



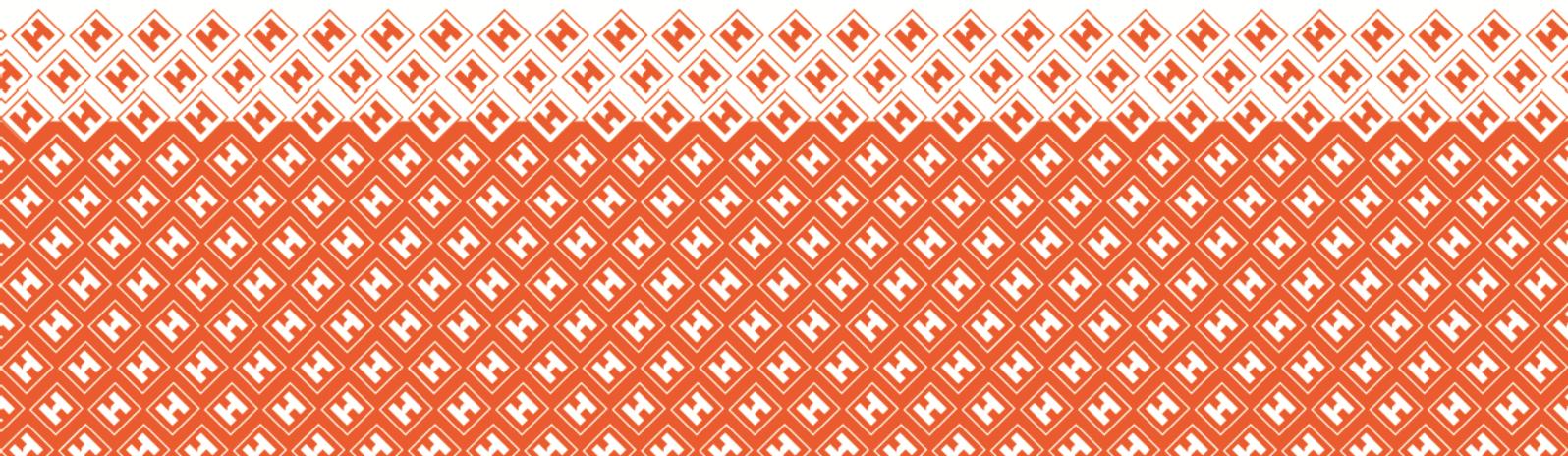
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNO RIBEIRO MARQUES

**A JORNADA DO HERÓI: UMA PROPOSTA AUDIOVISUAL
EINTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2020





PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

BRUNO RIBEIRO MARQUES

**A JORNADA DO HERÓI: UMA PROPOSTA AUDIOVISUAL
EINTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Natal
2020

BRUNO RIBEIRO MARQUES

**A JORNADA DO HERÓI: UMA PROPOSTA AUDIOVISUAL
EINTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Spinosa

Natal
2020

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Marques, Bruno Ribeiro.

A jornada do herói: uma proposta audiovisual e
interdisciplinar para o ensino de História na Educação
Profissional / Bruno Ribeiro Marques. - Natal, 2020.
137f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Vanessa Spinosa.

1. História Pública - Dissertação. 2. Integração Curricular -
Dissertação. 3. Educação Profissional - Dissertação. I. Spinosa,
Vanessa. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

BRUNO RIBEIRO MARQUES

**A JORNADA DO HERÓI: UMA PROPOSTA AUDIOVISUAL
EINTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

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

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vanessa Spinosa (Orientadora)

UFRN

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha

UFRN

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

UERJ

À minha avó Niete (*In memoriam*) e minhas filhas Ana Liz e Maria Flor.

AGRADECIMENTOS

Mesmo após dias, meses, anos de estudos, viagens e uma extensa jornada de conciliação entre trabalho, família e mestrado, escrever esses agradecimentos tornou-se uma jornada ainda mais desafiadora do que a própria escrita do trabalho em si.

