via *smartphones*, é através da *internet* que os mesmos acessam informações em geral e desenvolvem seus estudos escolares, por exemplo. E mais: no tocante ao uso da *internet* para estudos, plataformas como redes sociais digitais e vídeos no *YouTube* encabeçam a preferência dos jovens em questão, além de breves levantamentos em *sites* de busca, raramente indo além dos primeiros *links* encontrados. Some-se a isso o fato de menos de 5% dos estudantes entrevistados apontarem as indicações do livro didático ou do professor como principais fontes de estudos em ambiente digital e o quadro está delineado: secundarização dos meios tradicionais de obtenção de informação e de construção do conhecimento.

Nesse contexto, o que aqui se propõe como produto didático parte do seguinte pressuposto: o ensino escolar deve contribuir para que nossos estudantes naveguem em ambientes digitais de forma crítica e responsável. Em outras palavras, a escola pode e deve corroborar para a qualificação desta prática já exercida pelos nossos alunos. Não adianta, portanto, desencorajar a busca autônoma por informação via *internet*. Ao contrário disso, acredita-se que uma das tarefas contemporâneas da escola seja justamente formar os estudantes para o aprimoramento dessa prática.

Quando nos referimos à navegação responsável em ambientes digitais, especialmente em redes sociais, partimos do pressuposto que tais práticas trazem suas armadilhas e uma delas

é o que convencionou-se chamar de “bolhas”. Definidas por algoritmos de inteligência artificial, as “bolhas” seriam os espaços digitais para os quais somos direcionados a partir das leituras que estas plataformas digitais fazem do que seriam nossas preferências, expressas por nossas ações ao interagir com estas. Se costumamos acessar determinados tipos de *sites* através das buscas do *Google*, por exemplo, essa plataforma apontará preferencialmente estes mesmos *sites* nos acessos subsequentes. Com isso, a tendência em vigor nas principais plataformas digitais é a de encaminhar seus usuários para a convivência com os mesmos assuntos, temas e pessoas. Noutras palavras, essas experiências *on-line* estão mais propensas a gerar visões parciais da realidade que promover autonomia, como se poderia aparentar.

Acredita-se que o ensino escolar, especialmente o ensino de história, pode cumprir papel fundamental para “furar essas bolhas”, isto é, para a promoção de visões de mundo mais amplas, contextualizadas e validadas cientificamente. Em nossa seara, o ensino de história que reivindica procedimentos próprios da ciência histórica, como análise de fontes, atenção às temporalidades e aos sujeitos históricos, ganha relevância nessa conjuntura de disseminação indiscriminada de informações, não raro, infundadas.

Sobre informações infundadas ou mesmo mentirosas, outro grande desafio do acesso à informação via *internet* são as chamadas *Fake News* – notícias falsas, em inglês. Com origens e finalidades diversas, as notícias falsas confundem e dificultam ainda mais o acesso à informação e à produção de conhecimento validado cientificamente por meios digitais. Além disso, notícias desse teor, dado seu tom, na maior parte das vezes, alarmante, que gera “viralizações”, retroalimentam as referidas “bolhas”, dificultando ainda mais o processo de saída destas. A detecção de notícias falsas deve ser considerada ao adentrarmos no universo digital, especialmente quando o fazemos com finalidades pedagógicas. Nesse sentido, é mister que nós, professores, estejamos instrumentalizados para esse fim.

Neste mar turbulento que são os ambientes digitais, nosso produto didático propõe atividades de análise de fontes textuais disponíveis *on-line* referentes a fatos e processos históricos ou a temas correlatos, de forma que os estudantes desenvolvam habilidades analíticas sobre os produtores dessas fontes, os conteúdos produzidos e os possíveis impactos gerados pela veiculação desses textos. Para tanto, elencamos sete gêneros textuais mais comuns e relevantes e propomos, para cada um deles, um *modus operandi* que combina a seleção da fonte e a checagem da validade da plataforma na qual foi disponibilizada; a análise minuciosa da fonte, através de procedimentos da ciência histórica, e a produção textual, como forma de qualificar habilidades narrativas e argumentativas dos estudantes. Por se concentrar na

investigação de fontes de informação relacionadas a conteúdos históricos, este produto foi batizado de Fontímetro e assim será citado daqui em diante.

As questões suscitadas neste terceiro capítulo são aprofundadas nas duas seções a seguir. A primeira delas tem por objetivo contextualizar esse produto frente aos desafios dos usos de materiais disponíveis na *internet* como base das atividades propostas pelo Fontímetro, tais como o tratamento às supracitadas “bolhas” e *Fake News*. Neste tópico, são apresentados, especialmente para nossos leitores professores, alguns dados e leituras sobre o emaranhado informacional digital contemporâneo, além de serem apontadas estratégias para uma navegação responsável *on-line*, consideradas aqui pressupostos básicos para o uso de ambientes digitais com objetivos didáticos, como o Fontímetro propõe.

Na seção seguinte, são explicadas e descritas a estrutura e as finalidades de cada parte do Fontímetro. Junto a isso, são apontadas suas diversas possibilidades de uso para o ensino de história, para ações interdisciplinares entre as Humanidades e mesmo para parcerias com o ensino de Língua Portuguesa.

Que estas reflexões até aqui desenvolvidas e sua culminância com o produto didático apresentado cumpram o papel de provocar em nossos colegas de profissão considerações sobre as possibilidades e finalidades do ensino de história na contemporaneidade. E mais ainda, que as proposições didáticas resultantes destas considerações contribuam para a formação de jovens com consciências históricas mais autônomas, capazes de romper “bolhas digitais” alienantes e de firmar posição fundamentada ante uma conjuntura de frenesi informacional, tal como o Fontímetro se propõe.

3.1. As TIC e a Educação: conjuntura, riscos e possibilidades

Não é preciso um olhar muito atento para que se perceba o papel que a *internet*, especialmente combinada às inúmeras possibilidades oferecidas pelos *smartphones*, vem ocupando nas vidas de um número cada vez maior de pessoas. Além das já citadas redes sociais digitais, a combinação da *web* com esses “telefones inteligentes” pode proporcionar, através de aplicativos, a contratação de serviços das mais diversas áreas (do audiovisual ao táxi, da comida entregue em casa à reserva do quarto de hotel) bem como o acesso a outros tantos serviços e funções gratuitos.

Entende-se então que as experiências promovidas pelos *smartphones* são, além de relativamente recentes, multifacetadas. Inúmeros aspectos podem e devem ser abordados para

analisar este fenômeno, seus impactos nos mais diversos públicos e setores sociais, dentre outros. Contudo, nosso recorte é claro, referimo-nos ao uso da *internet*, em particular através desses aparelhos, nas relações de ensino e aprendizagem. Portanto, a seguir, são destacados alguns dados, informações e análises sobre o uso destes meios por jovens em situação de aprendizagem, os riscos detectados em ambientes digitais (ambos em nível nacional) e possibilidades de navegação responsável e segura em tais ambientes.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2017³⁷, desenvolvida em escolas públicas e privadas de todo o país, 97% dos alunos entrevistados de escolas localizadas em áreas urbanas usam a *internet* através de telefones celulares e, para 18% deles, o *smartphone* é o único dispositivo usado para esse fim. Frente a esses dados, pode-se imaginar que a navegação *on-line* através desses aparelhos seja próprio do público jovem, no fim da adolescência, contudo, ao se ressaltar o público amostral desta pesquisa, alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 2º ano do ensino médio, evidencia-se o grau de disseminação que o uso desses aparelhos vem alcançando as mais diversas faixas etárias. Nesse caso, a diferença percentual entre os alunos entrevistados mais novos e mais velhos é de apenas quatro pontos percentuais: 94% entre os do 5º ano do ensino fundamental, 97% entre os que cursam o 9º ano do fundamental e 98% entre os alunos do 2º do ensino médio (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br, 2018, p. 290)³⁸.

Também chamam a atenção dados sobre o uso da rede relacionada às atividades escolares: dos estudantes de escolas públicas, 86% declararam usar a *internet* para fazer pesquisas para a escola e 80% para fazer trabalhos escolares sobre temas específicos (CGI.br, 2018, p. 294). A semelhança dos dados apresentados pela pesquisa TIC Educação mais recente com os dados demonstrados pelo levantamento feito em algumas das turmas de nosso *locus* de trabalho, apresentados no capítulo 2, demonstram não apenas a consonância entre realidade local e nacional, mas aponta para algo ainda maior: o processo de inserção em ambientes digitais se disseminou e se dissemina de forma rápida, ampla e generalizada, sensivelmente no processo de aprendizagem dos alunos entrevistados.

O mesmo não ocorre na dimensão do ensino – pelo menos não por enquanto. Dentro da amostra proposta ainda pela pesquisa TIC Educação 2017, composta por professores de Língua

³⁷ Desenvolvida anualmente desde 2010 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), a referida pesquisa “realiza entrevistas com alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores para mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica”, de acordo com o *site* do próprio Cetic.br. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/> (Acessado em 08 dez. 2018).

³⁸ O Comitê Gestor da Internet no Brasil também é reconhecido e nomeado oficialmente por sua sigla CGI.br, a qual será usada daqui por diante nesta dissertação para fins de referência bibliográfica no corpo do texto.

Portuguesa, Matemática e das séries iniciais do ensino fundamental, o uso das TIC não se dá de forma tão ampla nas atividades formais de ensino como nas mãos dos estudantes para, bem ou mal, efetivarem sua aprendizagem individualmente. Entre os professores de escolas públicas, no que se refere a atividades cotidianas da realidade escolar, como o desenvolvimento de uma aula expositiva ou a solicitação de trabalhos sobre temas específicos, 43% dos entrevistados declarou ter usado algum tipo de TIC para a execução dessas ações durante o ano letivo. Os números caem ainda mais quando questionados sobre os usos dessas tecnologias em atividades mais específicas com os alunos, como para interpretação de textos (27%), uso de jogos educativos (20%) ou elaboração de planilhas e gráficos (13%), por exemplo (idem, p. 312-314).

É justo atribuir essa abissal diferença quantitativa entre as práticas de ensino dos professores e os hábitos de estudo dos alunos partícipes da pesquisa à imediata ascensão³⁹ destas ferramentas comunicacionais. Não se pode desconsiderar o processo necessário entre o surgimento de determinadas tecnologias, a apropriação das mesmas por parte dos professores e a adequação delas às diversas demandas e realidades escolares, bem como a inúmeros outros aspectos dessa complexa questão⁴⁰.

Contudo, no que se refere aos objetivos do produto didático aqui apresentado e o lugar que ele se propõe a ocupar no processo de ensino e aprendizagem, os indicadores sobre a percepção dos professores a respeito do conhecimento dos alunos acerca do uso da *internet* chamam a atenção. Apesar de 70% dos professores entrevistados afirmarem que seus alunos fazem pesquisas na rede e, ainda, 75% deles dizerem que seus alunos fazem uso da *internet* para acessar conteúdos sobre os temas abordados em aula (TIC, 2017, p. 344), quando se refere ao trato que seus alunos dão a essas informações, os percentuais despencam. Ainda de acordo com a visão dos professores entrevistados, habilidades defendidas neste trabalho como fundamentais para a execução dessas tarefas de forma responsável e qualificada, tais como comparar *sites*, identificando as fontes de informação relevante (35%); interpretar e julgar a confiabilidade das informações disponíveis (27%) e avaliar quais informações não devem

³⁹ Entre os anos de 2013 e 2017, o acesso à *internet* por meio de *smartphones* entre os professores mais jovens (até 30 anos) partícipes da pesquisa quase dobrou, atingindo a marca de 100%. Já entre os professores mais velhos (46 anos ou mais), este uso praticamente quadruplicou ao ascender dos 24% para os 93% ,expressão da vertiginosa disseminação dessa forma de acesso à rede. (TIC, 2017, p. 136).

⁴⁰ São apontados pelos professores de escolas públicas como entraves à execução de atividades pedagógicas, fazendo uso das TIC, os seguintes elementos: itens relacionados à infraestrutura, como falta de manutenção regular dos computadores e de acesso à *internet* aos alunos, o número insuficiente de computadores por aluno e computadores conectados à *internet*, a baixa qualidade da conexão à rede e a obsolescência dos equipamentos da escola; além de questões estruturais, também são citadas a falta de capacitação para trabalhar com tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem, bem como a ausência de curso específico para utilizar computador e *internet* na escola (Idem, p. 131 e 132).

compartilhar (43%) não são desenvolvidas a contento (TIC, 2017, p. 345). É justamente em contradições como essa que iniciativas como a proposta pelo Fontímetro incidem, ao propor a qualificação do trato dado às informações acessadas através da *internet*.

Além da notável disseminação do acesso à *internet* via *smartphones* e sua imperiosa presença no processo de ensino e aprendizagem, outra questão relevante a ser considerada sobre a relação entre TIC e educação refere-se à segurança digital. A crescente detecção de *links maliciosos* em rede, no Brasil, vem sendo uma tônica na presente conjuntura, com destaque especial no que tange aos interesses didáticos desta dissertação, às chamadas *fake news* (notícias falsas).

Segundo o Relatório da Segurança Digital no Brasil⁴¹, referente ao segundo trimestre de 2018, foram registrados mais de 120 milhões de *ciberataques*⁴² no Brasil apenas nos seis primeiros meses do ano, um quantitativo 95,9% maior que no mesmo período do ano anterior, o equivalente a oito ameaças por segundo durante os meses analisados (DFNDR LAB, 2018, p. 05). Nesse contexto, as notícias falsas destacam-se por um expressivo crescimento: se comparados os dois primeiros trimestres do 2018, houve um acréscimo de mais de 50% nas ocorrências, de 2,9 milhões de detecções no primeiro trimestre para 4,4 milhões no segundo. (DFNDR LAB, 2018, p. 13).

Apesar de terem maior concentração em eventos de grande e imediata visibilidade, as notícias falsas disseminam-se e ocupam os mais diversos ambientes digitais, contemplando uma amplitude marcante de temas, da saúde à política, da violência à vida de pessoas públicas. Contudo, não se pode crer que as notícias falsas são um fenômeno unicamente relacionado à disseminação do uso da *internet*, visto que elas nos acompanham desde os mais primórdios meios de comunicação.

Segundo Robert Darnton (2017), “[...] a invenção de fatos alternativos não é rara e o equivalente às atuais mensagens e *tweets* venenosos pode ser encontrado na maioria dos períodos históricos”⁴³. Para demonstrar sua constatação, o historiador cita em seu artigo recente diversos exemplos de situações nas quais a desinformação, fosse por notícias falsas ou

⁴¹ O referido Relatório foi produzido pelo “DFNDR LAB”, organização de análise de dados digitais vinculada à empresa de segurança digital PSafe e que se define como um “time global de especialistas em segurança digital com vasta experiência e conhecimento técnico”, além de reivindicar como seus principais objetivos “combater a disseminação de *links* maliciosos e notícias falsas e contribuir para que todos possam navegar com liberdade e segurança”. O Relatório citado é baseado nos dados de detecção de *ciberataques* aos celulares do tipo *Android* dos usuários dos aplicativos da empresa cruzados a dados demográficos e comportamentais dos usuários. Disponível em: <https://www.psafe.com/dfndr-lab/pt-br/relatorio-da-seguranca-digital/> (Acessado em 06 dez. 2018).

⁴² Ainda de acordo com o referido relatório, os tipos mais comuns de ciberataques são: publicidade suspeita, avisos falsos sobre o funcionamento do celular e notícias falsas.

⁴³ Disponível em: <https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/> (Acessado em 07 dez. 2018 – tradução nossa).

equivocadas, influenciaram processos históricos relevantes. Do antigo Império Bizantino à conjuntura da Revolução Francesa, as hoje chamamos *fake news* se fizeram presentes através dos meios de comunicação acessíveis em suas respectivas épocas: cartas, periódicos, panfletos dentre outros.

