



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

ADRIANA STIVANELLO

**O EDUCAR PELA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE PROJETOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS**

AMAMBAI/MS
2020

ADRIANA STIVANELLO

**O EDUCAR PELA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE PROJETOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi

AMAMBAI/MS
2020

S877e Stivanello, Adriana.

O educar pela pesquisa: a construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS / Adriana Stivanello. – Amambai, MS: UEMS, 2020.

146 p.; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Amambai, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi

1. Ensino de História 2. Aprendizagem histórica 3. Metodologia de projetos I. Tedeschi, Sirley Lizott II. Título

CDD 23. ed. – 372.89

**O EDUCAR PELA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE PROJETOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ-MS**

ADRIANASTIVANELLO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi
(Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Maria de Lourdes dos Santos
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Amambai/MS, 07 de fevereiro de 2020.

Ao meu esposo, Moisés Gomes Corrales e aos meus filhos Pedro e Gabriel, por compartilharem comigo as dificuldades, os desafios e as conquistas desse percurso.

AGRADECIMENTOS

Depois de meses de muito empenho, estudo, pesquisa, dedicação, olhando para trás e pensando no caminho percorrido até aqui, cabe a mim agradecer àqueles que contribuíram para que essa conquista se materializasse.

Antes de tudo e de todos, devo agradecer a Deus, por conceder-me serenidade para superar os desafios, coragem para seguir em frente diante das dificuldades principalmente, pela saúde e ânimo, durante esse percurso, por permitir que em todas as minhas idas e vindas durante esses meses nunca, nenhum mal veio acometer a mim, à minha família e aos que me são queridos.

Agradeço ao meu esposo, Moisés pelo apoio e compreensão nos momentos que me fiz ausente tanto física quanto emocionalmente, obrigada pela amizade, companheirismo e respeito às minhas necessidades, amo-te!

Aos meus filhos Pedro e Gabriel que na prematuridade da sua adolescência, foram maduros o suficiente para compreenderem a ausência da mãe em tantos momentos e ocasiões, agradeço por terem me amparado e, ao seu modo, cada um demonstrado o entendimento desse processo que me foi tão precioso.

À minha família, por todos estarem curiosos, interessados e convencidos de minha capacidade para concluir essa etapa de meu crescimento profissional.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – unidade de Amambai, sou grata pela acolhida de cada fim de semana, a cada funcionário e servidor, aqui representados pela saudosa diretora Prof.^a Dr.^a Viviane Scalon Fachin, que com carinho nos recebia com um sorriso e nos atendia em nossas necessidades, obrigada por serem presentes nesta etapa de minha vida.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos alunos de Pós-Graduação – PIBAP/UEMS, pela possibilidade em desenvolver essa pesquisa através do financiamento que nos foi disponibilizado.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - por promover uma maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e a Educação Básica e pela oportunidade oferecida aos professores e às professoras de História que, assim como eu, em todo o Brasil, buscam aperfeiçoar o conhecimento, que dessa forma reflete-se no chão da nossa sala de aula, junto daqueles que de fato nos inspiram a continuar, apesar das adversidades, nossos alunos.

Aos professores do Programa, pela dedicação, paciência e carinho com o qual nos receberam e compartilharam seus conhecimentos, pela troca de experiências, durante as aulas, quando sabíamos que estávamos ali para aprender, mas, sentíamos que estávamos também, para ensinar o pouco que sabemos.

À coordenadora Prof.^a Dr.^a Marinete Aparecida Zacarias Rodrigues, que nunca mediu esforços para a conclusão desse trabalho de pesquisa, ofertando além de materiais, sugestões e conselhos pertinentes e assertivos, grata por toda a sua atenção, mais ainda por compartilhar um pouco de sua sabedoria conosco e por ser exemplo de superação e força.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi, sem a qual essa pesquisa não teria sido possível, obrigada pela dedicação, paciência e gentileza com que sempre me atendeu, agradeço por orientar meus passos para não me desviar do caminho e, especialmente me fazer perceber a importância desse trabalho para a Educação.

Quero expressar aqui meus agradecimentos a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), aqui representada na pessoa da Prof.^a Maria Cecilia Amendola da Motta, por compreender a necessidade em desenvolver o tema dessa pesquisa e permitir acesso a documentação junto à escola, agradeço também à atenção das gestoras da Escola *lócus* desta pesquisa, por me fornecerem toda a documentação existente para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

À Escola Estadual Adê Marques, em particular, às coordenadoras, aos coordenadores e às gestoras, que me receberam de braços abertos e aceitaram as limitações que tive ao longo do período de desenvolvimento dessa pesquisa. A cada colega de trabalho que demonstrou interesse por minha pesquisa, a cada um que como eu estavam no mesmo percurso, obrigada pela troca de experiências, pela oportunidade de desabafar nos momentos de dificuldades e pelo incentivo.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amigas queridas, pela impressão de textos, pela leitura, correções e contribuições nos artigos produzidos durante o curso do mestrado, por dedicarem momentos de seu precioso tempo para me auxiliarem na localização de fontes para esta pesquisa e, principalmente pela amizade que ficou em suspenso durante esses meses, mas mesmo assim e, apesar de um certo distanciamento, o estímulo para a conclusão desse trabalho sempre se fez presente, muito obrigada! São poucas, mas me são muito caras!

Na oportunidade e falando de amizade quero aqui registrar meu especial agradecimento a grande amiga que o mestrado me concedeu, Glaucia Michelin Lescano Fonseca. Amiga, obrigada por tornar o caminho mais curto de Ponta Porã até Amambai, obrigada por tornar a ausência de casa menos dolorosa, obrigada, muito mais que pela carona,

pelos seus ouvidos, pelas nossas risadas, por compartilhar dúvidas, medos, anseios enfim, obrigada por ter me aceito como sua amiga e por compartilhar essa parte de minha História!

Enfim, agradeço às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído.

“O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”.

John Dewey

STIVANELLO, Adriana. **O educar pela pesquisa: a construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS.** 2020. f.147. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

RESUMO

A presente dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, vincula-se à linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar e propôs-se a analisar o ensino de História e o educar pela pesquisa, mais especificamente, a construção do conhecimento histórico por meio da metodologia de projetos, a partir da experiência de trabalho, desenvolvida no Ensino Fundamental de uma escola pública da rede básica de educação localizada no Município de Ponta Porã-MS. Buscamos aporte teórico para a análise, na historiografia e no campo da educação, para compreender as diferentes abordagens e práticas desta metodologia de ensino, as implicações na produção do conhecimento histórico no contexto escolar, assim como, as implicações dessa forma de ensinar História na formação da consciência histórica dos/as alunos/as. É uma pesquisa de caráter qualitativo e a produção de informações deu-se por meio da análise documental e aplicação de questionário, composto de questões abertas e fechadas, a professores/as do Ensino Fundamental da escola *lócus* da pesquisa. Foram utilizados os critérios, sob a técnica da observação direta extensiva e da observação documental, para que pudessemos identificar as abordagens dos/as professores/as no uso da pesquisa como recurso didático nas aulas de História. As informações produzidas no decorrer desta dissertação nos permitiram uma fundamentação sobre a metodologia e a compreensão da relação que se estabeleceu entre os professores/as e esta metodologia e entre os/as alunos/as e o conhecimento histórico. Deste modo, a pesquisa contribui com reflexões sobre propostas de ensino de história que visam qualificar a construção do conhecimento histórico e, principalmente, a consciência histórica.

Palavras-Chave: Ensino de História. Aprendizagem histórica. Metodologia de projetos. Consciência histórica.

ABSTRACT

The present dissertation presented to the Stricto Sensu Graduate Program Professional Master in History Teaching - ProfHistory, links to the Research Line Historical Knowledge in School Space and proposed to analyze the teaching of History and educate through research, more specifically, the construction of historical knowledge through project methodology, based on work experience developed in the elementary school of a public school in the basic education network located in Ponta Porã-MS. We seek theoretical support for the analysis, in historiography and in the field of education, to understand the different approaches and practices of this teaching methodology, the implications in the production of historical knowledge in the school context, as well as the implications of this way of teaching history in education of the students' historical consciousness. It's a qualitative research and the production of information was through document analysis and application of a questionnaire, composed of open and closed questions, to elementary school teachers of the school mentioned above. We used the criteria, under the technique of extensive direct observation and documentary observation, so that we could identify the approaches of teachers in the use of research as a didactic resource in history classes. The information produced during the research allowed us a foundation on the methodology and understanding of the relationship that was established between the teachers and this methodology and between the students and the historical knowledge. So, the research contributes with reflections on history teaching proposals that aim to qualify the construction of historical knowledge and, especially, historical consciousness.

Keywords: History Teaching. Historical learning. Project methodology. Historical consciousness.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Mapa contendo em destaque a escola lócus da realização da pesquisa	17
Figura 2 – Tabela representativa do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul contendo: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas para o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no componente curricular de História.....	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BR– Brasil

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EMC – Educação Moral e Cívica

EPB – Estudos dos Problemas Brasileiros

FETAMA – Feira de Tecnologia Arte e Meio Ambiente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MS – Mato Grosso do Sul

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PEIF- Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PH – Professor Historiador

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa para Avaliação Internacional de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PP – Professor Pedagogo

PPP – Projeto Político Pedagógico

PY – Paraguai

SAEMS – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul

SED-MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

STE – Sala de Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	15
1 SOBRE A INTRODUÇÃO: apresentando o contexto, os sujeitos e os caminhos da pesquisa.....	15
1.1 O contexto da pesquisa	17
1.2 Os sujeitos da Pesquisa	21
1.3 Campo teórico historiográfico	23
1.4 Percurso metodológico.....	25
CAPÍTULO II.....	30
2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: uma análise a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 até a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular	30
2.1 Os caminhos percorridos pelo ensino de História, a partir da implementação da Lei nº 9.394/96: uma breve discussão	31
2.2 A Nova Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História.....	42
CAPÍTULO III	53
3 O EDUCAR PELA PESQUISA: uma análise da metodologia de projetos e as implicações no ensino de História.....	53
3.1 O Estado de Mato Grosso do Sul e a pesquisa como princípio educativo.....	54
3.2 A Aprendizagem Significativa e o Educar pela pesquisa	61
CAPÍTULO IV.....	70
4 O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS: experiência realizada em uma Escola Pública estadual no município de Ponta Porã-MS	70
4.1 A Metodologia de Projetos na perspectiva das Professoras Pedagogas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	81
4.2 A Metodologia de Projetos na perspectiva dos/as Professores/as Historiadores/as do Ensino Fundamental- Anos finais	91

4.3 A Metodologia de Projetos na prática: análise dos projetos	107
4.3.1 Projeto de 2013: A influência da música na sociedade através dos tempos	109
4.3.2 Projeto 2017: Diversidade Cultural	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	134

CAPÍTULO I

1 SOBRE A INTRODUÇÃO: apresentando o contexto, os sujeitos e os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa buscou analisar o ensino de História e o educar pela pesquisa, mais especificamente, a construção do conhecimento histórico por meio da metodologia de projetos, a partir da experiência de trabalho desenvolvida no Ensino Fundamental em uma Escola Pública da rede básica de educação localizada no Município de Ponta Porã – MS, que aqui denominaremos de “Escola”. Está vinculada a linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, que prioriza investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem da História, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola.

Estabelecemos, como recorte temporal para a nossa análise, o período da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, uma vez que, com base nesta Lei, tivemos a História novamente introduzida no currículo escolar, com atribuições específicas para esta área do conhecimento, portanto, desvinculada da área de Geografia que, até então, conformavam o chamado Estudos Sociais, até o ano de 2017.

O interesse para o desenvolvimento da pesquisa nasceu a partir de minha atuação como professora da Educação Básica, lotada para as aulas de História no Ensino Fundamental anos finais desde o ano de 2008, bem como, na observância da experiência de trabalho realizada na referida escola. Acompanhei e atuei diretamente com o trabalho da metodologia de projetos desde o seu processo de implementação, bem como, pude acompanhar todas as alterações, ocorridas no decorrer do desenvolvimento nesta etapa de ensino.

Tendo isso em vista, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar o ensino de História e o educar pela pesquisa, mais especificamente, a construção do conhecimento histórico por meio da metodologia de projetos, a partir da experiência de trabalho desenvolvida no Ensino Fundamental de uma Escola Pública da rede básica de educação localizada no Município de Ponta Porã - MS. Esse objetivo, para fins de análise, desdobra-se em três objetivos específicos:

- Entender as formas como o ensino de história tem sido pensado/praticado, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, para compreender o que se estabeleceu em relação ao ensino de História, seus critérios norteadores, bem como a

finalidade principal que o estudo da história passou a prever durante esses anos até o momento atual em que nos situamos. Além de buscar, compreender, nesse percurso, as transformações possíveis do Ensino de História com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando evidenciar as alterações decorrentes desse processo no espaço escolar, mais efetivamente no trabalho do/a professor/a.

-Apresentar a metodologia por projetos, por meio do estudo da literatura dos teóricos que a desenvolveram, conhecendo a legislação que regula esta metodologia nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de compreender o educar pela pesquisa como metodologia de ensino.

-Trazer à luz a experiência do ensino de História, através da metodologia de projetos, prática de ensino desenvolvida em uma Escola Pública da Rede Básica de Educação, em Ponta Porã-MS, com o intuito de compreender as implicações na produção do conhecimento histórico no contexto escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa propusemos um trabalho dividido em quatro capítulos. No primeiro, intitulado Sobre a Introdução: apresentando o contexto, os sujeitos e os caminhos da pesquisa, apresentamos as questões de pesquisa, o contexto e os sujeitos da pesquisa. Situamos também o campo teórico/historiográfico que inspira nossa pesquisa e os caminhos metodológicos que construímos no percorrer do processo.

No segundo capítulo, sob o título de O ensino de História no Brasil: uma análise a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, realizamos uma breve apresentação do Ensino de História no Brasil, tomando como ponto de partida a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. A implementação da referida Lei, pretendeu regulamentar o sistema de ensino do país, tanto das escolas públicas como do sistema privado, estabelecendo as diretrizes para a educação nacional, definindo as responsabilidades da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, no que concerne as etapas e modalidades da Educação Básica. Conhecer os caminhos percorridos pelo ensino de História, a partir da LDB nº 9.394/96, se faz necessário para compreender o que se estabeleceu em relação ao ensino de História, os critérios norteadores, a finalidade principal que o estudo da História passou a prever durante esses anos até o momento atual em que nos situamos e as mudanças que foram sendo implementadas na educação, tomando por base as necessidades apresentadas pela sociedade.

Já o terceiro capítulo, traz aprofundamento no trabalho investigativo e por isso temos: O educar pela pesquisa: uma análise da metodologia de projetos e as implicações no ensino de História, no qual fizemos uma análise da metodologia por projetos, bem como da legislação

que regulou esta metodologia nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul. O intuito é entender o uso da pesquisa, pensada como metodologia de ensino de História e para tanto focamos principalmente nos escritos de Pedro Demo e, em especial, o que ele discute na obra *Educar pela Pesquisa*, pois serviu de referência para a implantação desta metodologia de ensino em escolas do Estado de Mato Grosso do Sul – inclusive na escola onde desenvolvemos a pesquisa.

No quarto capítulo, sob o título de O ensino de História por meio da metodologia de projetos: experiência realizada em uma Escola Pública da Rede Básica de Educação – Ponta Porã - MS, trouxemos a prática de ensino e a analisamos, conforme foi desenvolvida, na referida escola, por meio da metodologia de projetos, no Ensino Fundamental. Para a produção de informações recorremos a questionários direcionados aos/às professores/as do Ensino Fundamental Anos Iniciais, do Ensino Fundamental Anos Finais e à análise documental.

Desse modo, com a presente investigação pretendeu-se compreender as diferentes abordagens e práticas metodológicas do educar pela pesquisa, bem como identificar os entraves postos e/ou dificuldades dos/as professores/as na realização da metodologia na Escola Pública estadual da rede básica de Educação, *lócus* desta pesquisa, no município de Ponta Porã-MS, especificamente em relação ao componente curricular de História.

Como fechamento das ideias que brotaram na elucubração da temática escolhida, trouxemos as Considerações Finais, tecendo comentários sob as implicações alcançadas. Sob esse olhar, este estudo tencionou contribuir com reflexões sobre propostas de ensino que visem a melhoria dos resultados obtidos na construção do conhecimento histórico e principalmente da consciência histórica e mostrar ou não a construção do conhecimento histórico do/a aluno/a, por meio da metodologia de projetos, incentivando-o/a, a ser um/a pesquisador/a e sujeito ativo/a, protagonista de seu saber.

1.1 O contexto da pesquisa

A Escola Pública estadual da rede básica de Educação localiza-se, assim como outras escolas desta cidade, no município de Ponta Porã/BR, há pouco mais de uma quadra da cidade de Pedro Juan Caballero/PY, constituindo-se, dessa forma, em uma escola de fronteira entre o Brasil e o Paraguai.

A fim de demonstrar a proximidade das duas cidades, bem como a localização da escola *lócus* de nossa pesquisa, com a região de fronteira de Ponta Porã/Pedro Juan Caballero,

apresentamos, a seguir, uma figura ilustrativa que foi extraída do recurso virtual - Google Maps.

Figura 1- Fotografia Aérea da Região de Fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero – Linha Internacional.



Fonte: Google maps, 2019¹

Nesta localidade, não existem questões de ordem burocráticas para estar tanto em uma quanto na outra cidade, pois esta região² possui uma faixa de fronteira seca. Neste caso, a fronteira seca, torna-se o elo que une os dois países e não a divisão que os separa, uma vez que nesta área geográfica apresentam-se particularidades específicas, visto que nela se estabelecem relações internacionais cotidianas. Como se pode notar em relatório de pesquisa preparado no contexto do projeto “Migrações Transfronteiriças” (2016), cujo objetivo era de fortalecer a capacidade do governo brasileiro em gerir os fluxos migratórios,

Não há qualquer tipo de separação entre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. A existência de uma zona de conturbação entre os dois municípios e a ausência de acidentes geográficos que permitam visualizar os limites políticos entre os dois países são suas maiores especificidades geográficas. A população fronteiriça de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero se move com facilidade através da linha internacional, em veículos ou a pé, sem que seu deslocamento seja limitado,

¹ Fotografia aérea da região de fronteira, Brasil-Paraguai, enfocando as escolas que ficam nas proximidades da faixa de fronteira, na linha internacional, onde se localiza a escola *locus* dessa pesquisa

² Bourdieu (1989), ao discutir as questões acerca do conceito de região, em seu livro *O poder simbólico*, diz que “a região é o que está em jogo como objeto de luta entre os cientistas, não só os geógrafos, é claro que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo, desde que existe uma política de ‘regionalização’ e movimentos ‘regionalistas’, economistas e sociólogos” (BORDIEU, 1989, p. 118). A reflexão de Bourdieu nos faz observar que não existe unanimidade acerca do conceito de região e como este conceito está permeado por relações de poder e de interesses políticos, sociais e econômicos.

impedido ou registrado em sistemas oficiais. É um deslocamento óbvio, visível e cotidiano que não causa qualquer estranheza, [...] mobilidade fronteiriça como uma realidade com enorme influência na vida da população local (BRASIL, 2016, p. 181).

Para além das questões de ordem geográficas e políticas, Scherma (2016) observou a relação de interdependência dessa região fronteiriça em artigo publicado. Segundo o autor:

Estar na fronteira implica em um intenso elo entre as diversas manifestações de uma vida em sociedade, gerando uma identidade própria que estreita os vínculos de uma comunidade, compartilhando espaços, experiências, necessidades e deficiências. Essa identidade auxilia no envolvimento de atores públicos e privados de ambos os lados, motivando a participação local na proposta de integração e ações de cooperação internacional, por exemplo (SCHERMA, 2016, p. 4).

Afora disso, outra facilidade para a acessibilidade da região, diz respeito ao fato de que esta, também compõe o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), criado com assinatura do Tratado de Assunção em 1991. No entanto, essa acessibilidade para transitar na faixa de fronteira sempre existiu, pois, historicamente, a região que hoje compõe a cidade de Ponta Porã/BR era território paraguaio, que fora anexado ao Estado brasileiro após a Guerra do Paraguai (1864-1870).

A faixa de fronteira Ponta Porã/Pedro Juan Caballero foi definida por meio do Ministério da Integração como uma, entre outras sete, cidades-gêmeas, do Estado de Mato Grosso do Sul que fazem fronteira com o Paraguai e com a Bolívia, conforme portaria publicada em Diário Oficial de 20 de junho de 2016. As cidades-gêmeas, segundo a portaria, são aquelas cortadas por uma fronteira seca ou fluvial e que, entre outras características, apresentem grande potencial de integração econômica e cultural.³

Sendo assim, as relações entre as duas cidades historicamente construída - seja por meio das relações matrimoniais, de trabalho, turismo, políticas, geográficas ou sociais - sempre se fizeram presentes entre seus cidadãos, facilitando à população transitar pela fronteira, de maneira cordial entre as populações de ambas as cidades. Brasileiros e paraguaios transitam pelas áreas centrais das duas cidades – Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, sem preocupações com controle de fluxo migratório ou com questões aduaneiras. Grosso modo e, em certa medida generalizando, ambos se beneficiam das vantagens oferecidas através das relações estabelecidas por esta faixa de fronteira, sejam elas comerciais, turísticas ou mesmo afetivas.

³ Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/cidades/mato-grosso-do-sul-tem-sete-cidades-gemeas-na-fronteira-diz-portaria/885409/>>. Acesso em: 03/04/2017 às 14:50 horas.

O fato de haver tanta proximidade entre as duas cidades e não haver questões de ordem burocráticas para “atravessar” a fronteira, as pessoas tem livre circulação entre as duas cidades e, conseqüentemente, entre os dois países⁴, sem que haja a necessidade de se passar por qualquer controle migratório ou fiscalizatório, como regularmente ocorre em outras regiões fronteiriças. Nesse sentido, cabe aqui um esclarecimento, essa liberdade de trânsito se dá somente no âmbito das cidades de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY nas áreas centrais, pois para adentrar mais ao interior, bem como para ter acesso a outras cidades no Paraguai, assim também, para o paraguaio ter acesso a outras regiões mais interioranas em Ponta Porã, como em Mato Grosso do Sul e no Brasil de um modo geral, existe a exigência da solicitação de uma permissão e de apresentação de documentação, consiste no registro de entrada e saída dele.

Tal situação, fez com que ao longo dos anos, a população pudesse vivenciar uma integração que se materializa na observância da interculturalidade, característica dessa região. Encontramos tanto paraguaios, vivendo e trabalhando no Brasil e, conseqüentemente, convivendo com a cultura brasileira, quanto como a situação inversa, em relação a brasileiros e ao Paraguai.

Para além das relações comerciais ou turísticas, temos na região diversos alunos paraguaios que frequentam as escolas públicas de Ponta Porã/BR, fator que contribuiu para que haja no âmbito escolar uma interculturalidade. Entendemos a interculturalidade conforme Fleuri (1999), como a relação onde pessoas de culturas diferentes entram em contato entre si e interagem, não havendo a redução ou sobreposição de uma cultura em relação a outra e sim a observância de um modo próprio de cada grupo em ver e interagir com a realidade.

Em relação aos/as alunos/as oriundos/as da cidade de Pedro Juan Caballero/PY que frequentam as escolas brasileiras, cabe destacar que são, em sua maioria, originários/as de famílias brasileiras que, no entanto, vivem na cidade paraguaia atraídos, entre outros motivos, por algumas vantagens econômicas do país como, por exemplo, as questões de ordem tributárias (no Paraguai a quantidade de impostos é menor, o valor dos alugueis e da energia

⁴O brasileiro que viaja ao Paraguai a turismo ou negócios (sem exercer atividade remunerada) não necessita de visto para ingressar no país, bastando apresentar seu passaporte brasileiro válido ou cédula de identidade (RG) à autoridade migratória. A autoridade migratória deverá apor carimbo de entrada no passaporte. No caso de apresentação de cédula de identidade (RG), esse carimbo será apostado em formulário à parte, intitulado *Boleta de Entrada y Salida de Extranjeros al País*. A boleta é documento individual e deve ser carimbada e entregue, pelo funcionário da Imigração paraguaia, no momento da entrada, a todos os brasileiros que ingressam no país com RG, incluindo menores de idade. Disponível em:

< http://cgassuncao.itamaraty.gov.br/pt-br/ingresso_de_brasileiros_no_paraguai.xml > Acesso em 29/08/2019, às 13: 20h. No Brasil a lei 13.445 de 24 de maio de 2017 regulamenta a entrada e saída de estrangeiros no país.

elétrica também são mais acessíveis em relação aos valores praticados no Brasil). Esses/as alunos/as e suas famílias passaram a ser definidos como brasiguaios⁵.

E também existe outro fator, a questão de que nos últimos anos a cidade de Pedro Juan Caballero/PY tem recebido uma quantidade cada vez maior de estudantes universitários procedentes dos mais variados estados brasileiros para matricular-se nos cursos de graduação oferecidos na cidade, especialmente na área de saúde⁶. Isso acontece, entre outros, devido ao fato de não haver prova de seleção para o ingresso nas faculdades e ao valor atribuído às mensalidades ser mais abaixo daqueles praticados em Universidades brasileiras. Estes estudantes universitários, muitas vezes, vêm para a cidade e trazem consigo a família. Em alguns casos, são homens e mulheres com filhos/as adolescentes em idade escolar, portanto, esses/as adolescentes são matriculados nas escolas brasileiras de Ponta Porã/BR durante o período em que os pais ou familiares cursam o ensino superior em Pedro Juan Caballero/PY.

Cabe ainda outra observação em relação aos/as alunos/as dessa faixa de fronteira. Temos nas escolas de Ponta Porã/BR alunos/as provenientes de famílias miscigenadas, em função de serem alunos/as descendentes de relacionamentos cujo pai é brasileiro e a mãe paraguaia ou vice-versa. Neste caso, temos ainda mais uma peculiaridade, pois estes alunos/as, independente de residirem em Ponta Porã/BR ou Pedro Juan Caballero/PY, frequentam, em grande número, as escolas de Ponta Porã/BR, convivem com as duas culturas e, em muitos casos, com duas ou três línguas (português, espanhol e guarani).

1.2 Os sujeitos da Pesquisa

Ao analisarmos os questionários aplicados aos/s professores/as pedagogos/as, para as quais utilizamos uma legenda -PP, afim de garantirmos a privacidade dos/as mesmos/as, constatamos que dentre os/as 5 professores/as colaboradores/as atuantes no Ensino

⁵ Lenadro Baller em sua tese de doutoramento de 2014, *Fronteira e Fronteiriços: a construção das relações sociais e culturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014)* propõe que: “A definição aceita, em grande medida, é a que se refere aos brasiguaios como os brasileiros que foram para o Paraguai e lá se estabeleceram. Essa concepção sinaliza para o sentido generalizado do termo”. E complementa ainda que, “segundo pesquisadores brasileiros, brasiguaios são os pequenos agricultores brasileiros que vivem em nível de pobreza, no Paraguai” (BALLER, 2014, p. 142-143).

⁶ Facilidade de acesso e mensalidade até dez vezes mais barata atraem pelo menos 10 mil brasileiros que hoje estudam Medicina em Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Com a demanda crescente, novas instituições de ensino se preparam para se instalar na cidade – que fica na divisa com Ponta Porã, no Brasil –, enquanto universidades já estabelecidas ampliam suas unidades. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/dez-mil-brasileiros-estudam-medicina-em-pedro-juan-caballero/336656/>. Acesso em 17/04/2019, às 14:30 horas.

Fundamental Anos iniciais, todas são mulheres, com uma faixa etária entre 40 e 58 anos de idade, tendo como formação inicial a Pedagogia ou Normal Superior, das quais 4 possuem especialização *Lato Sensu* voltadas para a área da educação, especialmente para a Educação Infantil e Anos Iniciais - uma das respondentes além da especialização *Lato Sensu* também possui Mestrado em Educação.

Nossas colaboradoras pedagogas atuam como profissionais na Educação Básica por um período que corresponde entre 8 a 30 anos de regência e lecionam ou lecionaram aulas na Escola, *lócus* desta pesquisa, durante um período entre 9 a 25 anos de atuação, dentre os quais também atuaram em outras escolas pública da cidade, sendo quatro (4) delas na rede municipal e uma (1) na rede estadual. Nenhuma das colaboradoras ministra aulas no Ensino Médio, assim como também, foi-nos informado que dentre as cinco (5) respondentes apenas uma (1) delas iniciou uma formação continuada específica na área de História – uma (1) pós-graduação não concluída; uma (1) informou ter apenas a formação de História oferecida durante a graduação; as demais indicaram apenas a graduação e informaram não ter realizado nenhuma formação ou curso de capacitação, voltados para o Ensino de História. Em relação ao vínculo empregatício todas as colaboradoras são professoras efetivas da rede estadual de Educação, sendo 4 delas efetivas também da rede municipal.

Quanto aos cinco (5) questionários aplicados a Professores/as de História – PH, do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola pesquisada, quatro (4) foram entregues respondidos, dos quais constata-se, que temos três (3) colaboradoras mulheres e apenas um (1) homem, entre 30 e 35 anos de idade. Quanto à formação acadêmica, um/a (1) assinalou ser apenas graduado em História; um/a (1) dos/as colaboradores/as informou, além da graduação em História, possuir também graduação em Pedagogia com especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional e outra, em Atendimento Especializado as Necessidades Educacionais Especiais; um/a (1) indicou ser graduado/a em História, ter especialização *Lato Sensu*, especificamente na área de História, além de possuir também Mestrado em História e, um/a (1) indicou possuir além da graduação, Mestrado na área de Educação Especial.

Os/as nossos/as colaboradores/as PH já atuam na Educação Básica por um período entre 3 a 14 anos, e na Escola *lócus* da pesquisa, atuam ou aturam por um período correspondente, entre 3 e 10 anos, todos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos); dois (2) de nossos/as colaboradores/as atuam somente no Ensino Fundamental anos finais, enquanto os outros dois (2), indicaram atuarem também no Ensino Médio. Também nos foi informado que dois (2) colaboradores atuavam em outras escolas da rede básica de

educação, um (1) especificando uma outra escola estadual, o/a outro/a apenas indicou que atuou em outra escola sem indicar a qual rede estava vinculado/a.

Perguntados sobre sua participação em cursos de capacitação ou formação continuada na área de História, três (3) responderam não terem participado, embora um/uma colaborador/a informou uma carga horária de 20h sob a temática: História; um/a (1) colaborador/a informou ter participado de curso de capacitação com carga horária de 60h sob a temática de “História Regional de Mato Grosso do Sul”. Quanto ao vínculo empregatício apenas um/a (1) dos/as colaboradores/as é efetivo/a os demais são professores/as convocados/as temporários/as por meio de contratos.

1.3 Campo teórico historiográfico

Considerando que o papel da escola foi, ao longo dos tempos, sendo modificado, desde a antiguidade aos dias atuais, ultrapassando os limites instrucionais e formativos, abrangendo uma série de discussões que perpassam os muros escolares e chegam aos lares dos/as alunos/as, percebe-se que o ritmo, cada vez mais acelerado da vida, tem contribuído para que a escola assuma funções antes relegadas somente as famílias. Ao comentar o livro de Jan Masschelein e Maarten Simons, *Skholé e igualdade*, Jorge Larrosa em *Elogio da escola* nos remete ao entendimento sobre a função da escola pública.

A escola pública é o *lócus* privilegiado para o que poderíamos denominar um prazer estudioso ou um jogo sério, no qual a vida adulta conserva algo da livre experimentação própria do mundo infantil. [...] A escola é o lugar de possibilidade, e não um lugar de futuro. [...] a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências e demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade (LARROSA, 2017, p. 186-187).

Como o lugar privilegiado da produção do conhecimento, cabe a escola cumprir também o papel de contribuir na formação dos/as alunos /as em seus aspectos cognitivo e emocional, auxiliando-os/as nos processos de socialização.

Pensar o ensino de História na Educação Básica pressupõe também pensar os processos de construção do conhecimento histórico e de formação de uma consciência histórica crítica. “Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER, 2003, p. 16), visto que esta, se forma a partir das relações de vida dos

indivíduos e, através de discursos que se naturalizam e se tornam hegemônicos. Portanto, utilizar nas escolas metodologias que privilegiem os conhecimentos e a bagagem cultural que os/as alunos/as trazem, é coloca-los na condição de corresponsáveis no processo de construção do seu conhecimento, ultrapassar a visão de que o/a professor/a não é o/a todo/a poderoso/a, detentor/a do saber absoluto, que pode ser um/a mediador/a, um/a orientador/a e um/a parceiro/a nessa caminhada. E, ainda pensar na formação de cidadãos/ãs criativos/as e participativos/as na e para a sociedade são, na atualidade, grandes barreiras a serem transpostas nas escolas e na família, que também precisa se desvincular do ensino tradicional e transmissivo. A esse respeito, Selva Guimarães Fonseca (2010), pondera quem são os/as alunos/as que frequentam as escolas,

O aluno é um ser social completo, não é uma *tábua rasa*. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, possui concepções, informações sobre os fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar, com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos múltiplos, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer (FONSECA, 2010, p. 144, grifos do autor).

Ao chegarem em sala de aula, na grande maioria dos casos, os/as alunos/as já receberam algum grau de informação ou de instrução, a respeito de determinados assuntos e, assim, trazem visões e conhecimentos prévios, carregados de juízos de valor ou preconceitos. Junta-se a isso o imediatismo, marca dessa geração de alunos/as, sobretudo adolescentes, que frequentam as escolas nos dias de hoje.

Assim, é preciso conseguir que os jovens ultrapassem a visão de que a história nada tem de novo e que aprendam a distinguir entre passado e história como eventos separados, mas integrantes de um mesmo processo, como propõe Keith JenKins (2007)

[...] passado e a história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço (JENKINS, 2007, p. 24).

Para além dessas questões, há ainda que se pensar no fato de que o/a professor/a precisa que os/as alunos/as articulem teoria e prática e, dessa forma, construir um senso crítico e uma consciência histórica reflexiva, o que não constitui tarefa fácil. Bitencourt (2012) pontua esse quesito como um dos desafios para quem ensina História, explicitar a “razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios de jovens que ardilosamente fazem

perguntas aparentemente inocentes, como ‘Por que estudar História? Porque o passado, se o importante é o presente?’” (BITENCOURT, 2012, p. 11).

Devemos repensar/criar constantemente mecanismos de ensino, de pesquisa, de leitura, de orientações que nos auxiliem nos processos educativos na atualidade e, especialmente, no ensino de História. Necessitamos de mecanismos/práticas para trabalharmos com a apresentação de conceitos complexos que necessitam ter significados e integrem a vida e as ações cotidianas dos/as alunos/as; “é preciso pensar sobre os conceitos científicos apresentados pela escola e sobre o conhecimento que ali circula, na medida em que isso ocorre, a aprendizagem se torna real” (SOUZA; ZILLI, 2014, p. 10).

Então, ao pensarmos as metodologias de trabalho que estão sendo utilizadas nas escolas, sejam por opção própria ou estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, devemos nos empenhar em potencializar tais metodologias e inovações, de modo que estejam voltadas ao melhor aproveitamento e desempenho dos/as alunos/as. Percebe-se que a metodologia, baseada em trabalhos com projetos e com foco no interesse dos/as alunos/as potencializa o sistema educacional, haja vista a facilidade e a liberdade para se acessarem as informações que os/as alunos/as tem, tanto nas escolas quanto fora dela.

Ao compreendermos com Rocha (2012) que a História, como um componente curricular, atua diretamente na vida dos/as alunos/as e que consegue-se, por meio da história, compreender os eventos, então, “a disciplina História é um conhecimento [...], ela fornece, a um só tempo, elementos para enquadramentos temporais e para elaboração de analogias que tornem significativos eventos que acabaram de acontecer” (ROCHA, 2012, p. 22).

Por isso, investigar/problematizar, constantemente, a maneira como ensinamos História é extremamente relevante, pois como afirma Le Goff (2005), estamos quase todos convencidos de que “a história não é uma ciência como as outras – sem contar com aqueles que não a consideram uma ciência. Falar de história não é fácil, mas essas dificuldades de linguagem introduzem-nos ao próprio âmago das ambiguidades da história” (LE GOFF, 2005, p. 17). Diante disso, avultamos aqui mais uma vez, a importância de se refletir constantemente o ensino de História, suas concepções e metodologias.

1.4 Percurso metodológico

Procuramos entender/apresentar os mecanismos utilizados pela escola *lócus* da pesquisa para atingir uma aprendizagem significativa, bem como as razões que levaram a escola a adotar a metodologia por projetos e, mais especificamente, em se tratando do

componente curricular história, analisar a relação que os/as professores/as tem conseguido estabelecer com esta metodologia e com o conhecimento histórico. Para tanto, recorreremos à análise documental e analisamos, entre outros documentos, os mapas conceituais elaborados pelos/as alunos/as em colaboração com os/as professores/as e os trabalhos apresentados como resultado desse processo de pesquisa. Recorreremos, também, à elaboração de um questionário constituído por dez (10) questões fechadas e oito (8) questões abertas, aplicado para dez (10) professores/as que atuam ou já atuaram na escola pesquisada e que estão/ estavam ministrando aulas diretamente com a metodologia de projetos. O anseio foi de ouvir os/as professores/as da escola, na localidade de Ponta Porã-MS, de modo que lhes fosse possível externar suas percepções acerca do trabalho desenvolvido por meio da metodologia de projetos, nosso objeto de pesquisa.