Quando somos arrebatados de nosso cotidiano e convidados a vivenciar uma jornada intensa como esta, por mais que nos preparemos, nunca estamos, de fato, à altura dos desafios que se seguem. Todavia, são os mentores e aliados que nos ajudam a superar e a resistir a todas as dificuldades, os cansaços, as solidões, mesmo quando nos inclinamos a recusar o chamado à aventura.

Devo todos os agradecimentos aos mentores e aliados. Alguns já estavam comigo antes dessa caminhada, outros tive a sorte de conhecer e mais ainda a honra de receber, destes, carinho, amizade e confiança neste trabalho. São para todos esses que ofereço meus sinceros agradecimentos, mesmo aqueles não citados nominalmente, mas tenham a certeza de serem absurdamente amados.

Gostaria de iniciar agradecendo aos meus mentores. A minha irmã Lígia, que, muitas vezes, mesmo sem saber, empresta-me sua garra como espelho. Meu pai Fred, repórter cinematográfico e que foi parte importantíssima no meu entendimento sobre a poética da imagem e, por conseguinte, minha decisão sobre o tema de pesquisa. Minha mãe Liz, que sempre nos apoiou, lutou e defendeu-nos de toda forma de males nos amando de forma integral e desmedida. Aos meus tios Lani e Jó, que mesmo de longe sempre fizeram parte desta jornada.

A minha esposa Edna, companheira, apoiadora e orientadora de minhas decisões, das mais simples às mais complexas, que junto com minhas duas pequenas, Ana Liz e Maria Flor, formam a razão de todas as lutas e forças para não fraquejar, para não desistir e para continuar resiliente no meu desenvolvimento espiritual.

Ainda sobre mentores, família e desenvolvimento espiritual, gostaria de agradecer ao universo por sempre dá um jeito para que as coisas ocorram na hora e no momento certo. E foi no momento certo, mesmo nos conhecendo desde 2010, que nos tornamos amigos e por que não dizer irmãos? Ao Kamilo Karol agradeço o carinho, o apoio, os conselhos, o café e muito mais.

Não posso finalizar esse momento sem agradecer à mentora, orientadora e parceira de jornada, Prof.^a Dr.^a Vanessa Spinosa, que ainda no início da caminhada, com um olhar extremamente maduro, conseguiu identificar nas minhas ideias e nos meus argumentos potencialidades que nem eu mesmo sabia existir e que se materializaram nesta dissertação.

Um herói não consegue lograr êxito sozinho. Para ultrapassar os testes e as armadilhas, é necessário a ajuda de aliados e fico feliz pois o que não me faltou nesta jornada foram aliados. Agradeço a todos os companheiros de mestrado, seja do Rio Grande do Norte, do Ceará ou da Bahia, todos foram importantes nesta jornada.

Todavia, devo fazer um agradecimento especial aos amigos da Candelária: André Luiz e Adoniran e mais ainda a André Vinícius e Danilo por dividir comigo as angústias, alegrias e descobertas desta jornada de mestrado.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e todos os educadores desta instituição, por abrirem essa enorme porta aos professores da Educação Básica, promovendo assim o diálogo entre a pesquisa acadêmica e as vivências da sala de aula, gerando uma qualificação das aulas de História nesta etapa.

Gostaria de finalizar agradecendo à Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, todos os professores e funcionários. As turmas do curso de Produção de Áudio e Vídeo e ao Coordenador do curso: professor Sávio Ponte, pela parceria e auxílio em várias horas de sufoco.

“O presente histórico é um permanente ponto de encontro da recordação e da esperança.”