As plataformas de comunicação, seus meios e formatos de linguagem se diversificaram na contemporaneidade, promovendo inclusive um grau de amplificação da desinformação ainda de difícil medição, mas os desafios investigativos e interpretativos parecem atravessar eras. Ao fim do referido texto, Darnton sugere algo semelhante à trilha percorrida pela presente dissertação: em ambientes comunicacionais arraigados pela desinformação, reforça-se o papel ativo e crítico por parte do leitor ante tais conteúdos.

Há ainda outro fator de risco, este sim, próprio das tecnologias digitais de comunicação e informação, talvez menos explícito que as notícias falsas, mas tão perigoso quanto: as chamadas “bolhas”. Este conceito, inserido no contexto das TIC, inicialmente era relacionado a ambientes digitais privativos de partilha e gerenciamento de dados pessoais, contudo, com a disseminação do uso de redes sociais digitais, “o conceito de bolhas foi gradativamente se modificando junto com o incremento de algoritmos para a detecção do perfil psíquico, social, econômico, político, enfim, detecção da *forma mentis* do usuário” (SANTAELLA, 2018, p.19).

Na prática, as configurações atuais dos algoritmos tendem a traçar um perfil das supostas preferências de seus usuários a partir das ações desempenhadas por eles mesmos, não só das redes sociais, mas também de outras plataformas como *sites* de busca, por exemplo. São esses perfis digitais que direcionam os usuários para este ou aquele ambiente, este ou aquele produto, este ou aquele grupo de usuários. Com isso, uma das consequências mais sensíveis desse processo é conformação das formas de pensar e ver o mundo, numa espécie de padronização fragmentada com tendências ao aprisionamento dos usuários em seus *locus* digitais, nas suas bolhas.

A combinação de notícias falsas num ambiente digital minado por bolhas torna-se, assim, perigosíssima. Algo pior do que a já grave tendência ao compartilhamento de visões parciais de mundo promovido pelas bolhas “é quando as crenças conduzem indivíduos à prática inadvertida ou deliberada de espalhar notícias falsas como retroalimentação de suas crenças mal-fundadas” (SANTAELLA, 2018, p. 21). Em suma, as bolhas digitais compartimentam seus usuários de forma que crenças pessoais e apelos emocionais tendem a ter mais crédito entre eles que a objetividade. Essa situação é condição propícia para a disseminação de notícias falsas e, quando isso ocorre, as bolhas são retroalimentadas e se fortalecem.

Não há receita pronta para “furar” essas bolhas. Contudo, o combate às notícias falsas apresenta-se como ação fundamental nessa empreitada, tendo em vista serem elas uma das principais fortalecedoras e sustentadoras das bolhas digitais. Este deve ser um pressuposto, portanto, para práticas educacionais que de alguma forma se relacionem à navegação na *internet*. Não se promove aprendizado crítico e significativo com visões parciais de mundo, fundamentadas unicamente em dimensões emotivas e em crenças herméticas.

Segundo a professora Pollyana Ferrari, “duvidar e querer checar a informação recebida são ações muito maiores do que etapas de rotina do Jornalismo, é uma função social do cidadão que foi educado para ter pensamento crítico[...]” (FERRARI, 2018, p. 51). Nessa perspectiva, a checagem dos dados e informações disponíveis *on-line* torna-se nossa tarefa duplamente: como cidadãos críticos e como educadores, que trabalham com a formação de outros cidadãos, nesse caso, através do ensino de história.

Para combater as notícias falsas, checagem de fatos (*fact-checking*, em inglês). Nesta seara, há um movimento em nível internacional que vem agregando e mobilizando diversas agências de comunicação, em sua maioria independentes dos veículos tradicionais. Canalizado pela *International Fact-Checking Network*⁴⁴ (IFCN), esse movimento é composto por institutos, ONGs, empresas privadas e projetos de financiamento coletivo, muitas vezes em diálogo com saberes acadêmicos. Atualmente, a IFCN agrega, através da assinatura de seu código de princípios⁴⁵, 57 agências de todos os continentes⁴⁶, sendo três delas brasileiras: Agência Pública, Agência Lupa e Aos Fatos.

Apesar dos grandes e tradicionais grupos de comunicação estarem gradativamente investindo em setores de checagem⁴⁷, destacamos aqui as agências nacionais vinculadas à IFCN por algumas razões: a autonomia na checagem que as mesmas reivindicam; a assinatura do código internacional de princípios e condutas proposto pela IFCN e a preocupação que essas

⁴⁴ A *International Fact-Checking Network* (IFCN), existente desde 2015, é um braço do estadunidense da *Poynter Institute*, especialista em jornalismo investigativo, e se define como uma instituição autônoma, dedicada a agregar as iniciativas de checagem de fatos em nível global. Disponível em: <https://www.poynter.org/ifcn/> (Acessado em 08 dez. 2018).

⁴⁵ Os cinco compromissos previstos no referido código de princípios são: apartidarismo e equidade; transparência das fontes; transparência de financiamento e organização; transparência de método; e com correções francas e amplas. Disponível em: <https://aosfatos.org/nosso-m%C3%A9todo/> (Acessado em 08 dez. 2018).

⁴⁶ Lista de agências assinantes disponível em: <https://ifncodeofprinciples.poynter.org/signatories> (Acessado em 08 dez. 2018).

⁴⁷ Exemplo de portal de checagem vinculado a um grande e tradicional grupo de comunicação no Brasil é o *Fato ou Fake*, do grupo Globo, lançado em julho de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/07/30/g1-lanca-fato-ou-fake-novo-servico-de-checagem-de-conteudos-suspeitos.ghtml> (Acessado em 08 dez. 2018).

agências têm em não apenas prestar o serviço de checagem de fatos, mas também de compartilhar e estimular a aprendizagem de técnicas de checagem.

Exemplo desse compromisso com a formação de “checadores” são os manuais didáticos elaborados pelo Aos Fatos⁴⁸. Checagem de declarações de políticos e pessoas públicas, verificação da autenticidade de fotos e vídeos e até mesmo dicas para montagem de projetos de checagem autônomos são alguns dos temas abordados pelos manuais do Aos Fatos. Entre esses manuais, ressalta-se uma proposta de plano de aula⁴⁹ elaborado pela IFCN e adaptado para o português pela Aos Fatos e Agência Pública. Para além da atividade proposta, de caráter interdisciplinar, recomendamos a análise desse material por colegas de docência pela sistematização e didatização de métodos de checagem promovidos pelo mesmo⁵⁰, fundamentais para experiências de ensino e aprendizagem relacionadas à *internet*, em nossa concepção.

Apresentados apontamentos sobre a conjuntura dos usos das TIC em situações educacionais, os riscos e possibilidades de navegação segura *on-line*, cabe reafirmarmos o posicionamento da proposição didática desta dissertação frente a esse contexto.

Entende-se que o presente cenário sobre atividades pedagógicas relacionadas ao uso da *internet* na realidade brasileira está inserido em um processo de popularização do acesso à rede, especialmente através de *smartphones*. Tal processo impacta a maioria do nosso público discente e já ocupa papel de grande relevância na forma de aprendizagem de nossos alunos, mas estes, em sua maioria, ainda não encontram suporte pedagógico adequado na escola para a efetivação dessa aprendizagem. Há, portanto, uma lacuna pedagógica contemporânea que deve ser pautada: a qualificação de nossos alunos para a navegação *on-line* segura, responsável, crítica e autônoma, através do exercício e aprimoramento de habilidades analíticas.

Nesse decurso, faz-se necessário que nós, professores, apropriemo-nos de técnicas de checagem tanto para formar nossos alunos, como para potencializar nossas possibilidades de uso da *internet* em nossas atividades pedagógicas. Checar notícias, portais digitais e até mesmo usuários da rede se coloca como tarefa fundamental para qualquer atividade desenvolvida *on-line*. E mais, o exercício da checagem pode contribuir para a formação de leitores críticos, o que possibilita um trato mais seguro na análise de fontes históricas digitais, tarefa principal proposta pelo Fontímetro. Acredita-se, portanto, que a prática da detecção e combate às notícias falsas, além de abrir caminho para uma aprendizagem mais qualificada, pode contribuir para o

⁴⁸ Disponíveis em: <https://aosfatos.org/noticias/manuais/> (Acessado em 08 dez. 2018).

⁴⁹ Disponível em: <https://aosfatos.org/noticias/este-plano-de-aula-ajudara-alunos-do-ensino-medio-aprenderem-checar-brincando/> (Acessado em 08 dez. 2018).

⁵⁰ Exemplo de didatização de método de checagem, extraído do referido material didático, disponível na seção de ANEXOS.

complexização da consciência histórica a aprofundamento da autonomia cognitiva dos estudantes. Nesta dissertação, o Fontímetro se apresenta como uma ferramenta didática direcionada para estes fins.

3.2. O Fontímetro e suas possibilidades didáticas

Para uma apresentação precisa e objetiva das possibilidades de uso do Fontímetro em situações didáticas, reafirmamos o objetivo geral desta ferramenta: auxiliar no processo de análise de fontes históricas escritas disponibilizadas em ambientes digitais. Para tanto, é preciso deixar nítido que o Fontímetro não traz consigo vínculo direto com nenhum conteúdo substantivo de história, ele é uma ferramenta eminentemente pautada no exercício de habilidades analíticas.

Afirmar essa característica deste produto didático não significa defender uma secundarização da apropriação de determinados conteúdos históricos em favor do exercício de habilidades cognitivas. Ao contrário, a opção por deixar em aberto a abordagem temática na qual os exercícios do Fontímetro serão aplicados aponta de um lado para o respeito à autonomia do docente que o aplicará e, por outro lado, para uma maneira de afirmarmos o teor generalista dos exercícios propostos por esta ferramenta.

Nesse sentido, optou-se pela estruturação dos exercícios do Fontímetro relacionados a gêneros textuais, sendo sete no total. Uma das razões para essa escolha encontra diálogo com a concepção de que os gêneros textuais “são produtos histórico-sociais e, portanto, existem diferentes tipos de gênero textual de acordo com os interesses e as condições de funcionamento das formas sociais” (COSTA, 2012, p. 22). Se cada gênero textual tem sua peculiaridade e se insere em contextos sociais e comunicacionais diferentes, pautar as análises do Fontímetro através de gêneros textuais é uma forma de pluralizar nossas possibilidades de análise.

Os gêneros textuais escolhidos para compor os exercícios do Fontímetro obedeceram a alguns critérios, como o grau de popularidade, a diversidade de situações sociais contempladas em seus usos (escritos pessoais, jornalísticos, acadêmicos e de cunho político) e o enquadramento no que aqui denomina-se como “tripé de complexificação”. Este tripé se refere aos enfoques dados aos exercícios propostos, quais sejam: emissor, conteúdo e repercussão. Nesse sentido, os gêneros escolhidos foram aqueles que deram mais margem para a análise dos sujeitos produtores da fonte escrita (Relato Pessoal e Artigo de Opinião), do conteúdo

componente da fonte (Notícia, Reportagem e Artigo Acadêmico) e do contexto para o qual tais textos se direcionaram (Discurso de Liderança Política e Carta Aberta).

Os exercícios estão dispostos seguindo um ordenamento de complexificação, isto é, os dois primeiros concentram-se na análise do emissor do texto, os três seguintes destacam o conteúdo dos textos e os dois últimos o contexto de produção e influência das fontes escritas. Essa gradação é cumulativa na medida em que os exercícios que têm enfoque no conteúdo dos textos, por exemplo, também incorporam elementos analíticos sobre o emissor de tais produções textuais. Nesse sentido, sugere-se que os exercícios sejam executados no decorrer do Ensino Médio e que os três blocos sejam distribuídos entre as três séries do Ensino Médio – sendo os dois primeiros exercícios para a 1ª série, os três intermediários para a 2ª série e os dois últimos para a 3ª série.

Apesar dessa sugestão, adverte-se que esta disposição de análise gradativa não implica em um itinerário a ser seguido compulsoriamente, ou seja, os exercícios podem ser executados separadamente ou mesmo fora de ordem, desde que o docente considere relevante concentrar-se neste ou naquele enfoque. Noutras palavras, são as situações de ensino-aprendizagem que determinam como e quando os exercícios do Fontímetro devem ser aplicados.

Do ponto de vista estrutural, o Fontímetro foi produzido com uma linguagem que julgamos adequada para o público discente em questão: estudantes do Ensino Médio. Conta com um texto de apresentação geral sobre seus objetivos e sete blocos de exercícios, um para cada gênero textual. Cada bloco de exercícios segue um mesmo padrão estrutural. Inicia-se com um texto que aponta para o estudante as principais características do gênero textual a ser analisado e, na sequência, propõe três tarefas a serem executadas junto à fonte escrita analisada: checagem, análise e produção.

A tarefa de checagem consiste basicamente em verificar se a fonte escrita selecionada está disponível em um *site* ou plataforma digital confiável. Para tanto, os estudantes são orientados, em todos os blocos de exercícios, a seguirem as orientações do professor proponente da atividade. É nessa tarefa que a checagem é exercitada e que o docente colocará em prática as orientações dos especialistas em segurança digital, como apresentado na seção anterior.

A tarefa de análise é o cerne dos exercícios. Nela, o estudante exercita procedimentos de análise de fontes históricas conduzido por perguntas mobilizadoras, a maioria delas objetivas e que, muitas vezes, exigem que o estudante consulte outras fontes para efetivação de sua análise. Espera-se que, ao fim da análise, o estudante tenha traçado um perfil da fonte analisada, o que potencializa sua compreensão dos temas por ela abordados, além de, potencialmente, contribuir para a formação da almejada consciência histórica genética.

Quanto à tarefa de produção, ela se apresenta, na maior parte das vezes, como um exercício de aplicação tanto do gênero textual em questão como do conteúdo substantivo abordado pela fonte analisada através da produção textual. Se, ainda na perspectiva ruseniana, é através da narrativa que a consciência histórica se expressa e se manifesta (RÜSEN, 2016), esta tarefa de produção textual também compõe parte fundamental do processo didático de formação da consciência histórica. E, finalmente, além de convidar o aluno a aprender fazendo e a qualificar suas habilidades narrativas e argumentativas, o produto dessa tarefa pode ser utilizado pelo professor para a dimensão de avaliação da aprendizagem.

Cada exercício do Fontímetro dialoga, portanto, com a chamada “Metodologia da Aula Histórica” sintetizada a partir dos pressupostos rusenianos e adaptada por Schmidt (2016), como se vê no quadro esquemático na seção dos Anexos (Anexo IX). Os dois primeiros pontos do esquema citado⁵¹ podem ser contemplados através da articulação dos mesmos com os textos geradores de cada exercício, bem como da navegação *on-line* orientada pelos princípios de segurança digital anteriormente abordados. O terceiro ponto da metodologia⁵², cerne do uso de procedimentos da ciência histórica, pode ser contemplado especialmente através da tarefa de análise das fontes, uma vez que seus questionamentos induzem à pluralização do olhar do estudante frente às fontes históricas analisadas. Por fim, o quarto e o quinto ponto desta metodologia⁵³ podem ser contemplados, respectivamente, pela tarefa de produção de narrativa e pelas escolhas avaliativas e metodológicas do professor.

Do ponto de vista metodológico, há diversas possibilidades de uso do Fontímetro em sala de aula e destacamos três cenários realizáveis. O primeiro deles conta com a sugestão de que os alunos façam suas análises individualmente do início ao fim, isto é, desde a seleção da fonte a ser examinada até a culminância com a produção textual. Nessa modalidade, o estudante vê-se mais autônomo na sua trajetória de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, o acompanhamento por parte do professor torna-se mais difícil, além de reduzirem-se as possibilidades de partilha e de aprendizagem coletiva.