No que se refere a análise documental destacamos que, para termos acesso a essas fontes que, segundo Aróstegui (2006), “é uma escolha do historiador a partir dos documentos existentes, nos quais organiza e seleciona a informação que lhe interessa” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 519), foi solicitado à escola, por meio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), autorização de acesso aos documentos que ao longo desses quase 10 anos foram sendo produzidos. Assim, esses documentos deram sustentação para a continuidade dos trabalhos por projetos. Com a análise documental, propusemo-nos entender o interesse manifestado pelos/as alunos/as na seleção das temáticas, o conhecimento prévio apresentado por eles durante a elaboração dos mapas conceituais, as atividades propostas pelos/as professores/as como mecanismo para atingir a pretensão de saber dos/as alunos/as e o conhecimento obtido de fato por meio da entrega dos trabalhos de pesquisa.

Portanto, fizemos uso das fontes escritas, produzidas por meio dos projetos já desenvolvidos na Escola por meio do trabalho com esta metodologia de ensino. Analisamos, também, documentos que foram elaborados por meio das atividades para o cumprimento do trabalho com projetos, como mapas conceituais, relatórios das atividades desenvolvidas nas aulas, bem como de reuniões entre professores/as e coordenação pedagógica. Para tanto nos utilizamos da análise dos projetos desenvolvidos pela escola no ano de 2013 e 2017, denominados “A Influência da música através dos tempos” e “Diversidade Cultural”, respectivamente. Como a escola possui mais de 20 salas de aula, as quais, durante os anos de 2013 a 2017 estava em funcionamento nos três turnos - matutino, vespertino e noturno - definimos selecionar duas temáticas para cada projeto: uma no Ensino Fundamental anos iniciais e uma no Ensino Fundamental anos finais para a análise documental dos trabalhos. Para o projeto desenvolvido em 2013 no Ensino Fundamental anos finais, “A influência da

música através dos tempos”, definimos a temática desenvolvida no 7º ano, do período matutino, turma A, que trabalhou com a influência da música na década de 1990. Para o Ensino Fundamental anos iniciais, selecionamos a sala do 5º ano, turma A, do período matutino que desenvolveu suas pesquisas utilizando a temática ‘Como é o sistema solar?’.⁷

Para o projeto desenvolvido no ano de 2017, denominado “Diversidade Cultural”, selecionamos, para análise, o trabalho que foi realizado como temática da turma D, do 8º ano do Ensino Fundamental anos finais, do turno vespertino “Tecnologia da educação e diversidade cultural”. E no Ensino Fundamental anos iniciais analisamos o trabalho que se desenvolveu na turma B, vespertino, do 4º ano, cuja temática foi “Como surgiu a música?”.

As turmas selecionadas, para a análise documental, deve-se em função da dificuldade em encontrar todos os mapas conceituais e todos os trabalhos de pesquisa entregues pelos/as alunos/as. Em visita aos arquivos da escola fomos surpreendidos com o fato de não haver um espaço reservado, diretamente para o armazenamento dos trabalhos, relatórios e mapas conceituais, produzidos na escola durante todo o período de atuação com a metodologia. Embora a entrega à direção fosse um ato imperativo e indispensável. Assim, os projetos utilizados para a análise desta pesquisa foram aqueles em que foi possível localizar tanto o mapa conceitual, quanto o trabalho de pesquisa desenvolvido e entregue pelos/as alunos/as aos/as professores/as.

No que se refere aos questionários, aproximamo-nos da técnica de observação direta extensiva, uma vez que elaboramos parte da documentação que foi analisada, qual seja, os questionários que foram distribuídos aos/as professores/as. Reportamo-nos ao entendimento de Severino (2007) que, ao se referir ao uso dos questionários em pesquisa, estabelece que são entendidos como,

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escrita por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto pesquisado. [...] podem ser questões fechadas ou abertas. No primeiro caso as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal (SEVERINO, 2007, p. 124-125).

⁷Cabe aqui um esclarecimento: em 2013 quando a metodologia de trabalho com projetos se estendeu para toda a escola, o Ensino Fundamental anos iniciais trabalhava com o PEIF e, portanto, utilizava uma metodologia específica para desenvolver os projetos. Na ocasião da escolha da temática para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o Ensino Fundamental anos iniciais já estava trabalhando com as temáticas que haviam sido selecionadas pelos/as alunos/as no início do ano letivo, ainda assim o Ensino Fundamental anos iniciais contribuiu no projeto “A influência da música através dos tempos” com apresentações culturais na festa junina da escola, definido como temas as características musicais da região de fronteira.

Os questionários foram aplicados a cinco (5) professores/as do Ensino Fundamental nos anos iniciais e cinco (5) professores do Ensino Fundamental dos anos finais; sete (7) desses questionários foram enviados por meio de endereço eletrônico, via e-mail; três (3) deles foram entregues e recolhidos fisicamente. Para garantir a privacidade de nossos/as colaboradores/as desenvolvemos uma legenda de identificação, sendo PP para professor/a pedagogo/a e PH para professor/a historiador/a.

O questionário foi dividido em duas sessões. Na primeira sessão tratamos da identificação de nossos/as colaboradores/as (sexo e idade); formação; tempo de atuação na Educação Básica, bem como na escola lócus desta pesquisa; atuação profissional (Ensino Fundamental Anos Iniciais ou Anos Finais); se o/a colaborador/a atuou na escola como professor/a do componente curricular de História entre os anos de 2013 a 2017, uma vez que este foi nosso recorte temporal para análise de dados desta pesquisa; se durante este período ministrou aulas em outra unidade escolar, estadual ou municipal; se ministra ou ministrou aulas no Ensino Médio, especificando os anos e as disciplinas de atuação; e, se o/a colaborador/a participou de formação continuada na área de História, destacando a carga horária e a temática desenvolvida.

Na segunda sessão foram apresentadas as questões abertas, cujo cerne pretendeu conhecer o perfil do/a colaborador/a enquanto professor/a do componente curricular de História na Educação Básica. Levantamos questões quanto ao significado da História para o/a colaborador/a; as dificuldades encontradas para se ensinar História no Ensino Fundamental; a forma adotada para trabalhar o componente curricular de História, bem como as estratégias e recursos utilizados para ensinar os conteúdos e articular a metodologia de projetos com as temáticas das salas; se a pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem tem produzido bons resultados no ensino de História em sala de aula, buscando responder às hipóteses levantadas nesta pesquisa, concernentes à questão: se a pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem tem produzido bons resultados no ensino de História em sala de aula; qual a avaliação dos/as colaboradores/as sobre as implicações na aprendizagem por meio do trabalho com a metodologia de projetos, baseado em suas experiências; se, enquanto professor/a, percebe por parte dos/as alunos/as envolvimento nas temáticas e nas pesquisas para o desenvolvimento dos projetos, questionando, ainda, se os/as alunos/as compreendem a importância da pesquisa como recurso didático que favorece a aprendizagem e o protagonismo estudantil; e, se a metodologia de projetos, de acordo com a opinião do/a colaborador/a, da maneira como é desenvolvida na nesta escola, tem de fato conseguido articular a proposta da Secretaria de

Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, Educar pela Pesquisa e o protagonismo estudantil, já apresentadas alhures neste texto de dissertação.

Partindo das informações obtidas, por meio da análise documental, da aplicação do questionário e, com os dados fornecidos que nos permitiram formalizar uma fundamentação sobre a metodologia desenvolvida na escola, nos propusemos, compreender a relação que está sendo estabelecida entre os/as professores/as e a metodologia e entre os/as alunos/as e o conhecimento histórico.

Nossa pesquisa foi de caráter qualitativo, cuja finalidade é descrever variáveis que, via de regra, trabalham com dados que não se expressam de forma numérica, ou seja, trabalham com conceitos, por isso mesmo, não pretendemos mensurar valores ou medidas numéricas de análises. Trabalhamos com informações obtidas a partir da produção de dados com professores/as que atuam ou atuaram diretamente com a metodologia por projetos, pois como aponta Aróstegui (2006) em seu livro *A pesquisa histórica: teoria e método*, “os dados são fatos estruturados conceitualmente; não são o mero resultado da observação, mas sim, ‘observações registradas’” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 516).

Temos em mente que os dados produzidos não se esgotarão a partir da sua apreensão, da análise e da apresentação textual, pois como trabalhamos com indivíduos que atuam diretamente com o objeto de estudo da presente pesquisa, sabemos que as informações apresentadas são sempre passíveis de serem alteradas, com o passar do tempo.

CAPÍTULO II

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: uma análise a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 até a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular

As questões relativas à educação, na atualidade, têm sido a tônica de diversas discussões que ocorrem através dos meios de comunicação, sejam eles as mídias eletrônicas, televisionadas ou impressas; discussões essas que se apresentam também e, sobretudo, nos meios acadêmicos, políticos e sociais. O que se destaca como pauta são as demandas, relacionadas aos cortes de verbas e os novos moldes propostos pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), às instituições de ensino no Brasil.

Esses questionamentos, no entanto, não se apresentam como novidade, sempre se discutiu a educação no Brasil. Desde a implantação da escola pública, a educação sempre foi alvo de discussões e críticas quanto a sua finalidade e a seus objetivos. Neste capítulo pretendemos apresentar como os referenciais curriculares foram adaptados ao ensino de História, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, bem como seus princípios norteadores e a orientação que os referenciais curriculares passaram a prever para o ensino de História, a partir dessa implementação, até a inauguração da nova BNCC.

Optamos por iniciar o estudo, a partir deste marco temporal tendo em vista que é neste período que o componente curricular História retorna para as grades curriculares, com definição especificamente pensada para o ensino de História. Nos anos anteriores ao período da chamada redemocratização, o ensino de História esteve incorporado ao estudo da Geografia na disciplina de Estudos Sociais. Analisar os caminhos percorridos pelo ensino de História, a partir da LDB nº 9.394/96 faz-se necessário para compreender o que se estabeleceu em relação ao ensino de História, os critérios norteadores para o ensino e qual a finalidade principal que o estudo da História durante esses anos até o momento atual em que nos situamos.

Também vamos analisar, neste capítulo, as formas como o ensino de História tem sido pensado/praticado nessas últimas décadas, para que possamos compreender as mudanças que foram sendo implementadas na Educação, tomando por base as necessidades apresentadas pela sociedade e levando em consideração as propostas apresentadas para o ensino de História com a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.1 Os caminhos percorridos pelo ensino de História, a partir da implementação da Lei nº 9.394/96: uma breve discussão

Com a instalação dos governos militares em 1964, houve uma maior preocupação com uma formação moral e cívica dos cidadãos. “O regime preocupou-se com o ensino da educação cívica, redefinindo os papéis de duas disciplinas já existentes – ‘Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira’ [...]” (FONSECA, 2011, p. 57). Com isso, ocorreu uma reformulação na educação brasileira com base em duas Leis, a 5.540/68 e a 5.692/71, estabelecidas sem maiores debates e sem participação, nem de educadores/as e tão pouco de alunos/as e da sociedade em geral.

Neste contexto, História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados e substituídos pelos Estudos Sociais, nas primeiras cinco séries do então 1º grau, “[...] negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental [...] com a introdução dos Estudos Sociais” (NADAI, 1992/1993, p. 157). Nas séries seguintes passaram a ser tratadas como área de estudo, integrando os conteúdos das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), além de dividir espaço com Educação Moral e Cívica (EMC). No antigo 2º grau, as áreas de Filosofia e Sociologia ficaram subdivididas em História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que, partindo de determinações do Conselho Federal de Educação (CFE), serviria para ajustar o/a aluno/a ao seu meio, dando-lhe preparação para a convivência coletiva e para as responsabilidades que teria que assumir enquanto cidadão/ã cumpridor/a de seus deveres, diante da sociedade, Estado e da Nação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Em 1971, os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série, a partir do tratamento metodológico que deveriam receber. O núcleo de Estudos Sociais visava, segundo resolução da época, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento. Nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando conteúdo das Ciências Humanas (BRASIL, 1998, p. 25).

De tal modo, o papel assumido pela escola da época era de preocupação com a formação de profissionais - mão de obra que suprissem a demanda exigida pela onda de modernização e desenvolvimento que ocorria no país. Para tanto, seria necessário que o/a

aluno/a fosse instruído/a no sentido de se tornar um/a cidadão/ã trabalhador/a, patriota e ordeiro/a servindo aos interesses da sociedade que então regiam o país, ou seja, um/a cidadão/ã acrítico/a e conhecedor/a de sua função dentro dessa sociedade.

Essa junção entre as áreas de Estudos Sociais, englobando a EMC no 1º grau e OSPB no 2º grau, passou a vigorar obrigatoriamente em todo o território nacional e para todos os níveis escolares, inclusive o universitário, com a introdução dos Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). A História permanece um estudo diretivo, não-crítico, mecanicista, seguindo uma sequência linear dos fatos. As desigualdades legitimadas como fatos naturais e universais, as relações pedagógicas, bem como as metodologias aplicadas, seguiam a linha do autoritarismo do/a professor/a em relação ao aluno/a, representada pelo seu saber absoluto e pelas verdades contidas nos livros didáticos.

Todo esse processo de alteração em relação às disciplinas de História e Geografia passou, em um primeiro momento, sem questionamentos, porém quando é instituído o Curso de Licenciatura Curta para o magistério nas séries de 1º e 2º graus, os historiadores e geógrafos vinculados a universidades passam a criticar e a reivindicar seu espaço. Esses profissionais perceberam as consequências dessas mudanças na realidade da sociedade e sentiram, de fato, que essas mudanças aplicadas às escolas afetariam diretamente suas vidas, uma vez que o curso de licenciatura curta iria diminuir o espaço reservado a reflexão produzida por essas áreas de conhecimento, assim como, reduzir seus espaços de atuação profissional. Afirmação essa, corroborada pelo fato de que, esses cursos ofereciam formação rápida para professores/as em Estudos Sociais habilitando-os/as para as aulas de História, Geografia, Estudos Sociais, OSPB e EMC.

Nesse contexto, verificamos o surgimento de instituições como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), que ocorre em 1961, na cidade de Marília- SP⁸. Por meio de publicações de artigos e reivindicações, essa Associação procurava mobilizar a classe de professores/as para se opor a essas mudanças.

No Estatuto da ANPUH, estão definidos seus propósitos:

Art. 4º. – A presente Associação tem por objetivos:

- a) O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis;
- b) O estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História;

⁸ Em 19 de outubro de 1961 foi fundada, na cidade de Marília, estado de São Paulo, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH. A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia autodidata ainda amplamente majoritária à época. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 25/09/2019.

- c) A defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos;
- d) A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História;
- e) A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas [...] (1961, p. 1)⁹

No Brasil, a começar da década de 1970, intensificam-se tendências que convergem para revisar conceitos fundamentais para a área de Ensino de História e da própria ciência histórica. A partir, principalmente dos anos 1980, vão surgindo discussões, debates e publicações em âmbito nacional que enfatizam a necessidade de se reorganizar a disciplina de História e, assim, as concepções teórico-metodológicas na área têm mudado, desde essa época. Partindo desse ponto, essa área de conhecimento tem se constituído como um campo aberto a reflexões e as pesquisas que se empenham em pensar, praticar, construir novas propostas teórico-metodológicas para o ensino de história.

A denominada Nova História, originada dos *Annales* – para citar uma das transformações ocorridas – repercutiu em muitas propostas e práticas de ensino de história. No Brasil, pois as ideias não surgem aqui são trazidas, pois este momento coincide com o retorno de pesquisadores ao país com o processo de abertura democrática e anistia. Assim, sob a égide da Nova História surgiram muitas perspectivas de mudança no ensino que, por meio dessa fundamentação teórica, buscavam construir/assegurar o caráter inovador dessa maneira de pensar, voltando-se para uma análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo a realidade e as desigualdades. Conforme Cerri (2011):

Os anos de 1980 e boa parte da década de 1990 foram marcados por tentativas, dos professores e intelectuais preocupados com o ensino de história, de formulação de propostas que congregassem a nova identidade a formar junto aos alunos: nacional, mas também socialmente crítica, revisando a história dos vencedores e abrindo espaço para outras histórias, como a dos vencidos; tentando trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula e convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos (CERRI, 2011, p. 107).

Potencializando vozes até então invisibilizadas, essas discussões fizeram as classes menos favorecidas aparecerem no cenário como agentes construtores e atores dessa mesma história. Abrindo espaço para um pensamento histórico mais democrático, em parceria com instituições como a ANPUH, que entre as discussões daquele momento, manifestaram uma preocupação em recolocar professores/as e alunos/as como sujeitos ativos no processo da produção do conhecimento, enfraquecendo o modelo tradicional de educação que centralizava

⁹ Sobre o Estatuto da ANPUH ver informações complementares em:
<<https://www.snh2019.anpuh.org/sobreainstituicao>>. Acesso em: 10/06/2019.

no/a professor/a ao papel de transmissor e no/a aluno/a o papel de receptor/a passivo/a desse conhecimento histórico. Até então, a discussão estava centrada no estudo de fatos políticos, na organização linear dos fatos, organizados em ordem cronológica e na história como produto da ação de grandes personagens.

Também se questionou o modelo de ensino histórico positivista, de visão eurocêntrica. Esse modelo de ensino de História estava baseado em métodos de memorização e a aprendizagem, portanto, era entendida como à capacidade de guardar e repetir nomes, datas e eventos tais quais estava descrito nos livros. Isso corresponde a dizer que o aprender em história estava atrelado ao domínio de muitas informações armazenadas na memória, era o saber de cor. Embora criticado como estratégia de aprendizagem, como nos coloca Circe Bittencourt (2012), pois “[...] apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido dessas datações” (BITTENCOURT, 2012, p. 211), ainda hoje a concepção de ensino como transmissão e a aprendizagem como memorização produzem efeitos nas metodologias em sala de aula. Cabe destacar que este modelo de ensino, já na década de 1990, recebia críticas por não ser mais capaz de explicar a complexidade e as transformações da sociedade vigente.

Por isso, uma série de questionamentos foi direcionada às concepções tradicionais de ensino, como espaço de transmissão – ideia que norteava as concepções tradicionais – e que não abarcava discussões epistemológicas e de Teoria da História, pois considerava que a produção do conhecimento histórico estava reservada aos pesquisadores, restando aos profissionais do ensino transmitir esse conhecimento. Novas concepções de ensino substituíram, em certa medida, as concepções tradicionais, deixando de ser esse ensino, considerado mera transmissão de conhecimento e passa a ser concebido como espaço de produção do conhecimento, aproximando o ensino da pesquisa.

Buscou-se pensar nas novas concepções que serviriam de referência para a orientação dos conteúdos curriculares e das metodologias utilizadas. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) assinalam que a década de 1980 foi o marco das discussões sobre a retomada da disciplina de História e de estudos que se apresentassem aos alunos/as com temas que fossem próximos de seu cotidiano, trabalho e historicidade. O empenho era de recuperar o/a aluno/a como sujeito produtor/a da História e não apenas como um/a espectador/a de um conhecimento histórico pré-definido com base nos conteúdos e temáticas dos livros didáticos.

Na década de 1990, essas discussões se ampliaram, levando-se em conta que o contexto social e político do país também estava em processo de transformação. Com o avanço da globalização, das novas tecnologias e com a consolidação da democracia, os

debates sobre a necessidade de se reformularem as práticas para o ensino de História foram ganhando ainda mais espaço, com abordagens que se debruçaram sobre as questões relativas as temáticas a serem ensinadas, tanto na Educação Básica, quanto no ensino Universitário. Ou seja, pretendia-se refletir sobre a necessidade de se adequar os currículos escolares às demandas do mundo contemporâneo em função das transformações pelas quais passava a sociedade.

Foi então que surgiu o debate e, mais tarde, a implantação da LDB nº 9.394/96, estabelecendo as competências específicas nas esferas do poder Municipal, Estadual e Federal, quanto a educação no Brasil. Segundo João Carlos da Silva (2014), “a discussão para a elaboração da nova LDB nº 9.394/96 se situou num momento de euforia nacional, fortalecido pelo sentimento de participação democrática, de exercício da cidadania” (SILVA, 2014, p. 89).

Posteriormente, em 1997, ocorre a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois como previa a LDB nº 9.394/96, o Estado brasileiro precisava de parâmetros para a elaboração dos currículos escolares. Na ocasião de sua implementação, os PCNs tinham como pretensão que o currículo pudesse ser unificado em todo o território nacional; assim, um ponto de ancoragem com sugestões de conteúdos comuns e metodologias, afim de diminuir as diferenças que se verificam no ensino brasileiro, abrindo espaço para as particularidades, respeitando a diversidade regional, cultural, política e econômica dos Estados. Os PCNs deviam servir de referência para a elaboração dos currículos, ou seja, sua utilização tal como está descrita não é de uso obrigatório, e sim um princípio norteador de caráter flexível. Segundo Thais Nívia de Lima e Fonseca (2011, p. 67-68)

[...] Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes de caráter orientador, não obrigatório, mas que têm se apresentado cada vez mais forte como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio. Isso significa que está cada vez mais clara a sua função, na prática, como uma espécie de ‘programa curricular’ para o ensino de História e de definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos que, ao entrarem em processo de produção, vêm sendo pensados em conformidade com os PCNs e com os critérios de avaliação do PNLD.

Para o componente curricular de História os PCNs, previram o estudo da História e da Geografia de forma independente, como áreas autônomas. Propôs para o ensino de História que se procedesse à modificação na organização linear dos conteúdos, utilizando eixos temáticos, tendo por objetivo a desvinculação do ensino da História da concepção cronológica. Ofereceu metodologias de ensino inovadoras que primassem pelo trabalho com linguagens culturais e documentos escritos, além de sua contribuição quanto à busca por

novos meios de avaliação. Indicou um ensino menos expositivo, cujo enfoque esteja na contribuição para a formação intelectual e cultural dos/as alunos/as; que o/a professor/a de história não se tornasse um/a mero reprodutor/a do passado; que o/a aluno/a assumisse um papel de participante, de modo que fosse capaz de refletir e interpretar os conhecimentos, compreender o mundo no qual está inserido; que o/a professor/a assumisse a função de mediador/a; que a aprendizagem fosse avaliada continuamente considerando o contexto dos/as alunos/as e não apenas notas mensuradas após provas escritas com datas marcadas.

Todas essas alterações não ocorreram por mera iniciativa governamental; mas, sim, foram fruto de lutas sociais, educacionais, políticas e de muito engajamento em discussões que envolveram os meios acadêmicos – professores/as de todo o território nacional, além de instituições como a ANPUH e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). Buscou-se a valorização tanto do componente curricular de História quanto de Geografia, uma vez que seus objetivos são muito próximos. Fonseca (2010) aponta que “as duas disciplinas têm em comum uma preocupação e um papel importante na educação: ajudam-nos a compreender o mundo, o tempo e o espaço, a experiência humana” (FONSECA, 2010, p. 16-17).

Quanto à seleção dos conteúdos a serem ensinados no componente curricular de História verificou-se uma ampliação nos temas tradicionalmente trabalhados no Ensino Fundamental. Nadai (1992) observou que “o conceito de história se alarga para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores” (NADAI, 1992/1993, p. 157). A inclusão de novas abordagens problematizadoras passam a contemplar a diversidade da realidade social, além de outros objetos de estudo como, história regional, temáticas sobre as mulheres, crianças e religiosidade, questões relacionadas à memória, à temporalidade e à apresentação dos instrumentos de trabalho do ofício do historiador, como as fontes e os documentos que passam a integrar os novos referenciais curriculares.

Diante disso, tornou-se necessária a avaliação do material mais diretamente utilizado pelos alunos/as e com o qual os/as professores/as realizariam essa mediação do conteúdo a ser ensinado, ou seja, o livro didático. Este livro precisaria ser avaliado e adequado para atender as demandas, exigidas pelo novo modelo de ensino. Afinal, o livro didático se constitui, em grande medida, na ferramenta de trabalho mais acessível dos/as professores/as em sala de aula, pois acaba por fundamentar as práticas e os métodos de ensino, bem como, para auxiliar os/as alunos/as em seus estudos dentro da escola e fora dela, além de ser o suporte para a realização de atividades em casa.

Cabe destacar que em 1938 foi instituída, pelo Ministério da Educação, através da reforma promovida por Gustavo Capanema e por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38¹⁰, a Comissão Nacional do Livro Didático, para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras, com o intuito de garantir um aprendizado mais homogêneo para o território nacional nas escolas públicas.

Sendo a principal via de acesso ao conhecimento que circula nas escolas, o livro didático tem sido alvo do interesse e preocupação dos meios acadêmicos quanto às suas linhas metodológicas, bem como, quanto às informações ali apresentadas. Atualmente, muitas pesquisas têm sido realizadas nos meios acadêmicos sobre as metodologias propostas, as abordagens históricas utilizadas e o uso que os/as professores/as de História fazem desses manuais. Percebe-se este objeto como um dos grandes responsáveis pela difusão de discursos e formação de memórias e identidades nacionais. Decorre dessa percepção a tendência de buscar analisar e conhecer melhor esses manuais que passaram a serem vistos como locais privilegiados de divulgação e construção do conhecimento, uma vez que são estes os materiais que apresentam aos/às alunos/as os conteúdos aprovados pela ciência histórica. Fraga (2014) observa que um dos fatores que contribuem para explicar esse interesse dos historiadores nos livros didáticos foi o surgimento na Europa de novos campos de estudos,

[...] explicar essa mudança profunda de interesse dos historiadores, nas últimas décadas, pelos livros didáticos foi o fato de a história do livro, da leitura e da escrita ter passado a constituir um sólido campo de estudos na Europa, desenvolvido por alguns historiadores e tendo Roger Chartier como um dos melhores representantes (FRAGA, 2014, p. 101).

Portanto, sempre existiu uma preocupação acerca do material que chega às escolas e conseqüentemente, aos/às alunos/as e, dessa forma, ao longo dos anos o Governo Federal, por meio de diversos Programas que foram criados, reformulados, substituídos ou extintos, chegou ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Instituído desde 1985, como medida de avaliação para o conteúdo apresentado nos livros, que está vigente até hoje e garante a mediação entre as editoras e as escolas. Além do PNLD, o governo, por meio do MEC, também instituiu as avaliações externas com objetivo de mensurar a aprendizagem dos/as alunos/as. Foi com base nesse programa, PNLD, que se garantiu aos/às professores/as uma maior participação na seleção dos manuais que chegariam às escolas e que passariam a

¹⁰<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25/09/2019.

acompanhar tanto professores/as quanto alunos/as no processo de escolarização, por um período pré-definido de tempo. A esse respeito, Fonseca (2011) pontua:

[...] a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do sistema de compras de livros, pelos governos federal e estaduais, para distribuição nas redes públicas de ensino. [e] A existência de um sistema de avaliação do livro didático a nível nacional e a vinculação das compras do governo a esta avaliação estimularam a produção editorial, tanto no que diz respeito à busca de melhor qualidade das publicações, quanto ao aumento das tiragens e do volume de vendas dos títulos aprovados pelo PNLD (FONSECA, 2011, p. 67).

Embora a criação do PNLD tenha dado maior autonomia aos/as professores/as quanto à seleção dos manuais com os conteúdos e metodologias mais condizentes com a realidade dos fatos e da vida escolar para serem adotados nas escolas, é sempre necessário lembrar que esse Programa, o PNLD, foi adotado com a finalidade de avaliar o conteúdo dos livros antes de sua aquisição pelo governo, ou seja, os manuais que não passam pela aprovação dos avaliadores do PNLD também não chegam aos/as professores/as das escolas. Como comenta Cainelli (2010),

As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e da constituição da nação e de seus sujeitos (CAINELLI, 2010, p. 20).

Esse pensamento encontra eco em Cerri (2011), o qual destacou que “por muitas décadas, e atravessando os séculos XIX, XX e XXI, a função do ensino de história vem sendo a produção e reprodução da identidade nacional” (CERRI, 2011, p. 105). Memória e identidade sempre foram utilizadas como recurso, independentemente dos governos instituídos e em tempos diversos, como mecanismo de controle e legitimação de poder. Sempre que pensamos na avaliação dos materiais antes de seu acesso pelos/as professores/as, temos também que pensar que os livros que chegam nas escolas aprovados pelo PNLD, já passaram pelo crivo de especialistas contratados pelo governo para realizarem uma pré-seleção destes manuais. Na atualidade os critérios e meios para a seleção dos livros didáticos constam no Guia do Livro Didático do PNLD, são de domínio público e podem ser acessados em site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹¹.

Ainda assim, é necessário pensar que apesar do controle exercido pelo PNLD, em relação aos livros didáticos, pois “a produção dessa literatura didática tem sido objeto de

¹¹<<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 25/09/2019.

preocupações especiais de autoridades governamentais e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação” (BITTENCOURT, 2009, p. 299-300), evidencia-se que houve avanços quanto à seleção dos conteúdos de História e uma melhoria na qualidade das informações, apresentadas nesses materiais, ao longo de sua implantação.

Embora saibamos, que para uma efetiva aprendizagem em história, com possibilidades de desenvolver a criticidade e a consciência histórica, é preciso que as narrativas abranjam, além dos conteúdos, propostas de análises, explicações, levantamento de hipóteses que apresentem evidências - isso nem sempre é verificado nos livros didáticos. Afinal, não existe um livro didático ideal que possa abarcar todas as concepções e abordagem teórico-metodológicas da História e, por isso, precisa ser constantemente objeto de reflexão. Afirmamos isso, pois a elaboração dos livros didáticos de história perpassa a concepção de história dos autores desses manuais. Assim, os livros trazem em seu bojo os princípios e conceitos abarcados pelos produtores do material a ser enviado aos/as professores/as das escolas. Portanto, sempre caberá aos/as professores/as buscar um acompanhamento sobre as tendências da produção teórica e historiográfica, desenvolvidas no meio acadêmico para dar suporte em sala de aula quando forem observadas lacunas entre os livros didáticos e a historiografia, haja vista que, uma vez adotados pela escola, os livros serão utilizados por um período de até quatro (4) anos, quando se inicia novo processo seletivo, tempo em que a academia continua a produzir conhecimento e apresentando novas perspectivas.

Após a implementação da nova LDB e dos PCNs, coube aos estados da federação a incumbência de elaborar seus referenciais curriculares em consonância com os princípios norteadores, propostos tanto pela LDB quanto pelos PCNs. Nesse sentido, o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) iniciou os debates acerca do documento de orientação para o ensino em território sul-mato-grossense no ano de 1992. “Até o período, a organização da estrutura curricular era balizada pelas Diretrizes Gerais para o Ensino, formuladas em âmbito estadual (1989), e pelas Diretrizes Curriculares de âmbito nacional (1992)” (FURTADO, PINTO, 2017, p. 80). Ao que tudo indica, os/as professores/as utilizavam como referencial os conteúdos apresentados pelos livros didáticos enviados às escolas pelo MEC e, foi somente em 2007 que de fato esse debate foi ampliado envolvendo os/as professores/as.

Convocados/as para analisar a proposta preliminar que já havia sido elaborada pela Secretaria de Estado de Educação (SED), os/as professores/as puderam participar e dar suas contribuições. As alterações propostas pelos/a professores/as foram encaminhadas a SED-MS e em 2008 o referencial foi implantado no Estado de Mato Grosso do Sul. No ano de 2012 foi

apresentada a versão atualizada do Referencial, tendo em vista, segundo a SED-MS, a necessidade de manter-se em consonância com as alterações propostas pelas normas nacionais de educação, bem como, com vistas a atender às necessidades da sociedade atual.

Segundo a redação expressa no Referencial, pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, o documento baseou-se em princípios democráticos e exibiu os conteúdos, os eixos temáticos e subtemas, com orientações e reflexões metodológicas a serem ministradas ao longo de todo ano letivo. Destacando também, em sua apresentação, que ele foi elaborado em parceria com as escolas e com as esferas governamentais, após debates, reuniões e estudos promovidos nas escolas¹². Os sujeitos, partícipes do processo de ensino-aprendizagem, foram conclamados à responsabilidade quanto ao seu envolvimento para a construção de uma escola pública de qualidade, com um ensino eficaz. O documento expressa ainda que as ações desenvolvidas nas escolas devem estar em consonância com o Referencial Curricular, cujo objetivo é

[...] receber e manter sob seus cuidados as crianças e jovens, favorecendo, assim, o acesso à cultura, à arte, à ciência, às tecnologias e ao mundo do trabalho, bem como para educá-los no convívio social e solidário, de maneira a também desenvolver o comportamento ético, o senso de justiça, o aprimoramento pessoal e o sentido de valorização da vida (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 5).

O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul é concebido pela Secretaria de Educação, como um instrumento em constante transformação de acordo com a sociedade contemporânea. Por isso, cabe às escolas a sua complementação, tendo autonomia metodológica para a ampliação dos conhecimentos, conteúdos e habilidades e considerando as especificidades para o desenvolvimento de acordo com a realidade social. Os conteúdos que compõem as propostas curriculares utilizados pelos/as professores/as seguem a perspectiva da pluralidade e diversidade cultural, existente no Estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil e no Mundo.

Neste sentido, este referencial instituiu que o componente curricular de história passe a ser concebido como algo vivido e feito pelas pessoas e com a finalidade de estar aberto ao diálogo com os demais componentes curriculares para que predomine a multiplicidade do saber; para que os/as alunos/as possam ser inseridos como colaboradores/as na interpretação do passado; e, permite ressaltar que as desigualdades entre os seres humanos existem em termos de etnia, condição social ou cultural, mas não no campo das capacidades mentais. Em relação à função do/a professor/a, estabelece que se devem buscar sempre novas estratégias e

¹² Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, 2012, p. 7.

possibilidades para o ensino, inclusive dialogar com as outras áreas do conhecimento, visto que o processo histórico perpassa toda a humanidade, assim,

O professor de História deve criar situações inteligentes para que os estudantes selecionem e comparem as informações contidas em diferentes testemunhos, expressando suas opiniões críticas sobre os acontecimentos analisados, sem ter que considerar tudo que escutam ou leem como verdades absolutas. A experiência humana é rica em seus conhecimentos, linguagens, ações e afetos (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 304).

Como pode-se observar, o Referencial Curricular, em vigor no Estado de Mato Grosso do Sul, propõe um ensino com vistas a contemplar o desenvolvimento pleno dos/as alunos/as, ao atendimento das suas expectativas, além da formação do cidadão.

Os objetivos que a educação básica busca efetivar convergem para um currículo a ser implementado pelas escolas da Rede Estadual de Ensino, de forma relevante e pertinente ao contexto social em que estão inseridas. Deve-se, ainda, contemplar o desenvolvimento pleno dos indivíduos em sua formação, dando-lhes acesso ao trabalho e ao exercício da cidadania, além de levar o estudante a compreender a realidade por meio de suas experiências e das práticas realizadas no ambiente escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 11).

Constatamos ao longo do estudo deste Referencial que existe uma clara abertura ao trabalho educativo, levando-se em consideração os interesses e vivências dos/as alunos/as, bem como ao uso de metodologias que facilitem a mediação entre o ensino e a aprendizagem, especialmente em se tratando das séries finais do Ensino Fundamental momento em que, segundo proposto pelo referencial, os/as professores/as tem um papel preponderante na articulação dos conteúdos previstos, nas metodologias e nas estratégias de ensino. Desse modo, é possível pontuar que,

Buscar uma relação dialógica entre as vivências dos estudantes, quando do desenvolvimento das atividades escolares, em diferentes anos ou, ainda, de diferentes etapas da educação básica, requer dos professores constantes movimentos de renovação pedagógica (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 18).

O acima exposto nos leva a crer que, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, em vigor desde 2012, já se apresentava aberto às propostas de ensino, voltadas para a inovação metodológica, sem se desvincular da função primordial dos/as professores/as nesse processo, ou seja, de fomentação de uma educação de qualidade. Ou seja, fica a cargo dos/as professores/as a busca pelas ferramentas e suportes que possam contribuir para a melhoria na qualidade da educação pública. No entanto, o que não se considera é como os/as professores atuarão diante de todas essas demandas, levando-se em conta a carga horária e os

entraves burocráticos que a função tem legado a estes/as profissionais, sem mencionar a desvalorização da categoria frente aos órgãos governamentais.

Devemos ainda destacar que, a partir dos anos de 2010 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, passou a debater as propostas para a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, em substituição aos PCNs, cuja finalidade seja refletir o conhecimento que se espera que os/a alunos/as possuam ao concluírem os estudos na Educação Básica. Diante desse cenário, resta-nos agora, aguardar os impactos dessa implantação para o sistema de ensino nacional.

2.2 A Nova Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História

Nos primeiros anos da década de 2010 iniciaram-se reflexões acerca da reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE), pois o plano que ainda vigorava (2001-2010) estava, em certa medida, em descompasso com os rumos da sociedade brasileira. O que fora estabelecido no ano de sua criação, 1996, não pode ser materializado tal como havia sido idealizado; as metas não puderam ser cumpridas em função de, entre outras questões, o repasse do Produto Interno Bruto (PIB) almejado ter sido vetado, devido ao momento econômico em que se encontrava o país¹³. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendendo a necessidade em estabelecer estratégias que pudessem trazer melhorias reais para a educação, propôs que o PNE fosse revisado e aprimorado e, neste contexto, deliberou-se pela criação de uma Base Nacional Comum para todo o Brasil.