Fernando Catroga

RESUMO

Esta dissertação discute o ensino de História dentro da modalidade Educação Profissional, pensando estratégias de promoção da integração curricular entre a História e as disciplinas técnicas, mais precisamente no curso de Produção de Áudio e Vídeo. Ao apresentarmos as características tanto da modalidade quanto do curso de Produção de Áudio e Vídeo, discutiremos a importância do letramento digital, como forma de consumo consciente das informações presentes no ciberespaço. É também proposta deste trabalho a instrumentalização em história através do estudo dos conceitos de memória, identidade e narrativa. Para isso, analisaremos os documentos curriculares, tanto os nacionais quanto o estadual e como estes apresentam esses conceitos para o ensino de nossa ciência. A partir da análise dos currículos, recorreremos à historiografia, para pensarmos os desafios e as possibilidades do uso dos termos em questão no ensino da História. Feito esse exercício teórico, partiremos para o planejamento e execução do nosso produto que tem como objetivo integrar o ensino de História às disciplinas técnicas. Durante o processo de desenvolvimento das práticas pensadas, os alunos da 2ª série da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, na cidade de Fortaleza – CE, foram encorajados a escreverem suas autobiografias, em que destas cinco foram escolhidas, roteirizadas e viraram filmes, produzidos pelos próprios alunos do curso técnico. Durante as atividades realizadas com os alunos, pautadas em metodologias ativas, foram discutidos conceitos de memória, identidade e narrativa, que culminaram em audiovisuais que podem ser entendidos como elementos de História Pública. Nossa proposta de atividade exemplifica uma forma de integração curricular, ponto fulcral das Diretrizes Curriculares para a modalidade Educação Profissional contemplando também a produção do saber histórico escolar.

Palavras-chave: História Pública. Integração Curricular. Educação Profissional. Audiovisual.

ABSTRACT

This dissertation discusses the teaching of History within the Professional Education modality, thinking strategies to promote curricular integration between history and technical disciplines, more precisely in the Audio and Video Production course. When presenting the characteristics of both the modality and the Audio and Video Production course, we will discuss the importance of digital literacy as a form of conscious consumption of information present in the cyberspace. It is also proposed the instrumentalization in history through the study of the concepts of memory, identity and narrative. For this, we will analyze the syllabuses, both national and from the states and how they present these concepts for teaching our science. From the analysis of the syllabuses, we will use historiography to think about the challenges and possibilities of using the terms in question in the teaching of history. After this theoretical exercise, we will start the planning and execution of our product aiming to integrate the teaching of History to technical disciplines. During the process of developing the practices thoughts, 2nd grade students of the State School of Professional Education Jaime Alencar de Oliveira, in the city of Fortaleza - CE were encouraged to write their autobiographies, five were chosen, scripted and turned into films, produced by the technical course students themselves. During the activities carried out with the students, based on active methodologies, concepts of memory, identity and narrative were discussed, which culminated in audiovisuals that can be understood as elements of Public History. Our activity proposed exemplifies a form of curricular integration, the focal point of Curricular Guidelines for the Professional Education modality also contemplating the production of school history knowledge.

Keywords: Public History. Curricular Integration. Professional education. Audiovisual.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dia de apresentação da ementa e dos objetivos do nosso trabalho para os alunos do curso de produção de áudio e vídeo.....	90
Figura 2.....	97
Figura 3.....	101
Figura 4.....	102
Figura 5.....	106
Figura 6.....	108

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1	85
----------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	56
Gráfico 2	56
Gráfico 3	58
Gráfico 4	59
Gráfico 5	60
Gráfico 6	60

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – O MUNDO COMUM	25
1.1 HISTÓRIA PREGRESSA E EXPOSIÇÃO: A Educação profissional, a EEEP Jaime Alencar e o curso de Produção de Áudio e Vídeo	27
1.2 O CHAMADO À AVENTURA: Integrar o ensino de História à Educação Profissional	36
1.3 O MENTOR OU VELHO SÁBIO: o ensino de História através do mundo digital	46
CAPÍTULO 2: O VENTRE DA BALEIA (testes, inimigos e aliados).....	52
2.1 TESTES: o ensino de História e a integração com o curso de Produção de Áudio e Vídeo	52
2.2 INIMIGOS: Os currículos e as (IN)definições sobre memória, identidade e narrativa.	62
2.3 ALIADOS: memória, identidade e narrativa, como forças a favor da jornada.	71
CAPÍTULO 3: APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA: Transformando ideias em práticas de sala de aula.....	80
3.1 PROVAÇÃO SUPREMA: Montando nossa estratégia para as aulas	82
3.2 PROVAÇÃO SUPREMA: As aulas de História com metodologia ativa	88
3.3 O RETORNO COM O ELIXIR: Alunos do curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo como produtores de História Pública	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O caminho de volta em tempos de isolamento.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CRÉDITOS FINAIS)	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAJA	Cultura e Arte Jaime Alencar
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
COVIO-UECE	Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEEP JAIME ALENCAR	Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LabVida-UECE	Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEV-UFC	Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará
MIS	Museu da Imagem e do Som do Ceará
PAV	Produção de áudio e Vídeo
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais, para a etapa Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Plano Nacional de Livro Didático
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBHP	Rede Brasileira de História Pública
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO OU *SPOILER*