Outro cenário possível e oposto ao primeiro seria um processo de execução coletiva dos exercícios, mediada pelo professor, ou seja, nessa modalidade, o processo seria promovido por toda a turma, coordenado pelo docente, especialmente na seleção da fonte e na análise da mesma, e caberia aos alunos apenas a feitura de suas produções textuais individuais. Dessa

⁵¹ Quais sejam 1) Investigação de carências/interesses dos jovens presentes em sua consciência histórica; e 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem. (SCHMIDT, 2017, p.69).

⁵² No esquema que nos referimos: 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias. (*Idem*).

⁵³ Quais sejam: 4) Comunicação/expressão da consciência histórica dos jovens por meio da narrativa; e 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para os jovens. (*Ib*).

forma, os exercícios do Fontímetro serviriam muito mais como ferramenta para o andamento de uma aula expositiva que para a promoção da aprendizagem autônoma dos alunos, além da dificuldade em fazê-lo com textos mais extensos. Essa modalidade pode ser bastante útil para explicar aos alunos como selecionar fontes históricas *on-line* e como analisá-las usando o Fontímetro.

Uma terceira possibilidade se apresenta como um misto entre as duas primeiras. As fontes históricas poderiam ser previamente selecionadas pelo professor, cabendo aos alunos a análise dessas fontes em pequenos grupos e a produção textual coletiva, na medida em que o gênero textual permita. Por exemplo, numa turma com trinta alunos, os mesmos poderiam ser dispostos em seis grupos com cinco membros, assim, cada grupo analisaria uma fonte histórica diferente, previamente selecionada pelo professor. Com essa proposta, há a partilha de saberes entre os alunos, o exercício da argumentação no processo de análise, razoável possibilidade de acompanhamento pelo docente e ainda a possibilidade de promoção de um momento de socialização das análises para o coletivo da turma, posteriormente.

Outro ponto relevante do Fontímetro são as possibilidades de parceria com o ensino de outras disciplinas, especialmente com Língua Portuguesa e as Humanidades – Geografia, Sociologia e Filosofia. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, é evidente a possibilidade de íntimas parcerias, tendo em vista que os estudos sobre gêneros textuais ocupam parte significativa nos currículos de ensino desta disciplina.

Quanto às humanidades, é de grande relevância a ponderação de que, quando nos referimos a fontes históricas escritas disponíveis em ambiente digital, nos remetemos tanto a fontes relacionadas a processos históricos mais distantes temporalmente como também a textos que tratem de temas transversais a determinados conteúdos históricos, porém com maior vínculo com a contemporaneidade. Por exemplo, ao abordar o conteúdo substantivo referente aos povos indígenas em território brasileiro antes da ocupação europeia, existe a possibilidade da temática transversal sobre as escolas indígenas e seu papel quanto ao respeito e preservação das culturas desses povos, ou mesmo sobre os constantes conflitos de terra envolvendo estes mesmos povos. Nesse sentido, amplia-se o leque de possibilidades de trato interdisciplinar. No exemplo citado, conteúdos caros à Sociologia, como concepções sobre diversidade cultural, e à Geografia, como a questão agrária no Brasil, poderiam facilmente serem incorporados à atividade pedagógica.

Finalmente, é mister considerar que cada exercício do Fontímetro traz consigo uma gama de possibilidades de experiências didáticas. São apresentados a seguir alguns caminhos didáticos que podem ser percorridos em cada um dos exercícios. A título de exemplificação, na

apresentação do primeiro exercício, são citados diálogos possíveis entre este e os conteúdos históricos tradicionalmente abordados na primeira série do Ensino Médio, para a qual sugerimos a aplicação do referido exercício.

No primeiro exercício, referente ao gênero textual Relato Pessoal, uma das reflexões de maior viabilidade é sobre a noção de sujeito histórico e suas múltiplas facetas, especialmente no que se refere à formação das subjetividades. Ponderações sobre a relação entre o indivíduo e a realidade social que o rodeia também podem figurar como centrais neste exercício, especialmente no conjunto de questões sobre o lugar social do autor do Relato.

Dentre os conteúdos históricos tradicionalmente abordados na primeira série do Ensino Médio, são exemplos de diálogos possíveis com este exercício: introdução aos estudos históricos (com reflexões sobre fontes históricas e memória), Grécia Antiga (na dimensão Filosofia com relatos de filosofia de vida, ou da *pólis* e relatos de acesso à cidade), povos africanos (com as narrativas dos *griots*), Índia e China (com parábolas budistas e o aspecto do autoconhecimento) ou a Expansão Marítima Europeia (com seus relatos de viagens e partilha de experiências). Acredita-se que, para cada exercício proposto, diversos conteúdos substantivos e temas transversais podem ser explorados, ficando a critério do professor a escolha, mediante suas demandas pedagógicas específicas.

O segundo exercício do Fontímetro, relacionado ao gênero Artigo de Opinião, inicia, em sua análise, uma transição do enfoque no emissor do texto para uma investigação mais minuciosa sobre o conteúdo da fonte. Há, ainda no decorrer das questões da tarefa analítica, a indagação sobre o uso de algum tipo de fundamentação histórica na linha argumentativa do Artigo de Opinião averiguado. Na tarefa de produção, o aluno é convidado a também fazer uso de fundamentações históricas para a construção dos argumentos de seu texto, que, a propósito, se aproxima do modelo de redação utilizado pela prova do ENEM, cuja preparação é um dos objetivos declarados da instituição escolar da qual faço parte e, certamente, compõe os objetivos pedagógicos da maioria das escolas de Ensino Médio do país.

Os dois exercícios seguintes, sobre os gêneros Notícia e Reportagem, partem de um mesmo pressuposto teórico: a aproximação entre jornalismo investigativo e o fazer do historiador. Nesse sentido, as análises propostas nesses dois exercícios colocam em xeque o grau de imparcialidade reivindicado e praticado pelos produtores dos textos jornalísticos analisados, bem como o rigor com o qual tais textos foram construídos. Os questionamentos que conduzem as análises nesses dois exercícios aproximam o estudante dos procedimentos investigativos próprios do fazer do historiador, movimento didático que pode contribuir para a

complexificação da consciência histórica dos alunos, bem como afirmar as bases do processo de construção do conhecimento histórico.

Ainda sobre os dois exercícios relacionados a gêneros textuais eminentemente jornalísticos, as tarefas de cada um deles podem culminar num amplo projeto interdisciplinar envolvendo as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e até mesmo as Ciências da Natureza. A produção de notícias e reportagens pelos alunos podem compor uma ação pedagógica de produção de um periódico escolar, impresso e/ou digital, com conteúdo completamente produzido pelos próprios alunos. A depender da maneira como essa ação seja conduzida e da amplitude do público discente participante, este projeto pedagógico pode mobilizar diversas temáticas caras ao ensino escolar comprometido com a inclusão social e a promoção de direitos humanos, por exemplo.

O sexto exercício de nosso produto didático está relacionado ao gênero textual Artigo Acadêmico. Em tempos em que o conhecimento científico é desqualificado por milhares de pessoas ao ponto de promoverem movimentos que acreditam piamente ser a Terra plana em vez de geoide⁵⁴, a análise de artigos de produção acadêmica cumpre papel fundamental para o Fontímetro e, cremos, para o ensino escolar como um todo. São diversas as possibilidades pedagógicas com este exercício, dentre elas uma parceria com outras disciplinas, em especial a Filosofia, no que se refere ao contato com procedimentos gerais do método científico, e, no caso de nossa realidade laboral específica, uma associação às atividades desempenhadas na já citada disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, que tem a pesquisa científica como ferramenta pedagógica um de seus pressupostos.

A tarefa de produção do exercício em questão, que consiste na montagem de um seminário para a apresentação dos objetos de pesquisa abordados pelos Artigos Acadêmicos analisados também cumpre um papel relevante na ambiência escolar. Através desta atividade, trabalhos acadêmicos de grande pertinência que, não raro, ficam restritos ao público de pesquisadores podem ser publicizados e, assim, contribuir para a amplificação da aprendizagem escolar.

Os dois últimos exercícios tratam de gêneros semelhantes e, portanto, têm propostas de análise também semelhantes. Discurso de Liderança Política e Carta Aberta são dois gêneros textuais que nos permitem reflexões pertinentes na atual conjuntura de acirramento ideológico no Brasil e em grande parte do mundo. A análise de discursos políticos pode contribuir para a ampliação do entendimento de nossos alunos sobre a pluralidade de matrizes ideológicas

⁵⁴ Como relata esta reportagem da BBC Brasil, de 2017: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724> (Acessado em 09 dez. 2018).

existente, bem como sobre as estratégias que os sujeitos, individuais e coletivos, utilizam-se para a propagação de suas ideias, tanto no passado como no presente.

Um ponto de destaque nas análises propostas por esses dois exercícios refere-se aos usos da história na construção dos argumentos políticos dos Discursos e Cartas explorados. Além disso, outro destaque expressivo relaciona-se ao último exercício, por sugerir a seleção de uma Carta Aberta elaborada por um sujeito coletivo, seja ele partido político, movimento social ou ONG. Experienciar nossos alunos em possibilidades de construção coletiva, seja de conhecimento ou de proposições políticas, parece-nos tarefa de grande monta no contexto atual.

Por fim, espera-se que as múltiplas possibilidades didáticas do Fontímetro sejam percebidas pelo nosso público leitor. É uma ferramenta simples, mas que, talvez justamente por isso, proporcione situações de aprendizagem histórica para as mais diversas temáticas e realidades de ensino. A visão que se tem do Fontímetro nesta dissertação é também a de um produto democrático, posto que, apesar de ser pensado para disputar a forma como nossos jovens estudantes navegam na *internet*, ele pode ser usado plenamente de forma analógica, com análise de textos impressos em sala de aula. Democrático e generoso, ao se embasar em pressupostos do ensino de história, mas mantendo uma abertura constante às possibilidades de interdisciplinaridade com diversas áreas do conhecimento.

3.3. Fontímetro

Apresentação – Para começo de conversa

Caro/a estudante,

Ainda que seu *smartphone* não seja dos mais novos ou mesmo que você não tenha um, provavelmente a *internet* é um dos principais meios que você usa para buscar informações sobre atualidades e até sobre conteúdos estudados na escola.

Informações sobre aquela pessoa que você admira, buscas por explicações mais fáceis sobre aquele conteúdo de alguma matéria escolar ou mesmo notícias de questões mais sérias sobre sua realidade... é através de redes sociais e páginas digitais que, na maioria das vezes, entramos em contato com tudo isso.

O que talvez você não perceba é como essas informações podem ser distorcidas ou mesmo mentirosas. A *internet* está cheia de boatos, notícias falsas e gente tentando lhe enganar e ganhar alguma vantagem com isso. E, convenhamos, quem gosta de ser enganado, não é? Como identificar, então, as informações confiáveis nessa confusão toda?

Ora, quem conta uma história, seja ela sobre algo passado ou mais recente, deve ter algumas preocupações e assumir certas responsabilidades e disso os historiadores entendem. É pegando emprestado alguns dos cuidados que os historiadores devem tomar para contar histórias que este material foi elaborado.

A ideia é ajudá-lo a identificar *sites* e informações confiáveis, analisar o conteúdo dessas fontes, suas possíveis intenções e os impactos desses conteúdos nas realidades às quais estão inseridos. Para tanto, propomos a análise e o exercício de sete tipos de textos que dialoguem com alguns conteúdos e temas tratados pela História e outras disciplinas, especialmente das Ciências Humanas.

Acreditamos que, dessa forma, você será cada vez mais capaz de navegar nesse mar de informações de forma mais segura e responsável, além de exercitar modos de se posicionar no mundo de forma mais coerente e fundamentada.

Nem tudo se faz sozinho

Nada impede que você utilize este material para aprimorar suas habilidades sozinho. Mas nesse mundo tão conectado, cada vez mais percebemos que somos melhores quando compartilhamos nossas vivências e aprendizados.

Pensando nisso, este material foi elaborado para ser usado como auxiliar de seu professor, principalmente de História. Ele saberá melhor do que ninguém adaptar este material à sua realidade escolar, portanto, procure seguir suas orientações.

Agora é olho vivo e mãos à obra!

3.3.1. EXERCÍCIO 1

RELATO PESSOAL: “as experiências e sensibilidades importam”

Nesta atividade, vamos exercitar a análise da produção de fontes de informação digital através do gênero textual Relato Pessoal.

Muito comum nos perfis pessoais nas redes sociais digitais, como *Facebook*, *Instagram* e até *Twitter*, o Relato Pessoal é um tipo de texto que apresenta a narração de um acontecimento ou período marcante na vida de alguém. Escrito em primeira pessoa, o Relato Pessoal apresenta espaço, tempo e personagens bem definidos, e expressa emoções, sentimentos e pontos de vista do narrador. Além de contribuir para a construção das subjetividades, este gênero textual configura-se como uma rica fonte de análise sobre os indivíduos e o lugar de social⁵⁵ dos mesmos.

Vamos aprimorar sua capacidade de análise e interpretação deste gênero textual tão presente no nosso cotidiano? Para isso, atenda às orientações a seguir:

Checagem – Busque em perfis de redes sociais um Relato Pessoal relacionado ao tema estudado e elaborado por um indivíduo publicamente relevante. Lembre-se de checar se o perfil escolhido é oficial, de acordo com as orientações do professor.

Análise – Após se certificar de que o relato escolhido está num perfil confiável, faça sua análise identificando os elementos da tabela a seguir:

Sobre o/a autor/a:	
Nome: _____	Idade: _____
Profissão: _____	
Nacionalidade: _____	
Naturalidade: _____	
Sobre o lugar social do/a autor/a:	
Q.1.1. Situação socioeconômica:	
<input type="checkbox"/> Muito pobre	<input type="checkbox"/> Classe média alta
<input type="checkbox"/> Pobre	<input type="checkbox"/> Rico/a
<input type="checkbox"/> Classe média baixa	<input type="checkbox"/> Muito Rico/a
	<input type="checkbox"/> Desconhecido

⁵⁵ **Lugar social:** aqui entendido como as características socioeconômicas, culturais, familiares, etárias, educacionais, regionais ou qualquer outro aspecto social que influencie na formação da subjetividade do indivíduo.

Q.1.2. Grau de instrução:

- Apenas alfabetizado Superior completo
 Fundamental completo Pós-graduado (mestre, doutor, etc.)
 Médio completo Autodidata
 Desconhecido

Q.1.3. Conhecimento do/a autor/a sobre o tema:

- Especialista no assunto.
 Pouco conhecedor do assunto, mas demonstra interesse em conhecer.
 Pouco conhecedor do assunto e não demonstra interesse em conhecer.
 Completamente desconhecedor do assunto.

Q.1.4. Envolvimento do/a autor/a com o tema:

- É um sujeito influente e/ou protagonista no assunto.
 Tem pessoas próximas envolvidas no assunto.
 Não tem relação com o assunto, mas demonstra empatia.
 Não tem nenhuma relação nem empatia quanto ao assunto.

Sobre o Relato

- Identifique no Relato:

- Espaço: _____

- Tempo: _____

- Personagens: _____

Q.1.5. A experiência relatada pode ser considerada de que tipo(s)?

- inspiradora desencorajadora
 desafiadora aterrorizante
 engraçada triste
 denunciadora curiosa
 outro(s): _____

Q.1.6. Como o acontecimento relatado impactou o narrador?

- Muito, ao ponto de transformar sua subjetividade.
 Muito, mas não parece ter transformado sua subjetividade.
 Pouco, com certa mudança na sua subjetividade.
 Pouco e sem nenhuma mudança aparente na sua subjetividade.
 O acontecimento não parece ter impactado em nada seu autor.

Q.1.7. O desfecho do Relato tenta inspirar a tomada de algum tipo de atitude por parte do leitor? Como?

Q.1.8. Você se sentiu influenciado pelo relato analisado?