Acompanhando as discussões acerca dos novos rumos propostos para a educação brasileira, em dezembro de 2017, foi homologada, pelo Ministro da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, para o Ensino Médio. Estruturada por competências e habilidades em que, segundo sua redação, espera-se que todos/as alunos/as das escolas brasileiras possam alcançar, além de propor como direcionamento a formação humana integral. O objetivo final se apresenta como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

¹³ Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>> Acesso em 30/09/2019.

jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Orientada pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), seu foco está assentado no fomento de uma aprendizagem de qualidade em todos os níveis e em todas as etapas da Educação Básica. A Base Nacional seria, dessa forma, o balizador de qualidade para a educação brasileira, partindo de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento garantido a todos.

A partir desse ponto, pretendemos apresentar uma reflexão acerca das mudanças, propostas pela implementação da BNCC e das implicações no currículo escolar de História. Com esse instrumento, pretende-se uma padronização dos conteúdos curriculares a nível nacional. Institui dez competências gerais que visam o pleno desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania e preparação para o mercado do trabalho, assim pensando na formação dos jovens para atender às demandas do século XXI; abre espaço aos Estados para acrescentarem a parte diversificada, que diz respeito às particularidades e aos aspectos regionais de cada unidade federativa; visa à construção de propostas pedagógicas e currículos que levam em consideração a diversidade cultural, as necessidades e interesses dos estudantes, pretendendo, assim, contribuir para uma formação integral desses jovens.

Nos últimos anos muito se debateu e se discutiu nos meios acadêmico, nas escolas da rede básica e na sociedade civil a respeito da reformulação da BNCC e, durante todo o período em que essas discussões ocorreram, os meios de comunicação e as mídias sociais conclamavam a população e o meio acadêmico a realizar consultas e apresentar suas contribuições. Segundo o Movimento pela Base Nacional Comum, com a abertura de consulta pública online para a primeira versão, a proposta da BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições¹⁴. Nas escolas públicas de todo o Brasil, assim como em Mato Grosso do Sul, em momentos distintos, os/as professores/as da Educação Básica foram convocados/as para analisarem as propostas e também manifestarem suas opiniões, exporem sugestões tanto no sentido de acrescentarem como no de retirarem conteúdos; esses momentos de estudo foram denominados de Dia D¹⁵.

¹⁴ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>> acesso em 12/06/2019.

¹⁵ 6 de março de 2018 foi escolhido pelo Ministério da Educação como o **Dia D**: um dia nacional de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular. Nessa data, secretarias, escolas, gestores e professores de todo país serão convidados a se debruçar sobre a BNCC para entender por que ela é tão importante, como foi construída, de que forma está estruturada e como vai impactar o dia a dia em sala de aula. Para apoiar as discussões, o MEC elaborou um roteiro de atividades, com sugestões de dinâmicas e apresentações, que pode ser facilmente adotado por secretarias e escolas. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/>>. Acesso em 28-09/19.

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do **regime de colaboração** para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (BRASIL, 2017, p. 20, grifos do autor).

Portanto, cabe analisar o impacto que essas mudanças trarão na formação dos jovens alunos/as, bem como na atuação dos/as professores/as em sala de aula. Outrossim, compete ainda ressaltar que a reformulação curricular pressupõe outras atividades desenvolvidas nas escolas, ultrapassa a listagem de conteúdos obrigatórios e atinge os aspectos metodológicos e a pesquisa.

Para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC prevê que a aprendizagem possa ocorrer, a partir das experiências de vida das crianças e que haja estímulo à criatividade, à curiosidade e aos interesses manifestados em sala, por meio da capacidade de fazer perguntas e avaliar respostas, observa-se, assim, a tentativa de reforçar a importância do Ensino de História, primeiro com os PCNs e agora com a Base Nacional, levando em consideração que,

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 59-60).

Isto demonstra que a BNCC propõe que a metodologia de aprendizagem deva partir do interesse dos/as alunos/as, para que o conhecimento possa ser gradualmente ampliado, como também sugere a aprendizagem significativa de David Ausubel¹⁶, que é a metodologia adotada, em Ponta Porã na escola, *lócus* desta pesquisa.

A estruturação da BNCC dividiu as áreas do conhecimento, estabelecendo História e Geografia entre as Ciências Humanas que competem ao Ensino Fundamental; dessa forma, ficou estabelecido de que modo o conhecimento produzido por esses componentes curriculares deva ser apresentado aos/as alunos/as e de que maneira devam contribuir para a formação integral dos mesmos e para a sociedade.

¹⁶ David Paul Ausubel (1918-2008), apresentou a sua teoria em 1963, segundo ele, aprendizagem significativa é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. (MOREIRA, 2011, p, 13)

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2017, p. 354).

Mais uma vez notamos que estamos diante de uma inovação no conceito de ensino e de aprendizagem, em que o/a aluno/a deve ser considerado em seus interesses e necessidades, em que a reprodução de conhecimento, via transmissão direta pelo/a professor/a já não se aceita mais. Demo (2018) aponta que os/as alunos, nesse modelo de aprendizagem fossilizada, são apenas espectadores que estão presentes nas salas de aula sem, no entanto, estarem dispostos ou interessados nos conteúdos que são meramente repasses feitos pelos/as professores/as. Ele os chama de vítimas de aula: ‘vítima de aula’ é a condição típica do estudante brasileiro da escola básica e da universidade (DEMO, 2017):

[...] seu cardápio consiste apenas de aula, prova e repasse. As atividades de esgotam no âmbito do ensino, centrado na atuação do professor, que tem como função crucial transmitir conteúdos curriculares, em geral as carradas. Estudante frequentador de aula é o modelo de comportamento esperado, a ponto de vermos a escola reduzida a esse figurino quase exclusivo (DEMO, 2018, p. 9).

Assim, em relação à necessidade sobre o conhecimento histórico, a BNCC se assenta no fato de que o passado deve impulsionar o ensino e a aprendizagem por meio do diálogo com as questões do presente. “O tempo presente aparece de maneira contundente para justificar o estudo da História na escola: os objetos de conhecimento (ou conteúdos) do passado que faz sentido estudar são aqueles aos quais o presente dá sentido” (HELENE, 2019, p. 28)¹⁷, e preconiza que o interesse deve recair sobre “a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2017, p. 397). Recomenda a utilização de diferentes fontes e documentos, estabelecendo ainda que, processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.

[...] através de processos, como os cinco propostos pela Base (**identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise**), os alunos devem ser

¹⁷ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/15/historia>> acesso em: 09/12/2019.

estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que todos se sintam motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Os alunos devem ser incentivados a apresentar suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionarem e confrontarem o conhecimento preestabelecido (TREVISAN, 2019, p.4, grifos da autora).¹⁸

Traz como objetivo da História no Ensino Fundamental, fazer com que os/as alunos/as tenham autonomia de pensamento, além do reconhecimento de que o modo de agir dos indivíduos está estritamente relacionado com o tempo e o lugar em que vivem, identificando a diversidade de sujeitos e histórias para o estímulo ao pensamento crítico, à autonomia e cidadania.

Sugere a necessidade em se conhecer as bases epistemológicas da História, para que seja possível auxiliar nas demandas surgidas dentro e fora da sala de aula; abre espaço para destacar a necessidade do estudo da diversidade cultural do Brasil, como a história e cultura afro-brasileira e indígena, para além de uma perspectiva retórica e estereotipada, problematizando a visão do “Outro” que ultrapasse a concepção europeia. E enfim,

[...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 401).

Posto isto, com a BNCC homologada, iniciaram-se os trabalhos para a atualização do referencial curricular de Mato Grosso do Sul, em consonância com os princípios norteadores propostos pela Base Nacional, com a publicação do Parecer Orientativo CEE/MS nº 351/2018¹⁹, que regulamentou a implantação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema de Ensino nas etapas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que se apresenta, segundo a Secretária de Educação, Maria Cecília Amendola da Motta, como,

Um currículo contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas dez competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral, que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 19).

¹⁸ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/15/historia>> acesso em: 09/12/2019.

¹⁹ <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Par-351-2018-BNCC.pdf>>

O currículo de referência para o Mato Grosso do Sul procurou orientar-se pelas Dez Competências Gerais, implementadas pela BNCC e, além disso, buscou acrescentar as especificidades locais. O documento deve servir de base para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos da rede estadual, municipal e da rede privada de ensino no estado. Como novidade, o currículo apresenta, além das propostas curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

[...] a descrição do panorama histórico da educação de Mato Grosso do Sul, assim como um conjunto de temas contemporâneos – temáticas que podem ser articuladas de forma transversal em sala de aula, buscando uma abordagem integradora de acordo com a realidade local, permeando os diversos componentes curriculares. Além disso, apresentam-se a proposta de educação integral, suas estratégias de implementação e suas práticas. Abordam-se, ainda, aspectos relativos à avaliação – conceitos, características e modalidades – e à formação continuada, reiterando sua importância, suas propostas e sua finalidade (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 22).

No que concerne às Ciências Humanas, no Referencial, assim como na BNCC, a História e a Geografia são definidas como os componentes curriculares desta área do conhecimento e corrobora as premissas já definidas de contextualização, percepção espaço temporal, interpretação e análise das ações estabelecidas pelas relações humanas no passado e no presente. Destaca ainda, que cabe a esses componentes curriculares a mediação para a compreensão do mundo, para que os/as alunos/as, de posse dessa compreensão, sejam capazes de agir de forma autônoma em sociedade.

Ensinar Geografia e História é ser mediador de um movimento cognitivo voltado à melhor compreensão do mundo. Ao compreender seu espaço e sua história, o estudante adquire condições para conquistar sua autonomia e, dessa forma, promover intervenções conscientes no espaço e no meio social em que está inserido. Sendo assim, entende-se que a área de Ciências Humanas tem como sentido e objetivo trabalhar pela formação ética (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 639).

Dessa forma, fica a cargo das ciências humanas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de formação de consciência para que as crianças sejam capazes de se identificarem em seu tempo e espaço. Além da compreensão do grupo ao qual pertencem, as crianças devem ser capazes de promover o respeito à diversidade cultural, o desenvolvimento da autonomia intelectual, levando-se em consideração as experiências e vivências já acumuladas pelas mesmas. Novamente, aqui cabe um parêntese, o Referencial Curricular do Estado permite o entendimento de que o meio para obtenção dessas habilidades seja a metodologia da aprendizagem significativa de David Ausubel, já mencionada.

Em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental, o currículo de referência estabelece que o estudo das Ciências Humanas deve considerar, além das experiências dos/as alunos/as, as mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. No entanto, fica claro que a capacidade de análise deva ser uma habilidade exigida com grau maior de complexidade dos/as alunos/as, assim como a apresentação de conceitos também mais complexos, com a utilização de diferentes linguagens, sempre partindo do questionamento. “Promover a formação de estudantes questionadores é o ponto de partida para as Ciências Humanas”. Sujeitos questionadores estarão aptos a compreender as relações de produção e poder e as transformações de si mesmo e do mundo (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 640). Foram expressas também as sete (7) competências específicas das Ciências Humanas definidas de acordo com a BNCC.

Vamos analisar agora, especificamente o que concerne ao componente curricular de História. Segundo o novo currículo de referência de MS, temos a definição da visão de História aplicada em sua elaboração, bem como, a importância de seu estudo,

[...] produto de relações humanas num dado tempo e espaço. Percorrer os caminhos do conhecimento histórico é saber que a forma como se apreende o mundo hoje é diferente daquela empregada em outros tempos e lugares. O entendimento dessa diferença permite que outros elementos passem a fazer sentido para aquele que se propõe a investigar e conhecer a história (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 682).

O conhecimento histórico é descrito como fundamental para a conscientização e a percepção do sujeito, para que, com base nessa concepção, a História venha a ser um instrumento de apreensão das experiências humanas e, dessa forma, contribua para a valorização da diversidade, de modo que os preconceitos, a intolerância e as discriminações não estejam presentes nos segmentos da sociedade. O documento se propõe a lançar um olhar reflexivo e dar espaço aos grupos, antes silenciados, partindo do local para o global, buscando o lugar dos indígenas na formação do território e da sociedade sul-mato-grossense.

Em relação aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o referencial está em consonância com o que já foi definido pela BNCC, porém complementado pela parte diversificada, abrindo espaço para os aspectos regionais do estado com vistas a avançar na construção da identidade sul-mato-grossense. Neste sentido Carla Pinsky (2015) na introdução do livro Novos temas novos temas nas aulas de história, discute a importância do estudo da História regional, como sendo “capaz de provocar rapidamente a identificação do aluno com a História, pode abrir seus olhos para uma maior participação na comunidade” (PINSKY, 2015, p. 8). Entende-se assim que, por meio do referencial, se pretende um

conhecimento contextualizado do global, trazendo para os aspectos locais, a História que está, então a serviço mais uma vez da formação identitária.

Para a abordagem da história sul-mato-grossense é necessária a compreensão de que, por essas terras, diferentes sociedades, povos originários, colonizadores, comunidades afrodescendentes e migrantes se encontraram e de que esses encontros geraram situações de conflitos marcados por disputas, resistências e estratégias. O ensino dessa história local deve proporcionar ao estudante sul-mato-grossense a percepção de que está inserido em uma história em construção (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 684).

Reforça-se, no corpo do texto apresentado no documento, a ideia de que o ensino de História pretendido no Currículo de Referência, está desvinculado de qualquer tipo de doutrinação, mas que busca a pluralidade de enfoques e, neste sentido, a História pode ser um instrumento facilitador para a compreensão das contradições humanas, zelando pela liberdade de expressão na relação professor/a aluno/a.

Antes da exposição em forma de tabela dos conteúdos, o Currículo de Referência indica as sete (7) competências específicas da BNCC para o componente curricular e, em seguida, exibe sua proposta curricular, que está em acordo com o que propõe a Base Nacional.

A proposta está dividida em unidades temáticas, objetos específicos, habilidades e foi acrescentado para cada unidade temática um novo item, são as ações didáticas, as quais podem ser consideradas como sugestões de como aplicarem os temas alinhados aos objetos específicos e as habilidades propostas. Como já mencionamos, os conteúdos, que no referencial, foram elencados como unidades temáticas, seguem o mesmo padrão estabelecido pela BNCC, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, com o acréscimo da parte diversificada que destaca a valorização dos povos indígenas, africanos e imigrantes, além dos aspectos da História Regional. Portanto, houve um acréscimo de muitas outras habilidades além das propostas na BNCC por meio das dez (10) Competências Gerais, das sete (7) competências específicas para as Ciências Humanas e das sete (7) competências específicas para o componente de História²⁰.

Observamos que no novo Referencial Curricular de MS as temáticas já não são apresentadas em uma lista de conteúdos programáticos por bimestre, o que, por um lado, facilita a organização das atividades para se trabalhar a metodologia de projetos, pois, em alguns casos, conforme a temática selecionada pelos/as alunos/as em sala, o/a professor/a precisava trabalhar com conceitos, que muitas vezes, ainda não eram da compreensão dos/as

²⁰ Ver anexo p. 144, 145 e 146.

alunos/as. Nesses casos os conteúdos programáticos precisavam ser adiantados em relação ao referencial. Mas com esse novo modelo, tem-se maior autonomia para definir quais conteúdos trabalhar, em qual momento do ano letivo e como fazer a melhor articulação entre a temática selecionada pelos/as alunos/as. Ou seja, “o ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos para eles” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70).

Se, por um lado, a nova organização curricular de MS, contribui para o desenvolvimento da metodologia de projetos, por outro, temos que pensar na proposta de alinhamento prevista pela BNCC, com o objetivo de padronizar os conteúdos a nível nacional, garantindo, dessa forma, que os/as alunos/as que precisem de transferência para outros estados não tenham prejuízo de conteúdos e nem dificuldades de adaptação. Sobre a padronização dos conteúdos e pensando especificamente a questão da consciência histórica, Cerri (2011) argumenta que

Uma tábua de conteúdos que é homogênea para todas as cidades, estados e para o país ignora as carências de orientação temporal que podem ser distintas em cada escola ou sala de aula e, portanto, não considera o conceito de consciência histórica e suas implicações para os currículos e práticas educativas (CERRI, 2011, p. 124).

No caso da cidade de Ponta Porã - MS, precisamos lembrar que está tem sido uma situação frequente nas escolas públicas, pois cada vez mais temos recebido alunos/as que provém de outros estados, para acompanharem seus pais e demais familiares que se matriculam nas universidades de Pedro Juan Caballero-PY, especialmente nos cursos das áreas da saúde.

Também gostaríamos de levantar outra reflexão quanto às adaptações necessárias para a implementação do novo Referencial Curricular, pois devemos nos atentar para o fato de que os/as alunos/as no Ensino Fundamental anos iniciais, já têm contato com a História, através dos/as professores/as pedagogos/as, não é apenas a partir do 6º ano que as crianças dialogam com o conhecimento histórico, e considerando que os conteúdos programáticos no componente curricular de História, foram alterados, a título de exemplificação: no 5º ano podemos observar que ocorre uma transposição dos conteúdos, que até então eram abordados no 6º ano.

A unidade temática da BNCC, propõe que se estude a partir do 5º ano, os Povos e cultura: meu lugar no mundo e meu grupo social, assim tem-se como objeto específico de estudo o processo de formação das culturas dos povos do nomadismo a sedentarização; além do estudo dos registros da história. Estabelecendo ainda, que os/as alunos/as devam ser

apresentados e, ao final saibam identificar as formas de passagem do tempo em distintas sociedades; também apresenta-se as ferramentas e métodos utilizados no estudo da História; as fontes orais e materiais; o surgimento da escrita, temas até então, abordados em sala de aula para as turmas de 6º anos no início do ano letivo, naquilo que se denomina de Introdução aos Estudos Históricos.

HISTÓRIA - 5º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(MS.EF05HI01.s.01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	Nesta habilidade deve-se perceber a relação entre modos de vida nômade e sedentária e o espaço geográfico, entendendo como esse contribuiu para o surgimento das primeiras culturas sedentárias. A partir do conhecimento prévio adquirido nas habilidades (MS.EF04HI01.s.01) e (MS.EF04HI01.s.02), aprofunda-se o conteúdo tendo por objeto a passagem da pré-história para a história, com destaque para a formação das primeiras cidades. Levar em conta que o espaço geográfico exerce influência nos processos de fixação e formação dos povos, pois está diretamente ligado a condições de sobrevivência.

Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, 2019, p. 707²¹

Nesse sentido, indagamos, como será a articulação realizada para que os/as alunos/as possam compreender o percurso do conhecimento histórico, dado que as modificações no referencial afetam todos os anos de ensino? Os/as professores/as tanto pedagogos quanto historiadores precisarão de muita sensibilidade para que os/as alunos/as oriundos/as do Ensino Fundamental nos anos iniciais para os anos finais sejam orientados/as e, percebam os elos entre o saber constituído na fase inicial do Ensino Fundamental e os novos conhecimentos a serem apresentados, uma vez que o ponto de partida será baseado em informações novas e em grande medida com a utilização de conceitos com os quais ainda não estão familiarizados.

Entendemos que tanto a BNCC quanto o Referencial Curricular de MS são documentos que acabam de serem homologados, e podem ser prematuras alguma das questões acima expostas, no entanto, acreditamos que devemos abrir espaço desde já para estas reflexões pois, as mudanças propostas nas práticas pedagógicas da sala de aula, certamente deverão acarretar em impactos, considerando a relação que os/as professores/as - tanto pedagogos/as, quanto historiadores/as - irão estabelecer entre estas novas abordagens, a mediação com os/as alunos/as e a produção do conhecimento histórico. A SED-MS, tendo em vista a implantação, tanto da BNCC quanto do Currículo de Referência de MS vem

²¹ Imagem retirada do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, contendo- Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas para o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no componente curricular de História.

realizando, desde o início do ano de 2019, formações continuadas com os/as professores/as e coordenação pedagógica, cujo enfoque é a preparação dos profissionais da Educação para a atuação, dentro das perspectivas estabelecidas a partir dos documentos norteadores da Educação Básica.

CAPÍTULO III

3 O EDUCAR PELA PESQUISA: uma análise da metodologia de projetos e as implicações no ensino de História

Tratar do ensino de História, especificamente em relação ao Estado de Mato Grosso do Sul, em que se adotou, nos últimos anos, a proposta da pesquisa como princípio educativo, tendo como consultor o Prof. Dr. Pedro Demo²², que trabalha com o educar pela pesquisa, metodologia que põe em evidencia o protagonismo dos/as alunos/as, tornou-se uma questão de grande importância. Sob este ponto de vista, refletir sobre um ensino de História que tenha por meta possibilitar ao/á aluno/a buscar a construção do conhecimento de forma autônoma, tendo como auxiliar neste processo o/a professor/a que, para além desse primeiro desafio, consiga que esse/a aluno/a possa ter compreensão dos processos de formação histórica, realmente é trabalhar em terreno totalmente novo.

Afinal, a História enquanto componente curricular difere de outras áreas como nas Ciências Exatas que trabalham com o concreto, que tem na lógica e na exatidão sua gênese. Já no ensino de História, diversamente das operações matemáticas, por exemplo, em que os/as alunos/as trabalham com regras preestabelecidas, em História precisam articular a teoria e os conceitos “[...] já que os conceitos não são autônomos. Eles articulam-se, contrapõem-se e associam-se [...]” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 85) de modo que consigam compreender a construção das narrativas históricas. A esse respeito, Gabriel e Monteiro (2014) apontam que,

Ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas através de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e procedimentos, o conhecimento histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 35).

Isso ocorre porque a História, sendo um conhecimento que opera com o passado, articula-o, constantemente, ao presente e, portanto, opera com a temporalidade que é abstração. Na maioria das vezes, enquanto seres humanos, muitos de nós apenas nos damos conta da passagem do tempo, já que o percebemos, independentemente de ser qualitativo ou

²² Professor emérito da UnB (Universidade de Brasília) e consultor da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. [...] a SED propôs, a partir de 2015, para a Rede Estadual de Ensino, a consultoria do professor doutor Pedro Demo, responsável por projetos relevantes na educação nacional, alguns dos quais em andamento atualmente em outros estados brasileiros, propondo a problematização conceitual permanente na abordagem da teoria e da prática na área da aprendizagem, a favor da educação e na busca da qualidade social. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 41).

quantitativo, porém não refletimos sobre essa passagem, apenas vivemos nosso tempo. Esse fato dificulta sua compreensão pelos/as alunos/as, que precisam ser instigados a pensarem em si mesmos como sujeitos históricos deste tempo e nos sujeitos de outros tempos. Complementando esse pensamento Rocha (2002), já discutia que “o conhecimento histórico é um conhecimento textual. São, basicamente, narrativas – algumas complementares, outras que se contradizem – que buscam dar sentido aos diferentes aspectos do processo histórico humano” (ROCHA, 2002, p. 18).

Expostas essas informações, neste capítulo, temos por objetivo analisar a metodologia por projetos, tomando por base estudos de teóricos como David Ausubel, através de pesquisadores, como Marco Antônio Moreira (2011), que em sua obra *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*, descreve a teoria clássica da aprendizagem significativa, além de tratar de instrumentos facilitadores desse modelo de aprendizagem. Também fizemos uma análise quanto ao educar pela pesquisa, pensada como metodologia de ensino, baseada, entre outros textos, nos escritos de Pedro Demo (2015), especialmente em *Educar pela Pesquisa*, no qual discute mais detalhadamente essa metodologia, debatendo a importância, da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, analisamos e apresentamos, as propostas que foram sendo implementadas nas escolas estaduais de MS, por meio da SED-MS, para dar suporte a esta metodologia nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul.

3.1 O Estado de Mato Grosso do Sul e a pesquisa como princípio educativo

O Estado de Mato Grosso do Sul organiza suas diretrizes para a educação com base nos princípios norteadores estabelecidos pelas legislações nacionais oficiais, a LDB nº 9.394/96, a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação (PEE-MS) 2014-2024, sancionado pela Lei nº 4.621/2014. O Plano Estadual de Educação reconhece a grande diversidade populacional do estado, bem como os desafios para a implantação de políticas educacionais que possam atender as singularidades dos grupos humanos em seus contextos sociais, culturais e econômicos e que ainda, consiga sanar os déficits que apontam a necessidade da ampliação para que todas as crianças, adolescentes e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para tanto foram definidas metas e estratégias, embasadas na análise situacional das diversas modalidades de ensino. Assim, entre as estratégias propostas para o Ensino Fundamental, encontramos a META 2- que em seu tópico 2.9 estabeleceu como estratégia

pedagógica, “oferecer formação continuada em serviço e garantir condições técnicas e pedagógicas aos (as) profissionais do ensino fundamental para utilização das novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, a partir da vigência do PEE-MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 25).

Neste sentido, podemos indagar se entre estas “práticas pedagógicas inovadoras”, mencionadas no documento, não poderíamos já estabelecer um paralelo com a metodologia de projetos que passou a ser desenvolvida na escola estadual pública, em Ponta Porã - MS ainda no ano de 2013, antes mesmo da implantação do PEE-MS.

Dando continuidade à nossa análise, observamos que entre os anos de 2015 a 2018 foi realizada uma formação com os profissionais da Educação Básica, como uma iniciativa da SED-MS e da Secretária de Educação Maria Cecília Amendola da Motta, por meio do projeto “SED vai às Escolas”. Na ocasião, inicia-se a formação “Teia da Educação: Tecendo a aprendizagem em Mato Grosso do Sul”. A proposta era de estabelecer um diálogo com os profissionais da Rede Estadual de Ensino, destacando o papel dos dirigentes escolares na melhoria da aprendizagem dos estudantes e valorizando a integração entre as escolas.

A formação da ‘teia da educação’ começou em 2015, quando a Secretaria de Estado de Educação (SED) viajou pelo Estado com o SED vai às Escolas, que em 21 encontros reuniu mais de 20 mil profissionais da educação entre diretores, coordenadores, supervisores, secretários, professores, merendeiras e demais servidores da Rede Estadual de Ensino.²³

A pesquisa como recurso didático tem sido a tônica das formações continuadas ofertadas pela SED-MS, a partir desse ano. Ainda em maio de 2015, a Secretaria abriu inscrições para uma formação continuada com o tema: A Pesquisa como Princípio Pedagógico Norteador do Trabalho Didático, ofertado aos/as professores/as efetivos/as e convocados/as, tanto do Ensino Fundamental anos finais, quanto do Ensino Médio, abrangendo profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional, lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande - MS. E, ainda em 2016, a SED-MS publica o projeto Educação Integral em tempo integral onde apresenta-se o modelo de ensino que se pretende nessa nova modalidade,

Tendo como princípio o educar pela pesquisa como uma forma de desenvolver a organização do currículo, a Educação Integral de Tempo Integral tem como foco a

²³Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/evento-que-tem-como-tema-o-educar-pela-pesquisa-reune-1-200-profissionais-de-dourados-douradina-e-rio-brilhante/>> Acesso em: 03/10/2019 às 09:00 h.

aprendizagem do estudante por meio da pesquisa, da elaboração e da autoria (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 3).

No entanto, cabe uma ressalva, Educação Integral: nem sempre refere-se ao período de tempo que o/a aluno/a passa na escola, mas sim, ao conhecimento por ele/ela acumulado no seu percurso escolar, em que se prima pelo desenvolvimento de cidadãos/ãs críticos/as e atuantes na sociedade, tendo em vista que valores dessa ordem foram apresentados e debatidos durante o período em que o/a aluno/a frequentou a escola. Ou seja, não é o tempo de permanência, mas sim, a qualidade da educação que se oferta nesse espaço de duração. Deste modo, uma escola pode ofertar o ensino em um único período de aulas e mesmo assim conseguir uma formação integral do/a aluno/a. A própria BNCC faz essa discussão, quando explana que,

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de Educação Integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

Podemos perceber o engajamento da SED-MS, na busca por novos referenciais para as metodologias de ensino, praticadas na Rede Estadual de Ensino do MS, haja vista que, como mantenedora da rede, deve buscar o aporte necessário para que os profissionais da Educação tenham condições de desenvolver tais metodologias e inovações e, dessa forma, os/as alunos/as tenham os mecanismos mais adequados para um ensino de qualidade, superando os déficits apontados no PEE-MS. Tendo em consideração, os objetivos almejados para a aprendizagem escolar, em MS, como foi apontado por Zaíra Portela de Souza Andrade (2018),

“[...] a aprendizagem esperada é aquela em que o aluno, ao entrar na escola, permaneça e conclua a Educação Básica e superior, com domínio do conhecimento sistematizado e historicamente elaborado por meio de metodologias apropriadas, entre elas a pesquisa” (ANDRADE, 2018, p. 42).

Em 2019, o foco dessas formações esteve pautado pelo aprimoramento dos profissionais da Educação Básica, professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar, e a ênfase desse processo recaiu sobre a implantação do currículo de referência do Estado. Foram realizados ao todo quatro (4) encontros ao longo do ano letivo, cujo objetivo era dar suporte a esses profissionais quanto as mudanças apresentadas tanto pela BNCC, quanto pelo novo Referencial Curricular do MS.

Os módulos de estudo foram divididos e, dessa forma, a cada encontro um tema específico era apresentado aos/as professores/as e debatido. O módulo I exigiu desses

profissionais um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e a Educação Integral; o módulo II abrangeu os diálogos possíveis para a formação integral do estudante do século XXI – premissa estabelecida pela BNCC-; no III módulo os/as professores/as foram apresentados às metodologias ativas²⁴ e integradoras com foco no protagonismo do/a aluno/a e, finalmente no módulo IV, o tema desenvolvido foi a estrutura do novo Currículo de MS e o planejamento das aulas, com foco nas metodologias de ensino de modo que possam reaprender para se adequar à nova realidade através das metodologias ativas de ensino.

Diante do mercado competitivo, é necessário que o docente disponha de uma série de habilidades e competências para atuar na área da educação, dentre elas destacam-se a criatividade, por meio dela é possível criar estratégias competitivas visando estimular o aprendizado do discente instigando-o a aprender de forma mais ativa. Assim a utilização das ferramentas de metodologias ativas no ensino aprendizagem, além de ser uma necessidade é também um diferencial competitivo para o docente (SILVA et al., 2017, p. 49).

A discussão em questão se justifica, levando-se em consideração as mudanças e transformações rápidas, as novas dinâmicas devido ao desenvolvimento dos novos recursos tecnológicos. Sendo assim, a escola e os/as professores/as precisam incorporar tais inovações e utilizá-las ao seu favor, em sala de aula. Ocorre, porém, que essas incorporações são sempre um desafio para a escola, que via de regra, leva mais tempo para se adaptar às modificações, apresentadas, pelas quais passa o mundo contemporâneo.

[..] a escola ainda está marcada por práticas educacionais e valorativas de tempos passados, enquanto os seus estudantes vivem o presente e, nem sempre, conseguem se adequar às exigências escolares. Nesse sentido, a escola tem procurado rever suas práticas e metodologias, no sentido de dar mais voz aos estudantes, desenvolver autonomia e espírito crítico neles (OLIVEIRA, 2017, p. 70).

Em um artigo, publicado no livro *Metodologia ativa na educação* (2017), Marina Garcia de Oliveira discute as metodologias ativas no ensino de História e a importância do ensino de História para o desenvolvimento “da consciência, do espírito crítico, da autonomia dos estudantes e da compreensão do papel histórico que eles exercem na sociedade atual” (OLIVEIRA, 2017, p. 81). A autora apresenta, como recurso para as aulas de História, a metodologia da pesquisa prévia, do trabalho colaborativo e por projetos, este último tem a vantagens de poder contemplar, em si, as outras metodologias. As metodologias ativas, neste

²⁴ O modelo ativo do fazer pedagógico é centrado na problematização, e não na memorização do conhecimento. Por isso, intensifica a formação de indivíduos pensantes e críticos, competências elementares à sociedade contemporânea. (SILVA, Andreza R. L.; et al (orgs). **Metodologias ativas na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, p. 9).

caso, são meios para colocar os/as alunos/as, em destaque, no processo de construção do conhecimento e também como caminhos possíveis para o engajamento e desenvolvimento da autonomia ou, ainda, como colocado pela SED-MS, promover a autoria/protagonismo estudantil, a atuação do/a professor/a como o/a mediador/a, tanto dos conflitos, oriundos dos processos desse trabalho, quanto como, ponte na construção do saber histórico. Considerando o objeto de estudo do componente curricular de História, como Marina Garcia de Oliveira (2017) apontou,

[...] a História é a disciplina que se propõe a estudar as relações do homem no tempo. Tempo este que não é o tempo dos nossos estudantes, das novas gerações, marcadas pelo instantâneo e pelo agora. Um dos grandes desafios é mostrar aos estudantes as permanências e as rupturas históricas, inseridas no processo histórico, de modo que eles consigam compreender estruturas sociais, políticas, econômicas e mentais [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 76).

Neste sentido, temos um ponto que consideramos merecer uma ampla reflexão. Afirmamos isso, pois a SED-MS publicou um e-book de autoria de seu consultor o Prof. Dr. Pedro Demo (2018), Atividades de Aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante, cujo objetivo é apresentar estratégias para a escola fugir do tradicional ensino transmissivo que denomina de instrucionista, representado pelo modelo de aula, repasse, prova.

Demo (2018) discute que a escola desenvolve inúmeras atividades de ensino que, no entanto, não tem sido eficazes na formação de alunos/as autônomos/as, com autoria, além disso apresenta o/a professor/a como uma peça da engrenagem da escola, mas que não resolve sozinho/a as questões de aprendizagem, pois “não tem autoria, não sabe lidar com ciência e pesquisa, não tem produção própria (material didático próprio, por exemplo), não se atualiza persistentemente, não é parte do século XXI” (DEMO, 2018, p. 13).

Temos ainda mais uma questão, no capítulo I da referida obra, Discutindo aprendizagens: cenários ambíguos, Demo (2018) faz uma crítica às metodologias ativas. Segundo esse autor, da forma como são aplicadas na aprendizagem, não passam de manobras para, de certa forma, “salvarem as aulas” constituindo-se, em verdade, em apenas mais um disfarce para as mesmas metodologias passivas, utilizadas nas aulas tradicionais.

[...] metodologias ativas mais facilmente encobrem truques bisonhos para salvar a aula insuportável e inútil do que apresentam propostas que se comprometem com a autoria do estudante. Os truques mais comuns são digitais, desde PowerPoint, ou algo similar, até efeitos especiais para manter a turma ligada, como uso de vídeo, animação, áudio, plágio da Wikipédia etc. (DEMO, 2018, p. 15).

Assim, questionamos quanto ao modelo de formação apresentado pela SED-MS aos profissionais da Educação, uma vez que essa formação foi desenvolvida no ano letivo de 2019, pautando-se pela defesa dessas metodologias ativas, em sala de aula como aliadas para a boa aplicação dos princípios da BNCC e do Currículo de Referência do estado. Em contrapartida, nota-se, o distanciamento da posição observada pelo Prof. Demo, quanto a utilização das metodologias ativas na aprendizagem escolar, até esse momento parece-nos, no mínimo, haver uma discordância quanto à efetividade das mesmas entre a mantenedora da Rede Estadual de Ensino e a opinião de seu consultor.

Devemos também pensar a respeito do incentivo e investimento para o desenvolvimento de novas práticas educativas para as escolas de MS, implementadas pela SED-MS. Ao mesmo tempo em que se busca pela inovação metodológica, também são realizados processos avaliativos como o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS). Esse sistema avaliativo, desde 2008, através de provas objetivas, por amostragem, de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, que vislumbra a mensuração da proficiência dos/as alunos/as, com posterior divulgação dos resultados em que se classificam as turmas em níveis de aprendizagem, para posterior análise das escolas e elaboração de estratégias para sanar as dificuldades verificadas.

[...] SAEMS avalia desde 2008, censitária e anualmente, o desempenho dos alunos da Educação Básica, com o objetivo de sanar as possíveis defasagens detectadas na aprendizagem, de forma que, por meio de novas práticas pedagógicas, ajustadas à necessidade de um melhor desempenho na aprendizagem, os estudantes concluam seus estudos, com as competências e habilidades básicas necessárias, para a inserção no mercado de trabalho, para o exercício de sua cidadania e para a continuidade de uma carreira acadêmica bem sucedida (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 7)²⁵.

Isto posto, devemos indagar se não há novamente uma contradição entre a formação que se oferta aos/as professores/as na Rede Estadual de Ensino e a busca pela inovação metodológica proposta pela SED-MS, já que, ao final do processo a avaliação é tradicionalmente aplicada – prova objetiva com mensuração de resultados.

Mesmo que, com a finalidade de detectar as defasagens e estabelecer novas práticas e ajustes pedagógicos para saná-las, ainda assim, o estado de MS, bem como as instâncias superiores da educação no Brasil, continuam a avaliar os resultados da aprendizagem da Educação Básica por meio de provas, como a já citada SAEMS, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, com mensuração de resultados – notas, o que, em certa

²⁵ REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR. <http://www.saems.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/WEB-SAEMS-RG-RE.pdf>> Acesso em 10/10/2019.

medida, se opõe ao que está posto pela LDB, através do seu artigo 24, inciso V, que ressalta que no processo avaliativo da aprendizagem, devem ser considerados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A BNCC ao discutir a autonomia na elaboração dos currículos propõe, entre outras decisões, que devem ser feitos ajustes, envolvendo a comunidade e a família para que se consiga que o processo avaliativo da aprendizagem seja um instrumento capaz de,

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p. 17).