O presente estudo é a materialização de uma caminhada de escolhas e costuras, tecidas durante as disciplinas do programa de Mestrado Profissional – Ensino de História (PROFHISTÓRIA) –, com vistas a fomentar novos pressupostos e apontar caminhos a partir dos desafios observados em nossa prática escolar.

Durante nosso exercício de magistério, iniciado no ano de 2006, até chegarmos ao mestrado, vivenciamos modalidades e realidades educacionais distintas. Também tivemos a oportunidade de ocupar funções para além da sala de aula, que nos possibilitaram um olhar um pouco mais amplo dos processos educacionais.

Entre escolas particulares e públicas, modalidades regular, indígena e educação profissional, com ofertas em tempo parcial ou integral, muito foi possível ser vivenciado e observado. Tais experiências em tantas diferentes realidades nos proporcionaram uma estima pela educação, principalmente pela sua pluralidade, mas também nos inquietou em relação ao ensino da História e seus desafios frente às diferentes modalidades educacionais.

Atuamos, desde 2013, na modalidade Educação Profissional, tendo durante esse período oportunidades de ocupar as posições de professor, superintendente e, desde 2018, coordenador escolar na Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, que chamaremos neste trabalho de EEEP Jaime Alencar.

A escolha por desenvolvermos nosso trabalho focando esta modalidade deve-se tanto por acreditarmos na proposta de uma educação que tome o trabalho como princípio educativo (SOUZA, 2010), quanto no anseio de devolver à comunidade escolar reflexões que possam ajudar a construirmos práticas pedagógicas que atendam aos princípios constitucionais da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, valorizando assim o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

A Educação Profissional, desenvolvida no estado do Ceará, desde 2008, em consonância com os princípios dessa modalidade, tem por objetivos a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, como forma de dar significados e integrar as teorias e as vivências da prática profissional, envolvendo o eixo e as ciências a ele vinculadas, apresentando como proposta educacional a valorização, entre outros, da pesquisa e intervenção social como destacado na passagem abaixo:

IV – Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; (BRASIL, 2012)

Foi pensando nessa articulação que propusemos, enquanto produto, a realização de uma disciplina semestral, que pudesse gerar a integração curricular entre o ensino de História e as disciplinas técnicas, específicas do curso de Produção de Áudio e Vídeo, um dos quatro cursos ofertados pela escola.

Nossa escolha para a temática, além de ligar-se ao nosso cotidiano escolar, também tem um elo com a ego-história, sendo essa a possibilidade do historiador utilizar seus próprios métodos para falar de si:

(...) um dos laboratórios do historiador: onde ele se enfrenta, se defronta consigo mesmo, com sua trajetória, sua força e suas fraquezas. Deve fazer parte do processo de constituição do fazer historiográfico, do círculo hermenêutico (necessariamente ontológico) do historiador em busca da constituição do seu “objeto”, do seu campo de criação. (CALDAS, 2003, p. 2)

Sendo filho de um repórter cinematográfico e tendo a oportunidade de acompanhar desde os cinco anos meu pai em várias reportagens das mais diversas possíveis – de jogos de futebol a manifestações políticas, de procissões católicas a terreiros de umbanda, de banquetes em residências governamentais a situações de grande precariedade social –, o ambiente do audiovisual sempre me foi comum.