- Bastante influenciado – pretendo mudar minhas atitudes.
- Razoavelmente influenciado – pretendo avaliar minhas atitudes.
- Pouco influenciado – talvez reveja minhas atitudes.
- Não me senti influenciado pelo Relato.

Produção – Agora é hora de exercitar sua escrita! Produza um Relato Pessoal de alguma vivência sua que tenha relação, mesmo que mínima, com o tema estudado. Atente para a estrutura textual do Relato Pessoal.

3.3.2. EXERCÍCIO 2

ARTIGO DE OPINIÃO: “*porque posicionar-se é importante*”

Na nossa segunda atividade, vamos exercitar a análise da produção de fontes de informação digital através do gênero textual Artigo de Opinião.

O Artigo de Opinião é um tipo de texto de estilo jornalístico, portanto tem como um dos seus objetivos informar seu leitor sobre algum assunto. Contudo, a principal característica desse gênero textual é convencer seu leitor através da apresentação dos pontos de vista do autor por meio de argumentos. Muitas vezes esses textos possuem títulos provocativos e tratam de temas polêmicos, geralmente vinculados à atualidade. Com a facilidade de comunicação através das redes sociais digitais, é preciso cuidado ao ler um Artigo de Opinião, afinal, como diriam os filósofos, opinião sem reflexão é a desgraça dos seres humanos⁵⁶.

Neste exercício, vamos analisar tanto as características do emissor do Artigo de Opinião como o conteúdo através do qual seus argumentos são desenvolvidos.

Para isso, siga às orientações a seguir:

Checagem – Busque na *internet* um Artigo de Opinião postado em algum portal reconhecidamente jornalístico e relacionado aos temas estudados nas aulas de História. Atenção: para encontrar artigos de opinião nesses *sites*, procure seções como “opinião” ou “*blogs*”. Lembre-se de checar se o *site* no qual você encontrou o Artigo de Opinião é confiável, de acordo com as orientações do professor.

Análise – Após se certificar de que o Artigo escolhido está num *site* confiável, faça sua análise respondendo o que se pede:

Sobre o/a autor/a:	
Nome: _____	Idade: _____
Profissão: _____	
Nacionalidade: _____	
Naturalidade: _____	
Sobre o lugar social do/a autor/a:	
Q.2.1. Situação socioeconômica:	
() Muito pobre	() Classe média alta
() Pobre	() Rico/a

⁵⁶ Referência sobre os riscos de nos prendermos a opiniões simplistas, sem fundamentação e, assim, não nos permitirmos refletir sobre outros pontos de vista. Esta reflexão filosófica é desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *O que é a filosofia?* (1992).

- Classe média baixa Muito Rico/a
 Desconhecido

Q.2.2. Grau de instrução:

- Apenas alfabetizado Superior completo
 Fundamental completo Pós-graduado (mestre, doutor, etc.)
 Médio completo Autodidata
 Desconhecido

Q.2.3. Conhecimento do/a autor/a sobre o tema:

- Especialista no assunto.
 Pouco conhecedor do assunto, mas demonstra interesse em conhecer.
 Pouco conhecedor do assunto e não demonstra interesse em conhecer.
 Completamente desconhecedor do assunto.

Q.2.4. Envolvimento do/a autor/a com o tema:

- É um sujeito influente e/ou protagonista no assunto.
 Tem pessoas próximas envolvidas no assunto.
 Não tem relação com o assunto, mas demonstra empatia.
 Não tem nenhuma relação nem empatia com o assunto.

Sobre Artigo de Opinião

- Título do Artigo de Opinião:

- Identifique o tema principal do Artigo:

Q.2.5. Sobre os argumentos utilizados pelo autor para defender seus pontos de vista, eles se baseiam em

- Dados estatísticos e/ou evidências científicas.
 Questões morais e de respeito a determinados valores.
 Vivências e experiências pessoais.
 Argumentos de autoridade do autor.

Q.2.6. Sobre as informações usadas para a defesa dos argumentos, elas são

- Condizentes com as fontes citadas.
 Parcialmente condizentes com as fontes citadas.
 Distorcidas das fontes citadas.
 Não constam nas fontes citadas.
 O autor não cita fonte alguma.

Q.2.7. Sobre o tipo de linguagem utilizada no texto, pode-se afirmar que

- é formal e procura tratar o assunto de forma objetiva.
- é informal e procura tratar o assunto de forma objetiva.
- é irônica e faz uso de sarcasmo para evidenciar seus pontos de vista.
- usa adjetivos de forma excessiva ao se referir a sujeitos, práticas e/ou ideias.
- é agressivo e/ou desrespeitoso com algum sujeito, práticas e/ou ideias.

Q.2.8. Você se sentiu influenciado pelo artigo de opinião analisado?

- Bastante influenciado – pretendo mudar minhas atitudes.
- Razoavelmente influenciado – pretendo avaliar minhas atitudes.
- Pouco influenciado – talvez reveja minhas atitudes.
- Não me senti influenciado.

Produção – Você percebeu que a estrutura do Artigo de Opinião é muito semelhante ao texto dissertativo-argumentativo exigido como redação no ENEM? Que tal finalizar esta atividade exercitando esta modalidade de escrita tão importante para seu futuro escolar? Sendo assim, escreva um Artigo de Opinião sobre o tema abordado nesta atividade fazendo uso de pelo menos um de seus argumentos com fundamentação histórica.

3.3.3. EXERCÍCIO 3

NOTÍCIA: “*informação é fundamental*”

Neste exercício, vamos analisar um dos gêneros textuais mais comuns nas fontes de informação digital: a Notícia.

Ao contrário do que a infinidade de informações oferecidas via *internet* pode nos fazer acreditar, a Notícia é um gênero textual jornalístico que tem sua estrutura e objetivos bem definidos. Trata-se de um texto informativo com alto teor de objetividade, geralmente que relata algum fato recente e que deve se aproximar o máximo possível da imparcialidade. Apesar disso, observamos atualmente que diversos indivíduos e grupos de comunicação vem deixando seus posicionamentos, opiniões e visões de mundo junto às notícias que veiculam. Isso por si só não configura um grave problema, desde que o leitor tenha condições de identificar estas questões e que as fontes mantenham o compromisso com a transparência e a verdade.

Vamos agora exercitar a checagem e validação dessas notícias disponíveis *on-line*? Para isso, cumpra as orientações a seguir:

Checagem – Busque na *internet* uma Notícia elaborada por algum portal reconhecidamente jornalístico e relacionada ao tema estudado. Lembre-se de checar se o *site* no qual você encontrou a Notícia é confiável, de acordo com as orientações do professor.

Análise – Após se certificar de que a Notícia escolhida está num *site* confiável, faça sua análise respondendo o que se pede:

Sobre o portal de notícias

Nome: _____

Q.3.1. Sobre o perfil do portal de notícias, pode-se dizer que o mesmo é

- () De grande circulação e trata de diversos temas.
- () De grande circulação e trata de temas específicos.
- () De circulação restrita e trata de diversos temas.
- () De circulação restrita e trata de temas específicos.

Q.3.2. Que temas jornalísticos são abordados pelo portal?

- () política
- () economia
- () ciência e tecnologia
- () arte e cultura
- () outros. Quais: _____
- () esportes e lazer
- () espiritualidade e religiosidade
- () cultura *pop* e mundo dos famosos
- () notícias policiais

Q.3.3. São características da abrangência deste portal:

- Compõe uma ampla rede de comunicação, com canais em outras plataformas, como rádio e televisão.
- Conta com patrocinadores de grande porte econômico.
- É independente, mas com uma rede de outros portais parceiros.
- É totalmente autônomo.
- É declaradamente vinculado a algum grupo político, movimento social ou organização não-governamental (ONG).
- É o portal de comunicação de algum órgão estatal/governamental.

Sobre o conteúdo da Notícia

- Título da Notícia:

Q.3.4. Que temas jornalísticos são abordados pela Notícia analisada?

- política
- economia
- ciência e tecnologia
- arte e cultura
- outros. Quais: _____
- esportes e lazer
- espiritualidade e religiosidade
- cultura *pop* e mundo dos famosos
- notícias policiais

Q.3.5. Para verificar se a notícia foi redigida de forma coerente, confira se ela informa os seguintes elementos:

- quem fez algo.
- o que foi feito.
- a quem foi feito.
- quando foi feito.
- como foi feito.
- por que e para que foi feito.

Q.3.6. Sobre as fontes dos fatos informados, a notícia

- cita as fontes de forma explícita e são facilmente comprováveis.
- cita suas fontes, mas as mesmas não são verificáveis facilmente.
- cita fontes generalistas e impossíveis de serem comprovadas.
- não cita fonte alguma.

Q.3.7. Sobre a imparcialidade da notícia, é possível afirmar que

- se pretende neutra e mantém sua neutralidade.
- se pretende neutra, mas demonstra ser tendenciosa,
- não se pretende neutra e deixa claros os pontos de vista que defende.

Q.3.8. Sobre o tipo de linguagem utilizada na notícia

- é formal e objetiva.

- usa de termos informais, mas mantém a objetividade.
- usa de termos informais e adjetiva os sujeitos, ações e ideias envolvidas.
- é um texto sensacionalista ao ponto de prejudicar a informação.

Produção – Quantas vezes nos vimos tendo de contar algum fato a alguém e sentimos certa dificuldade em organizar todas as informações que nosso interlocutor deseja saber? Em busca de exercitar sua capacidade de produzir e divulgar informações, redija uma Notícia relacionada ao assunto estudado e ao seu cotidiano, e que possa ser veiculada para a comunidade escolar. Lembre-se de seguir a estrutura do gênero textual Notícia.

3.3.4. EXERCÍCIO 4

REPORTAGEM: “os vários lados de uma mesma história”

Ainda na perspectiva de produção de informações jornalísticas, daremos continuidade às nossas investigações de fontes veiculadas em plataformas digitais com o gênero Reportagem.

A Reportagem talvez seja o gênero textual mais característico do fazer jornalístico. Isso porque, assim como a Notícia, tem como principal aspecto seu tom informativo, mas o faz de maneira mais ampla, com mais detalhes e consultando diversas fontes. Ao abordar determinado tema, a Reportagem busca um grau de aprofundamento que nem sempre a Notícia apresenta. Para tanto, o trabalho de observação atenta dos fatos e eventos, além da seleção, interpretação e tratamento dos dados coletados são fundamentais para a abordagem mais complexa dos temas discutidos por este gênero textual.

Mas atenção! Se a Reportagem é mais ampla que a Notícia e exige maior análise e interpretação de dados por parte dos seus autores, significa também que este gênero textual tende a ser mais crítico e opinativo. Tanto que, diferente das notícias, as reportagens são assinadas pelos seus autores.

Já deu para perceber a relevância das reportagens para sua informação e para o aprofundamento de temas relevantes, não é? Pois é chegada a hora da análise deste tipo de fonte. Para tanto, siga os passos a seguir:

Checagem – Busque na *internet* uma Reportagem elaborada por algum portal de jornalismo e relacionada ao tema estudado. Ao escolher a Reportagem, faça a checagem do *site* que você acessou através das orientações dadas pelo professor.

Análise – Após se certificar de que a Reportagem escolhida está num *site* confiável, empreenda sua análise respondendo o que se pede:

Sobre o portal jornalístico e o/a autor/a da Reportagem
<p>Nome do Portal: _____</p> <p>Q.4.1. Sobre o perfil do portal de notícias, pode-se dizer que o mesmo é</p> <p>() De grande circulação e trata de diversos temas.</p> <p>() De grande circulação e trata de temas específicos.</p> <p>() De circulação restrita e trata de diversos temas.</p> <p>() De circulação restrita e trata de temas específicos.</p> <p>Q.4.2. Que temas jornalísticos são abordados pelo portal?</p>

- política esportes e lazer
 economia espiritualidade e religiosidade
 ciência e tecnologia cultura *pop* e mundo dos famosos
 arte e cultura notícias policiais
 outros. Quais: _____

Q.4.3. São características da abrangência deste portal:

- Compõe uma ampla rede de comunicação, com canais em outras plataformas, como rádio e televisão.
 Conta com patrocinadores de grande porte econômico.
 É independente, mas com uma rede de outros portais parceiros.
 É totalmente autônomo.
 É declaradamente vinculado a algum grupo político, movimento social ou organização não-governamental (ONG).
 É o portal de comunicação de algum órgão estatal/governamental.

Q.4.4. Sobre a autoria da Reportagem, faça um breve histórico de cada autor, observando os seguintes pontos: a) Formação escolar/acadêmica; b) Trajetória profissional, dentro e fora do jornalismo.

Sobre o conteúdo da Reportagem

- Título da Reportagem:

Q.4.5. Que temas jornalísticos são abordados pela Reportagem analisada?

- política esportes e lazer
 economia espiritualidade e religiosidade
 ciência e tecnologia cultura *pop* e mundo dos famosos
 arte e cultura notícias policiais
 outros. Quais: _____

Q.4.6. Para verificar se a Reportagem foi redigida de forma coerente, confira se ela informa os seguintes elementos:

- quem fez algo. quando foi feito.
 o que foi feito. como foi feito.
 a quem foi feito. por que e para que foi feito.

Q.4.7. Sobre as fontes consultadas, a Reportagem

- cita as fontes de forma explícita e são facilmente comprováveis.
 cita suas fontes, mas as mesmas não são verificáveis facilmente.
 cita fontes generalistas e impossíveis de serem comprovadas.
 não cita fonte alguma.

Q.4.8. Sobre a seleção de fontes relacionadas ao tema, a Reportagem

- preza a pluralidade de fontes, dando voz a diversos pontos de vista sobre o tema abordado.
 se restringe às fontes diretamente relacionadas com o tema abordado.
 prioriza as fontes vinculadas a autoridades sobre o assunto.
 faz uso das fontes de forma parcial, relatando apenas o que convém ao/s autor/es.

Q.4.9. Sobre os tipos das fontes usadas, elas são geradas por:

- especialistas relacionados ao tema.
 instituições relacionadas ao tema.
 autoridades relacionadas ao tema.
 cidadãos comuns relacionados ao tema.
 instituições em relação clara com o tema.
 cidadãos comuns sem relação clara com o tema.

Q.4.10. Sobre os sujeitos individuais e coletivos citados, a Reportagem:

- garante que todos os sujeitos citados tenham seus pontos de vista ouvidos.
 garante que apenas parte dos sujeitos citados tenham seus pontos de vista ouvidos.
 não demonstra preocupação em ouvir os pontos de vista dos sujeitos citados.

Q.4.11. Sobre a imparcialidade da Reportagem, é possível afirmar que

- se pretende neutra e mantém sua imparcialidade.
 se pretende neutra, mas demonstra ser tendenciosa,
 não se pretende neutra e deixa claros os pontos de vista que defende.

Q.4.12. Sobre o tipo de linguagem utilizada na Reportagem:

- é formal e objetiva.
 usa de termos informais, mas mantém a objetividade.
 usa de termos informais e adjetiva os sujeitos, ações e ideias envolvidas.
 é um texto sensacionalista ao ponto de prejudicar a informação.

Produção – O trabalho jornalístico de reportagem, assim como o do historiador, deve ser minucioso e exige rigor e seriedade. Nesse sentido, em equipe, construa uma Reportagem relacionada ao tema proposto e obedecendo à estrutura e às características deste gênero textual. Ou seja, procure pelo menos três fontes diferentes para fundamentar sua Reportagem, sendo que pelo menos uma delas faça referência a algum elemento histórico do tema.

3.3.5. EXERCÍCIO 5

ARTIGO ACADÊMICO: “o conhecimento que move o mundo”

Com o intuito de pluralizar e qualificar as investigações aqui propostas, este quinto exercício se concentra na análise de fontes digitais relacionadas à produção acadêmico-científica.