Nesse sentido, temos o guia da BNCC elaborado e desenvolvido pela revista Nova Escola, BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre História (2018) que, no que concerne a avaliação, também considera que uma prova ou um conjunto de atividades classificatórias não dão conta da complexidade que envolve a mensuração da capacidade humana na produção do conhecimento. Elencando que um instrumento adequado possa ser um processo contínuo, em que seja possível avaliar o pensamento histórico, por meio da participação em atividades, que mobilizem os conceitos e os procedimentos históricos apresentados em aula.

O que foi possível observar até aqui é que a SED-MS, tem se preocupado com os rumos da Educação Básica no Estado, investindo tanto na formação de professores/as, quanto na busca de referenciais teóricos que deem sustentabilidade para as inovações metodológicas. No entanto, o sistema de avaliação, adotado como instrumento de captação das defasagens e das dificuldades a serem sanadas, no percurso dos/as alunos/as, ainda é realizado por meio de prova objetiva, com data predefinida, estabelecendo um padrão de classificação por turma avaliada e por escola.

Enfim, a SED-MS e seus profissionais, tem se esforçado em acompanhar as tendências educacionais, adotadas nos países com elevado índice de aprendizagem em avaliações internacionais, como o PISA (*Programme for international student Assessment* – Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), citado em uma publicação da SED-MS (2018), pertencente à coleção Teia da Educação intitulada Pesquisa e Autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul, por exemplo. No entanto, ainda se percebe que existe um vínculo muito forte com um modelo de avaliação que não condiz com a proposta de ensino definida, tanto no novo referencial curricular, quanto nos projetos de Educação em tempo

Integral ou mesmo no PEE-MS. Resta-nos ainda, aguardar as mudanças que ocorrerão, na prática, após a efetiva implantação do novo referencial e com a aplicação das metodologias concernentes à nova proposta estadual para a educação em MS.

3.2 A Aprendizagem Significativa e o Educar pela pesquisa

O Educar pela pesquisa, como já mencionamos, é uma proposta da SED-MS, que tem como princípio educativo a pesquisa, fulcro norteador no procedimento de ensino e aprendizagem. Sob esse enfoque, o/a aluno/a é colocado/a como sujeito ativo no percurso da construção do conhecimento; envolvendo os interesses e as representações prévias que os/as alunos/as já possuem para que, dessa forma, se tornem os/as protagonistas na trajetória que lhes possibilitará terem autoria no desenvolvimento de competência e de habilidades que sejam aplicáveis na vida, ao mesmo tempo em que o/a professor/a seja um/a mediador/a, nesse processo.

Dessa forma, cumpre compreender como se dá esse método de aprendizagem em que o/a aluno/a seja capaz de relacionar a noção prévia à informação mais complexa e a transforma em conhecimento efetivo. Partimos dos estudos de David Ausubel (1963), que propôs que a aprendizagem deve ser significativa e não mecânica e nos utilizaremos, também, das discussões, que foram apresentadas por Marco Antonio Moreira (2011) na obra *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*.

No capítulo anterior, fizemos uma breve menção a respeito da teoria da aprendizagem significativa, que prevê que haja uma interação entre conhecimentos já existentes que foram denominados de subsunçores²⁶ ou ideia-âncora, e os novos conceitos apresentados ao/a aluno/a

[...] a interação não é com qualquer ideia prévia, mais sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. A esse conhecimento especificamente relevante à nova aprendizagem, ao qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma ideia, David Ausubel (1918-2008) chamava de *subsunçor* ou *ideia-âncora* (MOREIRA, 2011 p. 13-14, grifos do autor).

Por essa metodologia, prioriza-se o conteúdo, a experiência que o/a aluno/a já possui, como um ponto de partida para o novo conhecimento, onde os conceitos se relacionam, integram ou assimilam as ideias ou conteúdos já existentes. Os pontos de ancoragem tornam-

²⁶ Subunçores seriam, então, conhecimentos prévios especificamente relevantes para a aprendizagem de outros conhecimentos. (MOREIRA, 2011, p. 28).

se, assim, facilitadores para o novo aprendizado. Isto é, por essa teoria, é possível encontrar internamente significados para os conceitos novos, uma vez que estes já têm bases, desenvolvidas na estrutura cognitiva dos/as alunos/as.

O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado); nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também. O ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas gerenciar o fenômeno pelo qual os saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos modificados (CERRI, 2011, p. 69).

No entanto, o significado ou não de um determinado conceito é atribuição dada pelo/a aluno/a, além do que, deve haver, segundo Moreira (2011), uma predisposição do/a aluno/a em relacionar de forma interativa os novos conhecimentos. Assim, “[...] o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar [...] interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-o, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos” (MOREIRA, 2011, p. 25).

Cabe aqui lembrar que cada indivíduo é único em sua estrutura cognitiva, que o processo de aprendizagem se constitui de formas diversas para cada aluno/a e que a aprendizagem é dinâmica, ocorrendo dos níveis mais simples até os mais complexos, em todas as esferas da vida cotidiana, social, cultural e pessoal. Moran (2018) aponta que “as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido pra si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (MORAN, 2018, p. 2). Ou seja, toda a aprendizagem é ativa, aprendemos sempre e a todo momento, no entanto, a aprendizagem cotidiana não é a mesma daquela que se desenvolve no ambiente escolar, onde os/as alunos/as são apresentados/as aos saberes escolares, científicos.

A teoria de Ausubel, embora pensada a mais de cinco décadas, permanece atual, especialmente porque ao olharmos o panorama da educação e das escolas brasileiras, percebemos o quanto do ensino tradicional ainda persiste, ou seja, a escola ainda não conseguiu colocar em prática a tendência de um ensino e de uma aprendizagem voltados aos interesses dos/as alunos/as e desvinculados da tradição educativa de transmissão e de recepção de conteúdo.

E foi pensando, a partir desse princípio, que a escola foco dessa pesquisa, defendeu a aproximação dessa teoria com uma metodologia de ensino em que se priorizam os interesses de seus/as alunos/as por meio do trabalho com projetos de pesquisa.

A proposta político pedagógica da escola, por meio de sua metodologia de ensino e aprendizagem no Projeto, visa proporcionar ao(à) aluno(a) a produção de um conhecimento próprio, autônomo, traduzido em independência intelectual e tecnológica, bem como em capacidade de compreensão das situações e relações sociais e nelas intervir, quando necessário, além de possibilitar seu avanço nos estudos para apropriação dos saberes científicos socialmente sistematizados (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 20).

Para que isso possa efetivamente acontecer deve-se levar em consideração que a metodologia de projetos tem por base a construção do conhecimento, a partir de temáticas selecionadas pelos/as alunos/as, no intuito de que eles/elas possam ultrapassar suas próprias visões como meros/as receptores/as de conhecimento e colocando-os/as diretamente em contato com seus centros de interesse. Nessa metodologia de ensino é preciso ressaltar que o/a professor/a tem também a função de abandonar o tradicional papel de detentor/a transmissor/a do conhecimento para ser um/a orientador/a.

A esse respeito, Moran (2018) afirma que “o papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas” (MORAN, 2018, p. 5). Em consonância a esse pensamento, a metodologia de projetos, de acordo com Fernando Hernández (1998), propõe visibilizar as vozes dos/as alunos/as, além de conectá-los/as

[...] com uma tradição educativa que tratava de vincular o que se aprende na Escola com as preocupações dos alunos, as questões controversas (que refletem que não existe ‘uma’ ou ‘a’ interpretação de fenômenos), os problemas que estabelece a ‘realidade’ fora da Escola e de fazer com que os alunos chegassem a ser protagonistas da aprendizagem (e não o poder regulador do professor) (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

Para o autor, quando falamos de projetos, estamos supondo que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a escola, “entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65).

O que foi proposto por uma Escola, localizada no município de Ponta Porã - MS, com a metodologia de trabalho com projetos e que, mais tarde, a própria SED-MS, também proporia como princípio educativo, era a construção do conhecimento por intermédio entre o/a professor/a mediador/a, com o interesse dos/as alunos/as e tendo a pesquisa como caminho para essa aprendizagem, de modo que se obtivesse ao final do processo de ensino e aprendizagem um conhecimento significativo efetivo.

É necessário pensarmos que essa busca pela inovação na Educação e nos métodos de ensino, não é um fenômeno que vem ocorrendo unicamente no Estado de MS e, tampouco, somente iniciativa da escola lócus de nossa pesquisa. Muitas instituições e organizações de ensino há tempos vêm revendo e procurando se desvincular dos métodos tradicionais de aprendizagem, centrados na figura do/a professor/a e na transmissão de informações e, nesse sentido, as metodologias ativas, que já discutimos anteriormente, podem servir de caminho para a mudança. Especialmente falando dos projetos, Moran (2018) aponta que “as metodologias ativas com projetos são caminhos para iniciar um processo de mudança, desenvolvendo as atividades possíveis para a sensibilizar os estudantes e engajá-los mais profundamente (MORAN, 2018, p. 19).

Precisamos investigar, nesse sentido, o que de fato seria esse conhecimento acumulado, por meio de projetos de pesquisa em que os/as alunos/as tenham ativa participação e autoria. Buscando em dicionários diversos, é possível identificar o sentido e o significado semântico da palavra ‘pesquisa’ que, de um modo geral, pode ser definida como um conjunto de ações e atividades cujo objetivo seja a descoberta de novos conhecimentos, que podem ser de domínio científico, artístico, literário, ou outro qualquer, ou ainda, uma indagação ou investigação minuciosa.

Deste ponto a diante, iremos apresentar os aspectos relacionados ao Educar pela pesquisa, pensada como metodologia de ensino a partir da obra de Pedro Demo (2015) Educar pela pesquisa. Há vários anos, o Professor Doutor e, consultor da SED-MS vem, em suas publicações e palestras, especialmente no Mato Grosso do Sul, defendendo a necessidade de uma mudança na organização do espaço escolar. Para tanto, propõe a substituição do modelo tradicional de ensino, voltado para a transmissão de conteúdos aos/as alunos/as por meio das aulas expositivas, em que o/a aluno/a é somente, um ser passivo que está para receber as informações, fazer anotações e, em seguida devolver o que foi assimilado por meio de uma prova. Demo (2015) chama esse aluno/a de aluno-objeto “é aquele que só escuta aula e a reproduz na prova” (p. 36).

Para o autor, alunos/as e professores/as devem conformar uma equipe, em que trabalhem juntos, sejam parceiros/as, ambos no mesmo patamar, sem que um se sobreponha ao outro. Tarefa difícil de ser efetivada, levando-se em consideração como o próprio autor menciona a formação horizontal à qual o/a professor/a foi submetido/a durante não somente a graduação, como também a sua vida escolar. Assim, o/a professor/a precisa se reinventar e Demo, nesse sentido, pontua algumas dificuldades dos/as professores/as nessa missão de reinventar a escola e o ensino.

É claro que isso levanta desafios temerários ao professor, porque vai se desfazendo o auditório cativo, exige-se cada vez mais um parceiro sempre totalmente presente ao trabalho, a capacidade de liderança torna-se tanto mais necessária. É mais fácil a situação cômoda de autoridade discricionária (autoritarismo), também porque encobre possíveis incompetências. Transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora, porque significa, desde logo, não privilegiar o professor, mas o aluno, como aliás querem as teorias modernas (DEMO, 2015, p. 22).

Ainda na primeira publicação de *Educar pela pesquisa* (1996), o autor discutia a urgência, de promover a pesquisa como princípio educativo tanto com alunos quanto com professores. Apontava que parte da definição de educação seja um “[...] *processo de formação da competência humana*, com qualidade formal e política, encontrando conhecimento inovador e alavanca principal da intervenção ética” (DEMO, 2015, p. 1, grifos do autor). Ainda ressaltava a necessidade de tornar o/a aluno/a parte do processo de aprendizagem como sujeito participativo/a.

É muito comum, em suas publicações, ver críticas voltadas, sobretudo, para as aulas expositivas e a preocupação em ter controle e disciplina em sala; no entanto e, ao mesmo tempo, em que discorre sobre a precariedade desse modelo fossilizado de ensino, aponta que o/a professor/a, também precisa recuperar o que ele chama de, “[...] competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema, em particular na educação básica” (p. 2).

Devemos destacar que as críticas apontadas pelo professor Demo ao modelo de ensino praticado nas escolas públicas de modo geral, é aquele ao qual os/as professores/as tem condições de ofertar, considerando as condições de trabalho as quais estão submetidos, com pouco investimento financeiro, tanto em se tratando de recursos materiais, quanto em termos de valorização salarial e social. Assim, criticar o trabalho realizado pelos/as profissionais da educação, sem atuar diretamente ou mesmo sem vivenciar a realidade escolar destes profissionais nos parece algo bastante simples, afinal, criticar ou mesmo indicar caminhos não basta para que a mudança se faça acontecer na prática, é preciso também ofertar meios para que os/as professores/as possam utilizar-se dessa prática educativa de renovação.

Considerando ainda, que o livro, em questão, não se propõe a apresentar um modelo pedagógico e, sim, uma discussão propedêutica sobre os desafios de se construir uma Educação Básica com capacidade ética e política. Para tanto, a obra foi dividida em duas partes, sendo a primeira uma discussão acerca dos desafios de educar pela pesquisa, apresentando os pressupostos da pesquisa na Educação Básica, no aluno e no professor; na

segunda parte, debate-se sobre o currículo intensivo na universidade; assim, iremos nos ater ao que foi abordado na primeira parte do livro, uma vez que a educação superior não compõe objeto esta pesquisa.

Para Demo (2015), os esforços devem ser somados para eliminar a aula como imitação, cópia, pois a pesquisa justamente se impõe como capacidade de autoria, de elaboração própria. Por isso mesmo, esse autor pontua as dificuldades apresentadas para os profissionais da educação em estarem se atualizando, para ser criativos, produzir material próprio e, assim, conduzir os/as alunos/as na produção de material autoral. Segundo o autor, “aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender” (p. 29). Sob esse ponto de vista, Demo avalia também a importância da valorização dos conhecimentos acumulados pelos/as alunos/as na sua formação histórica, social, cultural e no convívio familiar para além da escola. Afinal, “aproveitar o que aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor [...]” (DEMO, 2015, p. 32), uma vez que o conhecimento está cada vez mais acessível aos/as alunos/as. Por isso, destaca que deve haver uma preocupação em auxiliar os/as alunos na seleção e utilização das fontes de pesquisa.

Demo (2015 p. 35-36) ainda ressalta que o educar pela pesquisa se dá a partir do processo de questionamento reconstrutivo, ou seja, o/a aluno/a precisa aprender a refazer, a construir e reconstruir, por meio da pesquisa seu conhecimento, sendo motivado/a pelo/a professor/a. Nesse processo, o espírito crítico será instigado, pois o/a aluno/a será incitado/a para saber questionar “aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber sempre mais e melhor”. Nesse caso, já não há imitação ou cópia, mas sim, produção própria e, assim, o/a aluno/a torna-se um/a aluno/a-sujeito que, segundo o autor, é “aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo”.

Na proposta de Demo, deve haver uma reorganização curricular além do tempo destinado as aulas. O autor expõe que “o desafio da pesquisa leva naturalmente a organizar o trabalho de outra maneira, porque supõe outro tipo de dedicação, participação, presença ativa, tarefa individual e coletiva [...]” (p. 43). Por isso, as condições de se fazer a interação/mediação e o trabalho em conjunto exigem que o tempo de aula deva ser pensado para além dos 50 minutos habituais. Afinal, o processo de leitura, quanto o de releitura, e contra leitura, bem como o de escrita, de reescrita e de produção própria demandam mais que o tempo relógio destinado aos componentes curriculares, defendendo assim, a permanência do/a aluno/a em tempo integral, na escola, o que pressupõe também, nova gestão do espaço

escolar. Muito embora essa discussão, acerca da escola em tempo integral não seja nova, os mantenedores das instituições escolares públicas, ainda não conseguem viabilizar essa modalidade de ensino, em âmbito nacional, efetivamente.

Em relação ao/a professor/a, Demo acredita que a educação pela pesquisa, só poderá ocorrer se o/a professor/a for um/a pesquisador/a, voltado para o questionamento reconstrutivo, centrado na educação do/a aluno/a, pois como profissional da Educação a pesquisa deve ser seu instrumento e base científica. Defende que o/a professor/a precisa buscar a inovação constante por meio de cursos longos de recapacitação, e acredita que esses cursos só seriam eficazes se perfizessem uma carga horária de, no mínimo 80 horas; além do acesso a conhecimento socializado (seminários, congressos, conferências); superação de meros treinamentos e, especialmente, da produção de material próprio para uma permanente recuperação da competência do/a professor/a, a fim de superar os desafios de educar pela pesquisa, na Educação Básica.

[...] o desafio propriamente dito, não é motivar a emancipação do aluno, de objeto para sujeito, encontrando na instrumentação do conhecimento a alavanca principal para intervir, em contexto ético e solidário; é neste espaço que surge, mais, claramente, a ligação entre educação e pesquisa, fazendo da educação pela pesquisa a maneira específica escolar de educar (DEMO, 2015, p. 57).

Analisando a proposta do Educar pela pesquisa de Pedro Demo, percebe-se que a pesquisa como recurso didático pode ser um meio eficaz e inovador no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, e conhecendo a realidade das salas de aula, não podemos deixar de destacar que existem muitos entraves para que o/a professor/a possa exercer sua autoria como pesquisador/a. Temos escolas com salas de aula superlotadas, sem cortinas, ventiladores ou ar-condicionado, em que muitas vezes faltam os materiais mais básicos como carteiras e livros didáticos para os/as alunos/as.

Sem mencionar a burocracia que envolve o trabalho docente: regimentos a serem seguidos, planejamentos online com prazos apertados, diários de classe online, elaboração e correção de avaliações - sim, pois podemos nos arriscar a dizer que a grande maioria das instituições de ensino avaliam a aprendizagem por meio de provas. Diante de tais fatos, questionamo-nos: Como irá o/a professor/a produzir material próprio de ensino? Em que tempo irá participar de seminários e eventos, se para poder participar desses eventos precisa pagar um/a substituto/a que fique na escola em seu lugar? Como poderá instigar os/as alunos a serem pesquisadores se os recursos tecnológicos são insuficientes? A maioria das escolas

não possui biblioteca e quando existe é apenas um depósito de livros didáticos que, em sua maioria, são os mesmos que os/as alunos/as dispõe em sala de aula.

As salas de tecnologia (STE) nem sempre estão disponíveis, afinal o mais comum é que se tenha apenas uma STE para a escola inteira; isso quando a conexão com a rede de computadores não é o problema, além do que a maioria das salas não possui computadores na quantidade de alunos/as. O que acontece com mais frequência é que os alunos/as dividem um computador a cada 2 ou 3 alunos/as. Postas estas reflexões, urge ressaltar ainda: uma questão crucial na qualificação profissional: de que modo e a qual tempo poderá haver essa qualificação e aperfeiçoamento contínuo se a valorização salarial não condiz com as despesas desses eventos? Isso sem fazer referência à necessidade da grande maioria dos/as professores/as em trabalhar em mais de uma escola, o que dificulta sobremaneira essa possibilidade.

Aqui elencamos apenas algumas das situações de ordem burocrática ou econômica, deixando de citar as questões socioemocionais às quais os/as professores/as estão submetidos todos os dias, ao precisarem intervir em casos de abandono familiar, bullying, agressões... e a lista poderia seguir ainda mais. No entanto, esse não é o nosso objetivo, ainda que essas sejam questões que precisam ser consideradas, no contexto escolar.

Que a pesquisa como princípio educativo, seja um caminho promissor na busca constante da melhoria na qualidade da Educação, isso é inegável, no entanto ainda estamos longe de receber os aportes e suportes necessários nas escolas para que os/as professores/as, recuperem sua competência, como para que os/as alunos/as possam desenvolver a habilidade do questionamento reconstrutivo e aprender a refazer/aprender a aprender com autoria.

É impossível essa qualidade da Educação? Pensamos que não, embora seja, sim, como colocou o professor Pedro Demo, ainda um grande desafio a ser superado, não apenas pelos professores da Educação Básica, mas também para as universidades. Segundo foi observado por Demo (2018), os/as professores/as são parte ou melhor, estão associados/as ao problema da defasagem na Educação, uma vez que “a formação docente na faculdade (pedagogos e licenciados),[é] considerada hoje totalmente decadente (sobretudo do licenciado)” (DEMO, 2018, p. 14).

Urge, pois que as universidades, cada vez mais se conscientizem de que precisam formar os novos profissionais de modo que ingressem no mercado de trabalho com essa visão de que a Educação de qualidade se faz em parceria com os/as alunos/as, sem isentar, é claro, do papel destinado aos órgãos competentes da Educação como suporte necessário para a efetivação desse modelo de ensino.

Nesse sentido, observamos que a SED-MS vem ao longo desses últimos anos, buscando mecanismos para estar alinhada com as novas metodologias de ensino, acompanhando as propostas da BNCC e as necessidades do aluno do século XXI, além de procurar dar suporte, em certa medida, aos/as profissionais da Educação, com vistas à formação continuada dos/as professores/as. No entanto, como já dissemos, ainda estamos longe da escola ideal para que a pesquisa seja de fato uma metodologia de ensino aplicável, afinal não basta apenas que o/a professor/a assuma essa nova postura de pesquisador/a, é preciso concomitantemente a isso que haja valorização salarial, social e cultural da categoria em prol da tão almejada Educação de qualidade.

CAPÍTULO IV

4 O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS: experiência realizada em uma Escola Pública estadual no município de Ponta Porã-MS

A iniciativa em se trabalhar utilizando a metodologia por projetos na Escola, localizada no município de Ponta Porã-MS, surgiu da necessidade de buscar uma inovação no processo de ensino e aprendizagem voltada para os/as alunos/as oriundos/as da cidade de Pedro Juan Caballero-PY, que iniciavam seus estudos nas escolas públicas em Ponta Porã-Brasil, a partir do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Esses/as alunos/as chegavam à escola com pouco domínio da língua portuguesa e, nesse sentido, eram obrigados a aprenderem, não apenas a oralidade, como também a escrita em língua distinta da sua língua materna (espanhol e, em alguns casos o guarani). Inicialmente a experiência se processava por meio do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)²⁷. Passados cerca de três anos do início dos trabalhos com o Ensino Fundamental nos anos iniciais e, na ocasião da troca da gestão escolar, foi optado por todo o corpo docente da escola, em estender o trabalho que já era realizado com os alunos do 1º ao 5º anos, para os anos finais, que compreende do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio.

Dessa forma, a Escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), propôs o aprendizado por meio dos projetos como uma nova perspectiva de ensino e de aprendizagem, visto que a metodologia foi pensada, da seguinte forma,

Pensando-se na construção de uma aprendizagem voltada para além dos muros escolares, a escola adotou como metodologia de ensino, denominada metodologia de projetos, que visa à re-significação do espaço escolar, transformando-o em um espaço aberto às interações com a vida em suas múltiplas dimensões. Com essa metodologia, pautados nos dizeres de Dewey, o trabalho com projetos, em sala de aula, traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino/aprendizagem, ganhando uma nova tônica, pois aprender deixa de ser, nesta perspectiva, um

²⁷ O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Seu principal objetivo é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

simples ato de memorização e ensinar passa a não significar mais o repassar de conteúdos prontos e, sim, um incentivo de produção (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 19).

Na época, seguiu-se a argumentação de que os/as alunos/as, egressos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, se deparavam, nos anos finais, com um ensino que se baseava na metodologia tradicional de transmissão de conteúdo. Assim, para que esses/as alunos/as já habituados/as a trabalhar com a interdisciplinaridade e com pesquisa, não perdessem o interesse manifestado na temática desenvolvida em sala, era-lhes proposto que desenvolvessem os conteúdos, articulando a temática eleita em classe à pesquisa, possibilitando, desse modo, que esses/as alunos/as construíssem uma aprendizagem de autoria e com protagonismo uma vez que por estarem matriculados na escola, no ano anterior e mesmo antes, já trabalhavam e conheciam a metodologia do PEIF.

A ampliação da metodologia de trabalho com projetos para todas as etapas de ensino, na escola, seria um mecanismo para garantir o protagonismo dos/as alunos/as no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, as disciplinas há muito deixaram de serem vistas como conhecimentos isolados e com finalidades específicas. Fonseca (2010), a esse respeito, aponta que,

O paradigma dominante já não mais se sustenta. As disciplinas deixaram de ser tratadas como territórios isolados, conhecimentos estanques, com fim em si mesmas. As fronteiras estão mais flexíveis. As barreiras são transpostas no campo científico como no escolar. [...] As disciplinas curriculares, como construções históricas, não perderam sua força, logo não podem ser desprezadas, mas sim repensadas (FONSECA, 2010, p. 145).

Com o trabalho interdisciplinar seria possível mais facilmente envolver os/as alunos/as nas temáticas que seriam articuladas aos componentes curriculares e, dessa forma, os/as alunos/as não seriam obrigados a mudar de pensamento sempre que o sinal para troca de aula e de professor/a soasse. O /a professor/a seria outro, o componente curricular também, mas a aula seguiria a mesma direção intercalando os conteúdos e as temáticas, tornando, menos difícil, a adaptação dos/as alunos/as do Ensino Fundamental nos anos iniciais para os anos finais e, ainda, com uma maior interação e participação nas aulas.

A iniciativa era de se trabalhar com projetos que pudessem articular os saberes, historicamente acumulados e os interesses dos alunos/as, a fim de garantir que o conhecimento escolar produzido pudesse ser de fato internalizado como algo significativo e que rompesse com as práticas tradicionais e rotineiras que se cristalizaram nas escolas. Partindo dessa perspectiva, a escola, *lócus* dessa pesquisa, implementou essa metodologia de

ensino, com anuência do corpo docente e da coordenação pedagógica, e partiu da premissa de que os/as alunos/as pudessem ser os/as protagonistas de seu aprendizado e o/a professor/a um/a mediador/a. Especialmente, pensando no ensino de História, o intuito é encontrar mecanismos para ultrapassar as aulas meramente transmissivas e um aprendizado meramente reprodutivo e decorativo. Por isso, a metodologia de trabalho por projetos surgiu como uma inovação para alunos/as e professores/as tendo, entre seus objetivos, fazer com que “[...] aquilo que se aprende deva ter relação com a vida dos alunos e dos professores, ou seja, deva ser interessante para eles” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 27).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estabeleceu como função do/a professor/a, a partir desta metodologia, mediar o processo de aprendizagem, promovendo meios para que os/as alunos/as encontrem sentido ao que está sendo estudado. Sob essa ótica

[...] o papel do professor, diante do aluno, também muda de foco, pois ele deixa de ser o centro do processo de atuação, como transmissor do conhecimento e passa a ser aquele que cria situações de aprendizagem, incidindo esse processo nas relações que se estabelecem entre o mundo e o objeto de estudo. Cabe, pois, ao professor, realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 19-20).

Nesse sentido, a proposta metodológica de ensino pela pesquisa, que na última década vem sendo implementada na escola, em questão, implica na construção de concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que diferem daquelas que centram o ensino na transmissão do conteúdo por um/a professor/a que é o/a detentor/a de todo o conhecimento a um/a aluno/a que nada sabe e está pronto/a, a aprender. Nessa proposta de ensino “o professor precisa estabelecer uma relação de companheirismo nesse trabalho: ele não vai dar respostas, ele vai provocar os alunos a busca-las. Ele vai estimular, incentivar, vai também apoiá-los” (BERBEL, 2014, p. 66). Tal metodologia de trabalho com projetos para pensar o ensino é uma oportunidade para a escola, professores/as e alunos/as se desvincularem do modelo de educação tradicional. Hernández (1998) destaca que, de alguma maneira:

[...] a proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar respostas a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

Nas últimas décadas cada vez mais são questionadas as concepções de ensino que focam na mera transmissão de conhecimento, desafiando os profissionais da educação a repensarem suas práticas pedagógicas cotidianas. Segundo Pedro F. Andrade (2003) a

concepção de ensino baseada na mera transmissão consiste na “organização tradicional de transmissão do ‘conhecimento’ escolar baseada na estrutura hierarquizada de informações ministradas passo a passo, onde a ideia de aprendizagem é extremamente linear, ocorrendo de fora para dentro e limitada à absorção de informações” (ANDRADE, 2003, p. 63-54). O conhecimento, nessa perspectiva, não é questionado pelos/as alunos/as e geralmente, é considerado como sendo de ordem universal. No entanto, cabe destacar, que embora essa concepção de educação tradicional, baseada na aprendizagem transmissiva esteja sendo cada vez mais questionada e novas metodologias estejam sendo analisadas e desenvolvidas, esse processo de inovação deve ser acompanhado de perto por aqueles que de fato executam as metodologias que são pensadas no meio acadêmico e nos órgãos de regulamentação da educação. Ou seja, professores/as e alunos/as, agentes da educação, não podem ser perdidos de vista, pois é na prática da sala de aula, em contato direto entre aluno-professor-conhecimento, que a potência, ou não, dessas novas metodologias mostram mais claramente seus efeitos e resultados. Sob essa ótica, Fernando Seffner (2017) aponta que:

São muitos os modos e as estratégias pelas quais o ensino de História se renova enquanto área de conhecimento e práticas. Colaboram para essa renovação a pesquisa acadêmica na área de História; a pesquisa acadêmica na área de Educação; as ações pedagógicas de professores e professoras; [...] Mas essa renovação do ensino de história se efetiva mesmo é no cotidiano das salas de aula, onde professores e professoras, na interação com alunos e alunas, adotam – ou não – estratégias pedagógicas que variam num amplo leque (SEFFNER, 2017, p. 243).

O ser humano em seu fazer histórico está em constante busca por aprender, isso se processa ao longo de toda a vida, e ninguém aprende senão através de motivação. Não se aprende porque o outro ou, ainda o/a professor/a, assim o deseja, aprende-se à medida em que o conhecimento se torna o centro de interesse dos/as alunos/as. Cabe às escolas, mais especificamente, aos/às professores/as, buscarem estratégias que possibilitem a articulação entre os saberes socialmente construídos e acumulados pelos/as alunos/as, fora do ambiente escolar. Conhecimentos que os/as alunos/as adquirem através de suas interações com o meio em que convivem - família, igreja, trabalho, o conhecimento científico, as novas tecnologias e as demandas sociais e ambientes que vigoram nos dias de hoje.

Assim, a metodologia de projetos, em certa medida, inovadora em 2008, pois propôs uma mudança no modelo de ensino da escola, que já está em funcionamento na instituição escolar há aproximadamente dez anos. Ao longo desses anos observaram-se, em sua realização, muitas mudanças na forma como a metodologia de projetos foi sendo desenvolvida. Em cada início de ano letivo a maneira de trabalhar os projetos era configurada,

seguindo orientação da gestão escolar e, em seguida, acompanhada pelas sugestões do corpo docente, da coordenação pedagógica, de modo a tentar encontrar um meio através do qual a metodologia fosse efetivamente trabalhada de forma interdisciplinar e os componentes curriculares pudessem dialogar entre si, de tal modo que os/as alunos/as conseguissem perceber essa articulação entre os conteúdos e as temáticas. Deste modo, é oportuno que destaquesmos, com Andrade (2003), a importância da interdisciplinaridade para essa metodologia de ensino:

As diversas disciplinas do currículo precisam ser utilizadas para solucionar um problema concreto, concorrendo para uma concepção interdisciplinar. [...] A aquisição do saber escolar terá de ser tratada de forma interdisciplinar, não mais de forma fragmentada, disposta em disciplinas sem relações e comunicação entre si (ANDRADE, 2003, p. 62-63).

Visto dessa forma, a interdisciplinaridade teria por finalidade que os/as alunos/as de fato pudessem se tornar pesquisadores/as e a pesquisa deixasse de ser um mero complemento de conteúdos curriculares. Na mesma direção, Hernández (1998) destaca a importância da pesquisa no processo de ensino:

[...] há muitas vias para o pensamento complexo, assim como muitos tipos de pensadores complexos, e, portanto, de ordenar e de estudar os conteúdos. O que leva a considerar que o melhor caminho para ensinar seja mediante a pesquisa, observando os diferentes contextos sociais de procedência dos estudantes e as vias ou estratégias que possam ser utilizadas para interrogá-los, estabelecer relações e propor novas perguntas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56).

A fim de atingir o objetivo de tornar os/as alunos/as pesquisadores/as, trabalhou-se de diversas formas e com temas que, na maioria dos casos, já vinham pré-estabelecidos pela própria direção/coordenação pedagógica, isso embora, a pretensão descrita no PPP da escola, pressupusesse que os/as alunos/as selecionassem as problemáticas que lhes fossem interessantes. Questionamos sobre esse direcionamento, mas a explicação para tal, pode ser entendida ao pensarmos que, uma certa intervenção acerca das escolhas dos temas de cada projeto a ser desenvolvido, pudesse ser realizada no sentido de ordenamento, orientação, pois, em alguns casos os/as alunos/as que ainda não estejam familiarizados com a metodologia, pudessem não compreender a seriedade desse processo para sua aprendizagem. Desse modo, se faz necessário estabelecer os parâmetros do trabalho com pesquisa e até mesmo, uma mediação entre os interesses dos/as alunos/as e a sua abrangência educacional. A esse respeito, Ricardo Aguiar Pacheco (2017) destaca que:

[...] ao propormos uma pedagogia por projetos, não pensamos em ‘projetos de ensino’, como planejamentos propostos pelos professores oniscientes que ensinam independentemente os interesses, dúvidas e saberes dos alunos. Tampouco se fala de ‘projetos de aprendizagem’, propostos unicamente alunos onipotentes a quem se possibilita aprender somente aquilo que lhes interessa a partir de seu imediato. Diferente disso, quando nos referimos à questão do ensino-aprendizagem falamos de uma proposta metodológica que reconhece o ensino e a aprendizagem como campo de relações cognitivas e sociais ambivalentes. Essa não se prende ao dirigismo de um professor que tudo sabe, tampouco está limitada a uma ação espontânea do aluno que pode ficar restrito ao seu campo de certezas (PACHECO, 2017, p. 36-37).

Nesse sentido, o papel do/a professor/a enquanto mediador/a na construção do conhecimento a partir da metodologia de projetos, é essencial para que no decorrer das etapas de desenvolvimento do projeto, os/as alunos/as não percam de vista seu objeto de pesquisa, consigam vivenciar outras experiências de aprendizagem por meio dos projetos e compreendam que o conhecimento é aquilo que tem a função de operar transformações significativas em sua formação.

Portanto, a ideia em dirigir os temas aos/as alunos/as pode ser compreendida, tendo em vista a produção de trabalhos que pudessem ser discutidos nas diversas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares, para que não se iniciassem pesquisas com temas de pouca abrangência ou que, em curto espaço de tempo se tornassem desinteressantes aos/as alunos/as. Em alguns casos, os estudantes selecionam temas para os quais já possuem um grau mais complexo de conhecimento e informações, assim logo as pesquisas perdem a razão de ser. Dessa forma, a metodologia deve ser trabalhada de modo que os/as alunos/as não percam de vista seu interesse nas temáticas e pesquisas. Selva Guimarães Fonseca (2010) discute esse aspecto da escolha dos temas nos trabalhos com projetos e o papel do/a professor/a, defendendo que,

A escolha do tema/problema de/para um projeto de trabalho não é apenas definida, motivada pelos interesses dos alunos frente a certas questões. É evidente que o interesse do aluno, o desejo e a motivação são elementos importantes na definição da temática, mas o professor tem um papel fundamental nessa escolha: ele não só pode como deve selecionar e propor temas, tendo em vista o atendimento à proposta curricular, as demandas da sociedade formativas e os objetivos a alcançar (FONSECA, 2010, p. 142).

As palavras de Hernández (2017) complementam ainda esse pensamento. Para ele,

Os projetos são, ainda, uma parte importante das atividades de sala de aula, mas ocasionalmente se sente falta de um espaço de reflexão que impeça que se caia na inércia didática e que evite transformar em rotineiro, o que, a princípio, se apresentava como um processo formativo criativo e de formação do professor (HERNÁNDEZ, 2017, p. 10).

Faz-se necessário, pois, avaliar os resultados da metodologia e, se for o caso, ouvir os principais interessados na mudança – alunos/as e professores/as - para que se tenha sempre em mente que o interesse maior deva ser o dos/as alunos/as e não da gestão escolar. Pois como foi observado por Moran (2018) “os projetos de aprendizagem também preveem paradas para reflexão, *feedback*, autoavaliação e avaliação dos pares, discussão com outros grupos e atividades para ‘melhoria de ideias’” (MORAN, 2018, p. 17, grifos do autor) para que as atividades não caiam em rotina. Mesmo a proposta tida como inovadora, quando não passa por uma análise corre o risco de se tornar desinteressante.

Ao longo dos anos, na Escola estudada, os projetos foram sendo desenvolvidos utilizando mecanismos diferentes para sua execução: projetos baseados em leituras de contos, histórias em quadrinhos, lendas paraguaias, respectivamente a cada ano ou a cada semestre, por área de conhecimento ou com projetos concomitantes.

São vários os modelos de implementação da metodologia de projetos, que variam de projetos de curta duração (uma ou duas semanas), restritos ao âmbito da sala de aula e baseados em assunto específico, até projetos de soluções mais complexas, que envolvam temas transversais e demandam a colaboração interdisciplinar, com duração mais longa (semestral ou anual) (MORAN, 2018, p. 17).

Em consonância a esse pensamento, na escola *lócus* da pesquisa, chegou-se a trabalhar com dois mapas conceituais por turma ao mesmo tempo com duas temáticas distintas, havendo a necessidade em articular os conteúdos programáticos elencados no referencial para cada componente curricular e, também a necessidade em desenvolver duas temáticas separadas envolvendo as áreas de conhecimento de Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências Exatas.

No intuito de apresentarmos o que entendemos por mapas conceituais, utilizamos as palavras de Silva, Claro e Mendes (2017), que os definem como:

[...] representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos e são utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz. [...] têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições (SILVA; CLARO; MENDES, 2017, p. 6).

Os mapas conceituais, segundo a configuração utilizada para a metodologia de projetos desenvolvida na escola, são pensados como guias que devem nortear todo o trabalho com a temática ao longo do desenvolvimento do projeto. Sua construção acontece,

primeiramente, entre os/as alunos/as em sala de aula que são instigados/as pelos/as professores/as a escolherem temas que sejam de seu interesse conhecer/pesquisar com maior profundidade. Para tanto, os/as alunos/as ficam livres para organizarem grupos por afinidade de interesse. Em um segundo momento, os/as alunos/as apresentam para a sala suas propostas com justificativas e as apresentações podem ser variadas: explanações com slides ou cartazes, teatros, musicais... (multimodal). Ou seja, cabe aos/as alunos/as de cada turma a realização, por meio de votação, da escolha do tema que mais lhes interessou. Portanto, cada sala, em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno), realizava a escolha de uma temática individual, por meio de apresentações para os colegas de sala e depois por meio de votação entre os/as alunos/as dessa mesma turma. O tema que obtinha a maior quantidade de votos, vencia e, dessa forma, definiam-se as temáticas de cada uma das salas. Iniciando-se, na sequência, a construção do mapa conceitual.

O que são mapas conceituais na metodologia de projetos?

- Mapas Conceituais são ferramentas gráficas que visam organizar e representar o conhecimento. São estruturados a partir de conceitos fundamentais e de suas relações.
- Os conceitos são apresentados interligados de maneira significativa para o aluno.
- Usualmente, os conceitos são destacados em caixas de texto. A relação entre dois conceitos é representada por uma linha ou seta, contendo uma ‘palavra de ligação’ ou ‘frase de ligação’ (INFORMATIVO ESCOLAR, 2017, s/p).

Uma vez selecionadas as temáticas individuais de cada turma/sala, os/as alunos/as, com apoio de seu professor/a conselheiro/a²⁸ - responsável e encarregado/a de ordenar todos os trabalhos e orientar tanto os/as alunos/as quanto os demais professores/as acerca do andamento dos trabalhos com a temática - elaboravam um mapa conceitual utilizando o tema geral - que via de regra, normalmente era definido pela gestão/coordenação escolar²⁹ – articulado à problemática da turma, para ser trabalhado ao longo do ano ou do semestre. Aqui não podemos deixar de pensar sobre o tema geral dos projetos, que já eram determinados quando o ano letivo se iniciava, ou seja, os/as alunos/as estavam livres para, dentro do tema geral selecionar uma temática que desejassem pesquisar.

²⁸ Em cada projeto o professor conselheiro de cada sala fica responsável pelo registro das atividades dos alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 35). Entende-se que a função do professor conselheiro seja de orientação em relação a todos os trabalhos e atividades desenvolvidos por aquela sala/turma na escola.

²⁹ Para exemplificar, vamos apresentar os temas gerais dos projetos desenvolvidos nos últimos anos pela escola: A influência da música na sociedade através dos tempos (2013), Copa do Mundo (2014), Leitura - Contos (2015), Leitura - Histórias em quadrinhos (2016), Diversidade Cultural (2017), Copa do Mundo (2018) e Calvoso 40 anos (2019). Os temas eram definidos em reuniões entre gestão, coordenação e o corpo docente que apenas fazia sugestões ou apresentavam ajustes.

Assim, a autonomia dos/as alunos/as não foi posta em evidência, pois o protagonismo está vinculado a um tema norteador já definido. Se a proposta é conectar o/a aluno/a protagonista aos seus interesses e, dessa forma construir uma aprendizagem dinâmica entre professor/a e aluno/a, como seria esse protagonismo limitado a um tema pré-definido?

O mapa deveria ser composto de perguntas que se tornassem projetos de pesquisa, relacionados ao tema geral e, sempre que possível articuladas com os componentes curriculares. As perguntas eram sugeridas pelos/as alunos/as sob a orientação do/a professor/a conselheiro/a e, na sequência, selecionadas conjuntamente, aquelas que, de fato, pudessem ser objeto de pesquisa, permaneceriam para compor o mapa, as demais descartadas.

Dessa forma, tanto os/às alunos/as quanto os/as professores/as ficavam limitados a um conjunto de questionamentos pensados para articular as aulas de cada componente curricular ao tema geral e ao interesse inicial- a temática. Assim, esse mapa conceitual passava a ser seguido no decorrer do desenvolvimento do projeto como um condutor dos trabalhos a serem desenvolvidos.

No entanto antes de ser efetivamente utilizado, este mapa inicial era entregue à direção escolar que, após análise sobre a viabilidade das perguntas, elaboradas pelos/as alunos/as e, uma vez aprovado pela direção e coordenação, o/a professor/a conselheiro recebia o aval para o início dos trabalhos ou, em alguns casos, orientações para alterações. Posto isto, os/as alunos/as indicavam qual das perguntas seria a selecionada para iniciar o trabalho de pesquisa. Aqui, mais uma vez, percebemos a centralização dos trabalhos, ou seja, os/as alunos/as ficavam limitados ao tema geral e ainda ficavam na dependência da gestão aprovar as perguntas, suscitadas pelo interesse que foi instigado com o/a professor/as conselheiro/a, dentro desse limite, constituído pelo tema geral. O protagonismo estava então, permitido aos/às alunos/as desde que não fugissem ao tema selecionado pela gestão escolar.

Na Escola, os mapas conceituais são construídos tendo por base as temáticas selecionadas, por sala e articuladas ao tema geral, com as propostas de questionamentos que os/as alunos/as elaboravam a partir de pesquisas prévias e da socialização dessas pesquisas em sala, em seguida, selecionavam-se as perguntas de maior abrangência e iniciava-se a ligação entre o tema central e os questionamentos, até que todos concordassem que as perguntas selecionadas estivessem de acordo com o interesse de pesquisa dos/as alunos/as.

Técnica de construção de Mapas Conceituais

Uma possível técnica de construção de um mapa conceitual pode seguir as seguintes etapas:

- a) ter, antes, uma boa pergunta inicial cuja resposta estará expressa no mapa conceitual construído;

- b) escolher um conjunto de conceitos (palavras-chave) dispondo-os aleatoriamente no espaço onde o mapa será elaborado;
 - c) escolher um par de conceitos para estabelecimento da(s) relação (ões) entre eles;
 - d) decidir qual a melhor e escrever uma frase de ligação para este par de conceitos escolhido
 - e) repetição das etapas c) e d) tantas vezes quanto se fizer necessário (em geral até que todos os conceitos tenham, ao menos uma ligação com outro conceito).
- [...]
- Dessa forma o conhecimento é construído ligando as informações adquiridas pelos alunos sobre os conceitos estudados. (INFORMATIVO ESCOLAR, 2017, s/p, grifos do autor).

Com a finalidade de tornar mais clara a organização do trabalho, descreveremos como foram realizados os encaminhamentos pós elaboração dos mapas conceituais, mais especificamente no ano de 2017. É preciso pontuar que, ao longo destes anos, os encaminhamentos foram sofrendo alterações, ou seja, a escola não desenvolveu o trabalho com a metodologia de projetos utilizando a mesma estratégia de um ano para outro³⁰. Ajustes eram realizados em função da verificação de encaminhamentos e atividades definidas, a partir de critérios de avaliação tidos como ineficientes, assim as mudanças foram ocorrendo com o objetivo de conseguir um trabalho interdisciplinar e uma aprendizagem significativa.

O/a professor/a conselheiro/a era o/a responsável por tomar a frente das pesquisas, assim o trabalho se iniciava a partir da pergunta inicial selecionada pelos/as alunos/as, seguida de uma reunião que deveria ocorrer nas dependências da escola com os/as professores/as daquela turma. A coordenação pedagógica era convidada a participar e na oportunidade registrava-se em ata as decisões e encaminhamentos combinados. Nesta reunião todos os presentes, informavam, conforme a pergunta inicial, de que forma poderiam contribuir com o desenvolvimento do projeto, em seus respectivos componentes curriculares e quais conteúdos seriam abordados dentro do referencial curricular, tendo por base a pergunta inicial. O trabalho de pesquisa era iniciado a partir de uma pesquisa base, que deveria ser utilizada por todos/as os/as professores/as para não sobrecarregar os/as alunos/as e, ao longo dos bimestres, as reuniões eram novamente realizadas sempre que novos encaminhamentos fossem necessários.

Ainda era solicitado aos/as professores/as conselheiros/as que, ao final de cada bimestre entregassem um relatório à gestão escolar, informando o que havia sido acordado

³⁰ A descrição acima representa apenas uma das maneiras como a metodologia foi realizada na escola nos últimos anos e não o modelo utilizado desde seu início. Nos primeiros anos de trabalho com a metodologia de projetos, após a seleção da temática e organização dos mapas conceituais os/as professores/as de cada componente curricular elegiam uma das perguntas do mapa de acordo com o Referencial Curricular e os conteúdos elencados para cada ano e solicitavam aos/as alunos/as uma pesquisa isolada, que ao final era compilada em um trabalho científico. Os alunos/as descreviam os resultados de cada pesquisa efetuada em cada disciplina e, dessa forma, as perguntas do mapa sobre a temática eram respondidas. Esse trabalho seria corrigido pelo/a professor/a conselheiro/a, que também atribuía uma nota e, entregava para direção onde era arquivado.

entre os professores/as para ser desenvolvido em cada componente curricular na reunião. De modo a confirmar a execução das atividades propostas, na reunião, os/as professores/as solicitavam a todos/as seus/as alunos/as a redação de um relatório sobre as atividades desenvolvidas em sala, de acordo com a temática e relatando o que haviam aprendido com a pesquisa. Desse modo, os/as professores/as, além das avaliações e planejamentos, deveriam também corrigir todos os relatórios de todos/as os/as alunos/as nas turmas em que ministrassem aulas. Escolhiam entre os relatórios dos/as alunos/as por turma, o melhor, e entregavam para o/a professor/a conselheiro/a. Depois disso, o relatório da reunião para os encaminhamentos do projeto e, em anexo, um relatório por componente curricular produzidos pelos/as alunos/as era entregue à direção como meio de comprovar que os/as professores/as haviam trabalhado o tema da sala, em suas aulas.

Com esse trabalho, conforme descrito no PPP, a escola pretendia promover um maior engajamento dos/as alunos/as nos temas estudados. A partir da compreensão dos conceitos, destacados nos mapas por meio das perguntas, esperava-se que os/as alunos/as fossem capazes de tornarem-se sujeitos autônomos e protagonistas na construção de seu conhecimento. Mas se cabia os/as professores/as decidirem o que seria trabalhado em cada componente curricular, de acordo com a pergunta selecionada pelos/as alunos/as, onde está a autonomia? Aqui percebemos que os/as alunos/as tinham autonomia na seleção da pergunta a ser pesquisada e nada além, pois como seria esse trabalho de pesquisa em cada componente curricular era definido pelos/as professores/as, aos/as alunos/as cabia apenas cumprir os encaminhamentos determinados por seus/as professores/as individualmente.

Não havia a divulgação dos resultados desse trabalho de pesquisa, apenas a culminância dos mesmos em festividades organizadas pela escola e abertas a comunidade escolar, onde os/as alunos/as realizavam apresentações culturais ou mesmo por meio de explanações na Feira de Tecnologia Arte e Meio Ambiente (FETAMA)³¹. Vale destacar, nesse contexto, a observação feita por Hernández e Montserrat (2017) quando apontam que “nos demos conta de que, tudo seguia basicamente o mesmo esquema. Era a mesma coisa seguir uma lição ou fazer um tema; a única diferença residia na escolha dos alunos” (HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 2017, p. 21). Então perguntamos, autoria? Protagonismo? Onde e quando, seguindo esse formato? Em se tratando do trabalho com os conceitos em História, concordamos com o que foi expresso por Schmidt e Cainelli (2009),

³¹ A FETAMA é uma Feira de Conhecimento que ocorre na escola desde o ano de 2014, onde os projetos realizados ao longo do segundo semestre do ano letivo são voltados para as áreas das Ciências da Natureza e Exatas. São apresentados à comunidade escolar com a exposição de produtos e explanação do desenvolvimento das atividades e do conhecimento advindo das pesquisas realizadas.

No ensino da História, o trabalho com conceitos exige alguns cuidados para que os objetivos propostos sejam alcançados, como a adequação de conceitos à realidade do aluno, a preocupação em situar os conceitos em contexto histórico bem definidos e o respeito ao processo de construção de representação individual do aluno (SCHMITD; CAINELLI, 2009, p. 91).

Ampliando essa discussão sobre os conceitos destacados nos mapas conceituais e a relação entre as temáticas e os conteúdos curriculares, apresentamos um excerto do PPP da escola sobre a expectativa de aprendizagem, a partir da utilização da metodologia de projetos e os mapas conceituais,

Esses conceitos abrangem os aspectos: conceituais, procedimentais e atitudinais, os quais motivam os alunos a se envolverem na problemática de projeto estudada, levando-os a investigarem, registrarem dados, formularem hipóteses, tomarem decisões, resolverem os problemas que se lhes apresentam, tornando-se sujeitos de seus próprios conhecimentos (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 20).

No entanto, como a cada novo ano letivo as propostas de trabalho com a metodologia sofrerem alterações nas temáticas, bem como em sua execução e, conseqüentemente, nos resultados, além da intervenção tanto da gestão escolar, coordenação pedagógica e mesmo dos/as professores/as na seleção do tema geral, e definição de encaminhamentos de pesquisa, essas alterações impunham limitações ao interesse e ao protagonismo dos/as alunos/as, provocando inquietações e, assim a metodologia de projetos passou a servir de objeto de atenção desta pesquisadora, especialmente em relação ao componente curricular de História e seu ensino.

4.1 A Metodologia de Projetos na perspectiva das Professoras Pedagogas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Para obtermos dados sobre a perspectiva dos/as professores/as quanto ao trabalho com a metodologia de projetos da Escola, elaboramos um instrumento de coleta de dados, qual seja, um questionário constituído por 10 questões fechadas e 8 questões abertas, divididas em duas (2) sessões, por meio do qual buscamos, na primeira sessão, apontar a identificação dos/as nossos/as colaboradores/as.

A segunda sessão foi destinada para que nossos/as colaboradores/as pudessem expressar livremente e, por escrito, suas opiniões acerca dos questionamentos elencados. Vamos analisar, a seguir, o que foi apontado pelas colaboradoras pedagogas.

O primeiro questionamento relacionava-se ao significado do estudo da História para a colaboradora. Nesse sentido, as cinco colaboradoras expressaram a História como importante instrumento de compreensão do presente, da realidade social, da dinâmica da vida, e da construção da identidade histórica. Ressaltam que a partir dessa apropriação torna-se possível participar das mudanças na sociedade, ampliando-se as perspectivas para o amanhã. A colaboradora PP02 mencionou que em sala de aula deve-se resgatar a história de vida do/a aluno/a, sua relação familiar e social, pois dessa forma consegue-se que o/a aluno/a possa, compreender o presente e construir sua história com base em suas próprias experiências e vivências. No entanto em se tratando do ensino de História devemos considerar que “não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos” (CERRI, 2011, p. 123).

O que chama a atenção em relação ao que foi expresso pelas colaboradoras é que em nenhum momento a História foi posta como um conhecimento construído a partir das narrativas e discursos abertos a uma multiplicidade de interpretações, e que História e passado são distintos entre si,

[...] o passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma e apenas uma leitura do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes um do outro no tempo e no espaço (JENKINS, 2007, p. 24).

O que foi observado nas respostas das pedagogas é que o conhecimento histórico se expressa por sua relação com o passado que deve ser conhecido, pois com a compreensão dos eventos do passado poderíamos estar contribuindo para a sociedade atual. No entanto, sabemos hoje que,

[...] quando novas forças sociais, étnicas, sexuais e geracionais ganham espaço e respeitabilidade no mundo público, já não se pode afirmar simplesmente que a História é o registro do que aconteceu no passado, pois se vários acontecimentos foram lembrados e registrados, muitos perderam seus rastros, foram esquecidos, ou deliberadamente apagados (RAGO, 2007, p. 10).

Assim, o que foi destacado pelas professoras pedagogas foi a função social da História, que Le Goff (2003) apontou ao discutir a história como ciência do passado. Dessa forma, a História seria “[...] a ciência do passado, com a condição de saber que esse passado se torna objeto da história com uma reconstrução incessantemente resposta em causa [...] essa

interação entre passado e presente é o que se chamou função social do passado ou da história” (LE GOFF, 2003, p. 26).

Em se tratando das nossas colaboradoras pedagogas devemos também considerar as suas formações profissionais, cujos cursos abrangem uma variedade de abordagens, uma vez que a formação para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, requer que o/a professor/a tenha uma dimensão de conhecimentos de vários componentes curriculares. Como regentes, deverão ministrar aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Flávia Eloisa Caimi (2010) trata da questão da formação docente para o nesta etapa de ensino,

[...] constata-se que o ensino de história nas séries/anos iniciais é ministrado, invariavelmente, por professores titulados em nível médio, na modalidade normal, e/ou graduados em pedagogia, tendo, portanto, uma formação polivalente que contempla todos os componentes curriculares. Considerando o reduzido número de carga horária destinadas às disciplinas de Metodologia do Ensino de História e/ou Didática da História nesses cursos (60 a 180 horas), pode-se considerar que o conhecimento histórico de que o professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, não raras vezes, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica ou na disseminação da tradição cultural operada em seu meio social (CAIMI, 2010, p. 70).

Em consonância com o que a autora discutiu, apontamos que a formação docente para o componente curricular de História possa ser uma das causas de nossas colaboradoras apresentarem a dimensão histórica como o estudo do passado, em função do presente, tendo como finalidade um aperfeiçoamento social. Jenkins (2017) destaca que “[...] se estudar história refere-se a como ler e entender o passado e o presente, então me parece importante usar discursos que tenham por grandes preocupações as ‘leituras’ e a elaboração de significados” (JENKINS, 2007, p. 20).

Talvez pudéssemos ainda, apontar que, para além da formação acadêmica de nossas colaboradoras existe o fator do aperfeiçoamento profissional, que por si só, já se constitui em desafio, devido a carga horária que as pedagogas perfazem nas escolas, temos também a questão de que em sua maioria são pagos e, geralmente ofertados nos períodos de finais de semana. E, as formações trazidas pelos mantenedores da Educação Básica, quando ofertados, ser voltados para as áreas de linguagem e exatas, ficando a Ciências humanas e biológicas em segundo plano. Corroborando esse pensamento temos, como foi apontado na primeira sessão do questionário que das cinco (5) colaboradoras, apenas uma (1) delas, PP04, informou ter iniciado uma pós-graduação em História, no entanto, não concluída. Consideramos que:

[...] as metodologias propostas para o ensino de História, nos livros didáticos, na bibliografia para o professor e nos currículos, exigem permanente atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes, respeitando as especificidades, os limites, as características de cada uma (FONSECA, 2010, p. 173).

Na sequência, indagamos às professoras pedagogas sobre as dificuldades observadas durante seu tempo de regência para se ensinar História aos/as os/as alunos/as no Ensino Fundamental. As respostas foram bastante diversificadas, destacando aspectos relativos à faixa etária dos/as alunos, à escassez dos materiais didáticos e lúdicos, ao hábito da leitura. Nesse sentido, Pedro Demo (2015), também aponta a importância das estratégias didáticas, da motivação lúdica e do hábito da leitura, com vistas a facilitar o questionamento reconstrutivo dos/as alunos/as.

A colaboradora PP01 fez uma rica descrição das dificuldades enfrentadas para que o ensino de História no Ensino Fundamental nos anos iniciais seja eficaz. Começou destacando os referenciais curriculares a que a instituição de ensino se vincula e os materiais e livros didáticos adotados – que nem sempre estão alinhados ao conteúdo proposto - o que obriga o/a professor/a sair de sua zona de conforto e buscar materiais contextualizados de acordo com a realidade do/a aluno/a. Exemplifica essa dificuldade com o conteúdo do 3º ano, cujo referencial aborda como tema, o bairro, em todos os bimestres, mas não considera a realidade espacial da fronteira Brasil/Paraguai à qual a cidade está vinculada. Diz que, muitas vezes, esse fato é desconsiderado também pelo/a professor/a. Sugere ainda que gestores/as públicos deveriam institucionalizar esse estudo conjunto, considerando a realidade tanto dos/as alunos/as pontaporanenses, quanto dos/as pedrojuaninos/as, o que, de acordo com nossa colaboradora, iria agregar conhecimento para os/as alunos/as, bem como para os/as professores/as em ambas as cidades.

A PP02 destacou como dificuldade a pouca importância relegada ao estudo da História, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo ela, abordam-se apenas datas comemorativas com pouca ou sem nenhuma contextualização histórica, além dos materiais didáticos serem produzidos com linguagem pouco apropriada - textos simplórios ou com informações errôneas sobre os conteúdos tratados. Analisando essa informação, podemos lembrar o que Selva Guimarães Fonseca (2010) destacou em relação a utilização do livro didático de História em sala de aula e ao olhar crítico que o/a professor/a deve ter sobre esse material, questionando e confrontando os textos, assim como toda fonte de pesquisa.

O livro didático de História é apenas uma das fontes de saberes históricos. Logo, não pode ser tomado como ‘a única fonte’, ou a ‘mais verdadeira’, ou a ‘melhor’, ‘nem tão pouco a pior’. Há inúmeras fontes, materiais e linguagens que têm sido incorporados no processo de ensino e aprendizagem em História (FONSECA, 2010, p. 45).

Chamou-nos especial atenção a PP03 que deixou a questão sem resposta. Dessa forma, não pudemos saber quais as suas observações sobre as dificuldades em se ensinar História para alunos/as no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Já para a PP04, não há dificuldades para o ensino de História, mas sim um campo de visão ampla a ser trabalhado. No entanto, sugere que devem ser utilizadas metodologias voltadas para o uso de dinâmicas que tornem a aula interessante (pequenos grupos, rodas de leitura). A colaboradora PP05 apontou que o estudo da História requer muita leitura e criar esse hábito nos/as alunos é sua grande dificuldade.

Também se questionado sobre a metodologia que as professoras pedagogas utilizavam em sala de aula para ensinar História, estabelecida nos referenciais curriculares, bem como os recursos e estratégias que se fazem necessários para a articulação entre as temáticas da metodologia de projetos da Escola.

Para esta questão, a colaboradora PP01 iniciou destacando o que está proposto no referencial curricular estadual para o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de História, que está voltado para o conhecimento da realidade local, ou seja, do município de Ponta Porã-MS. Exemplificou alguns trabalhos, desenvolvidos, por meio da metodologia de projetos, como a confecção de brinquedos da infância dos pais ou avós e o resgate de brincadeiras do passado, o que aproximou os/as alunos/as de seus contextos familiares. Siman (2015) diz que “a memória da criança a respeito de suas experiências no interior de seu grupo de convívio familiar e social e a memória que lhe é transmitida pelos grupos promovem a consciência da historicidade de sua própria vida e da vida dos outros que a cercam” (SIMAN, 2015, p. 210). E em outro caso citou o cultivo de plantas ornamentais, hortaliças, verduras e plantas medicinais, por meio do qual os/as alunos/as auxiliados/as pelos familiares, aprenderam sobre os benefícios dessas plantas que cada um decidiu cultivar para a alimentação ou saúde. O trabalho foi exposto na FETAMA e os/as alunos/as tiveram a oportunidade de expressar seu aprendizado. A professora nos pareceu orgulhosa do resultado.

Destacou que a metodologia apresentou resultados positivos, pois segundo ela, houve uma interatividade entre a realidade vivenciada pelos/as alunos/as em relação ao estudo científico que ocorreu de forma lúdica e diferenciada, tornando-se significativa e encontrando aplicação para a vida. Percebe-se o alinhamento entre o pensamento expresso pela professora com o que sugere o Professor Pedro Demo (2015) sobre o planejamento das aulas, pois a “preocupação crucial será cultivar a proximidade entre o que se aprende na escola, com a vida real, não só por conta da possível utilidade imediata, nem sempre muito visível, mas sobretudo por conta da relação entre a teoria e a prática [...]” (DEMO, 2015, p. 55).

Percebemos por meio desta resposta, que independente do conteúdo especificamente estabelecido para o componente curricular de História, houve uma adaptação para o desenvolvimento da temática selecionada pelos/as alunos/as, nesse exemplo citado por PP01 em que não foi especificada a temática desenvolvida e nem o ano de ensino no qual a atividade ocorreu. No entanto, a pesquisa sobre memória da infância de seus pais e avós e sobre as plantas medicinais cultivadas na região relacionam-se ao contexto da região. Assim, a professora informou em seu questionário que, quando essa adaptação não é possível para que se trabalhe a temática conjuntamente, o conteúdo é estudado paralelo sem prejuízo de conhecimentos. Na opinião expressa pela colaboradora, a metodologia de projetos sempre acrescenta conhecimentos com significados relevantes.

Nossas colaboradoras PP02, PP03, PP04 e PP05, descreveram que trabalham de forma interdisciplinar, com a utilização de vídeos, pesquisas em sites, livros, entrevistas, trabalhos e seminários, confecção de maquetes, e sempre que possível, destacou a PP02, realiza visitas a locais históricos, como exemplo, o Museu da Erva Mate, que atualmente encontra-se com atividades suspensas devido a uma reforma. Não pudemos identificar de que modo os trabalhos realizados pelas professoras com as temáticas são articulados com os conteúdos do Referencial Curricular, não está claro como essas professoras fazem a necessária adaptação e mediação entre temática e referencial curricular e tampouco como isso se dá em sala, nas aulas de História.

Contudo, partindo da análise das respostas apresentadas, pensamos, que mesmo que em separado, a História permeou a metodologia de projetos, desenvolvida pelas professoras. A proposta curricular do Ensino Fundamental nos anos iniciais está fundamentada na construção dos sujeitos “o Eu, o Outro e o Nós”, as noções de tempo e espaço e o sentido de pertencimento a uma determinada comunidade, em que o princípio norteador é, justamente, o reconhecimento do indivíduo, enquanto sujeito autônomo, embora integrante de diversos ambientes. O aprendizado “[...] ao longo do Ensino Fundamental– Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um ‘Outro’ e que cada um apreende o mundo de forma particular” (BRASIL, 2017, p. 403).

Em se tratando do ensino de História, Luis Fernando Cerri (2011) já havia discutido que deve haver a compreensão dos métodos, em detrimento dos conteúdos e, além disso,

O objetivo da disciplina não é ensinar coisas, dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecida por alguém em algum momento no passado. O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas (CERRI, 2011, p. 83).

No exemplo do trabalho com os brinquedos, percebemos a aproximação familiar, o vínculo com as relações de socialização dos pais e avós, por meio do resgate de brincadeiras e brinquedos antigos. Assim, mesmo que veladamente, o conhecimento histórico se fez presente e certamente será manifestado por esses/as alunos/as sempre que for necessário mencionar o tempo dos avós ou dos pais. O fato de conseguirem estabelecer a compreensão de outros tempos, além do tempo presente, já garante a construção de conhecimento histórico, uma vez que “o contato das crianças com os mais velhos e com a memória que lhes trazem o passado do grupo familiar permite-lhes, tomar consciência de outras épocas, assim como ressignificar a percepção do seu próprio tempo” (SIMAN, 2015, p. 211). Além disso, para esse mesmo autor, “Faz toda a diferença conhecer, mesmo que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos (objetos, ideias, situações, instituições, leis) ao tomar nossos posicionamentos diante dos múltiplos aspectos da realidade” (SIMAN, 2015, p. 59).

Ao responderem sobre a utilização da pesquisa como recurso didático para as aulas de História e a observância dos resultados obtidos, nesse item, todas as colaboradoras foram unânimes em afirmar que a pesquisa nas aulas de História tem produzidos bons resultados, tem despertado o interesse do aluno pelo conhecimento, tornando o/a aluno/a protagonista e pesquisador autônomo, contribuindo para uma aprendizagem significativa, criando uma atmosfera de cooperação e relacionando os temas. Aqui o papel da família é expresso com grande grau de importância devido à faixa etária dos/as alunos/as que necessitam de ajuda para a realização das pesquisas.

Não houve por parte de nenhuma das colaboradoras a menção de que maneira as pesquisas relacionadas às temáticas tem contribuído para uma melhor compreensão do conhecimento histórico. Muito embora, considerando, que em função da atividade de pesquisa, os/as alunos/as, segundo as colaboradoras, aos poucos tornam-se autônomos e buscam uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, possa ser um indicio de que, aos poucos, essa autonomia de pensamento seja direcionada a construção de uma consciência histórica.

Questionamos sobre a experiência de trabalho com a metodologia de projetos e a avaliação que essas professoras fazem dos resultados obtidos com sua utilização em sala de aula. Novamente temos informações diversificadas. A PP01 aponta a metodologia de projetos como um avanço na educação, possibilitando aos/as alunos/as o estudo, partindo de suas próprias escolhas e interesses, tornando-os/as mais responsáveis pela sua aprendizagem, contribuindo para a construção de conhecimentos prévios e abertura a novas possibilidades de

pesquisas, a partir das temáticas e pesquisas iniciais. Também destaca o papel do/a professor/a que precisa se adequar à nova realidade, deixar de ser o/a detentor/a do saber e tornar-se articulador/a, mediador/a, aprendendo com os/as alunos/as, já que, como mencionamos anteriormente, não se pode ter domínio de todos os temas selecionados para estudos pelos/as alunos/as.

Para a colaboradora PP02, os resultados foram bons, no entanto, poderiam ser ainda melhores, apontando as limitações da Escola, presa a um modelo unilateral e a uma avaliação não alinhada a essa metodologia de ensino baseada na pesquisa. Novamente destaca que com essa metodologia se deve ter em mente que temos alunos/as atuantes, e professores/as mediadores/as, não repassadores/as de conteúdo.

Na resposta obtida pela PP03 não foi possível perceber qual a sua avaliação quanto aos resultados obtidos na aprendizagem, a partir da pesquisa com a metodologia de projetos, pois em sua resposta foi descrito que a mesma trabalha em grupo com os/as alunos/as fazendo debates, e um grupo deve defender uma posição e outro se opor ou responder questionamentos em relação à temática.

A PP04 nos fez uma revelação interessante, disse nem sempre estar de acordo com a utilização da metodologia, no entanto, ao observar a mudança de postura dos alunos tanto em relação ao conhecimento, quanto em posturas e atitudes, passou a acreditar que a metodologia seria sim, um recurso válido para a educação.

Em se tratando da avaliação da colaboradora PP05 sobre a eficácia da metodologia, informou, apenas, que realiza a avaliação da aprendizagem por meio das pesquisas teóricas entregues pelos/as alunos/as e por meio da posterior socialização das pesquisas em sala. Não nos esclareceu de que modo, enquanto educadora, avalia a adoção dessa metodologia para as aulas no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Em seguida, indagamos nossas colaboradoras sobre o quanto de envolvimento é perceptível por parte dos/as alunos/as no trabalho com pesquisa. Todas as colaboradoras informaram que o envolvimento dos/as alunos/as é perceptível e positivo, porém que deve haver uma abertura para que a pesquisa siga o interesse manifestado pelos/as alunos/as. A PP01 destacou que para os/as alunos/as sem acesso à internet em casa, há disponibilidade de utilização da rede de computadores disponíveis na escola; a PP02 apontou diferentemente, embora o interesse seja manifestado, existe a necessidade em envolver os/as alunos/as na construção do conhecimento, pois via de regra estão acostumados/as ao papel de passividade diante do/a professor/a transmissor/a. Também destacou a importância da sensibilidade do/a

professor/a e a necessidade de convicção da eficácia da metodologia para que os/as alunos/as, de fato, se sintam parte do processo de construção do conhecimento.

A partir do que foi descrito pela colaboradora PP03, pensamos que os/as alunos/as já estão habituados à pesquisa, pois ela nos respondeu que já no primeiro dia de aula é indagada pelos/as alunos/as sobre a escolha da temática a ser trabalhada naquele ano letivo.

A resposta da PP04 indica que o interesse existe, mas está vinculado ao entendimento de que os/as alunos/as sejam os/as mediadores de sua aprendizagem e que as temáticas abordadas sejam de sua livre escolha, levando-se em conta ainda, a criatividade dos/as alunos/as. Para PP05 temos como resposta apenas, que o interesse dos/as alunos/as na pesquisa é bastante observado.

Em relação ao protagonismo estudantil, - Se os alunos percebem a importância da pesquisa como recurso didático, tendo em vista o favorecimento da aprendizagem. De acordo com a impressão da maioria de nossas colaboradoras, os/as alunos/as tem compreensão da importância da pesquisa em seu percurso escolar, pois o que pesquisam é o que os/as mesmos/as selecionaram e assim, mesmo que com o auxílio dos familiares, devido à faixa etária, demonstram esse interesse na socialização dos trabalhos, percebendo-se como responsáveis pela própria aprendizagem com a mediação do/a professor/a.

A PP02 discordou das demais colaboradoras, pois em sua visão os/as alunos/as ainda percebem a pesquisa como mais uma tarefa de casa, solicitada pelo/a professor/a, não havendo a visualização desse recurso didático como um meio de participação ativa na construção do seu conhecimento.

Por fim, interrogamos se para as nossas colaboradoras a metodologia de projetos de acordo com o trabalho desenvolvido na Escola tem conseguido articular a proposta da SED-MS, Educar pela pesquisa e o protagonismo estudantil.

Respondendo a essa pergunta, PP01 nos pareceu muito entusiasmada com a metodologia, pois, segundo sua opinião, a metodologia de projetos contribui significativamente para o desenvolvimento dos/as alunos/as, já que os trabalhos partem deles/as e sua execução passa a ser responsabilidade dos/as alunos/as constituindo em aprendizagem autônoma e que, internalizada, será uma postura para a vida.

A PP02 informou que durante seu período de atuação na escola observou a tentativa de trilhar um caminho alinhado à proposta de ensino do estado, embora ainda muito atrelada a um modelo de ensino centralizado no/a professor/a transmissor/a e a um sistema de avaliação que valoriza os conteúdos acumulados e não as competências e as habilidades desenvolvidas. Apontou o uso dos mapas conceituais com um olhar crítico, pois, de acordo com a

colaboradora, os/as professores/as, após a confecção dos mapas, selecionam uma ou mais questões que se enquadram no referencial de seu componente curricular e nada além. Também destacou, que nesse modelo, não há a interdisciplinaridade proposta pela metodologia, além de discorrer sobre a elaboração dos mapas conceituais, sistematizados a um conjunto de perguntas, sem espaço de fato para a reflexão e para a pesquisa, mais sim, questionários com respostas diretas.

Moreira (2011), ao discutir o que são mapas conceituais os apresenta como um excelente recurso didático,

De um modo geral, mapas conceituais, ou mapas mentais, são apenas digramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos [...] não devem ser confundidos com mapas mentais que são associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente (MOREIRA, 2011, p. 123-124).

Não podemos deixar de observar, com base na exposição acima da colaboradora PP02, que a Escola, em certa medida, não estava trabalhando com mapas conceituais, já que os mesmos eram elaborados como perguntas, a partir de um tema gerador (temática) para as quais os/as alunos/as deveriam buscar respostas. Não eram conceitos organizados, hierarquizados para os quais se buscava atribuição de significados e estabelecimento de relações entre os conceitos e conteúdo curricular.

Novamente temos a colaboradora PP03 sem responder a esse questionamento.

A resposta apresentada por PP04, expôs que houve uma transformação ao longo do tempo no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitou aos/as alunos/as uma formação autônoma com a construção de valores aplicáveis para a vida.

A última colaboradora, PP05, respondeu que a metodologia atinge um bom nível de aproveitamento devido ao envolvimento dos/as alunos/as nas pesquisas, o que os/as torna responsáveis pelo seu próprio conhecimento e em função da socialização em sala de aula.

Assim, o que pudemos observar das respostas obtidas com as professoras pedagogas é de que a pesquisa como recurso didático, se bem utilizada, tem efeitos muito positivos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, com alguns pontos discordantes sobre a eficácia da metodologia de projetos como a Escola vinha desenvolvendo, como bem destaca a PP02 nas observações alhures.