Certamente você já deve ter se deparado com notícias e reportagens que façam uso de citações de pesquisas e estudos especializados na temática em questão para fundamentar suas informações e interpretações. Muito além do que servir de suporte argumentativo para os jornalistas, os estudos acadêmicos têm como principal finalidade a complexificação a aprofundamento do conhecimento humano nos seus mais diversos tipos. Produzidos por universidades, laboratórios ou instituições voltadas para a ciência, o conhecimento acadêmico-científico segue rigorosos procedimentos metodológicos e se expressam através de muitos gêneros textuais.

Nesta atividade, exercitaremos a análise e interpretação de fontes em formato de Artigo Acadêmico, um tipo de texto que tem por principal finalidade expor, para determinada comunidade científica e para a sociedade em geral, avanços e conclusões científicas de uma área específica de conhecimento.

Muitos destes textos acadêmicos estão disponíveis *on-line*, e para que você aprimore suas habilidades de busca e interpretação destes tipos de fonte, exercite os seguintes passos:

Checagem – Busque na *internet* um Artigo Acadêmico da área de Ciências Humanas sobre alguma temática relacionada ao assunto estudado na disciplina de História. Ao escolher o Artigo, cheque se ele foi divulgado por um *site* confiável.

Análise – Após se certificar de que o Artigo escolhida está num *site* confiável, empreenda sua análise respondendo o que se pede:

Sobre a autoria do Artigo

As questões a seguir são sobre o perfil do pesquisador autor do Artigo estudado. Caso o Artigo tenha sido feito por mais de um autor, concentre-se no primeiro autor que aparece na citação.

- Autor(a): _____

Q.5.1. Titulação do(a) pesquisador(a). Abaixo de cada título, registre a instituição na qual o mesmo tenha sido cursado.

() Graduação.

Técnico.

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Outro. Qual? _____

Q.5.2. Áreas nas quais o(a) autor(a) desenvolve pesquisas:

Antropologia

Geografia

Arqueologia

História

Ciência Política

Psicologia

Educação

Sociologia

Filosofia

Teologia

Outra. Qual? _____

Q.5.3. Vínculo empregatício e função atual do(a) pesquisador(a):

Sobre o conteúdo do Artigo

- Título do Artigo:

Q.5.4. O tema do artigo se enquadra em que área(s) do conhecimento?

Antropologia

Geografia

Arqueologia

História

Ciência Política

Psicologia

Educação

Sociologia

Filosofia

Teologia

Outra. Qual? _____

Q.5.5. Confira se a estrutura do Artigo conta com as seguintes partes:

Resumo.

- Introdução.
- Desenvolvimento (com um ou mais tópicos)
- Considerações Finais/Conclusão
- Referências Bibliográficas/Bibliografia

Q.5.6. Identifique o objeto estudado pelo Artigo:

Q.5.7. Sobre a experiência do(a) autor(a) em pesquisas sobre o tema abordado:

- é o tema estudado em suas principais pesquisas e suas obras sobre o assunto são muitas e de grande relevância para a área.
- é o tema estudado em suas principais pesquisas, mas as mesmas não aparentam ter grande relevância para a área.
- não é o tema estudado em suas principais pesquisas, mas sua obra aparenta ocupar uma posição relevante para a área.
- não é o tema estudado em suas principais pesquisas e suas obras não aparentam ter grande relevância para a área.
- é uma pesquisa pioneira para o autor e com aparente relevância para a área.
- é uma pesquisa pioneira para o autor e sem relevância aparente para a área.

Q.5.8. Sobre as justificativas usadas para abordagem deste tema, pode-se afirmar que

- são claras e plenamente relevantes.
- são claras, mas aparentemente sem grande relevância.
- não são tão claras, mas aparentemente relevantes.
- não são claras nem aparentam relevância.

Q.5.9. Sobre o uso de pesquisas e estudos de outros autores para o embasamento do tema abordado pelo Artigo, pode-se afirmar que as referências feitas são

- aparentemente adequadas.
- razoavelmente adequadas.
- pouco adequadas.
- inadequadas.
- o Artigo não faz referência a outros estudos sobre o assunto.

Q.5.10. Sobre as evidências (fontes, levantamento de dados, estudo de campo, etc.) apresentadas pelo Artigo, pode-se afirmar que as mesmas são

- suficientes e aparentemente incontestáveis.
- suficientes, mas aparentemente contestáveis.
- parcialmente suficientes.
- insuficientes.
- o Artigo não apresenta evidências ao tratar sobre o assunto.

Q.5.11. Sobre as conclusões e/ou considerações finais do Artigo, pode-se afirmar que

- são claras e plenamente relevantes.
- são claras, mas aparentemente sem grande relevância.
- não são tão claras, mas aparentemente relevantes.
- não são claras nem aparentam relevância.
- o Artigo não apresenta conclusões nem considerações finais.

Q.5.12. Sobre os usos deste Artigo por outras pesquisas, pode-se afirmar que ele

- é bastante citado e aparenta ser uma referência sobre o assunto abordado.
- é pouco citado, mas contribui para o estudo do assunto abordado.
- não é citado por outras pesquisas sobre o assunto.

Produção – Como forma de compartilhar este conhecimento tão complexo que você acaba de interpretar, organize, em forma de **seminário**, sua análise desenvolvida na questão anterior e apresente-a para sua turma.

3.3.6. EXERCÍCIO 6

DISCURSO DE LIDERANÇA POLÍTICA: “*a realidade é uma constante disputa*”

As sociedades contemporâneas estão constantemente em disputa. E essas disputas são notadamente na esfera política. Seja por questões eleitorais ou não, o fato é que, em nosso tempo, as declarações de lideranças políticas ecoam e se disseminam de forma bem mais rápida e abrangente que há alguns anos atrás.

Em geral, as declarações e discursos de lideranças políticas tem por objetivo a afirmação de determinada causa, reivindicação ou projeto, de forma a influenciar os rumos da sociedade na qual elas estão inseridas. Porém, junto desse processo de afirmação, a liderança política constrói uma autoimagem de si e/ou do grupo que ela representa e, ao mesmo tempo, também constrói a imagem dos problemas e/ou adversários que impedem ou dificultam a realização de suas propostas e projetos.

Portanto, ao analisar estes discursos, é preciso saber quem fala, o que se fala e para quem se fala. Dessa forma, podemos aproximar-nos da identificação das intencionalidades do discurso analisado e, com isso, avaliar os impactos que tal discurso promoveu na sociedade em questão.

Mas atenção! Quando nos referimos a lideranças políticas não estamos necessariamente nos referindo a políticos de partidos ou ocupantes de cargos nas diversas esferas governamentais. Nos referimos também às diversas outras lideranças políticas, sejam de movimentos sociais, sindicatos e até mesmo de organizações não-governamentais (ONG's). As expressões políticas contemporâneas são diversas – suas lideranças e discursos, também.

Para aprimorar sua capacidade de análise de discursos políticos, exercite os seguintes passos:

Checagem – Busque na *internet* um Discurso de uma liderança política sobre alguma das temáticas ou contextos estudados na disciplina de História. Ao escolher o Discurso, cheque se ele foi divulgado por um *site* confiável. Importante salientar que o formato do Discurso que será analisado pode ser escrito ou mesmo em vídeo, desde ele esteja integral, sem cortes ou edições.

Análise – Após se certificar de que o Discurso escolhido é real e está num *site* confiável, emprenda sua análise respondendo o que se pede:

Sobre a liderança política emissora do Discurso

- Nome: _____
 - Data de nascimento: _____
 - Idade à época do discurso: _____
 - Profissão: _____
 - Nacionalidade: _____
 - Naturalidade: _____

Q.6.1. Situação socioeconômica:

- Muito pobre Classe média alta
 Pobre Rico/a
 Classe média baixa Muito Rico/a
 Desconhecido

Q.6.2. Grau de instrução:

- Apenas alfabetizado Superior completo
 Fundamental completo Pós-graduado (mestre, doutor, etc.)
 Médio completo Autodidata
 Desconhecido

Q.6.3. Organizações políticas com as quais mantém vínculo:

- movimento social coletivo artístico-cultural
 partido político órgão governamental
 organização de trabalhadores organização esportiva
 grupo empresarial organização religiosa
 outro: _____

Relate a seguir a organização que tal liderança faz parte:

Q.6.4. Matriz ideológica que a liderança reivindica e/ou a qual é atribuída:

- esquerda radical centro-direita
 esquerda direita
 centro-esquerda direita radical
 centro não identificada

Sobre o conteúdo do Discurso

Q.6.5. Temas abordados pelo Discurso:

- sistema político economia
 educação questão racial
 saúde condição da mulher

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> segurança | <input type="checkbox"/> diversidade sexual |
| <input type="checkbox"/> direitos trabalhistas | <input type="checkbox"/> imigração |
| <input type="checkbox"/> liberdades individuais | <input type="checkbox"/> família |
| <input type="checkbox"/> corrupção | <input type="checkbox"/> religião |
| <input type="checkbox"/> questões regionais | |
| <input type="checkbox"/> posicionamento sobre medida governamental | |
| <input type="checkbox"/> posicionamento sobre outros grupos políticos | |
| <input type="checkbox"/> Outros temas. Quais? | _____ |
| | _____ |
| | _____ |

Q.6.6. Apesar de um Discurso de liderança política geralmente ser direcionado ao público em geral, há algum público específico considerado pelo Discurso analisado?

- juventude.
- mulheres.
- população LGBT.
- negros(as).
- idosos(as).
- trabalhadores em geral.
- trabalhadores de um ramo específico.
Qual? _____
- professores de determinada religião.
Qual? _____
- empresários em geral.
- empresários de um ramo específico.
Qual? _____
- moradores de localidades específicas.
Qual? _____
- membro ou órgão governamental.
Qual? _____
- militares.
- outros.
Quais? _____
- _____
- não há especificação de grupo algum.

Q.6.7. Sobre a imagem que o(a) autor(a) do Discurso produz de si mesmo e de suas ideias, pode-se afirmar que:

- há ênfase em qualidades individuais do(a) discursista.
- há referências à trajetória pessoal do(a) discursista.
- há explícita defesa de concepções éticas e morais específicas.
- há afirmações de ideologias específicas.
- há a apresentação de propostas e projetos claros.
- há citações de dados e fatos que fundamentam o discurso.

há referências históricas relacionadas ao(s) tema(s) do discurso.

Q.6.8. Sobre os objetivos políticos declarados pelo Discurso, são apontados como obstáculos ou adversários:

- estruturas sociais.
- estrutura política.
- modelo econômico.
- concepções ideológicas específicas.
- grupos específicos.
- indivíduos específicos.
- medidas governamentais.
- outro(s). Qual? _____

Q.6.9. Caso o Discurso identifique indivíduos ou grupos adversários às suas proposições políticas, os mesmos são criticados com

- destaque às suas falhas e/ou equívocos
- indicação de falta de preparo e/ou habilidade
- suspeita de desvios morais
- depreciação pessoal
- agressão verbal explícita

Q.6.10. Sobre os usos de artifícios emocionais, o Discurso analisado apresenta

- amplo apelo emocional em diversos trechos do Discurso.
- algum apelo emocional para determinadas questões do Discurso.
- pouco apelo emocional, com foco em questões objetivas do Discurso.
- nenhum apelo emocional ao restringir-se a questões objetivas do Discurso.

Q.6.11. Sobre a relação entre o conteúdo tratado no Discurso e a sua realidade pessoal:

- Certamente impacta minha vida profundamente.
- Pode impactar minha vida profundamente.
- Pode impactar minha vida razoavelmente.
- Não impacta minha vida em quase nada.
- Não tem relação alguma com minha vida.

Q.6.12. Sobre a repercussão do Discurso analisado, pode-se afirmar que foi

- ampla, noticiada por diversos veículos de comunicação e com nítida influência no contexto político da época.
- ampla, noticiada por diversos veículos de comunicação, mas sem grande influência no contexto político da época.
- razoável, noticiada em veículos de comunicação específicos, mas com nítida influência no contexto político da época.
- razoável, noticiada em veículos de comunicação específicos e sem grande influência no contexto político da época.

() praticamente nula, com pouca ou nenhuma notícia e sem influência no contexto político da época.

Produção – Agora que você já identificou e analisou os posicionamentos e propostas políticas de uma liderança política, é hora de socializar sua análise com sua turma. Para tanto, organizem um debate temático no qual os pontos de vista das diversas lideranças analisadas sejam compartilhados e discutidos pela sua turma. Mas lembre-se: o objetivo central desta atividade é a partilha das análises dos discursos feitos pelos membros da turma.

3.3.7. EXERCÍCIO 7

CARTA ABERTA: “coletividade e interdependência em sociedade”

Nesta atividade, vamos exercitar a análise da produção de fontes de informação digital através do gênero textual Carta Aberta.

A Carta Aberta é um texto que tem como característica principal informar algo, geralmente em tom de protesto ou reivindicação, ou construir argumentos sobre um assunto específico. Apesar de ter a estrutura semelhante à carta comum, ela tem como público alvo sujeitos coletivos⁵⁷ em vez de indivíduos. Além disso, seu remetente também é, na maioria das vezes, coletivo, mas também pode ser individual. Esse gênero textual é usado com bastante frequência por organizações políticas preocupadas com os rumos da sociedade como forma de tentar influenciá-la.

Assim como o Discurso de Liderança Política, a Carta Aberta defende pontos de vistas específicos e, ao fazê-los, constrói uma autoimagem do remetente e uma imagem dos obstáculos e adversários das causas que defende. Sendo assim, é importante saber quem fala, o que se fala e para quem se fala. Dessa forma, podemos nos aproximar da identificação das intencionalidades da Carta analisada e, com isso, avaliar os impactos que tal Carta promoveu na sociedade em questão.

Que tal aprimorar sua capacidade de análise e interpretação desse importante gênero textual? Para isso, atenda às orientações a seguir:

Checagem – Busque na *internet* uma Carta Aberta elaborada por um sujeito coletivo e relacionada ao tema estudado. Lembre-se de checar se o *site* no qual você encontrou a Carta Aberta é confiável, de acordo com as orientações do/a professor/a.

Análise – Após se certificar de que a Carta escolhida é real e está num *site* confiável, faça sua análise respondendo o que se pede:

Sobre o remetente (sujeito coletivo elaborador da Carta Aberta)
- Nome: _____ - Tempo de atuação (em anos): _____ - Nacionalidade: _____ - Regiões em que atua: _____ _____

⁵⁷ **Sujeito Coletivo:** conjunto de pessoas com algum tipo de identidade e objetivos comuns. Pode ser por condição (Ex.: família, estudantes, trabalhadores), por engajamento (Ex.: movimento social, sindicato, partido político) ou institucionais (Ex.: Igreja, Câmara Municipal, Governo Federal).

Q.7.1. Tipo de sujeito coletivo:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> movimento social | <input type="checkbox"/> coletivo artístico-cultural |
| <input type="checkbox"/> partido político | <input type="checkbox"/> órgão governamental |
| <input type="checkbox"/> organização de trabalhadores | <input type="checkbox"/> organização esportiva |
| <input type="checkbox"/> grupo empresarial | <input type="checkbox"/> organização religiosa |
| <input type="checkbox"/> outro: _____ | |

Q.7.2. A maioria dos componentes deste sujeito coletivo são:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> estudantes | <input type="checkbox"/> artistas |
| <input type="checkbox"/> funcionários públicos | <input type="checkbox"/> atletas |
| <input type="checkbox"/> empresários | <input type="checkbox"/> religiosos |
| <input type="checkbox"/> estudiosos sobre o tema | |
| <input type="checkbox"/> trabalhadores de uma área específica. | |

Qual? _____

Q.7.3. Matriz ideológica que o remetente da Carta reivindica e/ou a qual é atribuída:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> esquerda radical | <input type="checkbox"/> centro-direita |
| <input type="checkbox"/> esquerda | <input type="checkbox"/> direita |
| <input type="checkbox"/> centro-esquerda | <input type="checkbox"/> direita radical |
| <input type="checkbox"/> centro | <input type="checkbox"/> não identificada |

Q.7.4. Identifique os objetivos declarados deste sujeito coletivo:

Sobre o conteúdo da Carta Aberta

- Título da Carta Aberta:

- Identifique a data em que a Carta Aberta foi publicada.