Faz-se necessário pois, pensar que a escola está inserida em um meio social, pautado por políticas públicas e burocráticas que, em certa medida, dificultam e desestimulam o trabalho com pesquisa. Os/as professores/as são orientados/as e cobrados/as a ministrarem

todo conteúdo do referencial curricular, preparar os/as alunos/as para as avaliações externas em larga escala e, ainda assim, os/as professores/as têm se proposto a buscar novas metodologias de ensino.

Também pensamos que o trabalho com os projetos de pesquisas no Ensino Fundamental nos anos iniciais, tem obtido bons resultados, como é possível perceber nas respostas já elencadas, em função de estarmos falando de professoras regentes, que estão em sala de aula por mais tempo com os/as alunos/as. Essa situação que não se iguala no Ensino Fundamental anos finais, em que o/a professor/a tem em média cinquenta (50) minutos de aula e, no caso do componente curricular de História, de duas (2) a três (3) aulas por semana. Assim, para confrontar esse contraponto, analisaremos, a seguir as respostas produzidas pelos/as professores/as Historiadores/as.

4.2 A Metodologia de Projetos na perspectiva dos/as Professores/as Historiadores/as do Ensino Fundamental- Anos finais

Pensando na importância da voz do/a professor/a de História, enquanto parte integrante da metodologia de aprendizagem por projetos de pesquisa, enviamos nosso questionário a cinco (5) professores/as historiadores/as, que identificaremos com a legenda PH. Nos foram devolvidos quatro (4) questionários respondidos. Os questionamentos direcionados aos/as professores/as Historiadores/as são os mesmos destinados às professoras pedagogas e, a partir daqui, apresentaremos nossa análise quanto às respostas obtidas.

O primeiro questionamento buscou conhecer a abordagem historiográfica dos/as professores/as, assim, indagamos sobre qual o significado da História, pois compreender a vertente adotada pelos/as professores/as em sala de aula nos auxiliará na análise das respostas. Abud (2016) diz que:

Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e ao local em que vivemos. Das concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola derivarão, certamente, nossas visões de mundo e os conceitos que nos levarão a atitudes de comprometimento (ou descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos (ABUD, 2016, p. 297).

O/A PH01 e PH02 relacionam a História à ciência, cuja finalidade seja justamente a compreensão dos acontecimentos passados, assim as mudanças que contribuíram para a construção da sociedade podem ser melhor entendida. Em ambos os casos foi citado o papel do historiador, para PH01 o historiador em seu ofício deve ser crítico com seu objeto de

estudo, racionalizando suas conclusões durante o período de análise. Para o/a PH02 o historiador, mesmo vivendo o tempo presente, volta seus olhos ao passado, buscando reunir as informações que cooperaram para melhor analisar e interpretar os eventos passados. Cita o Historiador Marc Bloch, em seu registro, para demonstrar seu entendimento de História como a ciência dos homens no tempo.

Por sua vez, PH03 destacou em seu registro, que o estudo da História garante a formação de cidadãos socialmente inseridos, críticos e lúcidos para a observância de seus direitos e abandonando o legado da alienação. Dessa forma, segundo o/a colaborador/a, será possível à compreensão de que os fatos se repetem em circunstâncias diferentes, pois a sociedade ideologicamente evolui, assim, os erros do passado não deveriam se repetir. Nesse sentido, Cerri (2011) aponta que “o presente – bem como o futuro – depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido” (2011, p. 12).

Observando a resposta do/da PH04 percebemos uma aproximação ao pensamento registrado pelo/a PH03, pois, para esse/a colaborador/a, o conhecimento histórico representa a essência da formação cidadã consciente e com identidade e pertencimento social. Considerado o registro dos/as colaboradores/as pode-se relacioná-los ao entendimento da História como um sentido de que “apesar de não podermos modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz de nossas lutas individuais e coletivas, podemos levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios da liberdade, democracia e cidadania” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 70).

As concepções historiográficas apresentadas pelos/as colaboradores/as nos induzem a seguir o pensamento de Cerri (2011) quando discute as questões de fundo identitário, como foi colocado. Dizemos isso, pois os/as colaboradores/as declaram a História como ciência que opera com a construção e com a identificação social, além de estabelecer elos com o passado e perspectiva de compreensão e participação nas mudanças sociais. Então, temos o conceito de consciência histórica que Cerri (2011) define “[...] como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (p. 13).

Questionamos os/as colaboradores/as, em relação às dificuldades encontradas para o/a professor/a de História ministrar aulas no Ensino Fundamental nos anos finais. Reportamo-nos para tanto, a Schmidt e Cainelli (2009) que declaram que, entre os desafios enfrentados pelos/as professores/as de História, atualmente, temos o desenvolvimento da compreensão da realidade social nos/as alunos/as,

Assim, compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade em que vive (SHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 53).

Importante indagar e discutir sobre as dificuldades que os/as professores/as de História sentem ao ministrar suas aulas, pois será, a partir da relação estabelecida entre os conteúdos, o conhecimento histórico produzido e reproduzido nas escolas e a aplicação que os/as alunos/as farão deles que teremos futuramente os cidadãos/ãs críticos/as e com pertencimento como, indicado por nossos/as colaboradores/as. Assim,

[...] mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo (ABUD, 2016, p. 297).

Sobre esse aspecto, foi apontado pelo/a PH01 que a organização curricular dos conteúdos, via referenciais, não estimula o interesse, acrescentando que o conteúdo deveria estar pautado pela realidade social dos/as alunos/as, é preciso lembrar que “[...] o ensino da história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola [...]” (CERRI, 2011, p. 18). Sobre esse posicionamento do/a PH01, precisamos considerar que, os conteúdos são pensados a partir dos referenciais elaborados pelos órgãos mantenedores da Rede Básica de Educação e, mesmo com a BNCC e o novo Currículo de Referência de MS, temos que lembrar que o estudo da História, com frequência, se depara com questões distantes do cotidiano dos/as alunos/as. Pois se trata, em sala de aula, do estudo de uma realidade, de um tempo que não pertence à realidade dos/a alunos/as; assim, as estratégias e a sensibilidade do/a professor/a é que irá estabelecer uma ponte entre esses conhecimentos do passado e a realidade social dos/as alunos/as. Como comentam Schmidt e Cainelli (2009) “Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como signifiante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais” (p. 106).

Para o/a PH02 a dificuldade encontra-se na falta de imaginação dos/as alunos/as, apontada pelo/a colaborador/a em função da geração de estudantes atual ser regida pela facilidade de acesso as informações da internet, o que atrofia o exercício mental da imaginação. Hernández (1998) diz que “o aumento da informação não é garantia de uma

maior sabedoria, entre outras razões porque os indivíduos continuam com a mesma capacidade mental e emocional” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a acessibilidade cada vez mais crescente entre os jovens aos meios eletrônicos de informação, especialmente a internet. A esse respeito, cabe ressaltar, que a tecnologia pode e deve ser empregada como aliada no processo de ensino e aprendizagem, mas compete ao/a professor/a gerir a utilização desses recursos, isso sem mencionar o fato de que no tempo em que vivemos não podemos fugir ou prescindir da tecnologia.

Não se pode esquecer-se dos impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não só na vida dos alunos, mas também nos processos de aprendizagem e na habilidade que o mundo do trabalho requer do futuro profissional no uso dessas tecnologias em seus processos produtivos (SILVA; GARCIA; OLIVEIRA; JESUS, 2017, p. 38).

Além disso, ainda temos outra questão: com tamanho acesso e facilidade às fontes de informações, será que a escola não tem se mostrado reticente a esse conhecimento que os/as alunos/as trazem sem mediação do/a professor/a? Estariam os alunos produzindo seu conhecimento autoral, e a escola o relegando a um conhecimento secundário? Afinal toda aprendizagem pode e deve ser considerada e explorada. Neste caso, não estariam tanto a escola, quanto os/as professores/as deixando de lado este aspecto? Por fim, se a metodologia propõe partir do interesse do/a aluno/a, então ele/a está produzindo conhecimento que, no entanto, nem sempre tem sido considerado, temos ainda que,

[...] a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação em massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos (CERRI, 2011, p. 44).

Enquanto PH02 aponta o acesso à informação como um entrave para ministrar aulas de História, devido à dificuldade de selecionar e articular essas informações, o/a PH03, registrou que encontra dificuldades em trabalhar com o estudo da História nos anos finais do Ensino Fundamental, justamente, devido à escassez de recursos tecnológicos e, mesmo de livros didáticos, para que haja um maior envolvimento dos/as alunos/as nas aulas. Por essa razão, os jovens não compreendem a importância do estudo da História, pois o conteúdo acaba por tornar-se maçante. Realmente o ensino da História para os/as alunos/as dessa etapa de ensino precisa ser pautado pela utilização de diversos recursos de modo que o/a professor/a

possa ter a atenção e, conseqüentemente, possa despertar o interesse dos/as alunos/as, pois de outro modo as aulas poderão ser maçantes.

Sobre os materiais didáticos, Demo (2015) defende que os/as professores/as precisam ser autores de seus próprios textos, abandonando a postura de ser apenas um consumidor. O autor afirma que os materiais didáticos devem ser utilizados, meramente, como um instrumento para auxiliar no processo de ensino.

“A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução. Nesse sentido, é instrumento, não a última e única palavra” (DEMO, 2015, p. 54).

O/A PH04 destacou a defasagem de escrita, leitura e interpretação, alegando que os/as alunos/as chegam ao Ensino Fundamental nos anos finais semialfabetizados, o que dificulta o trabalho ideal do ensino de História. Nessa direção, Demo (2015) vem defendendo que “o aluno pode não saber ler e escrever, mas nem por isso deixa de ser um sujeito histórico, pelo menos potencial” (2015, p. 31). Também nos questionamos o que seria o trabalho ideal no ensino de História relatado pelo/a colaborador/a?

Sobre as estratégias e/ou recursos utilizados pelos/as professores/as para articulação entre a Metodologia de Projetos, as temáticas das salas e o referencial curricular de História, PH01 nos relatou a utilização de recursos midiáticos, pois somente o livro didático não satisfaz mais o/a aluno/a, especialmente, porque a tecnologia, hoje, está a serviço de todas as áreas da educação. Mencionou que trabalha com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as para coloca-los/as na situação de protagonistas, em seguida, a teorização dos conteúdos, sempre ilustrando com algum documentário, vídeo ou imagens. O/A PH02 expressou que faz uso de aulas expositivas e dialógicas com seus/as alunos/as, realiza leituras compartilhadas, com pausas para explanação de tópicos apontados na lousa, além da utilização de recursos como Datashow. Para o/a PH03 a ludicidade faz parte da sua prática pedagógica, utilizando como métodos de ensino a dança das cadeiras, torta na cara, aulas midiáticas com auxílio de Datashow. Também desenvolve trabalhos com debates e discussões. Quanto à metodologia de projetos, registrou que, para a realização dos projetos, os recursos midiáticos contribuem para melhorar o desempenho dos/as alunos/as e do trabalho, como Demo (2015) destaca:

o recurso a *motivações lúdicas* poder muito eficaz nos alunos, como a organização de feiras, [...], gincanas, jogos, competições, tomados todos como expedientes instigadores da capacidade de iniciativa e de formação própria, sem falar no trabalho em equipe; [...] é possível arquitetar nos alunos um ambiente instigador,

aproveitando a potencialidade criativa que o lúdico naturalmente contém (DEMO, 2015, p. 37, grifos do autor).

Sobre as estratégias de ensino, o/a PH04 descreveu que o ponto de maior relevância deve ser conquistar o interesse dos/as alunos/as, viajando no tempo, alcançado esse primeiro passo, faz uso de aulas expositivas; apresenta os tópicos e utiliza o livro didático como também recursos de vídeos e slides. Refletindo sobre a argumentação do/a PH04, destacamos a importância em despertar o interesse do/a aluno/a para o conhecimento histórico. Recorremos a Schmidt e Cainelli (2009) que discorreram sobre a questão do saber e o fazer históricos em sala de aula apontado que,

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo lestadamente da cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente odiosa (2009, p. 33).

De fato, poucos são os/as professores/as de História que utilizam metodologias diferentes das que foram mencionadas por nossos/as colaboradores/as com o intuito de desvincular a imagem que os/as alunos/as associam as aulas de História. Sobre as metodologias utilizadas pelos/as professores/as, Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2010) discute a necessidade do/a professor/as buscar atualização constante diante do mundo tecnológico no qual estamos mergulhados e do qual os alunos têm um domínio muito avançado. No entanto, apesar do acesso a fontes diversificadas de informação, o autor destaca que o que se observa é que os/as alunos/as, ainda apresentam dificuldades na seleção dessas informações e, diante desse desafio, o/a professor/a precisa estar em consonância com os recursos midiáticos.

O professor que não se atualiza, que não está a par com o que ocorre nestes contextos midiáticos, rapidamente se torna um professor obsoleto, um professor tão amarelado como sua ficha de aula, que costuma repetir todos os anos para seus alunos, que tenderão a considerá-lo uma relíquia da natureza, como o celacanto (ALBUQUERQUE, 2010, p. 66).

Para a articulação entre a metodologia de projetos e os conteúdos estabelecidos pelo referencial curricular, o/a PH04, relatou que realiza uma pesquisa pessoal sobre a temática e, assim, instiga a curiosidade dos/as alunos/as para que então, estes/as iniciem suas pesquisas. Tomando por referência o que foi exposto pelo/a colaborador/a, temos em mente que trabalhar com a metodologia de projetos implica que os/as professores/as estejam dispostos/as

e abertos/as à pesquisa constante, já que não se pode ter domínio de todos os temas selecionados pelos/as alunos/as como centros de interesse de pesquisa; não será possível aos/as professores/as continuar usando os planos de aula que, em alguns casos, são os mesmos anos a fio; é preciso, assim, como se coloca aos/as alunos/as, que os/as professores/as busquem informações e pesquisem constantemente. Demo (2015) destaca que “é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. [...] precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador” (DEMO, 2015, p. 47).

Além disso, partimos do pressuposto de que essa metodologia exige mais trabalho dos/as professores/as, uma vez que devem ter integral domínio sobre o conteúdo curricular estabelecido para ser ensinado em cada um dos anos escolares em que ministram aulas. Contudo, os/as professores/as precisam, também, administrar situações diversas como, ter conhecimento sobre o método de aplicação prática da metodologia de projetos com pesquisa, gerir as questões de ordem burocrática - relatórios a preencher, fichas de avaliação, trabalhos de pesquisa a serem corrigidos, debates e avaliações diferenciadas a serem elaboradas, enfim, registros para que consigam comprovar, não apenas o trabalho desenvolvido, como também os resultados obtidos. Ou seja, os/as professores/as precisam estar dispostos a aceitarem as mudanças que o trabalho com projetos exige.

E assim como é cobrado dos educandos que se organizem para cumprir com suas responsabilidades, também é importante que o educador se organize para realizar sua parte na atividade de pesquisa. Evidenciar e verbalizar, frente aos educandos, que também o educador está ampliando seus conhecimentos com a pesquisa realizada, apontando o quanto isso é positivo (PACHECO, 2017, p. 47).

Esta perspectiva de pensar o ensino desafia, em certa medida, os/as professores/as, visto que toda e qualquer inovação em relação ao ensino, requer um grande engajamento por parte de toda a equipe de profissionais da escola e da comunidade escolar, de modo que haja concordância sobre os meios para se proceder a essas mudanças. Segundo Hernández, (2017),

A evolução do processo de inovação comporta, por um lado assumir por parte de todo o professorado os aspectos básicos da inovação, e, por outro, sua implantação efetiva nas salas de aula. Mas, além disso, não se pode perder de vista que se trata de um processo de inovação aberto que, a partir de uma necessidade inicial, vai sofrendo modificações, [...] (p. 27).

Os/as colaboradores/as foram indagados/as quanto à sua percepção sobre os resultados da pesquisa como recurso didático de ensino e aprendizagem para o ensino de História. O/A

PH01 destacou que, com o recurso da pesquisa, é possível que os/as alunos/as elaborem suas próprias conclusões, alterem os pontos de vista iniciais, além de conhecerem novas abordagens sobre o mesmo objeto de estudo. Com a resposta do/a PH01 podemos associar que a pesquisa como expediente didático nas aulas de História pode se constituir em um importante recurso para levar os/as alunos/as a pensar historicamente. Cerri (2011) discute a importância de pensarem historicamente e propôs que:

Pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos, pois condiciona o sentido da mensagem (CERRI, 2011, p. 59).

A resposta apontada pelo/a PH02 nos conduz em outra direção, pois argumenta que os/as alunos/as, em sua grande maioria, recorrem a pesquisas prontas, sem análise ou crítica, e mais que isso, tomando a pesquisa de outros como se fosse sua. Dessa forma, pensamos que a maneira como as respostas são obtidas pelos/as alunos/as e socializadas em sala de aula, não necessariamente incorrem em métodos de pesquisa, pois, pelo que foi demonstrado, os/as alunos/as, em muitos casos, são levados à sala de tecnologia (STE) e ali realizam uma pesquisa sobre a pergunta selecionada ou realizam a pesquisa em casa para, posteriormente compartilhar as respostas obtidas. Assim, considerando o que foi apontado pelo/a PH02, a pesquisa, nesse formato, nem sempre tem produzido resultados positivos. Nesse sentido, acompanhamos o pensamento de Pacheco (2017) quando afirma que:

Uma visita à biblioteca ou a consulta na internet por si só não se constituem em atividade de pesquisa. Existem uma série de procedimentos simples que necessitam ser evidenciados como relacionados à prática de pesquisa. Abrir uma enciclopédia e reescrever a integralidade do verbete ou acessar uma página e recortar informações para outro arquivo constituem-se em cópia e não em construção do conhecimento (PACHECO, 2017, p. 45-46).

Contrariando essa colocação, o/a PH03 apontou que as pesquisas produzem bons resultados, uma vez que em sua percepção os/as alunos/as buscam o aprendizado, se envolvem nos projetos, além de instigarem os demais colegas a pesquisarem também. Registrou que a pesquisa é o rumo norteador para o bom desempenho do trabalho com projetos, pois ajuda os/as alunos/as a trabalharem em equipe e adquirirem conhecimentos com autonomia. Também o/a PH04 registrou que a pesquisa como recurso didático, produz bons

resultados, uma vez que amplia a visão dos/as alunos/as e, dessa forma, ocorre a aprendizagem significativa.

Em relação à aprendizagem obtida pela metodologia de projetos observada por estes/as professores/as, conforme sua experiência de trabalho, percebemos divergências de pensamento na forma como avaliam o processo. Para o/a PH01, os/as alunos/as, como são colocados/as na condição de protagonistas de sua aprendizagem, manifestam mais interesse pelos conteúdos trabalhados e alcançam novas fontes de saber. Para o/a PH02, os resultados não são os esperados, segundo o/a colaborador/a, por falta de comprometimento dos/as alunos/as. O/A PH03 registrou que o projeto de ensino desenvolvido na escola tem como objetivo trabalhar de maneira diferenciada com temas que despertem a atenção dos/as alunos/as, que buscam novos conhecimentos agregados por meio da pesquisa. Acrescentou ainda que os/as alunos/as se sentem protagonistas e ativos/as na aquisição de conhecimentos e rompem com a visão do/a professor/a dono/a do saber. Cremos pela sua resposta que a avaliação, quanto à eficácia da metodologia, seja positiva. O/A PH04 expôs que existe uma parte negativa, ou seja, muita energia empregada por parte dos/as professores/as para que os/as alunos/as compreendam os encaminhamentos do projeto, detalhes dos trabalhos a serem entregues e, a contrapartida dos/as alunos/as não ocorre. De acordo com esse/a colaborador/a, os/as alunos/as não cumprem os prazos de entrega. Ele/a se aproxima da maneira de pensar a metodologia como foi relatado pelo/a PH02, quando apresenta a falta de comprometimento dos/as alunos/as com as pesquisas.

Além disso, expõe que, em uma sala de aula, sempre temos um grupo de alunos/as que não acompanham o andamento das etapas da pesquisa, assim, o/a professor/a precisa constantemente retomar a pesquisa inicial e o ponto central da temática, o que, de certa forma, prejudica o cumprimento dos conteúdos curriculares previstos para aquele ano, pois o/a professor/a fica preso ao aluno/a que precisa apresentar a pesquisa. Nesse sentido, é preciso lembrar que as salas de aula não são constituídas de grupos homogêneos e que cada ser é único em seu processo de aquisição de conhecimentos “os alunos aprendem de maneira diferentes, que alguns estabelecem relações com alguns dos aspectos do trabalho em aula e outros se ‘conectam’ a conteúdos diferentes” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84). Relata ainda, que quando pressionados/as para o cumprimento de prazos, os/as alunos/as perdem o interesse e o projeto se torna um fardo, uma obrigação sem sentido, uma vez que em todos os componentes curriculares são cobradas pesquisas diferentes sobre a temática do projeto.

A esse respeito, temos que considerar que a escolha dos temas de pesquisa são fruto dos interesses dos/as alunos/as, então vale destacar aquilo que foi expresso pelo/a PH01, ou

seja, a necessidade de articular o interesse dos/as alunos/as, além de explicitar os objetivos do trabalho para que a pesquisa não se torne um ato mecânico de obtenção de notas. Esse pensamento encontra eco em Pacheco (2017), ao afirmar que:

[...] relembrar os pontos formalizados no projeto, e solicitar aos pesquisadores que o consulte, é uma tarefa do orientador muito proveitosa, para que a atividade mantenha seu foco. Agindo dessa forma, os pesquisadores são lembrados de que o motivo da investigação sobre essa temática foi, originalmente, um interesse deles enquanto pesquisadores (PACHECO, 2017, p. 50).

Ainda assim, é preciso recordar que, da forma como foi desenvolvida a metodologia de projetos na Escola, os/as alunos/as não desenvolvem um projeto de pesquisa, seguem o que havia sido selecionado como temática central, associado ao mapa conceitual, composto de diversas perguntas, que são respondidas por meio de pesquisas, normalmente via internet, realizadas nos diversos componentes curriculares de cada ano.

Sobre o envolvimento dos/as alunos/as com as temáticas de sala e o trabalho de pesquisa desenvolvido com a metodologia de projetos, o/a PH01 avalia a necessidade de uma boa articulação entre a temática e os objetivos do projeto para despertar o interesse nos/as alunos/as, caso não se consiga esse engajamento, os/as alunos/as realizam as atividades do projeto apenas para cumprir os requisitos para a obtenção de notas, não ocorrendo aprendizagem e mudando o objetivo da proposta. Quanto ao mesmo questionamento, PH02 relata que o envolvimento ocorre, porém não de todos/as os/as alunos/as, que se deixam envolver por aqueles/as que não tem interesse de participar das pesquisas. Destacando ainda, que os/as alunos/as, considerados/as como sendo bons/boas, são desestimulados/as em sala e, para fugir aos rótulos de nerds, acabam por não realizar as pesquisas solicitadas. Nesse caso, como se define um/a aluno/a como bom/boa ou mal/má? Em qual contexto e para quais atividades podemos aplicar esses conceitos aos/as alunos/as em sala de aula?

Devemos considerar que todos nós temos habilidades nas quais nos destacamos mais, e outras sobre as quais temos menor domínio, assim ficamos com a indagação sobre o fato de que segundo o/a PH02, existem alunos/as que não desenvolvem as atividades propostas nos projetos para não ficarem rotulados na escola; mas, e quanto à avaliação final do trabalho? A não realização dessas pesquisas e das atividades relacionadas ao projeto não implicam em prejuízo nos resultados e, especialmente nas notas desses/as alunos/as? Isso foi posto, pois, sabemos que as escolas trabalham com um sistema de avaliação quantitativa, assim, como fica o protagonismo?

Temos em mente que, se o projeto está pautado pela seleção de temáticas de acordo com o interesse dos/as alunos/as, pensando na afirmação descrita pelo/a nosso/a colaborador/a, ao optarem por não participarem das atividades, como se dará a aprendizagem significativa desses/as alunos/as e a produção autoral, defendida pelo Prof. Pedro Demo?

A resposta do/a PH03, apresenta outro ponto de vista, pois segundo o/a colaborador/a, existe envolvimento dos/as alunos/as e a cada nova descoberta ficam mais empolgados/as, buscando formas de expor suas aprendizagens e os novos conhecimentos adquiridos por meio de apresentações em seminários, exposições de trabalhos em sala, ou mesmo em apresentações cênicas. No entanto a esse respeito precisamos nos questionar se a empolgação descrita está direcionando os/as alunos/as na construção de conhecimento histórico ou se na verdade o entusiasmo seja apenas em relação a possibilidade de desenvolver uma atividade diferenciada como foi citado pelo/a PH03. Não se pode perder de vista que “aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, [...] e envolver-se mais na tarefa da aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

O/A PH04 discute pesquisa como um recurso didático com bons resultados, segundo o/a colaborador/a, os/as alunos/as que estão iniciando o trabalho com projetos de pesquisa se mostram mais entusiasmados/as e participativos/as. No entanto, os/as alunos/as que já vêm trabalhando com a metodologia a algum tempo, não demonstram mais o mesmo interesse, e que os resultados estão relacionados aos projetos desenvolvidos e às temáticas selecionadas. Consideramos assim, a metodologia de projetos uma prática inovadora de ensino que demanda, assim como outras práticas, reflexões constantes, pois quando não está atingindo a criticidade, seu método acaba por se tornar tradicional.

Ainda em se tratando do interesse dos/as alunos/as no envolvimento e desenvolvimento das atividades relacionadas aos projetos e, considerando também a heterogeneidade que habita a escola pública, devemos pensar que, independentemente da temática ser selecionada pelos/as alunos/as, o uso que farão das informações obtidas será pessoal e singular em cada caso, assim,

[...] podemos encontrar uma turma que utilize os Projetos para tentar favorecer uma construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem. Mas também podemos encontrar turmas onde os Projetos sejam simplesmente uma nova organização externa, um nome novo com o qual se denomina uma atitude profissional rotineira diante das relações de ensino e aprendizagem (HERNÁNDEZ, 2017, p. 70).

Questionamos quanto à compreensão que os/as alunos/as possuem sobre a importância da pesquisa como recurso didático para o favorecimento da aprendizagem e o protagonismo estudantil. O/A PH01 apontou que a importância dada à pesquisa está relacionada a explicitação do objetivo da pesquisa, ou seja, o/a aluno/a deve ter claro que a pesquisa será um mecanismo que irá contribuir para a aprendizagem do assunto em questão. O/A PH02, discorreu sobre a falta de maturidade da maioria dos/as alunos/as, destacando a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis. Fato que não se observa nas respostas das professoras pedagogas, onde o que ocorre é um envolvimento da família no processo de aprendizagem por meio dos projetos de pesquisa. Como imaginar que entre o Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos finais os pais se ausentem de forma tão perceptível da educação escolar de seus filhos? Nesse sentido, Demo (2015) sobre o apoio familiar no processo de aprendizagem assim se pronuncia:

o apoio familiar é também expediente significativo, evitando-se que o processo de aprendizagem se torne problema apenas escolar; a família precisa participar plenamente, não fazendo o que o aluno deve fazer por si, mas garantindo o apoio necessário, em todos os sentidos (p. 38, grifos do autor).

Na resposta registrada pelo/a PH03, percebemos que relata a descrição de como se realiza a articulação entre metodologia, temática e currículo. Aponta que os/as professores associam a temática aos conteúdos de aula, trabalham interdisciplinarmente, cada um em seu componente curricular; assim, os planos de aula passam a ser elaborados tendo como ponto de partida as temáticas, selecionadas em sala de aula pelos/as alunos/as. Por essa razão, os/as alunos/as compreendem, segundo o/a colaborador/a, a importância da pesquisa na aprendizagem, além disso, acrescenta que essa metodologia é desafiadora para os/as alunos/as, pois precisam articular diversas pesquisas e, em seguida apresentar o conhecimento construído. Assim, trocam conhecimentos e aprendizagens e sentem-se protagonistas devido à socialização em sala de aula. Sobre essa questão, o/a PH04 discorre de forma contrária, pois em sua percepção a maioria dos/as alunos/as não compreendem a pesquisa realizada na escola com a metodologia de projetos como um recurso de aprendizagem; segundo seu registro, os/as alunos/as, em grande medida, pensam ser uma enrolação. Precisamos considerar que “os projetos não são uma fórmula perfeita que se adapta a todas as ideologias, necessidades e trajetórias profissionais [...] os docentes perguntam *se tudo pode se ensinar por meio de projetos* [...] nunca a Escola ensina ‘tudo’” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 87, grifos do autor).

Finalmente, questionamos os/as colaboradores/as sobre a maneira como a Escola tem desenvolvido a metodologia de projetos, se tem havido uma articulação com a proposta da

SED-MS – Educar pela pesquisa e o protagonismo estudantil? Para esse questionamento houve pontos de vista divergentes. O/A PH01 e o/a PH03 apontam que a escola está no caminho correto e consideram a proposta de Educar pela pesquisa como interessante, positiva e com bons resultados, pois os/as alunos/as, quando saem em busca de respostas para aquilo em que eles/as têm mais interesse, realizam as pesquisas e são instigados a buscar sempre mais informações, ampliando as pesquisas iniciais. Para o/a PH02 a escola, os/as professores/as, coordenadores/as e direção estão engajados com a proposta; no entanto assinala, que falta interação por parte dos/as alunos/as e responsáveis. Para que a proposta de fato seja eficaz deve haver participação de ambos, afinal, “a educação pela pesquisa supõe *cuidados propedêuticos* decisivos, no professor e no aluno, por conta da qualidade educativa que a formação da competência formal e política implícita” (DEMO, 2005, p. 39).

O/A PH04 apresenta outra percepção, destaca que a metodologia, de acordo com sua experiência nas aulas de História, no formato utilizado pela Escola, não está articulada com a proposta do estado, pois na escola os projetos são voltados para uma avaliação quantitativa, cuja finalidade é obtenção de pontos de acordo com uma ficha de avaliação. Segundo o/a colaborador/a, os trabalhos solicitados para a execução dos projetos são onerosos aos/as alunos/as, que devem pagar uma soma em dinheiro para a aquisição ou comprar diretamente materiais para a culminância do projeto, em cada bimestre. Assim, o/a aluno/a sem condições de contribuir financeiramente, não cumpre todos os requisitos e não obtém a nota máxima para a avaliação. O/A profissional, então, acrescenta, que a metodologia não deu certo, entre outros fatores, por isso.

Em se tratando da avaliação, quando se fala em trabalho com projetos de pesquisa, estamos supondo uma nova abordagem metodológica; assim, a avaliação também precisa ser repensada. A esse respeito Pacheco (2017) diz que “a educação por projetos é uma atividade de ensino-aprendizagem diferenciada, a avaliação também não pode se ater a um único aspecto ou objetivo pedagógico” (PACHECO, 2017, p. 63). Na Escola, os projetos são avaliados como uma nota bimestral que é composta de uma série de requisitos, predefinidos em uma ficha que é alterada a cada bimestre, com a alternância dos critérios que os/as alunos/as deveriam cumprir para obter a nota máxima (Dez). Essa nota serve para todos os componentes curriculares, de modo que os/as alunos/as que não cumprirem todos os requisitos da ficha de avaliação ficam com a mesma nota de projeto em todos os componentes curriculares. Essa forma de avaliação quantitativa nos remete ao registro do/a PH01 quando afirma que sem critérios bem definidos e sem objetivos claros, os/as alunos/as realizam as

pesquisas somente com o intuito de obter a somatória das notas e o conhecimento ficava, em segundo plano.

Ao final de cada bimestre, de acordo com o projeto que está sendo desenvolvido - pois como já mencionamos, a escola trabalha um tema geral e cada sala tem uma temática específica-os/as alunos/as devem realizar uma série de atividades e a entrega de um trabalho ou produto conforme o semestre. Ao final do primeiro semestre o foco é uma apresentação artística em festa aberta a comunidade – Festa Junina; já no final do segundo semestre os/as alunos/as devem apresentar um trabalho a ser exposto na FETAMA, além de cumprirem com os outros critérios de avaliação da ficha, elaborada para avaliação dos trabalhos no 3º e 4º bimestres.

Observando as respostas dos/as colaboradores/as, tanto pedagogas quanto historiadores/as, notamos que, em relação à pesquisa, enquanto recurso didático, todos/as são unânimes em relatar a importância dessa prática com resultados positivos para a aquisição de conhecimento e contribuições importantes para a aprendizagem significativa com protagonismo dos/as alunos/as.

No entanto, em relação a metodologia de projetos no formato desenvolvido pela Escola, percebemos uma discordância entre as respostas. Nossos/as colaboradores/as, especialmente os/as historiadores/as, apontam problemas em relação ao envolvimento, à maturidade, às questões de ordem financeira e às de responsabilidade de alunos/as no desenvolvimento dos trabalhos com os projetos. Essas questões, pensamos, são problemas que envolvem a cultura da escola tradicional a qual os/as alunos/as, embora vivendo em um mundo digital e, cercados de tecnologia, ainda não se desvincularam, à visão de que o/a aluno/a vem à escola para aprender e o/a professor/a vem para ensinar.

Indagamos se não seria essa a razão para o/a PH04 ter registrado que, em sua opinião, os/as alunos/as veem as aulas com a metodologia de projetos e com o uso que a Escola faz do recurso da pesquisa como uma enrolação. Por essa visão, quando o/a professor/a não está à frente explanando conteúdos, passando textos ou corrigindo atividades no caderno, não se tem aula.

Muitos alunos pensam, ainda, que, se o professor não estiver o tempo todo ‘dando aula’, ‘dando conteúdos’ e explicando oralmente, não está atuando em seu papel. E eles cobram dos professores, que querem inovar, que retornem às aulas expositivas, que ‘ deem o máximo de conteúdo’ porquanto eles vão precisar para exercer sua profissão. Esta é uma posição equivocada dos alunos, mas é consequência dos anos em que foram expostos a uma única forma de ensinar e aprender (BERBEL, 2014, p. 65).

Então, temos que a pesquisa, quando utilizada como recurso didático é bem vista pelos/as professores/as, tanto no Ensino Fundamental anos iniciais, quanto dos anos finais, embora com ressalvas quanto a metodologia de projetos. Precisamos considerar também, que para as professoras pedagogas, o tempo para o desenvolvimento das atividades com o projeto é maior, já que, como regentes, ultrapassam o limite de aulas que os professores/as historiadores tem com os/as alunos/as que em média varia de 100 a 150 minutos semanais no Ensino Fundamental nos anos finais. Dessa forma, precisamos refletir sobre os problemas mencionados por nossos/as colaboradores/as, no tocante às dificuldades para o trabalho com a metodologia e, em relação aos/as alunos/as, no desenvolvimento das atividades com os projetos. Em consulta ao PPP da escola, observamos quais são as premissas em relação à oferta de Educação à qual se propõe. Em sua Missão consta que,

A missão da Escola Estadual [...] é oferecer um ensino da mais alta qualidade, excedendo às expectativas dos nossos alunos e pais de alunos, através de um trabalho de equipe, proporcionando aos nossos educandos a formação de cidadãos críticos, conscientes como também jovens autônomos, solidários e competentes na perspectiva da educação em tempo integral, realização do seu projeto de vida, preparados para o exercício da vida profissional, numa gestão transparente (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 3).

Ponderamos ainda, se no momento da definição dos temas dos projetos, esses são pensados como uma proposta articulada e contextualizado com a realidade dos/as alunos/as. Novamente recorremos ao que o PPP da escola, estabelece como os valores que assentam sua proposta educativa:

Os valores da escola são os seguintes:

- Excelência:** buscamos cada vez mais a qualidade do ensino-aprendizagem;
- Integração:** estimulamos constantemente o trabalho em equipe (direção, coordenação, professores, administrativos, alunos e pais de alunos);
- Inovação:** procuramos formas diferenciadas para contextualizar o processo ensino-aprendizagem, buscando integrar a escola às exigências sociais cada vez mais;
- Transparência:** orgulhamo-nos de debater de forma aberta e honesta as inovações, os problemas, os projetos e as mudanças legais, pertinentes ao sistema de ensino e à unidade escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 3, grifos nossos).

Considerando a missão e os valores, propostos pela escola, na oferta de um ensino da mais alta qualidade, superando as expectativas de toda a comunidade escolar, quais foram os suportes que os/as professores/as receberam para atingir esses objetivos? Em relação aos/as professores/as, precisamos entender que a Escola propôs um trabalho inovador, tendo na pesquisa seu norteador, através da metodologia por projetos. No entanto, não se desvinculou

da necessidade em concluir os conteúdos programáticos do Referencial Curricular ao final do ano letivo. Especialmente, em relação ao componente curricular de História temos que,

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

A escola também não adotou um procedimento de avaliação diferenciado, que levasse em consideração o percurso da aprendizagem com os projetos e com a pesquisa, mas sim, manteve as mesmas avaliações quantitativas com resultados mensurados, inclusive para as notas estabelecidas nos projetos, nas quais os/as alunos/as deveriam cumprir uma lista de atividades, nem sempre relacionadas à pesquisa e a aprendizagem. Em alguns casos, os/as alunos/as recebiam uma pontuação por comprarem bingos, arroz com frango, ou por participarem da arrecadação de prendas e mantimentos para a realização das festividades de encerramento dos projetos. Na prática, o projeto, em alguns momentos, passou a constituir-se apenas em uma nota ao final de cada bimestre.