Q.7.5. Temas abordados pela Carta:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> sistema político | <input type="checkbox"/> economia |
| <input type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> questão racial |
| <input type="checkbox"/> saúde | <input type="checkbox"/> condição da mulher |
| <input type="checkbox"/> segurança | <input type="checkbox"/> diversidade sexual |
| <input type="checkbox"/> direitos trabalhistas | <input type="checkbox"/> imigração |

- liberdades individuais família
 corrupção religião
 questões regionais
 posicionamento sobre medida governamental
 posicionamento sobre outros grupos políticos
 Outros temas. Quais? _____

Q.7.6. Apesar de a Carta Aberta geralmente ser direcionada ao público em geral, há algum público específico considerado pela Carta analisada?

- juventude.
 mulheres.
 população LGBT.
 negros(as).
 idosos(as).
 trabalhadores em geral.
 trabalhadores de um ramo específico.
Qual? _____
 professantes de determinada religião.
Qual? _____
 empresários em geral.
 empresários de um ramo específico.
Qual? _____
 moradores de localidades específicas.
Qual? _____
 membro ou órgão governamental.
Qual? _____
 militares.
 outros.
Quais? _____

- não há especificação de grupo algum.

Q.7.7. Sobre os objetivos políticos declarados pelo Carta, são apontados como problemas ou adversários de sua execução:

- estruturas sociais.
 estrutura política.
 modelo econômico.
 concepções ideológicas específicas.
 grupos específicos.
 indivíduos específicos.
 medidas governamentais.
 outro(s). Qual? _____

Q.7.8. Sobre o grau de acordo entre os objetivos do sujeito coletivo e o conteúdo da Carta Aberta:

- Há pleno acordo.
- Há parcial acordo.
- Há pouco acordo.
- Não há acordo.

Q.7.9. Sobre o domínio do tema, o sujeito coletivo elaborador da Carta demonstra:

- ser especialista sobre o tema.
- conhecer o tema através de estudos e vivência.
- conhecer o tema principalmente através de vivência.
- ter pouco conhecimento sobre o tema, mas expressa preocupação.
- não ter conhecimento sobre o tema.

Q.7.10. Outros sujeitos coletivos ou individuais são citados na Carta? Quais?

Q.7.11. Caso a Carta identifique indivíduos ou grupos adversários às suas proposições políticas, os mesmos são criticados com

- destaque às suas falhas e/ou equívocos
- indicação de falta de preparo e/ou habilidade
- suspeita de desvios morais
- depreciação pessoal
- agressão verbal explícita

Q.7.12. Sobre o teor da Carta Aberta, pode-se dizer que ela:

- Denuncia algo grave e cobra providências aos responsáveis.
- Adverte seu público alvo sobre alguma questão considerada relevante.
- Afirma o posicionamento dos autores sobre questão polêmica.
- Propõe soluções para problemas de grande notoriedade.
- Trata de uma questão específica e de pouca visibilidade.

Q.7.13. Sobre a relação entre o conteúdo tratado na Carta e a sua realidade pessoal:

- Certamente impacta minha vida profundamente.
- Pode impactar minha vida profundamente.
- Pode impactar minha vida razoavelmente.
- Não impacta minha vida em quase nada.
- Não tem relação alguma com minha vida.

Q.7.14. Sobre a repercussão da Carta analisada, pode-se afirmar que foi

- () ampla, noticiada por diversos veículos de comunicação e com nítida influência no contexto político da época.
- () ampla, noticiada por diversos veículos de comunicação, mas sem grande influência no contexto político da época.
- () razoável, noticiada em veículos de comunicação específicos, mas com nítida influência no contexto político da época.
- () razoável, noticiada em veículos de comunicação específicos e sem grande influência no contexto político da época.
- () praticamente nula, com pouca ou nenhuma notícia e sem influência no contexto político da época.

Q.7.15. A Carta cita ou faz referência a algum fato histórico ou considerado relevante? Qual?

Produção – Com uma equipe de cinco membros, produza uma Carta Aberta com sugestões de como tratar positivamente o tema estudado junto à sua escola. O destinatário da Carta será sua comunidade escolar. Lembrem-se de seguir a estrutura textual do gênero Carta Aberta e de usar pelo menos um argumento histórico sobre o assunto.

Mãos à obra!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação certamente expressa muito mais que suas reflexões teóricas e suas proposições didáticas – ela representa uma transformadora trajetória de aprendizagem e de produção de conhecimento. O destaque a esse caráter de trajetória se refere especialmente ao descortinamento do campo de pesquisa em ensino de história e suas inúmeras possibilidades – e mesmo suas lacunas – que até então nossa formação acadêmica não tivera proporcionado.

A iniciação e imersão nas reflexões empreendidas por este campo de pesquisa histórica ganham um sentido singular na medida em que aproximaram-se duas dimensões de nossas vivências que pareciam apartadas – a profissional do magistério em ensino básico e a acadêmica. Tudo isso com um toque de saudosismo à época de movimento estudantil de história em fins da década passada, quando debatíamos sobre os problemas da dicotomia entre bacharelado e licenciatura para a nossa formação dos professores-historiadores⁵⁸.

Ainda nessa perspectiva, destacamos não apenas a possibilidade mas a necessidade de se observar nosso *locus* de trabalho, nesse caso, a escola pública de educação básica, como espaço de inúmeros objetos de estudo possíveis. As reflexões mais substanciais desta dissertação, como as constatações sobre a necessidade de qualificar o acesso às informações via *internet*, foram construídas de forma mais consistente por meio de ações em campo, como a aplicação do questionário socioeconômico e de hábitos culturais dos alunos. Debruçar-se sobre a Escola com olhar de professor-pesquisador foi uma prática *sui generis* e que certamente passou a compor os fundamentos de nosso fazer profissional.

Até mesmo o Fontímetro está inserido neste processo, tendo em vista que nosso produto didático foi fruto de experiências em sala de aula, especialmente durante os dois últimos anos letivos. Em maior ou menor grau, seus exercícios foram aplicados no cotidiano docente através desses anos e da construção desta dissertação. O Fontímetro é, na verdade, uma ferramenta didática que se propôs a sistematizar as experiências pedagógicas empreendidas com análise e interpretação de fontes históricas diversas e disponíveis em ambiente digital. Ele é produto do nosso olhar de professor-pesquisador, portanto.

Essas ponderações convergem para uma inferência teórica e – por que não dizê-lo? – de conotação política: a defesa e afirmação do campo de estudos e pesquisa em ensino de história

⁵⁸ A construção de momentos de diálogo e de lutas através da Federação do Movimento Estudantil de História (FEME) foi bastante presente durante nossa graduação. Resoluções contrárias à dicotomia entre bacharelado e licenciatura durante a formação dos professores-historiadores podem ser encontradas no *site* da FEME: <https://femehnacional.wordpress.com/atas-e-relatorias/atas-e-relatorias/eneh/> (Acessado em 20 dez. 2018).

é algo fundamental para nossa área do conhecimento. A história enquanto saber não se faz apenas reclusa em universidades ou em gabinetes de historiadores – ela se constrói no viver, ela ocupa diversos espaços e, muitas vezes, longe dos nossos olhos. Cabe a nós, historiadores, a disputa dessas narrativas, a contribuição para a qualificação desses saberes históricos e, inegavelmente, o espaço escolar é um dos principais campos dessa batalha.

Nesse contexto, o ProfHistória vem desempenhando papel de grande relevância na defesa e reivindicação do campo de pesquisas em ensino de história e de maneira bastante significativa, pois promove reflexão e incentiva a transformação destas reflexões em intervenções práticas ao demandar a elaboração de produtos didáticos aplicados e aplicáveis à realidade escolar concreta. O exercício de *práxis* proporcionado pelo referido programa é um exemplo a ser considerado por todos os matizes de produção do conhecimento histórico, especialmente na academia.

De modo mais específico, esta dissertação se empenhou em refletir sobre as possibilidades que o ensino de história tem (e pode vir a ter) para a formação de jovens, do ponto de vista cognitivo, mais autônomos e responsáveis. Mais autônomos por acreditarmos que atividades didáticas de história pautadas em fundamentos do fazer do historiador, especialmente no que se refere à leitura e interpretação de fontes históricas, podem contribuir para o desenvolvimento de modos de produzir sentido à história mais críticos, complexos e ativos – em diálogo com Rüsen, distanciar os estudantes das consciências históricas tradicional e exemplar ao aproximar-lhes das consciências históricas crítica e genética. Contribuir para a formação de jovens mais responsáveis na medida em que exercitem a busca por informações e aprendizado através das possibilidades oferecidas pela *internet* de forma segura; estudantes que “furem suas bolhas”, que consigam identificar e combater a desinformação vigente nas redes.

Na conjuntura atual, promover autonomia responsável passa por disputar os espaços ocupados por essa juventude tão diversa. Os mesmos estudantes que convivemos em sala de aula se deparam, diuturnamente, com inúmeras leituras de mundo parciais e mal-intencionadas em variados ambientes – sendo grande parte deles, digitais. Acredita-se, portanto, que o ensino escolar deve concorrer nesse turbilhão informacional contemporâneo de forma clara, qualificada e eficiente. É tempo da escola afirmar como o conhecimento se constrói e se sustenta, como as coisas e o mundo são e como poderiam ser. É tempo de promover reflexão sobre o mundo real e digital. Estas são algumas das tarefas da educação de nossos dias e nossa dissertação parte e defende estes pressupostos ao refletir sobre o ensino de história e propor o Fontímetro.

Finalmente, em nível de educação escolar, especialmente na rede pública, os próximos anos se delinham de forma nebulosa. As propostas pedagógicas e políticas públicas voltadas para a educação que tentarão se impor, por meio do governo federal que virá, demonstram que ações pedagógicas que reivindicam uma concepção de educação libertadora podem sofrer graves investidas. Exemplos mais concretos, como o chamado Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação⁵⁹, apontam para uma série de transformações que podem contribuir para uma maior secundarização das disciplinas de Ciências Humanas – um explícito ataque às disciplinas que mais podem contribuir para a formação de jovens críticos e reflexivos.

Se o cenário que se desenha é de adversidades, que nos fortaleçamos ainda mais. Que os campos e pesquisa sobre o ensino das disciplinas escolares continuem em ascensão; que os saberes de nossas experiências profissionais se aproximem cada vez mais dos saberes pedagógicos e de nossas disciplinas de referência; que a interdisciplinaridade na escola seja fator que contribua para a aprendizagem significativa em vez de um ensino superficial e acrítico, que essa interdisciplinaridade contribua ainda para a afirmação das áreas de conhecimento específico que a compõem em vez da diluição e descaracterização desses saberes. Que a escola pública resista.

Conta-nos a historiografia que, no Brasil, a luta pelo acesso à educação pública de qualidade e em diálogo com as demandas do povo é dura e secular. Uma luta permeada por conservadorismos e retrocessos, mas que já promoveu muitas reflexões e experiências positivas, guiadas pelo desejo de justiça social e inclusão. É dessa luta que esta dissertação faz parte e não há dúvidas sobre em que lado da trincheira estamos.

⁵⁹ Informação disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/cne-aprova-nova-base-nacional-curricular-para-o-ensino-medio> (Acessado em 20 dez. 2018).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: **Especial Educar**, Curitiba: Editora UFPR, 2006.

BITTENCOURT, Circe M. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 13, nº 26, 1993.

_____, (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. 2006.

_____. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

_____. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.

_____. O que precisa saber um professor de história? In: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

_____. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v.44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

CAIMI, Flávia Eloísa; NICOLA, Bárbara. **Os jovens, a aprendizagem história e os novos suportes de informação**. OPSIS, Catalão, v.15, n. 1, p. 60-69, 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017**. São Paulo: CGI.br, 2018. (Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>)

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DARNTON, Robert. The True History of Fake News. In: **NYR Daily**. Nova York, 2017. (Disponível em: <https://www.nybooks.com/daily/2017/02/13/the-true-history-of-fake-news/>).

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DFNDR LAB. **Relatório da Segurança Digital no Brasil**: Segundo Trimestre – 2018. São Paulo: dfndrlab.com.

FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São Paulo: EDUC/Fortaleza, Armazém da Cultura, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FRANÇA, Francisca Giovanna Lucena de Pontes. **Atuação do Professor Coordenador de Ensino na Rede Estadual do Ceará**: limites e desafios. UFJF (Dissertação de Mestrado), Juiz de Fora, RS, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição, 2002.

FREITAS, Itamar. **A Pedagogia História de Jonathas Serrano**. Uma teoria do Ensino de História para a Escola Secundária Brasileira (1913/1935). Aracaju, Editora UFS, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Presença/ausência dos jovens nos livros didáticos de história do ensino médio. In: **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 123-143, jan./jun. 2015.

_____. Jovens e juventudes: consensos e desafios. In: **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011

GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. DP&A. 1992.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo, 2006

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Revista Educar. Dossiê Especial Educação Histórica, Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

_____. **Literacia Histórica e História Transformativa**, Revista Educar, n.60, 2016.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs). **História dos jovens I: da antiguidade a era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MELO, H. P.; CASTILHO, M. Trabalho Reprodutivo no Brasil: quem faz? In: **R. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 1, jan./abr. 2009.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 1

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Recife: UFPE, 2003 (Tese de Doutorado em História).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima. Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, n. 16, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Coleção Explorando o Ensino: História**. v. 21. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Formação do Profissional de História na Contemporaneidade**. In: Revista Mauseion, Canoas, nº 19, dez., 2014.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

_____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. In: **Análise Social**, vol. XXV (105-106), p. 139-165, 1990.

POMBO, Rocha. **Nossa pátria**. 79. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, s/d.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. **Teoria da história**. v. III. História viva. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012.

_____. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015,

SANTAELLA, Lucia. Do clímax ao anticlímax das redes sociais. In: FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São Paulo: EDUC/Fortaleza, Armazém da Cultura, 2018.

SERRANO, Jonathas. **A Escola Nova**. Uma palavra serena, em um debate apaixonado. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932, p. 115.

_____. **Epítome de história universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e a formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. In: **Educar em Revista**, abr-jun, Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. In. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017.

SOARES, Jandson Bernardo. **Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)**. Natal: UFRN, 2017 (Dissertação de Mestrado).

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: **Juventude e Escolarização (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, n. 6/ 7, jan.-dez. 2000/ 2001.

LEGISLAÇÃO, ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E PUBLICAÇÕES OFICIAIS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DISEI, 2013.

_____. Secretaria de educação média e tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**, ensino médio, vol. 1 – bases legais, e vol. 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias, Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para o ensino médio**. PNLD/2018.

_____. Portaria nº 1.069, de 6 de setembro de 2017. **Divulga resultados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 set. 2017. Seção 1, p. 27 e 62.

CEARÁ. Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004. **Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado, CE, 27 jul. 2004. Série 2, ano VII, nº 141, caderno 1/2, p. 1.

_____. Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007. **Aprova o regulamento, altera estrutura organizacional, dispõe sobre a distribuição e denominações dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria de Educação (SEDUC) e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado, CE, 28 dez. 2007. Série 2, Ano X, nº 244, caderno 1/5.

_____. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. **Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial do Estado, CE, 31 jul. 2008. Série 2, ano XI, nº 144, caderno 1/2, p. 12.

_____. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado, CE, 23 dez. 2008. Série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio:** áreas de ciências humanas e suas tecnologias. (Coleção Escola Aprendizente – vol. 4) Fortaleza : SEDUC, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio:** matrizes curriculares para o ensino médio. (Coleção Escola Aprendizente – vol. 1) Fortaleza : SEDUC, 2009.

_____. Lei nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017. **Institui o Prêmio Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino.** Diário Oficial do Estado, CE, 12 dez. 2017. Série 3, ano IX, nº 231, caderno único, p. 03.

_____. Portaria nº 1451/2017-GAB, de 22 de dezembro de 2017. **Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2018 e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado, CE, 04 jan. 2018. Série 3, ano III, nº 003, p. 58.

CURITIBA/SMED - Secretaria Municipal de Educação, **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História.** Proposta. 2016.

EEFM DR. CÉSAR CALS. **Projeto Político Pedagógico.** Fortaleza – CE, 2014.

FORTALEZA. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza.** Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. Fortaleza – CE, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 – Tabela da Matriz de Referência das Habilidades e Competências para as Ciências Humanas e Suas Tecnologias proposta pelo INEP.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO MÉDIO

EIXOS COGNITIVOS COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS HUMANAS	I Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
M1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.	H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.	H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura.	H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
M2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações sócio-econômicas e culturais de poder.	H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.	H8 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.	H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações territoriais em escala local, regional ou mundial.	H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
M3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.	H13 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fato(s) de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais.	H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais ou sócio-ambientais ao longo da história.
M4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e da vida social.	H17 – Analisar os fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.	H18 – Comparar diferentes processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.	H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.	H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
M5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.	H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere as transformações das legislações.	H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.	H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.	H25 – Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social.
M6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H27 – Analisar de maneira crítica as interações entre a sociedade e o meio físico, levando em consideração aspectos históricos.	H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.	H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.	H30 – Avaliar criticamente formas de atuação para conservação dos recursos naturais, considerando propostas de desenvolvimento sustentável.

ANEXO 2 – Resultados do SPAECE 2017 da EEM Dr. César Cals – proficiência em Língua Portuguesa

SPAECE 2017

REDE ESTADUAL - REGULAR

Os resultados desta escola

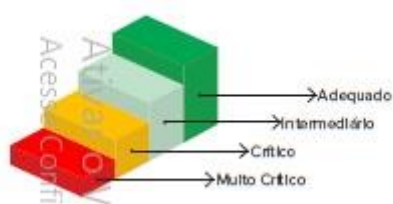
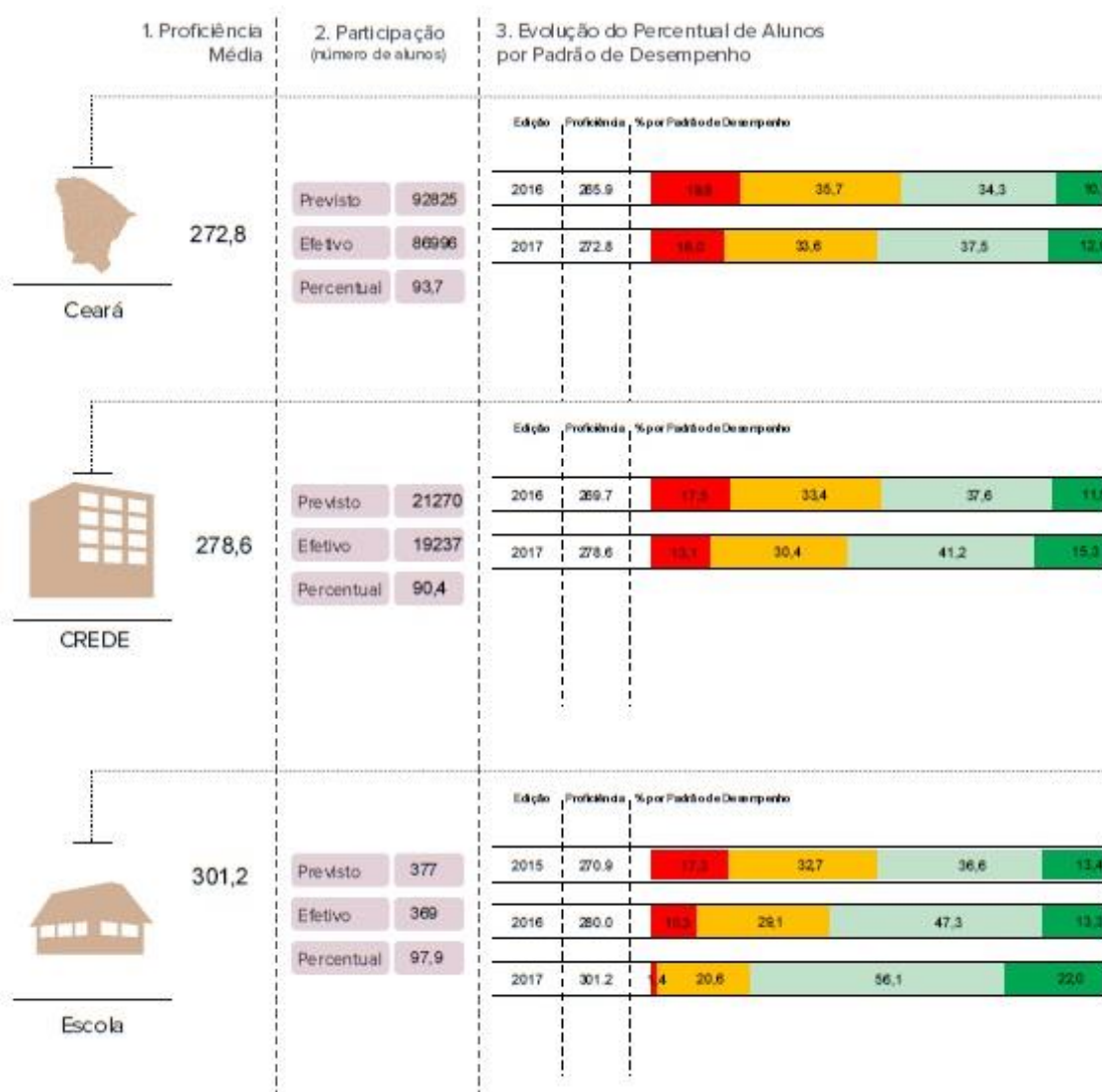
Escola: EEFM DOUTOR CESAR CALS

Município: FORTALEZA

CREDE: FORTALEZA

3ª SÉRIE EM

LÍNGUA PORTUGUESA



ANEXO 3 – Resultados do SPAECE 2017 da EEM Dr. César Cals – proficiência em Matemática

SPAECE 2017

REDE ESTADUAL - REGULAR

Os resultados desta escola

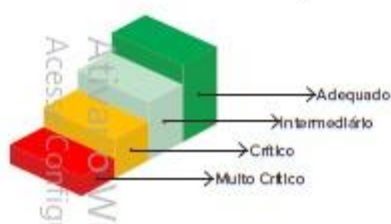
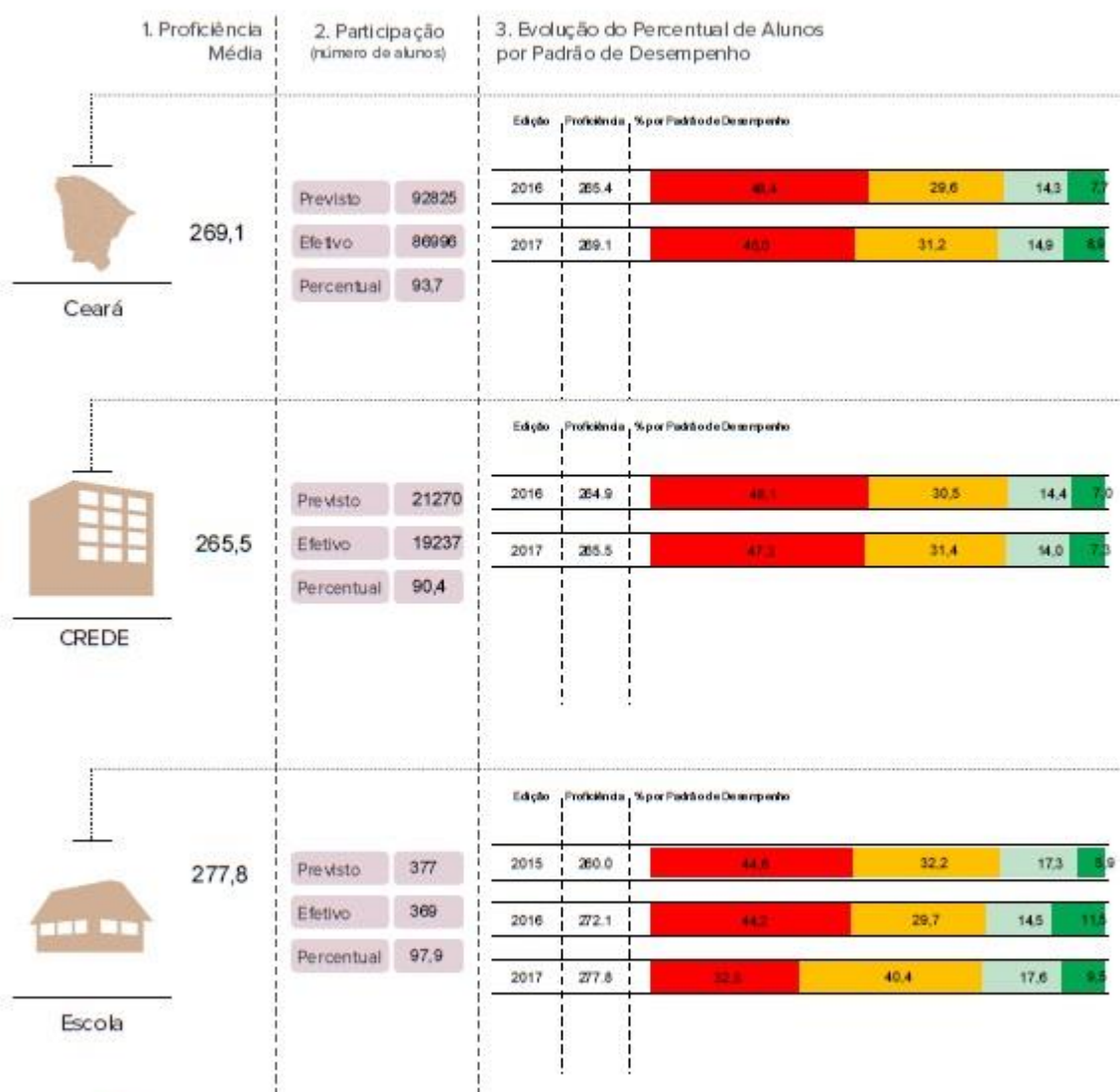
Escola: EEFM DOUTOR CESAR CALS

Município: FORTALEZA

CREDE: FORTALEZA

3ª SÉRIE EM

MATEMÁTICA



ANEXO 4 – Apresentação dos resultados de 2017 da E.E.M. Dr. César Cals.

As informações a seguir foram sistematizadas pela secretaria da Escola com a finalidade de serem analisadas pela comunidade escolar durante a Jornada Pedagógica de 2018, ocorrida nos dias 01 e 02 de fevereiro de 2018.



**HISTÓRICO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO
2013, 2014, 2015, 2016, 2017 E 2018**

ANO	MATRÍCULAS
2013	984
2014	957
2015	950
2016	1329
2017	1389
2018	1502
CRESCIMENTO GERAL DE 53% NAS MATRÍCULAS	

COMPARATIVO ENSINO MÉDIO 2013, 2014, 2015, 2016, 2017

	APROVADOS	REPROVADOS	DESISTENTES
2013	63%	26%	11%
2014	62%	23%	15%
2015	84%	10%	6%
2016	92%	6%	2%
2017	96,2%	1,8%	2%

SPAECE 2017 SEFOR I (ANÁLISE)

MELHORES RESULTADOS MATEMÁTICA NO SPAECE 2017

ESCOLAS REGULARES	2017
EEFM DOUTOR CESAR CALS	277,8
EEFM JOSE WALDEMAR DE ALCANTARA E SILVA	276,0
EEFM PATRONATO SAGRADA FAMILIA	275,5
CERE MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES	270,6
EEFM JOAO PAULO II	267,8
EEFM DOM HELDER CAMARA	266,4
EEFM ANTONIETA SIQUEIRA	265,9
EEFM CLAUDIO MARTINS	263,8
EEFM DEPUTADO FRANCISCO DE ALMEIDA MONTE	263,2
EEFM DONA HILZA DIOGO DE OLIVEIRA	262,1

SPAECE 2017 - SEFOR I (ANÁLISE)

MELHORES RESULTADOS LÍNGUA PORTUGUESA NO SPAECE 2017

ESCOLAS REGULARES	2017
EEFM DOUTOR CESAR CALS	301,3
EEFM PATRONATO SAGRADA FAMILIA	289,3
EEFM DONA HILZA DIOGO DE OLIVEIRA	287,8
EEM MARIANO MARTINS	286,1
EEFM JOAO PAULO II	285,4
EEFM JOSE BEZERRA DE MENEZES	284,3
EEFM JOSE WALDEMAR DE ALCANTARA E SILVA	283,6
EEFM ANTONIO BEZERRA	283,3
EEFM FELIX DE AZEVEDO	280,8
EEFM DEPUTADO FRANCISCO DE ALMEIDA MONTE	279,9

EVOLUÇÃO IDEB

Ano	Meta	Valor
2005		2,4
2007	2,5	2,4
2009	2,8	2,5
2011	3,2	3,9
2013	3,7	4,2
2015	4,1	5,0

ANEXO V – Questionário socioeconômico e de hábitos culturais aplicado aos alunos de 3ª série do Ensino Médio da Escola Dr. César Cals.

PERFIL DO ESTUDANTE DO CC

→ **Questionário sobre informações socioeconômicas e hábitos culturais de estudantes de 3º ano da EEM Dr. César Cals.**

Sobre você e seus hábitos

As perguntas a seguir são pessoais sobre temas como formação, mundo do trabalho, acesso a informação e hábitos culturais.

1. Ao final de 2018, você terá quantos anos?

- 16 18 20
 17 19 21 ou mais

2. Qual seu sexo?

- Masculino Feminino

3. Sobre seu Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), você o concluiu tendo estudado

- Totalmente em escola pública
 Parte em escola pública, parte em escola particular
 Totalmente em escola particular

4. Sobre seu Ensino Médio, você concluirá tendo estudado

- Totalmente em escola pública
 Parte em escola pública, parte em escola particular
 Totalmente em escola particular

5. Desde que ano você estuda nesta escola?

- Sou novato(a) 2015
 2017 2014 ou antes
 2016

6. Que meio de transporte você usa com mais frequência para ir à escola?

- Ônibus e/ou van Metrô
 Carro e/ou moto A pé
 Bicicleta Outro. Qual? _____
 Transporte Escolar

7. Geralmente, quanto tempo você gasta no caminho entre sua residência e a escola?

- Até 10min. Entre 30 e 45min.
 Entre 10 e 15min. Entre 45min. e 1h.
 Entre 15 e 30min. Mais de 1h.

8. Sobre sua relação com o mundo do trabalho

- Trabalho formalmente (carteira assinada)
 Trabalho informalmente
 Sou estagiário(a) remunerado(a)
 Sou estagiário(a) voluntário(a)
 Não trabalho

9. Caso você trabalhe ou estagie, em que área você atua?

- Comércio. Saúde.
 Indústria. Esporte e Lazer.
 Auxílio administrativo. Arte e Cultura.
 Trabalho doméstico. Outra. Qual? _____
 Educação.

10. Você contribui com as atividades domésticas em sua casa?

- Sempre. Raramente.
 Regularmente. Nunca.
 Às vezes.

11. Quantos livros completos você leu no ano passado (2017)?

- Nenhum 3 a 5
 1 ou 2 Mais de 5

12. Você tem celular do tipo smartphone? Há quanto tempo?

- Não tenho e nunca tive.