O projeto desenvolvido terá uma nota no valor de 0 a dez, em uma avaliação registrada em uma ficha, de acordo com os critérios definidos pela equipe pedagógica, juntamente com os professores. A partir de 2014, os projetos passaram a ser desenvolvidos, semestralmente, seguindo o mesmo critério de avaliação, estabelecido anteriormente e, atribuindo-se, então, uma quarta nota que será somada às demais e dividida para assim constituir a média do aluno (cada semestre terá um projeto, sendo dois no total, escolhidos os temas pelos alunos, sendo um por semestre de forma interdisciplinar) (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 34).

Então como dar conta da inovação metodológica, com a utilização da pesquisa em sala de aula, e, ao mesmo tempo, continuar mantendo, em certa medida, uma postura de ensino tradicional com aulas, repasse e prova, como apontou Demo (2015)?

O que fazer, então? Se o professor ainda está atuando na escola com disciplinas, ele tem um conteúdo mínimo a ser trabalhado com seus alunos. E, em geral, para ‘dar conta’ dos conteúdos curriculares, ele utiliza seu tempo com muitas aulas expositivas. Essa é uma das grandes preocupações dos professores: Como trabalhar todo o conteúdo se resolver optar por uma metodologia inovadora como a que focalizamos? (BERBEL, 2014, p. 69).

Esses levantamentos nos fazem crer que a inovação na educação não se faz sem a participação de todos, não apenas os/as agentes da escola, representada por direção, coordenação e corpo docente e discente, mas também a comunidade escolar, a família precisa estar aberta e contribuir para que a inovação seja efetiva. Afinal, foi apontado por nossos/as

colaboradores/as que, principalmente, no Ensino Fundamental a participação e o engajamento da família no processo de ensino são essenciais, sem mencionar os mantenedores da Escola Pública, “[...] é preciso contar com o apoio institucional, pois o professor deverá tirar o aluno da sala de aula tradicional (quatro paredes, carteira, mesa, quadro de giz, etc.) para a realização do estudo, e o apoio institucional é importante” (BERBEL, 2014, p. 66), que além de buscarem novas abordagens metodológicas, precisam, também, dar suporte para que aqueles que de fato lidam e se propõe a colocar em prática as inovações na aprendizagem, para que se consiga desenvolver essa aprendizagem de modo significativo.

4.3 A Metodologia de Projetos na prática: análise dos projetos

Deste ponto em diante, afim de dar materialidade à nossa pesquisa, iremos analisar dois dos projetos, desenvolvidos na Escola, localizada no município de Ponta Porã-MS com a metodologia de projetos. Selecionamos os projetos realizados em 2013 e 2017 intitulados A Influência da música na sociedade através dos tempos e Diversidade Cultural respectivamente. Nesse estudo, selecionamos os trabalhos desenvolvidos por uma sala de Ensino Fundamental anos iniciais e a outra dos anos finais em cada caso, assim apresentaremos ao todo quatro trabalhos.

A escolha destas salas e suas respectivas temáticas não ocorreram ao acaso, assim o fizemos em função de alguns critérios. Em primeiro lugar, 2013 foi o ano em que a metodologia se amplia do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, que na verdade já trabalhavam com metodologia baseada em pesquisa desde 2008, em função da escola adotar o PEIF para esta etapa de ensino, para os anos finais e o Ensino Médio. Para essas etapas de ensino, o ano de 2013 foi a primeira experiência com a metodologia de projetos, tendo a pesquisa como norteador do processo de ensino e de aprendizagem. Essa escolha também se justifica, tendo em mente que por ser a primeira experiência de trabalho com a nova proposta metodológica para toda a escola, haveria um maior engajamento e disposição dos/as professores/as e de alunos/as com essa experiência de aprendizagem.

O projeto de 2017 foi pensado em razão de dois critérios, primeiro porque após 4 anos trabalhando com a metodologia baseada em pesquisa, os/as alunos/as que permaneceram na escola entre os anos de 2008 a 2017, já haviam adquirido o hábito da pesquisa como recurso de aprendizagem e mesmo os que haviam sido matriculados um ou dois anos depois, já estariam adaptados a metodologia. O outro critério foi justamente a aproximação da execução do projeto de 2017, tendo o formato de seleção das temáticas e execução das

atividades, muito semelhante ao trabalho desenvolvido em 2013. Dessa forma, poderíamos estabelecer uma relação entre os resultados obtidos no início do trabalho com projetos na escola toda e os resultados após alguns anos.

Quanto às turmas selecionadas para a análise da metodologia de projetos, utilizamos um critério lógico, pois em busca das fontes, com as quais prevíamos trabalhar, - mapas conceituais, fichas de avaliação, registros em ata, relatórios elaborados por professores/as e alunos/as, trabalhos produzidos pelos/as alunos/as, deparamo-nos com uma dificuldade: a escola não possuía um arquivo específico com esses materiais armazenados. Assim, a localização de algumas fontes só foi possível a partir de uma varredura em todos os arquivos disponibilizados pela gestão. Dessa forma não encontramos os trabalhos separados por projetos e por ano de execução. Tal situação limitou nossa seleção de fontes e, ao mesmo tempo, causou-nos surpresa, pois a metodologia de projetos vista como inovadora, não tinha espaço nos arquivos da escola, os/as professores/as entregavam os trabalhos, relatórios, fichas à gestão escolar que por sua vez, apenas os agrupa em pastas de forma aleatória e as guarda em armários.

Esta situação dificultou e, certamente, interferiu nos resultados dessa pesquisa, pois estamos nos utilizando das fontes que foram possíveis se obterem a partir do material que conseguimos localizar no interior da escola. Para isso, contamos com a contribuição de diversos/as professores/as que buscaram em seus arquivos pessoais alguns materiais que ainda não haviam sido descartados para nos fornecerem.

Assim apresentaremos a análise da metodologia relacionada ao trabalho desenvolvido no ano de 2013 “A influência da música através dos tempos”, no Ensino Fundamental anos iniciais. Selecionamos a sala do 5º ano, turma A, do período matutino que desenvolveu suas pesquisas utilizando a temática ‘Como é o sistema solar?’.³² E, no Ensino Fundamental anos finais, definimos o 7º ano, do período matutino, turma A, que trabalhou com a influência da música na década de 1990.

Para o projeto desenvolvido no ano de 2017, denominado “Diversidade Cultural”, selecionamos, para análise, o trabalho que foi realizado na turma D, do 8º ano, do turno vespertino, que desenvolveu suas pesquisas com a temática ‘Tecnologia da educação e

³² Cabe aqui um esclarecimento: em 2013 quando a metodologia de trabalho com projetos se estendeu para toda a escola, o Ensino Fundamental I trabalhava com o PEIF e, portanto, utilizava uma metodologia específica para desenvolver os projetos. Na ocasião da escolha da temática para o Ensino Fundamental Anos finais e o Ensino Médio, o Ensino Fundamental Anos iniciais já estava trabalhando com as temáticas que haviam sido selecionadas pelos/as alunos/as no início do ano letivo, ainda assim, as turmas contribuíram no projeto “A influência da música através dos tempos” com apresentações culturais na festa junina.

diversidade cultural’. E iremos analisar o trabalho que se desenvolveu na turma B, vespertino, do 4º ano, cuja temática foi ‘Como surgiu a música’.

4.3.1 Projeto de 2013: A influência da música na sociedade através dos tempos

Iniciamos nosso estudo de caso, a partir do trabalho realizado pelo Ensino Fundamental nos anos iniciais, turma de 5º ano A matutino. Obtivemos sobre esse trabalho o mapa conceitual elaborado pela turma com o tema Como é o sistema solar?

Para esse mapa foram elaboradas ao todo 13 perguntas, sendo elas:

- Por que a Terra é o único planeta que existe vida?
- Como são os planetas?
- Por que Plutão desapareceu?
- Como o sol foi criado?
- Por que Júpiter é o maior planeta?
- Quais são as fases da lua?
- Por que a lua é fria e o sol é quente?
- Existe planeta feito só de água?
- Como Surgiu o big-bang?
- Como o meteoro foi criado?
- Existem outras galáxias?
- Como é o buraco negro?
- Por que as pessoas falam que Vênus é o planeta do amor?

Sobre o desenvolvimento desta temática localizamos um relatório de aula, realizada pela professora regente com o desenvolvimento de uma atividade denominada ‘Experiência luz para a vida’. Nessa atividade os/as alunos/as foram envolvidos em um procedimento para a compreensão da importância da luz para a vida. Os/as alunos/as utilizaram uma caixa de sapatos com uma abertura lateral e três divisões, sementes de agrião e outras verduras, plástico, água e papel toalha. Foram orientados a forrarem o fundo da caixa com o plástico e o papel toalha umedecido e, em seguida, a distribuírem as sementes em cada uma das divisões que fizeram na caixa de sapatos, inclusive na tampa deixando somente uma das divisões internas com uma janela recortada na caixa. Depois de uma semana, os/as alunos/as puderam observar novamente as sementes e, após esse período, puderam ver o que aconteceu com as

sementes que não receberam luminosidade, com as que ficaram dentro da caixa, mas na janela recebendo luz e aquelas que ficaram em cima na tampa da caixa.

A atividade consistiu na observação e descrição do resultado da experiência, de modo que os/as alunos/as pudessem perceber como a falta de luz solar afeta a vida na Terra. Segundo o relatório, todas as crianças observaram que as sementes sem luminosidade germinaram, mas não se desenvolveram; mas as sementes da janela germinaram, cresceram inclinadas na direção da luz e as sementes na tampa da caixa germinaram e cresceram normalmente.

A experiência, desenvolvida pela professora, foi muito instigante e, certamente, os/as alunos/as compreenderam a necessidade da luz solar para a vida em nosso planeta. No entanto, não identificamos no mapa conceitual a qual das perguntas a atividade se relacionou. E, infelizmente, também não obtivemos nenhuma outra fonte de pesquisa ou registro da escola para analisarmos como a temática foi desenvolvida de modo a responder os questionamentos dos/as alunos/as. Em relação ao conhecimento histórico, pensamos que a questão sobre o Big-bang poderia ser muito bem discutida com os/as alunos/as para tratar da origem do planeta e da vida humana. Ressaltamos esse aspecto, pois estes/as alunos/as, que no ano seguinte estariam iniciando os anos finais do Ensino Fundamental, cujo conteúdo do antigo referencial curricular de MS para o 1º bimestre seria justamente o estudo da origem humana. No entanto, sem a localização das fontes não será possível confirmar essa hipótese.

Os/as alunos/as do Ensino Fundamental nos anos iniciais não elaboravam, em 2013, relatórios de atividades ou trabalhos científicos; apenas desenvolviam as atividades propostas pelas professoras com base nas pesquisas que realizavam em casa ou na escola na STE, de acordo com a temática e o mapa conceitual. O que ocorria era que o PEIF já tinha um modelo de organização, assim os/as alunos/as trabalhavam com os projetos de uma maneira diferente de como se aplicava para o Ensino Fundamental nos anos finais.

Os trabalhos de pesquisa, desenvolvidos sob o método do PEIF consistiam-se em discussões e estudos em sala, além da produção de material concreto, que eram confeccionados (cartazes, maquetes, painéis...) e no final de ano expostos em um evento na escola. Esses trabalhos envolviam a comunidade, as autoridades da SED-MS, como também autoridades da cidade de Pedro Juan Caballero, além de todos os envolvidos nos projetos.

Palestrantes eram convidados a irem até a escola e apresentarem aos alunos informações sobre as perguntas do mapa conceitual e, para a apreciação de todos os trabalhos desenvolvidos por cada uma das turmas dos anos iniciais, além de uma apresentação artística,

em que os/as alunos/as se caracterizam, conforme a temática, e, também preparavam lembrancinhas para os convidados.

O registro das atividades desenvolvidas era feito por meio de uma ficha preenchida, semanalmente pelas professoras regentes, de arte, educação física e ciências, porém as fichas não foram localizadas na Escola para que pudéssemos dispor de suas informações e assim fundamentar o trabalho, desenvolvido com essa temática.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Projeto foi desenvolvido seguindo o tema geral – Música. Para contemplar todas as turmas foram realizados sorteios que estabeleceram os temas individuais de cada uma das turmas da escola em todos os turnos, assim a música seria a como temática central. E cada sala teria um tema individual. Estabeleceu-se então um recorte temporal e os subtemas seriam determinados em sorteio por décadas. Cada turma indicava um representante para participar do sorteio e assim a turma do 7º ano A, ficou com a temática “música na década de 1990”. O mapa conceitual foi organizado, com um tema central que foge ao sorteio, sendo: Quais são os ritmos musicais? Na sequência listamos as perguntas que compuseram esse mapa.

- Por que o funk usa palavras de baixo calão?
- Por que as músicas românticas mexem com nosso sentimento?
- Quais são os maiores ritmos executados no mundo?
- Por que os paraguaios gostam de kachaka?
- Qual foi o primeiro ritmo brasileiro?
- Qual ritmo brasileiro fez mais sucesso no exterior?
- Por que a maioria das pessoas não gostam de música gospel?
- Por que o ritmo pop tem tantas coreografias em suas danças?
- Como surgiu os ritmos musicais?
- Por que o funk atrai tantas pessoas?
- Por que a maioria das músicas sertanejas são românticas?
- Por que músicas sem sentido atrai as pessoas?
- Qual ritmo musical é mais tocado nas rádios FM?
- Por que os estados brasileiros preferem ritmos diferentes?
- Por que as músicas do Rap falam sobre violência e desigualdade social?
- Quais são os maiores cantores de Rock brasileiros?
- Onde surgiu o ritmo sertanejo universitário?
- Por que a maioria das pessoas preferem músicas agitadas às românticas?
- Por que a coreografia do funk é sensual?

- Quais são os ritmos musicais da América Latina?
- Por que a maioria dos cantores de Rock usam entorpecentes?
- Quais foram as melhores bandas de rock de todos os tempos?

As perguntas elaboradas abrangem uma série de situações relacionadas à música nacional brasileira e ao contexto internacional. No entanto, nenhuma delas pode ser associada ao tema do sorteio - Influência da música nos anos 1990 - o que faz pensar que a escola, embora tenha adotado a metodologia de projetos, não desenvolveu um plano de ação, pois como se pode observar dos mapas apresentados como exemplo para nosso estudo de caso, o Ensino Fundamental anos iniciais seguiu a orientação do PEIF para o desenvolvimento dos trabalhos no projeto. E para os anos finais, o tema de sala não se articulou ao tema geral e nem ao tema selecionado para a turma. E o trabalho de pesquisa ao qual tivemos acesso apresenta ainda uma outra particularidade pois, trata exatamente do tema da sala.

Assim indagamos sobre qual teria sido a orientação tanto de alunos/as quanto dos/as professores/as para a elaboração desses questionamentos, visto que devido a quantidade de perguntas, prevendo um tempo de execução para o trabalho de (2) dois bimestres apenas, nos faz crer que seria muito difícil concluir o projeto sem que os questionamentos que compuseram o mapa conceitual, fossem simplesmente, considerados como um conjunto de perguntas e respostas.

No trabalho de pesquisa realizado e entregue ao/a professor/a conselheiro/a, vemos que se destacaram os aspectos históricos e econômicos relacionados à década de 1990, situando o tempo de forma cronológica. Todos os aspectos abordados foram expostos de forma superficial. Ressaltaram-se os fatos marcantes da década em caráter mundial, e, na sequência, em separado, os temas relacionados ao Brasil, sendo apresentadas algumas informações acerca da economia e desempenho do país nos jogos olímpicos daquela década. Trouxe uma lista de conflitos e eventos mundiais transcorridos no período, organizados em ordem cronológica, sem relação entre si. No tocante à temática da música, o relatório destacou a realização da segunda edição do festival Rock in Rio, observando as bandas e ritmos que se destacaram no evento. Como referências para o trabalho de pesquisa foi apresentado dois sites: Wikipedia e guiadicas.net/as-melhores-musicas-dos-anos-90/.

O trabalho de pesquisa ao qual tivemos acesso, trouxe um anexo com o título: “As Melhores Músicas dos Anos 90” em que se expôs uma introdução e, na sequência, uma lista das músicas nacionais e internacionais consagradas na década. Apesar de o trabalho apresentar duas referências para o desenvolvimento da pesquisa o que se nota no corpo do texto, é que de fato as informações são exatamente iguais às apresentadas nos sites. Existem

informações que nos levam a crer que, o que de fato ocorreu, foi uma cópia da informação com formatação e impressão para posterior entrega ao/a professor/a responsável. Nesse sentido, aquilo que foi relatado pelo/a PH02, quando discorreu sobre os/as alunos/as buscarem pesquisas prontas e entregarem como suas, confirmou-se.

Deste estudo podemos deduzir que, embora fosse o projeto inicial, a metodologia adotada não foi executada como esperado. Os/As alunos/as elaboraram uma grande quantidade de questionamentos para os quais não pudemos saber se encontraram as respostas, se os anseios e curiosidades instigados foram sanados. Pois, como mencionamos, a pesquisa escrita entregue e arquivada na escola, não apresenta resposta para nenhuma das questões do mapa conceitual. Em relação às questões levantadas pelos/as alunos/as, também pensamos na grande quantidade, dado que o trabalho não foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, mas sim apenas durante o primeiro semestre. Assim, questionamos se haveria tempo para trabalhar, interdisciplinarmente todas as questões; além disso, o projeto teve sua culminância na festa junina, realizada nas dependências da escola, onde a turma do 7º A apresentou a dança Macarena e o 5º B, apresentou uma dança paraguaia, não especificada.

Pretendíamos apresentar as informações acerca do planejamento para o desenvolvimento deste projeto, no entanto em contato com a gestão e coordenação pedagógica da escola nos foi informado que os livros de registro de Atas das reuniões entre os/as professores/as, coordenadores/as e gestão escolar, local em que os encaminhamentos foram registrados, não estão disponíveis na escola. Também não nos foi informado o que ocorreu com os mesmos. Novamente fomos surpreendidos, pois considerando a importância dada à metodologia na escola, esperávamos encontrar os materiais, relacionados aos trabalhos desenvolvidos devidamente arquivados e organizados de modo que o acesso e a consulta fossem acessíveis a qualquer momento, considerando que a produção desses materiais se constitui em fontes públicas.

Pensamos que dado o contexto tecnológico atual, o armazenamento destes materiais em arquivos físicos talvez, de fato fosse inviável devido a necessidade de espaço, no entanto, se a escola optasse pela digitalização e armazenamento virtual dos trabalhos, teríamos a preservação dessas fontes bem como da memória e da história da escola.

De acordo com as informações que conseguimos apurar em relação ao desenvolvimento do projeto, a escola elaborou um cronograma de trabalho para o 1º semestre, que se iniciou em fevereiro de 2013, quando ocorreu a apresentação da nova metodologia de projetos aos/as professores/as. Não encontramos menção sobre como ocorreu essa apresentação. Em março de 2013 deveria ocorrer a escolha dos temas pelos/as alunos/as,

votação do tema e elaboração do mapa conceitual por sala, com o tema música - vemos que o tema geral da escola já estava definido; e em abril a atividade ficou a partir da determinação de décadas para cada turma e ocorreu o trabalho com os temas interdisciplinares com acompanhamento da coordenação - também não se esclarece como foi realizada essa indicação de décadas por turma; para maio estabeleceu-se a continuidade do desenvolvimento do tema, com ensaios de danças e coreografias; e, em 8 junho de 2013, a culminância na festa junina, com apresentação do projeto “A influência da música na sociedade através dos tempos”.

Segundo um guia de programação das apresentações da festa, ao qual obtivemos acesso, com o projeto, a escola, tinha como objetivo: apresentar à comunidade a integração regional e fronteira por meio da evolução da música, a partir da década de 1950 até o ano de 2013, pois as apresentações dos/as alunos/as demonstrariam a transformação, a identidade cultural e o respeito às tradições da região na qual a escola se insere.

Assim, coube aos/as professores/as de cada componente curricular, em todas as turmas em que ministravam aulas, selecionar dentro dos mapas conceituais, uma ou mais perguntas que pudessem ser articuladas, de acordo com os conteúdos do referencial curricular e, solicitar que os/as alunos/as apresentassem o resultado das pesquisas em sala. Com a socialização das pesquisas ocorria a articulação oral, de modo que os/as alunos/as conseguissem perceber um elo entre a temática pesquisada e o conteúdo programático. No entanto, como não conseguimos localizar nenhum registro do desenvolvimento do trabalho neste projeto, além desse cronograma, e como o trabalho de pesquisa, produzido pelos/as alunos/as e, ao qual tivemos acesso, não ter nenhuma relação com as questões do mapa conceitual e com o trabalho interdisciplinar, não pudemos determinar de que modo, ocorreu o desenvolvimento e a articulação entre o conhecimento histórico advindo do trabalho de pesquisa, o mapa conceitual e o referencial curricular.

Nossas informações carecem de fontes e, assim, não conseguimos apresentar de que forma o trabalho contribuiu para a obtenção da aprendizagem significativa, pois as perguntas do mapa não se articularam ao trabalho escrito desenvolvido pelos/as alunos/as, muito embora todo conteúdo expresso pelo trabalho estivesse permeado pelo contexto histórico da década de 1990, mesmo que de forma superficial e reprodutora. Nesse aspecto, precisamos considerar as questões levantadas por nossos/as colaboradores/as ao destacar a dificuldade dos/as alunos/as na seleção e utilização das fontes de pesquisa, além de considerarmos qual seria naquele momento, para aqueles/as alunos/as, que iniciaram o trabalho com a metodologia, o

entendimento de “trabalho com pesquisa”? Quais teriam sido as mediações realizadas pelos/as professores/as para auxiliar na condução do protagonismo e autoria estudantil?

Devemos lembrar que, em 2013 a metodologia se apresentava como inovadora para ambos, e que não houve um tempo de preparação ou formação para que os/as professores/as conseguissem se desvincular das práticas pedagógicas tradicionais e internalizassem a metodologia e, assim, fosse possível o desenvolvimento de um trabalho de parceria. A apresentação dessa forma de organização nos mostra que não houve a elaboração de um plano de ação para o início do trabalho com a nova metodologia e também podemos pensar que os/as professores/as e alunos/as foram juntos/as estabelecendo uma maneira de desenvolver os trabalhos que eram solicitados. Neste sentido, pensamos como Hernández (1998) quando diz que “se esquece que as inovações, como todos os processos, têm uma história, e que desconhecê-la significa descontextualizá-las e desvirtuá-las” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78).

Consideramos que na ocasião, de acordo com as informações obtidas, os/as professores/as realizaram o trabalho com a metodologia de projetos com os instrumentos, as ferramentas, a estrutura e o conhecimento que lhes foram disponibilizados, o que nos mostra que mesmo sem o suporte necessário, o desafio da mudança foi aceito e, a partir dessa primeira experiência, os ajustes começaram a ser realizados para que se atingisse uma educação inovadora e de qualidade, com base nos interesses dos/as alunos/as, supervisionados/as por seus/as professores/as no papel, agora, de mediadores de aprendizagem e eles/as os/as protagonistas da própria Educação.

4.3.2 Projeto 2017: Diversidade Cultural

Após quatro (quatro) anos do início do trabalho utilizando a metodologia de projetos em todas as etapas de ensino, na escola estadual pública *lócus* desta pesquisa, foi definido para o ano de 2017, que o projeto teria a temática definida pelos/as alunos/as. Muito semelhante ao que ocorreu em 2013, os/as alunos/as em sala propuseram as temáticas sobre as quais manifestaram interesse em aprofundar conhecimento. Realizaram uma votação, de acordo com as propostas, para definição da problemática por sala/turma. Em seguida, os/as alunos/as organizaram uma apresentação, na quadra da escola, onde cada turma defendeu a sua temática e, assim, definiu-se o tema geral da escola como um todo: Diversidade Cultural. Dessa forma, cada sala passou a ter a sua temática específica, de acordo com a escolha dos/as alunos/as, mas todas estavam integradas o tema geral.

Para este trabalho a escola escreveu um projeto ao qual tivemos acesso e no qual pudemos identificar que a escolha do tema geral ocorreu em função da localização da escola em faixa de fronteira e sua inserção em um contexto multicultural, tornando-se, pois necessária a reflexão sobre o que seja cultura, e como a escola tem trabalhado a diversidade cultural, devido a acessibilidade fornecida pela globalização e pela evolução da tecnologia.

Também verificamos na justificativa do projeto que o tema havia sido considerado atual e relevante, avaliando que a escola se propunha a desenvolver um ensino que atendesse à diversidade cultural de sua clientela. Segundo a redação do texto nesse documento, “as atividades desenvolvidas com esse projeto favorecem a leitura, o gosto pelas práticas, promovendo o envolvimento do educando, despertando-lhe a curiosidade de quer saber mais” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 7). Trouxe ainda como objetivo geral à necessidade em mostrar à comunidade escolar a diversidade da cultura popular e a formação miscigenada e sincrética do povo brasileiro, desenvolvendo nos estudantes a consciência crítica e clara sobre os diferentes aspectos da sociedade e da cultura do país.

Temos na descrição da metodologia, uma novidade, diferentemente do PPP da escola, em que não há referência clara em relação ao entendimento que a escola tem dos mapas conceituais, temos aqui uma nota de rodapé que nos indica um teórico Wilson de Faria (1995) e apresenta um conceito para os mapas conceituais.

Mapas Conceituais são estruturas esquemáticas que representam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições, de modo a apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador. Portanto, são representações gráficas, que indicam relações entre palavras e conceitos, desde aqueles mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizados para a facilitação, a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos a serem abordados, de modo a oferecer estímulos adequados à aprendizagem. Logo, a ferramenta didática *Mapa Conceitual* pode servir para tornar mais significativa a aprendizagem aos educandos, permitindo-lhes estabelecer relações sistematizadas entre os conteúdos apresentados com os conhecimentos anteriormente assimilados (FARIA, 1995) (FRAGMENTO RETIRADO DE TEXTO ESCOLAR: PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2017, p. 9, grifos do autor).

Aqui temos que considerar que se a Escola havia adotado a metodologia de trabalho com projetos de 2008, e somente em 2017, apresentou um modelo de mapa conceitual, por que, ainda assim com alguns anos de experiência com o trabalho, os mapas conceituais não eram de fato, na prática, aquilo que a escola propunha em seu PPP? Qual poderia ser a explicação para a manutenção de um modelo de mapa que não representava o padrão conhecido de mapa conceitual, nem o próprio padrão definido pela escola como vimos na p.

77-78, onde temos uma técnica de construção de mapas conceituais apresentada ao corpo docente como orientação para o desenvolvimento do trabalho?

Também, temos no projeto em análise o esclarecimento de que, o projeto de 2017, de acordo com o PPP da escola constituiria uma quarta nota na avaliação dos/as alunos/as e que, esta avaliação seria mensurada através de uma ficha elaborada pela direção, após debate com os/as professores/as e coordenadores/as em que consta como critérios de obtenção de notas: escolha do tema ou problemática (2 pontos); elaboração do mapa conceitual (2 pontos); pesquisa (3 pontos); relatório de aprendizado por disciplina (1 ponto) e participação e cidadania (bingo/1 ponto), ainda segundo o documento, por meio destes critérios a escola estava avaliando os/as alunos/as em todos os seus aspectos e em seus eixos de aprendizagem.

De acordo com o documento de referência para o trabalho do Projeto Diversidade Cultural, a avaliação também contempla o trabalho realizado/a pelos/as professores/as e indica quais ajustes deveriam ser realizados, pois a partir da entrega dos relatórios e na observância das respostas apontadas pelos/as alunos/as, de acordo com cada um dos mapas conceituais, seria possível, identificar se a condução do trabalho foi adequada; se as intervenções ocorreram quando necessárias; se as atividades propostas pelos/as professores/as responderam aos objetivos de cada etapa; se os materiais usados foram adequados; e se o tempo previsto foi o suficiente. Com essas informações, a escola, segundo o texto do documento, passava a refletir sobre a importância formativa para professores/as bem como, para a instituição no intuito de impactar positivamente a incorporação dessa prática cotidiana.

Após as referências utilizadas na elaboração do documento norteador do projeto de 2017, foi inserida uma lista com a descrição das ações do trabalho desenvolvido no primeiro semestre. Sendo a primeira etapa a cargo do/a professor/a conselheiro/a no início do ano letivo, fazer o levantamento do tema ou problemática de sua sala. No dia 07/03/2017 ocorreu a votação final entre as 48 turmas da escola, contemplando o Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, onde tivemos a escolha dos temas por turno muito semelhantes, justificando assim o tema geral: Diversidade Cultural.

Seguiu-se, em sala, à elaboração dos mapas conceituais e cada turma ficou com seu tema específico encaixado ao tema geral de forma interdisciplinar. Os/as professores/as conselheiros/as organizaram as reuniões para definição dos encaminhamentos de acordo com as perguntas que formaram o mapa conceitual, indicadas pelos/as alunos/as e dando início as pesquisas.

A última etapa das ações do primeiro bimestre de 2017, consistiu na apresentação dos resultados das pesquisas pelos/as alunos/as, em sala, e, em seguida todos eles/as

elaboraram o relatório com a descrição da aprendizagem obtida. De posse desses relatórios os/as professores/as avaliaram e indicaram “o melhor relatório” elaborado em cada componente curricular, entregaram ao/à conselheiro/a para compor o portfólio final do projeto que foi entregue à direção. Ainda, havia o fechamento da nota dos/as alunos/as, pelo/a conselheiro/a, de acordo com o valor atribuído a cada uma das etapas da Ficha de Avaliação do Projeto.

Para o segundo bimestre, no dia 10/05/2017 ocorreu uma reunião entre direção escolar, coordenação pedagógica e corpo docente para o planejamento, discussões e encaminhamentos dos trabalhos do projeto no 2º bimestre. Ficou acordado que os/as professores/as iriam retomar os mapas conceituais e as pesquisas iniciadas no bimestre anterior e que as apresentações para a culminância do projeto na Festa Junina poderiam ser variadas com exibição de documentários, entrevistas, vídeos, danças, entre outros meios, facilitando a demonstração da aprendizagem obtida, a partir, do projeto. Os relatórios continuariam a serem individuais e por componente curricular, com a justificativa de avaliar a aprendizagem, a partir do mapa conceitual e das questões pesquisadas. Para tanto, realizaram-se as reuniões de professores/as, por turma, para retomada do mapa e para a organização dos ensaios, sendo definido que as apresentações estariam a cargo do/a professor/a conselheiro/a e dos/as professores/as de Educação Física e Arte, estando, pois, suas aulas distribuídas também para esse fim.

Ainda nesta reunião ficou definido que, no segundo semestre o projeto deveria ter continuidade, no entanto, voltado agora para as áreas de Ciências da Natureza e Exatas, cujo objetivo era a realização da IV FETAMA; mas para tanto, alguns mapas deveriam ser recriados, adaptados ou reelaborados. A avaliação da nota seguiria o mesmo modelo aplicado ao bimestre anterior, ou seja, uma ficha com pontuações específicas para cada etapa cumprida pelos/as alunos/as, sendo: retomada do mapa conceitual e pesquisa (1 ponto); entrega de todos os relatórios num total de oito, compreendendo cada uma das disciplinas componente da grade curricular (3,5 pontos); organização/criatividade/apresentação cultural (2,5 pontos); arroz (1,0 ponto); prenda (1,0 ponto) e alimentos (1,0 ponto).

O projeto em questão foi escrito, descrevendo as atividades para o primeiro semestre com encerramento em 03 de junho de 2017 com a Festa Junina da escola, onde os/as alunos/as de cada turma realizaram as apresentações culturais relacionadas a temática de cada sala.

Para esse projeto foi estipulado que os/as alunos/as não deveriam mais entregar os trabalhos de pesquisa com a formatação, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), o que na escola chamavam de “trabalho científico”, mas sim,

um relatório, em que constavam todas as atividades desenvolvidas naquele bimestre pelos/as professores/as da turma, das diversas disciplinas do currículo. Dessa forma, além das provas e atividades estabelecidas nas aulas relacionadas ao cumprimento do referencial curricular, os/as alunos/as precisavam elaborar nos anos finais no ensino fundamental 8 (oito) relatórios sobre a temática do projeto.

Aos/as professores/as, cabia, além das correções das provas e todas as outras demandas burocráticas, também corrigirem em cada uma de suas turmas os relatórios de atividades desenvolvidas individualmente por seus/as alunos/as. Esse passou a ser o meio de comprovação da realização das pesquisas em todos os componentes curriculares. Também foi a partir de 2017 que ficou acordado que todos/as os/as professores/as deveriam participar de reuniões para definição sobre os encaminhamentos dos trabalhos, reunião está sob a responsabilidade de cada professor/a conselheiro/a e acompanhadas e registradas pela coordenação pedagógica.

Nestas reuniões o que ocorria era a tomada de decisão sobre como cada professor/a, dentro do referencial de seu componente curricular, iria articular a temática da sala com a pergunta que os/as alunos/as já haviam definido para pesquisa.

A mudança da organização do trabalho com a metodologia se justificou como sendo para não haver sobrecarga para os/as alunos/as. Como já havíamos comentado, nos anos anteriores, cada professor/a avaliava o mapa conceitual e selecionava uma ou mais perguntas que poderiam se encaixar com o referencial da turma, solicitava uma pesquisa a ser desenvolvida em casa, ou seja, sem a mediação do/a professor/a, apenas com uma orientação, ou, encaminhava os/as alunos/as para a STE para que a pesquisa fosse realizada na escola sob a supervisão do/a professor/a.

Havia a socialização das informações pesquisadas e se considerava que tudo estava pronto. O trabalho do projeto estava feito. Na prática cada professor/a destinava uma ou duas aulas de seu planejamento mensal para trabalhar a problemática da sala e desenvolver alguma atividade do projeto. E cabia aos/às alunos/as no final do semestre apresentar o “trabalho científico” ao/à conselheiro/a com as informações pesquisadas de modo a responder todas as perguntas do mapa conceitual.

Assim, com a mudança no formato da aplicação da metodologia, os/as alunos/as iriam agora utilizar unicamente a pesquisa que realizaram sobre uma ou mais perguntas para o desenvolvimento de todas as atividades do projeto em todos os componentes curriculares. Cada professor/a deveria tomar conhecimento das informações constantes desta pesquisa e utilizá-la para desenvolver suas atividades de acordo com o seu componente curricular.

Porém, se a ideia era de que os/as alunos/as não fossem sobrecarregados/as, o mesmo pensamento não se aplicou aos/as professores/as que ficaram com mais um trabalho de correção individual por turma, o que mais uma vez nos faz refletir sobre os desafios da aplicação desta metodologia, no formato adotado na escola estadual pública em relação ao trabalho docente.

Para nosso estudo do caso apontamos o trabalho realizado pela turma D de 8º ano vespertino, no Ensino Fundamental anos finais, cuja temática desenvolvida foi: Tecnologia na Educação e Diversidade Cultural. O mapa conceitual elaborado pela turma foi composto por oito (8) perguntas as quais listamos a seguir:

- Quais benefícios da tecnologia para a sociedade?
- Desde quando a tecnologia ficou útil para o aprendizado na educação?
- Em quais pontos a tecnologia pode prejudicar a diversidade cultural?
- Quais são as vantagens da tecnologia na diversidade cultural?
- Além da tecnologia ajudar na educação, quais são seus outros benefícios?
- Quando e como a tecnologia foi criada?
- A tecnologia traz risco para a sociedade, como usar essa fonte de informação para fins educativos?
- Quais são os tipos de conhecimentos que a tecnologia nos proporcionou para fins educativos?

Sobre as atividades desenvolvidas para obter respostas a esses questionamentos, localizamos na escola, junto à direção adjunta, o registro em livro Ata, folha 38, unicamente, a reunião ocorrida no dia 01/08/2017, nas dependências da escola, entre professores/as e coordenação pedagógica, portanto no segundo semestre letivo, desse modo não se enquadrando nas atividades descritas no projeto elaborado pela escola, pois o documento apresenta as ações desenvolvidas no primeiro semestre apenas. Outra questão que já havíamos mencionado, estamos utilizando aqui as informações que conseguimos obter, a partir das fontes às quais tivemos acesso, devido aos livros de registros não estarem disponíveis para consulta, na escola.

No registro realizado pela coordenação pedagógica, estiveram presentes na reunião os/as professores/as dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, responsável pela leitura das pesquisas referentes a quatro (4) questões do mapa conceitual, não especificadas; o/a professor/a de Arte, confecção de um robô para a porta da sala e ao/a professor/a Educação Física, não foi definido nenhuma atividade, no entanto, considerando o que estava previsto, pensamos que coube ao/a professor/a organizar a apresentação cultural e os ensaios

da turma; os/às professores/as de Geografia e História, coube debater o que a tecnologia pode proporcionar ao meio rural, posto em forma de anotação/lembrete, está um registro com a informação êxodo rural, pensamos ser este o foco das atividades realizadas nestes componentes curriculares; o/a professor/a conselheiro/a ficou com a responsabilidade de redigir o relatório de atividades a ser entregue à direção escolar ao final do bimestre.

Não localizamos nenhum destes relatórios, nem de alunos/as e nem tampouco dos/as professores/as. Também não conseguimos informações sobre a reelaboração do mapa conceitual desta turma no segundo semestre, mas cremos que o mesmo foi feito devido as atividades propostas para os componentes curriculares de História, Geografia e Arte, não poderem ser relacionadas às questões do mapa ao qual tivemos acesso. Porém, poderíamos supor que as questões sobre os benefícios da tecnologia para a sociedade e se a tecnologia traz riscos para a sociedade, poderiam se encaixar perfeitamente a esses componentes curriculares.

Também observamos que embora, o encaminhamento das atividades desta etapa do projeto Diversidade Cultural estivesse voltado para as áreas de Ciências da Natureza e Exatas, não encontramos a descrição das ações desenvolvidas nestes componentes curriculares e nem a presença desses/as professores/as na reunião interdisciplinar registrada. O fato de termos a ausência de professores/as nestas reuniões não nos causa estranheza uma vez, que as mesmas ocorriam invariavelmente no período de aulas, de preferência durante as horas/atividades do/a professor/a conselheiro/a, portanto dificilmente conseguiria reunir todos/as os/as professores/as das turmas, levando-se em consideração que diversos/as professores/as trabalham apenas alguns dias da semana em uma escola e nos outros dias se deslocam para outra.

Como os/as alunos/as em 2017 não realizavam mais o desenvolvimento de um trabalho escrito dentro das normas da ABNT, como se exige em se tratando de trabalho científico e, sim, a redação de um relatório por componente curricular. Como não tivemos acesso a nenhum desses registros, novamente estamos caminhando no campo da suposição, sem conseguir analisar como os/as alunos/as construíram conhecimento histórico a partir da metodologia de projetos.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, selecionamos a turma B do 4º ano vespertino, com a temática: Como surgiu a música? O mapa conceitual foi composto por dezessete (17) perguntas, quais sejam:

- Como surgiu a música?
- Qual o cantor mais famoso de rap?
- Qual a primeira música de funk tocada em São Paulo?

- Quais são os instrumentos utilizados no rock?
- Quem inventou o funk?
- Como surgiu a Polca Paraguaia?
- Quem foi o primeiro compositor de funk do Brasil?
- Como a música é feita no computador?
- Como surgiu o rock?
- Quem foi o primeiro compositor de kachaka?
- Como surgiu a música sertaneja?
- Quem foi o primeiro cantor de música sertaneja do Mato Grosso do Sul?
- Quem é o cantor mais famoso de funk?
- Como surgiu o rock nacional?
- Como a música para pelas ondas sonoras do rádio e chega até nós?
- Qual o ritmo mais ouvido pela população de Ponta Porã?
- Qual o primeiro guitarrista de rock de Ponta Porã?

A grande variedade e quantidade de perguntas, relacionadas a temática música se assemelha aos questionamentos dos/as alunos/as que desenvolveram o projeto: A influência da música na sociedade através dos tempos. No entanto, o Ensino Fundamental nos anos iniciais, sempre desenvolveu o trabalho com os mapas conceituais na íntegra, sem alterações de um semestre para outro, o que ocorria era o acréscimo de novas perguntas de acordo com a curiosidade, e o interesse manifestado pelos/as alunos/as no decorrer das pesquisas e no desenvolvimento das ações.

Outra questão que diferencia o desenvolvimento das atividades com projetos no Ensino Fundamental nos anos iniciais para os anos finais, é o fato de que os/as alunos/as do fundamental anos iniciais não precisavam entregar um trabalho científico aos/as seus/as professores/as e nem elaborar relatórios de aprendizagem. O trabalho era todo registrado em fichas de atividades semanais que os/as professores/as pedagogos/as precisavam preencher e entregar a uma professora responsável – articuladora-; no entanto também não obtivemos acesso a essas fichas de registro de atividades. Assim novamente caímos em campo hipotético, sem as fontes de registro das atividades desenvolvidas não temos como averiguar de que modo os conteúdos foram articulados à temática, nem tampouco estabelecer os elos entre o interesse dos/as alunos/as manifestados no mapa conceitual e a aprendizagem construída a partir da metodologia de projetos.

No entanto, não podemos deixar de considerar as possibilidades de trabalho em História com base nas questões descritas no mapa, considerando que, quase todos os

questionamentos partem do interesse pela origem dos ritmos musicais, cantores ou compositores desses ritmos. Pensamos que o mapa abriu em amplo leque de debate e discussões históricas relacionadas não apenas à temática, como também a proposta de apresentar a diversidade cultural que permeia o contexto escolar, na faixa de fronteira, uma vez que o mapa contempla questões que abrangem a cultura da cidade vizinha – Pedro Juan Caballero/PY. Lamentável pensar que as fontes de registro desse trabalho se perderam no tempo, que aliás, nem é tão distante de nós; mas, no Brasil, temos a cultura da desvalorização, desfazemo-nos com muita facilidade dos papéis, que são vistos como entulho e assim, a nossa História vai sendo deixada de lado, sem valoração.

Desse modo, como pensar a construção de uma consciência histórica dos/as alunos/as, se nem mesmo a escola tem valorizado suas fontes, seus registros, sua memória? Especialmente falando, em função da importância que a metodologia de projetos sempre teve no aspecto pedagógico da escola, pois, após sua implementação, tudo dentro da Escola passou a girar em torno dessa proposta. No entanto, para nossa surpresa, os documentos que comprovavam sua eficácia, não foram sequer arquivados, o que dizer então de preservados! Tal constatação faz-nos reportar à frase inicial desse parágrafo: como pensar a construção de uma consciência história dos/as alunos/as se nem mesmo a escola tem valorizado suas fontes, seus registros, sua memória? E, como professores/as no ensino de História que somos, isso nos preocupa, mas ao mesmo tempo nos impulsiona a querer mais, a tentar reverter esse quadro que a pesquisa nos revelou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho de pesquisa permeado por algumas inquietações, para as quais buscamos aporte teórico e, dessa forma, procuramos por respostas, que desse cômputo, nos auxiliassem a esclarecer as dúvidas suscitadas pela metodologia de projetos, como recurso de ensino e aprendizagem, especificamente no componente curricular de História, tendo a pesquisa como seu princípio norteador e, avaliando ainda, como os/as alunos/as (com essa metodologia) iriam construir uma consciência histórica, a partir da experiência de trabalho desenvolvida em uma Escola estadual pública localizada no município de Ponta Porã - MS.

Apresentamos o percurso do componente curricular de História, com base na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, algumas das mudanças nas concepções do ensino de História desde então, as perspectivas com a implementação tanto da BNCC, quanto do novo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, além da apresentação da metodologia de projetos e do recurso didático Educar pela pesquisa, utilizado no Estado de Mato Grosso do Sul.

Nossa investigação pretendeu compreender as diferentes abordagens e práticas metodológicas do educar pela pesquisa, bem como identificar os entraves postos e/ou dificuldades dos/as professores/as de História na realização da metodologia de trabalho com projetos para a formação da consciência histórica dos/as alunos/as.

A pesquisa quando utilizada como recurso didático em sala de aula tem se mostrado como ingrediente que auxilia nesse processo de busca por meios que possam tornar a escola mais atraente e os conteúdos mais interessantes aos/as alunos/as. Nesse sentido, as instituições mantenedoras da Educação Básica, especialmente no Estado de Mato Grosso do Sul, vêm investindo seus esforços na implementação definitiva desse recurso como expediente de aprendizagem.

Na Escola *lócus* dessa pesquisa, a metodologia de projetos foi adotada como recurso de ensino e aprendizagem a partir da experiência de trabalho do Ensino Fundamental nos anos iniciais com o PEIF e foi, paulatinamente, ganhando espaço no ambiente escolar, até ser incorporada definitivamente como a metodologia de toda a escola.

Buscava-se um trabalho em que o foco da aprendizagem estivesse centrado no/a aluno/a e nos seus interesses, valorizando os conhecimentos historicamente construídos em suas relações de convívio social e familiar articulado ao conhecimento escolar, para que assim fosse possível ampliar o saber com critérios de conhecimento científico e, que ainda, pudesse ser aplicado para a vida. Nos questionamos sobre a eficácia dessa metodologia como recurso

didático e, sobre a aprovação dos/as professores/as quanto a sua utilização no formato adotado pela Escola.

Ao recorrermos aos questionários aplicados a professores/as, tanto pedagogos/as como historiadores/as, com a mesma abordagem para ambos, em relação as suas impressões e percepções quanto a utilização da metodologia de trabalhos com projetos, nos deparamos com questões discordantes e conflitantes, pois todos/as os/as nossos/as colaboradores/as manifestaram a validade da pesquisa, enquanto recurso de aprendizagem, mas nem todos/as concordaram quanto ao formato da metodologia de projetos aplicado à escola *lócus* da pesquisa.

Uma vez que, conforme apuramos ao longo de toda nossa investigação, a autonomia dos/as alunos/as, pretendida com a metodologia, estava limitada a alguns aspectos do trabalho, pois na maioria dos projetos desenvolvidos na escola desde 2013, quando a metodologia passou a constituir-se como prática de ensino em toda a escola, os temas eram definidos/direcionados pela gestão/coordenação pedagógica e professores/as, cabendo aos/as alunos/as buscarem encontrar interesse/curiosidade em relação ao tema proposto e desenvolver as atividades solicitadas. Também verificamos, que o trabalho estava permeado pela utilização de mapas conceituais que, na prática, eram na verdade, um conjunto de perguntas para as quais, por meio de pesquisa, os/a alunos/as deveriam buscar respostas e apresentá-las em sala.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de que os projetos deveriam ser realizados em um prazo semestral, no entanto, com a análise dos projetos que realizamos, vimos que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental esse prazo era estendido ao longo do ano letivo, mas para os/as alunos/as e professores/as dos anos finais, o trabalho ficava limitado a um período de dois (2) bimestres por projeto. Assim, nos faz pensar que, de certo modo, os/as alunos/as e os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental trabalhavam em ritmo acelerado, sem muito espaço para discussões, levantamento de novas hipóteses ou mesmo para a internalização do conhecimento que se estava construindo. Isso, devido à grande quantidade de perguntas que compunham os mapas conceituais que analisamos, o que nos parece tempo insuficiente para o desenvolvimento de todas as pesquisas necessárias para o fechamento das curiosidades dos/as alunos/as, mesmo que trabalhadas de forma interdisciplinar.

Temos ainda a questão de que, no segundo semestre, para os anos finais do Ensino Fundamental, os mapas serem reelaborados/adequados para o desenvolvimento de pesquisas direcionadas para áreas específicas como, exatas ou ciências da natureza, limitando a

criatividade dos/as alunos/as que além de terem que seguir um tema central, ainda precisavam estar vinculados a necessidade de finalizar o projeto com uma apresentação artística no primeiro semestre e a apresentação de um produto ou a exposição de atividade voltadas para as áreas das ciências exatas ou da natureza. Sem mencionar ainda o fato de que, para além dessas atividades com a metodologia de projetos, tanto alunos/as quanto professores/as precisavam ainda, trabalhar em sala os conteúdos programáticos. Ou seja, os/as alunos/as desenvolviam pesquisas para cada componente curricular, além de articular as aulas vinculadas ao currículo e as apresentações para a culminância dos projetos. Mesmo com o trabalho interdisciplinar, devido ao grande número de questionamentos nos mapas conceituais, não havia tempo hábil para a assimilação e internalização de tantas informações ao mesmo tempo. Cremos que para os/as alunos/as, como foi destacado por nossos/as colaboradores/as, as pesquisas eram feitas de forma superficial, já que havia um grande número de atividades a serem desenvolvidas, no decorrer do semestre, para a obtenção de nota, dificultando a aprendizagem significativa, objetivo maior da escola com a metodologia.

Verificamos, além disso, que a avaliação dos trabalhos com o projeto era bimestral, e de acordo com as fichas as quais obtivemos acesso, percebemos que em vários aspectos, os resultados do trabalho eram mensurados, tendo como balizador maior, critérios em que a pesquisa, propriamente, ficava com um peso menor, entre os itens de avaliação como, apresentação artística, aquisição de produtos entre outros. Dessa forma, o conhecimento nos parece ter sido relegado ao segundo plano.

Em se tratando das dificuldades para o ensino de História articulado com a metodologia, conforme informações colhidas por meio dos questionários, foram apontados diversos aspectos, falta de comprometimento e maturidade dos/as alunos/as, falta de materiais, referenciais descontextualizados da realidade local, o acesso cada vez maior a um grande número de informações e mesmo defasagens na escrita e leitura, mas nenhum/a de nossos/as colaboradores/as apontou a sobrecarga de trabalho que a metodologia, no formato utilizado pela escola, acrescentou às suas funções, fato que nos chamou a atenção, pois julgávamos que esse seria apontado como um dos fatores para tornar a metodologia de difícil consecução.

Considerando que a História ao longo dos tempos foi sofrendo mudanças nas suas perspectivas, abriram-se novos espaços, tanto em relação aos campos de pesquisa, quanto nas abordagens que, aos poucos, foram sendo incorporados à Educação Básica, acarretando assim, alterações também na percepção dos/as alunos/as, que hoje buscam cada vez mais o conhecimento fora das salas de aula, fato que obriga os/às professores/as buscarem

aperfeiçoamento constante, sejam eles/as pedagogos/as ou historiadores/as. Nesse sentido, cabe destacar que o aperfeiçoamento dos/as professores/as, exige investimento de tempo e dinheiro, fatores que nem sempre tem sido valorizado por parte dos órgãos governamentais o que, de certo modo, desestimula os profissionais. Temos ainda que as formações ofertadas pelo governo nem sempre contempla as necessidades reais de sala de aula, pois são pensadas, geridas e aplicadas, com vistas a se atingirem metas, e por isso estão, em sua grande maioria, pautadas por situações fora da realidade escolar vivenciada por professores/as e alunos/as.

Considerando o ensino de História e sua importância social, temos em mente que a atualização dos/as professores/as é algo imprescindível se desejamos que nossos/as alunos/as sejam capazes de sair da escola e tornarem-se de fato cidadãos críticos e participativos. Para tanto contribuir na formação da consciência histórica é inerente à aquisição do conhecimento, tornando-se, portanto, gênero de primeira necessidade, nesse processo. Nesse sentido, estamos concordando com Cerri (2011) ao discutir que “[...] a educação histórica escolar, se realizada com sucesso, deve fornecer os elementos cognitivos para que o sujeito possa produzir sentido histórico de todas as formas, sem ficar preso ao modo tradicional ou exemplar” (CERRI, 2011, p. 131).

A metodologia de projetos na Escola estadual pública onde iniciamos nossa investigação, cerne de nossas inquietações, continua a realizar ajustes e a buscar mecanismos para a obtenção de um trabalho interdisciplinar, com protagonismo e autoria. Apuramos que para o ano letivo de 2019, os mapas conceituais foram abolidos e cada professor/a definiu individualmente como desejava, dentro de seu componente curricular desenvolver a temática da escola, “JBC 40 anos”. Assim, nos questionamos sobre a necessidade de realizar tantos ajustes mesmo depois de quase uma década de sua implantação. Ainda não se encontrou um caminho a seguir?

Ao longo dessa investigação, mesmo entre tantos encontros e desencontros, percebemos que com todas as dificuldades postas, tanto em relação ao ensino de História, quanto ao trabalho com a metodologia de projetos e, mesmo com a situação atual da educação brasileira, vimos que os/as professores/as não se eximem de seus papéis, de suas responsabilidades, não fogem da tarefa de buscar ofertar nas escolas públicas em prol de uma educação de qualidade, aceitam, incorporam e trabalham para buscar a inovação na Educação Básica. Em se tratando dos/as professores/as da Escola, *lócus* desse trabalho, todos/as os/as professores/as que colaboraram com essa pesquisa, mostraram-se envolvidos com a metodologia de projetos, descreveram a pesquisa como caminho para romper com as práticas tradicionais de ensino, mesmo sem os suportes ou formação específica, não se furtaram ao

engajamento com essa metodologia. No entanto, apontaram, em alguns casos, situações que precisam ser revistas, como os mapas conceituais, a avaliação, as participações mais efetivas dos/as alunos/as, entre outros.

Perante essa constatação, é preciso considerar que estamos diante de um novo quadro que se descortina diante de nossos olhos: a formação escolar tem buscado avançar sobre o ensino tradicional e, mesmo sobre as perspectivas de uma educação voltada para “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Hoje, com a BNCC, temos uma nova perspectiva de educação, voltada para “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14).

Assim, somos esperançosos quanto ao futuro da Educação, pois com certeza, novas páginas a serem escritas na História da Educação brasileira, com o enfoque, agora, direcionado as demandas do século XXI e em competências socioemocionais. Resta-nos, enquanto profissionais da Educação, buscar os meios necessários para que os impactos dessas mudanças possam ser colhidos, tanto entre os/as alunos/as, que a partir de 2020 estarão se deparando com essas novidades, de modo a torna-los/as protagonistas de sua aprendizagem e, quanto com as gerações futuras que serão olhos e ouvidos na sociedade, e quiçá sejam também bocas, para, certos de seu lugar de fala, conscientes dos processos históricos que conduzem nossos passos, possam criticar e participar da sociedade ativamente, tal qual as leis nacionais, estaduais e municipais preconizam em suas redações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/CF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Educação Integral**. Disponível em:

<<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>> Acesso em 05/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **MT Migrações Transfronteiriças**. Disponível em:<https://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/mtbrasil_act-1-3-1-4_relatorio_final.pdf> Acesso em 17/04/2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretária de Educação. **Referencial Curricular 2012**. Ensino Fundamental/Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Secretária de Estado de Educação de MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual João Brembatti Calvoso 2018**.

Disponível em:

<<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=TT+rKrgSIBc>>Acesso em 10/04/2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação (2014-2024)**. Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>> acesso em 09/12/2019.

ABUD, Katia Maria. **Propostas para o Ensino de História**: a Construção de um saber escolar. Fronteiras: **Revista de História**. Dourados-MS, v. 18. N. 31. p. 267-304/ jan. jun. 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, Áurea da Paz e PELEGRINI, Sandra C. A. (Org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. 1. Ed. Teresinha: EDUFPI, 2010, v.1, p. 55-72. Disponível em: < <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf> > acesso em 03/11/2019.

ANDRADE, Pedro F. **Aprender por projetos, formar educadores.** Formação de educadores para o uso da informática na escola. 1ªed. Campinas -SP: Unicamp: NIED, 2003, v. 1, p. 57-83. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000199.pdf>> Acesso em 27/03/2019.

ANDRADE, Zaíra Portela de Souza. **A Política da Educação Básica em Mato Grosso do Sul 2015-2018:** contexto histórico, político e epistemológico. MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul** [recurso eletrônico] / Organizadores, Alessandra Ferreira Beker Daher, Estela Mara de Andrade, Éverton Paulino Damaceno. Campo Grande- MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Trad. Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BALLER, Leandro. **Fronteira e fronteiriços:** a construção das relações sociais e culturais entre brasileiros e paraguaios (1954/2014). Dourados-MS: UFGD, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização:** respostas de lições extraídas da prática. Semina: **Ciências Sociais**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Meu lugar na história:** de onde eu vejo o mundo? Ministério da Educação. In.: Secretária de Educação Básica. História: **ensino fundamental/** Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

CAINELLI, Marlene. **O que se ensina e o que se aprende em História.** In.: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. História: **ensino fundamental/** Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino e comprometer-se com a aprendizagem do estudante. [recurso eletrônico] Campo Grande- MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRAGA, André Barbosa. **As representações sobre o regime militar nos livros didáticos de história (1985-2011)**: de “revolução” a golpe civil-militar de 1964. **Enfoques** Vol.13 (2) Dezembro-2014.

FURTADO, Alessandra Cristina; PINTO, Adriana Aparecida. **A História da Educação em Mato Grosso do Sul**: temas e abordagens. Dourados: UFGD, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo de História e Narrativa**: Desafios epistemológicos e apostas políticas. In: **Pesquisa em ensino de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da Consciência Histórica**. Trad. Paulo César Duque Estrada. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

HELENE, Daniel Vieira. BNCC na prática: **tudo que você precisa saber sobre História**. Associação Nova Escola. Fundação Leman, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/15/historia>> acesso em: 09/12/2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. Mário Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Trad. Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas. Editora da Unicamp, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B. RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e os textos complementares. São Paulo. Livraria da Física, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. São Paulo: **Revista Brasileira de História**, v. 13, n° 25/26, pp.143-162. Set. 92/ago.93. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20(1).pdf> Acesso em 09/06/2019.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. **Metodologias Ativas no Ensino de História:** um caminho para o desenvolvimento da consciência histórica. **Metodologia ativa na educação.** SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio; organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural:** Um Percurso Docente. 1. Ed. Jundiaí- SP: Paco, 2017.

PINSKY, Carla. **Novos temas nas aulas de História.** 2. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

RAGO, Margareth. In.: **A História repensada.** JENKINS, Keith. Trad. Mário Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHERMA, Márcio A. **Cidades-gêmeas e integração: o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**, 2016, São Paulo. **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**, 2016. Disponível em:

<https://sites.usp.br/prolam/wpcontent/uploads/sites/35/2016/12/Marcio_Scherma_II-Simposio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf> Acesso em 22/04/2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando. **Possibilidades de pesquisa em História:** De fontes mananciais para o ensino de História. São Paulo: Contexto, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adilson da. GARCIA, Ana Flávia Gomes. RIBEIRO, Selma Ferreira da. JESUS, Sonia Ferreira de. **Metodologias Ativas:** um desafio para o trabalho de orientação. **Metodologia ativa na educação.** SILVA, Andreza Regina Lopes da. BIEGING, Patricia. BUSARELLO, Raul Inácio. organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, João Carlos da. **O Ensino de História no contexto da Legislação Educacional Brasileira**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.20, n.40, p.81-96, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/2319-6739-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 10/06/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Wilson. CLARO, Genoveva Ribas. MENDES, Ademir Pinheli. **Aprendizagem significativa e mapas conceituais**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/ Cátedra UNESCO). **EDUCRE XI Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24179_12230.pdf > Acesso em: 10/06/2019.

SIMAN, Lara Mara de Castro. **Aprender a pensar historicamente**: entre cognição e sensibilidades. **O ensino de história em questão, usos do passado**. Orgs. ROCHA, Elenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. ZILLI, Gilvane Teresinha Savariz. **Currículo e Aprendizagem por Projetos**. X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

TREVISAN, Rita. **O que muda em História para o Ensino Fundamental**. BNCC na prática: **tudo que você precisa saber sobre História**. Associação Nova Escola. Fundação Leman, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/15/historia>> acesso em: 09/12/2019.

TRINDADE, Sara Marisa da Graça Dia do Carmo. **Epistemologia e Ensino de História**: Ser historiador na sala de aula: Desenvolvimento de competências ao nível conceitos estruturais para a construção do conhecimento histórico através de tarefas de recriação digital da História. CITCEM. Porto, 2017.

ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História /
ProfHistória

Unidade Universitária de Amambai

Prezado(a) professor(a). Essa pesquisa pretende obter informações sobre o ensino de História e o educar pela pesquisa no Ensino Fundamental da Escola Estadual Pública, localizada no município de Ponta Porã-MS, por meio do trabalho com a metodologia de projetos. Este é um momento para compreendermos os pontos que envolvem essa área e as articulações necessárias para o desenvolvimento do trabalho com projetos. Portanto, sua atuação enquanto docente é muito importante, pois você está no cotidiano escolar e pode observar questões que pessoas externas talvez não se atentem. Esse questionário nos ajudará a propor ações que melhorem seu trabalho, levando em conta suas percepções. Contamos com suas reflexões e respostas sinceras!

I - SOBRE VOCÊ (Marque um “X” na(s) opção(s) escolhidas)

1) Idade: (_____) Anos

2) Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro

3) Formação: (Se possível indicar o ano em que concluiu os estudos)

- ☐ Ensino Superior Incompleto.
☐ Ensino Superior Completo. Qual(is) Curso(s)?

☐ Especialização. Qual(is) área(s)?

☐ Mestrado. Qual área?

☐ Doutorado. Qual área?

☐ Outro. Especifique:

4) Tempo de atuação na Educação Básica:

(_____) ANOS (Em caso de tempo fracionado, considerar o número inteiro posterior)

5) Há quanto tempo leciona aulas ou lecionou aulas no componente curricular de História na Escola Estadual João Brembatti Calvoso em Ponta Porã-MS?

(_____) ANOS (Em caso de tempo fracionado, considerar o número inteiro posterior)

6) Você ministra aulas:

☐ nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos)

() nas séries finais do ensino fundamental (6° ao 9° anos)

7) Você ministrou a disciplina de História entre 2013 e 2017?

() Sim

() Não

8) Durante o período de atuação na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, atuou também em outras escolas?

() Sim

() Não

Qual(is)?

9) Você também ministra aulas no Ensino Médio?

() Não

() Sim. Qual(is) ano(s) e disciplina(s)?

10) Você já participou de algum curso de capacitação ou formação continuada na área de História?

() Não

() Sim.

Qual(is)?

Qual a carga horária?

Qual a temática?

II – QUESTÕES DISCURSIVAS

Aqui você poderá opinar sobre aspectos relacionados ao ensino de História e o educar pela pesquisa que nos ajudarão a compreender melhor a metodologia de projetos, pratica de ensino da Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Ressaltamos que esse é um espaço de comunicação e sua opinião de extrema importância. Caso necessário você pode continuar a responder no verso da folha identificando a questão em continuidade.

11) O que significa o estudo da História para você?

12) Quais as dificuldades encontradas para se ensinar a História no Ensino Fundamental?

13) Como você trabalha a disciplina de História? Quais recursos e/ou estratégias você utiliza para ensinar os conteúdos curriculares de História de modo a articular a metodologia de projetos e as temáticas das salas?

14- A pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem, na sua opinião, tem produzido bons resultados no ensino de História em sala de aula? Explique.

15- Conforme sua experiência de trabalho com a metodologia de projetos, como você avalia os resultados de aprendizagem obtidos em sala de aula com sua utilização?

16) Os alunos se envolvem nas temáticas de sala e no trabalho de pesquisa para o desenvolvimento dos projetos?

17) Os alunos compreendem a importância da pesquisa como recurso didático que favorece a aprendizagem e o protagonismo estudantil?

18) A Metodologia de Projetos, da maneira como é desenvolvida na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, segundo sua opinião, tem de fato conseguido articular a proposta da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, Educar pela pesquisa e o protagonismo estudantil?

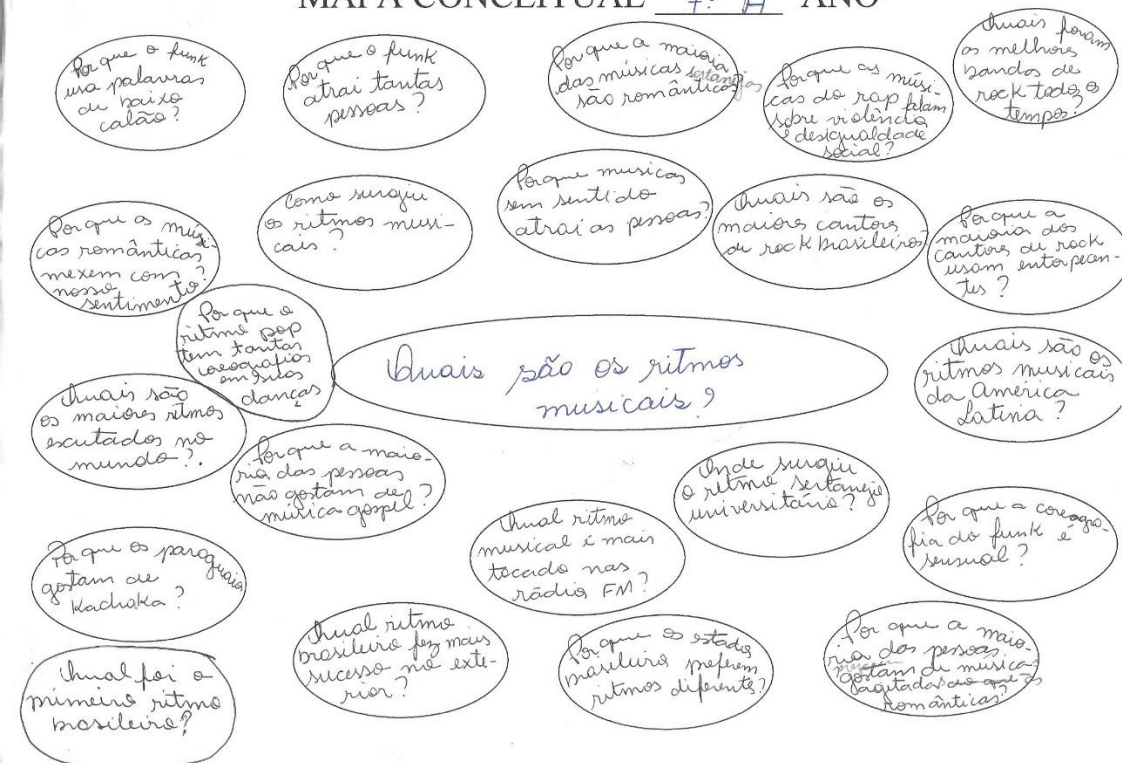
Agradecemos sua colaboração e desejamos que os resultados desse estudo se reflitam em melhorias para seu trabalho! Para assuntos referentes a essa pesquisa, entre em contato conosco: adriana.corrales@hotmail.com

ANEXO 2 – MAPAS CONCEITUAIS REFERENTES AOS PROJETOS DE 2013



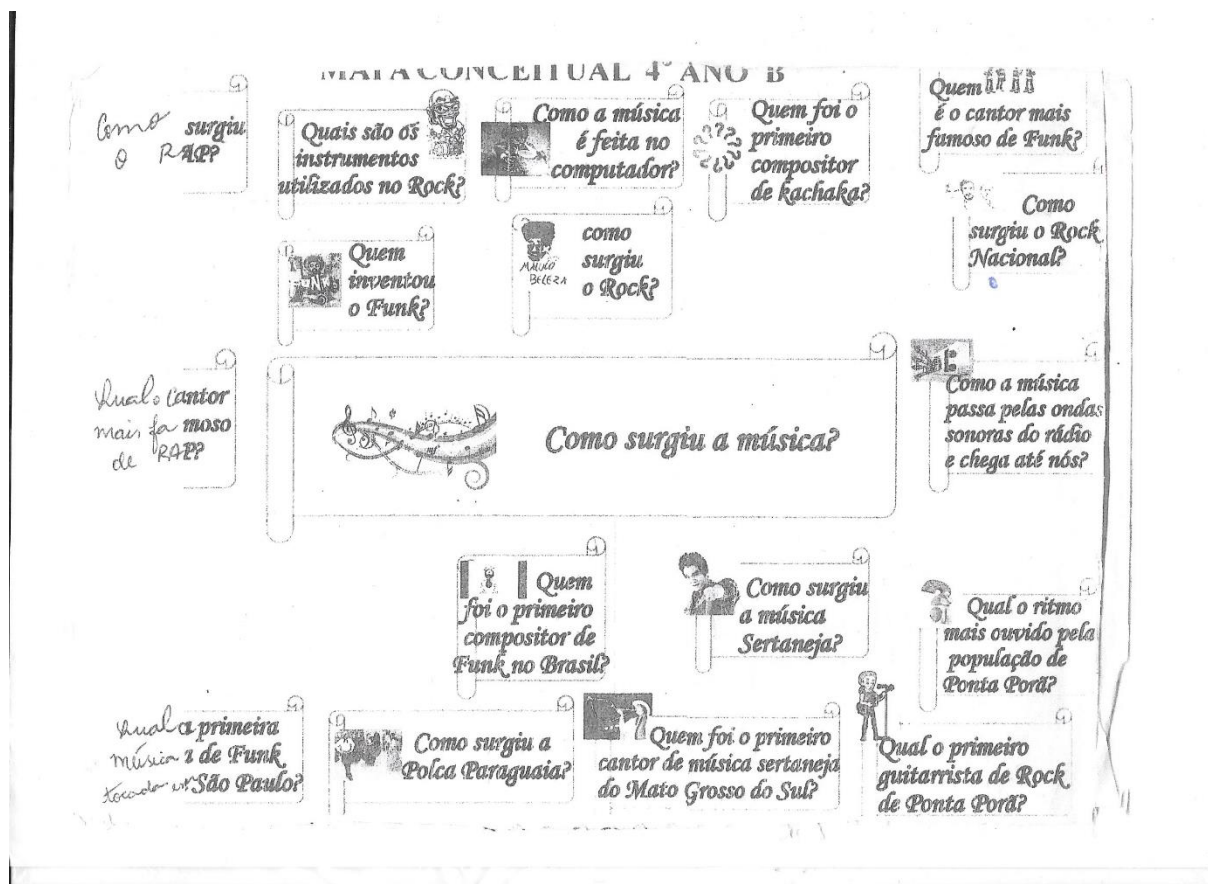
Mapa conceitual turma 5º ano A, 2013.

MAPA CONCEITUAL 7º A ANO



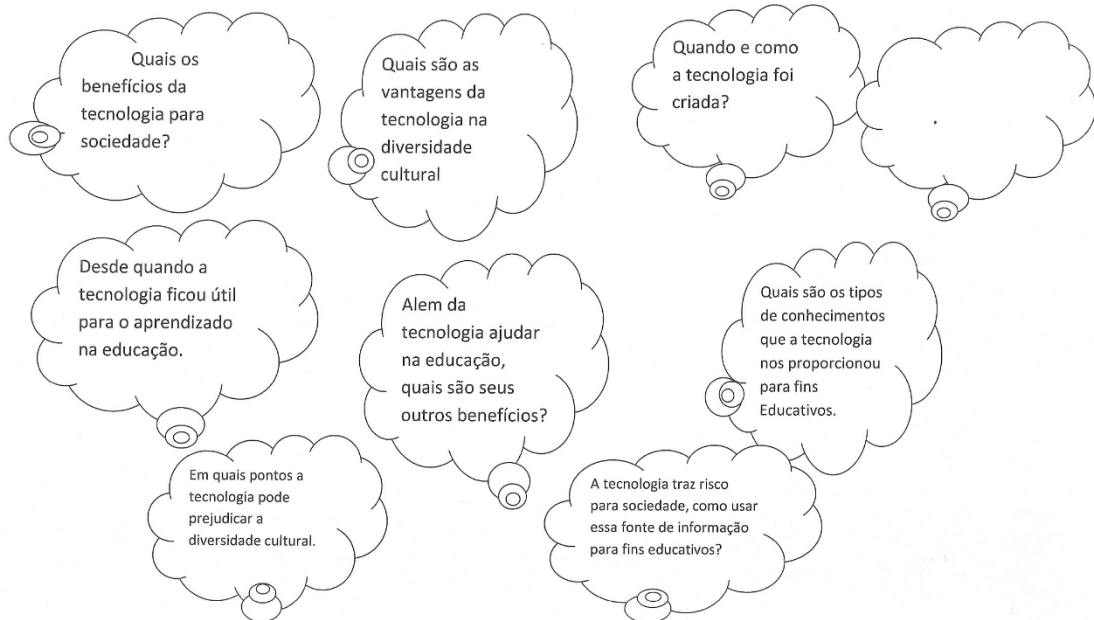
Mapa Conceitual 7º A, 2013

ANEXO 3 – MAPAS CONCEITUAIS REFERENTES AOS PROJETOS DE 2017



Mapa Conceitual 4º B, 2017

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL



Mapa Conceitual 8º D, 2017

ANEXO 4 – FICHA DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO 2017

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO- “*Diversidade Cultural*” – 1º bimestre de 2017.

Conselheiro (a): _____ Turma: _____ Turno: _____

Nº	NOME	PESQUISA E APRESENTAÇÃO 7.0			Entrega do Relatório por Disciplina 2.0	COOPERAÇÃO E CIDADANIA	
		Escolha da Problemática 2.0	Elaboração do Mapa Conceitual 2.0	Pesquisa 3.0		Bingo 1.0	NOTA DEZ
01							
02							
03							
04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							

Ficha de avaliação das atividades do projeto 2017 no 1º bimestre

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO- "*Diversidade Cultural*" – 2º bimestre de 2017.

Conselheiro (a): _____ Turma: _____ Turno: _____

Nº	NOME	PESQUISA E APRESENTAÇÃO: 7.0			COOPERAÇÃO E CIDADANIA: 3.0			
		Retomada do mapa e pesquisa 1.0	Entrega do Do Relatório 3.5	Organização/Criatividade Apresentação 2.5	Arroz 1.0	Prendas 1.0	Alimentos 1.0	NOTA DEZ
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								
41								
42								
43								

Ficha de avaliação das atividades do projeto 2017 para o 2º bimestre.

**ANEXO 5 – MODELO DE RELATÓRIO UTILIZADO A PARTIR DO ANO DE 2017
PARA DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS POR
COMPONENTE CURRICULAR**

Relatório

Conselheiro (a): _____ Turma: _____ Turno: _____

Aos _____ dias do mês de _____ do ano letivo de dois mil e dezesete, reuniram-se nas dependências da escola os professores, Coordenação e Direção para uma reunião de encaminhamento das ações do Projeto "Diversidade Cultural". Após a reunião ficou acordado que:

Assinatura dos professores presentes:

ANEXO 6 – DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

- 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5- Compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2017, p. 9-10.

ANEXO 7 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS DE ACORDO COM A BNCC (2017):

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 641.

ANEXO 8- COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA DE ACORDO COM A BNCC (2017):

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: Currículo de Referência de Estado de Mato Grosso do Sul, 2019, p. 684-685.