- Já tive, mas não tenho atualmente.
 Tenho há menos de um ano.
 Tenho há mais de um ano.
 Tenho há mais de dois anos.
 Tenho há mais de três anos.
 Tenho há quatro anos ou mais.

13. Você tem perfil em redes sociais digitais? Quais?

- Não tenho Whatsapp
 Facebook Snapchat
 Instagram Tinder
 Twitter Outra. Qual? _____

14. Qual sua principal fonte de informação sobre atualidades?

- Internet – redes sociais digitais.
 Internet – portais jornalísticos.
 Jornal impresso.
 Revistas impressas.
 Programas de televisão.
 Outra. Qual? _____

15. Qual sua principal fonte de estudos?

- Páginas na internet
 Livros didáticos e/ou especializados
 Anotações e atividades de aula
 Outras. Quais? _____

16. Se você usa a internet como uma das suas fontes de estudo, que tipo de plataforma você mais usa?

- Não uso a internet como fonte de estudo.
 Sites diversos, geralmente os primeiros que aparecem na busca.
 Sites indicados pelo livro didático ou pelo(a) professor(a).
 Video-aulas.
 Outras. Quais? _____

17. Você é engajado em algum grupo ou organização coletiva para jovens? De que tipo?

- Não faço parte de nenhum grupo.
 Sim, grupo religioso.
 Sim, grupo esportivo.
 Sim, movimento social.
 Sim, torcida organizada.
 Sim, grupo de estudos.
 Sim, grupo artístico-cultural.
 Sim, outro. Qual? _____

Sobre você e sua família

As próximas perguntas pedem informações sobre seu pai e sua mãe ou sobre os adultos que assumiram estes papéis na sua vida, além de informações gerais sobre sua residência.

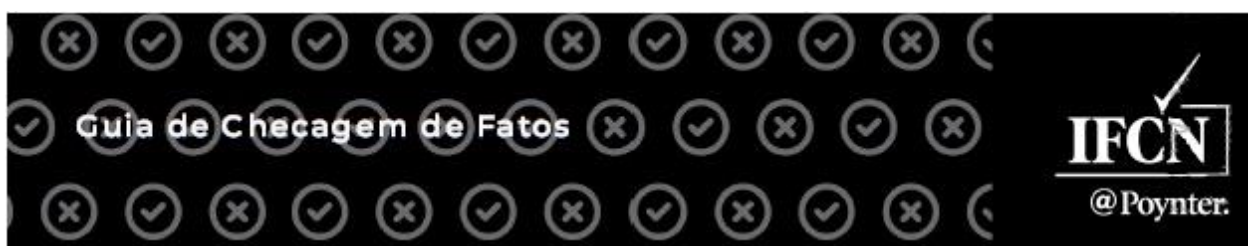
18. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

- Nunca estudou.
 Ensino Fundamental incompleto.
 Ensino Fundamental completo.
 Ensino Médio incompleto.
 Ensino Médio completo.
 Ensino Superior incompleto.
 Ensino Superior completo.
 Pós-Graduação.
 Não sei.

19. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

- Nunca estudou.
 Ensino Fundamental incompleto.
 Ensino Fundamental completo.
 Ensino Médio incompleto.

ANEXO VI – Exemplo de didatização de método de checagem elaborado pela IFCN.



Dez regras simples

1. Sempre verifique o endereço web

Muitas vezes, os sites que criam desinformação tomam o nome dos jornais mais famosos, alterando pequenos detalhes.

2. Dê uma olhada na seção "Sobre nós"

Sites confiáveis ou contas de redes sociais fornecem informações sobre os autores e como contatá-los. Se esses detalhes estiverem faltando, não confie neles.

3. Olhe se há o 'tique-azul'

Você pode "verificar" seu perfil no Facebook, Twitter e Instagram. Se a conta de uma personalidade famosa não tiver o 'tique-azul', cheque novamente.

4. Desconfie de manchetes em caixa alta

Os títulos e reticências "gritando" são usados com frequência para chamar sua atenção e ganhar mais cliques.

5. Vá atrás da fonte primária

Se a notícia tiver links ou referências a outras fontes, verifique se elas realmente estão de acordo com o que está declarado no artigo.

6. Sempre procure por confirmações

Não tome como verdadeiras notícias que aparecem em um único site ou perfil de rede social. Tente ver se outras fontes confiáveis relatam as mesmas informações.

7. Verifique a data e a localização

Muitas vezes, fotos ou vídeos antigos são republicados para enganar os leitores. Se puder, tente descobrir quando e onde foram publicados pela primeira vez.

8. Certifique-se de que não é uma piada

Alguns conteúdos que parecem sérios foram criados para tirar sarro. Em caso de dúvida, verifique se é um meme ou boato que já circulou antes.

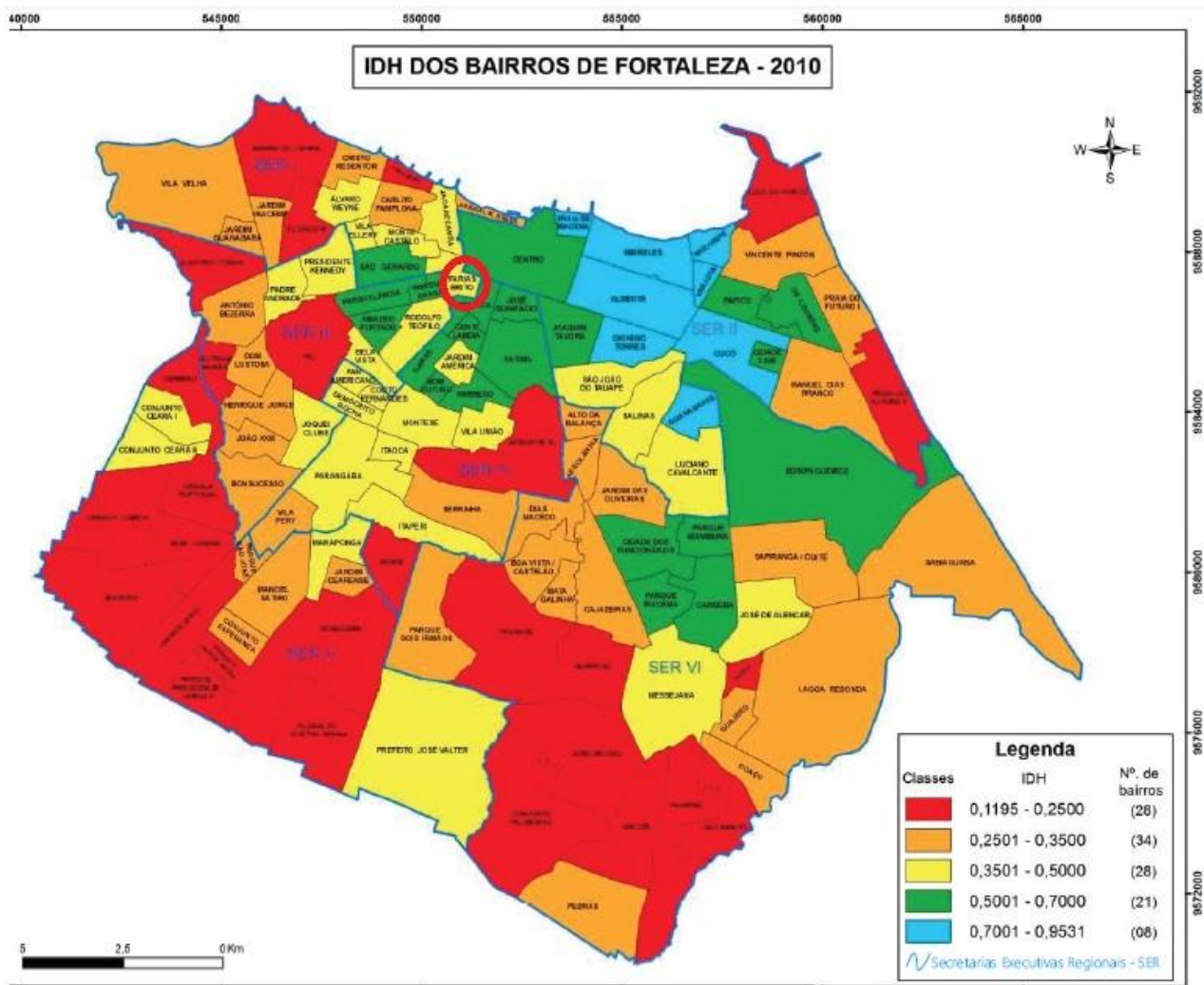
9. Cuidado com fotomontagens

Fotos e vídeos "bons demais para ser verdade" às vezes são o resultado de retoques ou edições. Preste atenção aos detalhes.

10. Pense antes de compartilhar

Respire fundo antes de espalhar um conteúdo: compartilhar é bom, mas fazê-lo de uma maneira consciente é muito melhor!

ANEXO VII - Mapa com o IDH-B dos bairros de Fortaleza, com destaque para o bairro Farias Brito, circulado em vermelho pelo autor.



FONTE: Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza (FORTALEZA, 2014).

ANEXO VIII – Tabela com número de matriculados na E.E.M. Dr. César Cals, por bairro, com destaque para a regional e IDH-B de cada um deles.

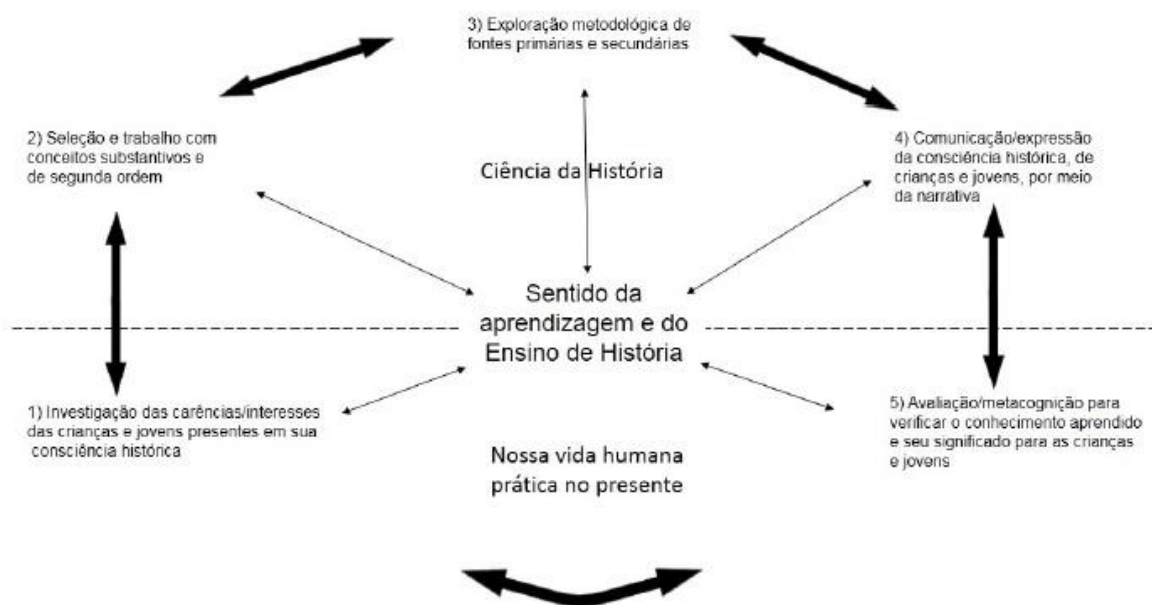
BAIRRO	Nº DE ALUNOS	REGIONAL (SER)	IDH-B
Aerolândia	01	VI	0,310938006
Aldeota	01	II	0,866535396
Álvaro Weyne	109	I	0,364625068
Álvaro Weyne (Carlito Maia)	03	I	0,364625068
Amadeu Furtado	03	III	0,587662321
Antônio Bezerra	16	III	0,348284739
Autran Nunes	04	III	0,182120826
Barra do Ceará	90	I	0,215707870
Barra do Ceará (Goiabeira)	01	I	0,215707870
Barroso	01	VI	0,186868904
Bela Vista	12	III	0,375255922
Benfica	29	IV	0,574172751
Bom Futuro	01	IV	0,505352588
Bom Jardim	19	V	0,194886960
Bom Jardim (ConJ. Santa Edwigens)	01	V	0,194886960
Bonsucesso	03	III	0,262132976
Cajazeiras	01	VI	0,304549738
Canindezinho	12	V	0,136277040
Carlito Pamplona	102	I	0,299736489
Castelão	01	VI	0,255030710
Centro	74	SERCEFOR	0,556689243
Cocó	02	II	0,762265600
Conjunto Ceará	08	V	0,361724536
Conjunto Esperança	01	V	0,287965762
Cristo Redentor	45	I	0,253841671
Demócrito Rocha	06	IV	0,369402194
Dom Lustosa	02	III	0,320091710
Edson Queiroz	06	VI	0,350300888
Farias Brito	137	I	0,499776808
Fátima	01	IV	0,694795867
Floresta	05	I	0,223828806
Granja Lisboa	03	V	0,169986701
Granja Portugal	07	V	0,190184768
Henrique Jorge	05	III	0,340810388
Itaperi	03	IV	0,368393967
Jacarecanga	31	I	0,448187913
Jangurussu	03	VI	0,172086984
Jangurussu (São Cristóvão)	01	VI	0,172086984
Jardim América	01	IV	0,443687971
Jardim das Oliveiras	01	VI	0,270016708
Jardim Guanabara	11	I	0,325108052
Jardim Iracema	32	I	0,290124166

João XXIII	03	III	0,283709367
Joaquim Távora	02	II	0,662519548
José Bonifácio	11	IV	0,643759239
Manuel Satiro	05	V	0,292158652
Maraponga	02	V	0,390382558
Meireles	01	II	0,953077045
Mondubim	14	V	0,232790791
Mondubim (Aracapé)	02	V	0,232790791
Monte Castelo	53	I	0,434517035
Montese	04	IV	0,472813897
Moura Brasil	14	III	0,284686078
Padre Andrade	22	III	0,361176583
Padre Andrade (Parque Rio Branco)	01	III	0,361176583
Pan Americano	10	IV	0,373492529
Parangaba	02	IV	0,418919096
Parque Araxá	30	III	0,587354605
Parque Genibau	07	V	0,138642057
Parque Iracema	01	V	0,504953563
Parque Santa Rosa	01	V	0,243125744
Parquelândia	20	III	0,628400920
Passaré	03	VI	0,224672553
Pici	10	III	0,218649272
Pirambu	10	I	0,229828725
Pirambu (Colônia)	13	I	0,229828725
Pirambu (Nossa Senhora das Graças)	22	I	0,229828725
Planalto Ayrton Senna	02	V	0,168312254
Prefeito José Walter	01	V	0,395269872
Presidente Kennedy	112	III	0,428987851
Quintino Cunha	37	III	0,222536802
Rodolfo Teófilo	23	III	0,481883008
São Gerardo	11	I	0,594207804
São Gerardo (Alagadiço)	02	I	0,594207804
São Gerardo (Olavo Bilac)	04	I	0,594207804
São Gerardo (Otávio Bonfim)	03	I	0,594207804
São João do Tauape	01	II	0,491536866
Serrinha	02	IV	0,282916147
Siqueira	11	V	0,148674574
Vicente Pinzón	02	II	0,331471934
Vila Ellery	71	I	0,415740886
Vila Peri	04	IV	0,341743529
Vila Velha	16	I	0,271651977
Vila Velha (Conjunto Nova Assunção)	02	I	0,271651977
TOTAL EM FORTALEZA:	1.362	-----	-----
Caucaia	107	-----	-----
Maracanaú	10	-----	-----
TOTAL:	1.479	-----	-----

FONTE: Tabela gerada pelo autor.

ANEXO IX

METODOLOGIA DA AULA HISTÓRICA



Fonte: Matriz da Didática da História de JÖRN RÜSEN (2016, p 25.).

Adaptado por SCHMIDT, M. A. In: CURITIBA/SMED, 2016.