Por muitas vezes, operei câmeras de vídeos, gravadores, iluminadores, segurei microfone em entrevistas e, já na juventude, até reportagem tive a oportunidade de fazer. Um conjunto de memórias e vivências que pude compartilhar com os meninos e meninas do curso de Produção de Áudio e Vídeo, que logo tornou diferenciada nossa relação.

Desta proximidade, nasceu a ideia de utilizarmos a capacidade dos alunos de roteirizar, produzir e editar audiovisuais, como forma de produzirem filmes que pudessem servir como atividade para trabalharmos, durante seu processo produtivo, conceitos históricos de memória, identidade e narrativa.

Concordando com Bittencourt (2006), entendemos que a escola, principalmente o professor, sofre uma significativa concorrência com os meios de comunicação, o que tem gerado uma mudança na forma de apropriação e entendimento por parte do público escolar, exigindo, então, que nós educadores também incorporem tais evoluções, principalmente com o advento do distanciamento social e das aulas remotas.

Essa mudança é percebida também por Tavares (2012), que nos avisa da importância de a História não perder de vista essa transformação, que é ampla:

Não se pode falar da relação história e informática sem perceber que as alterações de comportamento afetam tudo e todos para além do nosso campo de estudo, também não é seguro arriscar um prognóstico do que vir a acontecer, pois a velocidade das transformações tecnológicas tem se mostrado vertiginosa e não parece prudente indicar as linhas de força desse gigantesco processo em constante movimento, justamente porque é vasto e variado. (p. 302)

Pensar o ensino de História dentro desse cenário de velozes transformações tecnológicas, além de um desafio, é uma das emergências que justifica a criação e manutenção do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, segundo Freitas e Oliveira (2014). De acordo com a previsão dos autores, esse programa de formação acarretaria em um crescimento, em 4 ou 5 anos, do número de pesquisadores preocupados com o campo do ensino de História.

Além da preocupação com o campo em si, o sentido do ensino de História também é fator importante e cotidianamente indagado por parte dos alunos, principalmente na modalidade Educação Profissional, em cursos com características mais próximas às ciências da natureza e matemática.

Respondendo às inquietações, inclusive dos alunos, sobre o sentido do ensino de História, podemos citar as palavras de Schmidt (2005):

(...) a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica. (p. 299)

Essa perspectiva de uma educação que possibilite a formação de um sujeito crítico, apontado por Schmidt como contribuição do ensino de História, encontra-se também presente na Base Nacional Comum Curricular:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463)

Uma formação, como quista na BNCC, de uma juventude crítica, criativa e autônoma, com tomadas de decisões éticas para a compreensão e resolução de questões advindas das gerações anteriores, torna o ensino de História ainda mais fulcral, para o entendimento das lutas pela plena cidadania, como sugere Bittencourt (2006):

(...) o Ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (p. 20)

As análises anteriores nos leva a refletir sobre nosso papel enquanto educadores/historiadores para mobilizarmos os saberes históricos em prol dos objetivos propostos nos documentos curriculares para a educação básica. É também a partir desses

objetivos que devemos problematizar nossas posturas e escolhas metodológicas para trazer o aluno e toda sua historicidade para o centro das discussões e narrativas ao apresentarmos os conceitos e métodos da ciência História.

Na direção do que acabamos de discorrer, Albieri (2011, p. 21) nos aponta que estas inquietações vêm sendo ponto de investigação tanto acadêmica quanto escolar: “Podemos constatar a preocupação dos educadores não apenas com os modos de despertar o interesse dos jovens por história, mas também com o tipo de história que deve ser apresentado na vida escolar”.

Entendemos que, ao oferecer uma História que dialogue com as vivências e realidades dos nossos alunos, onde estes possam se sentir integrantes das narrativas e, assim, verem-se (certezas e incertezas) projetados nas aulas, consigamos despertar os vossos interesses, independente da modalidade, para a História.

Entretanto, investigamos aqui, especificamente, o ensino de História dentro da modalidade Educação Profissional. Assim posto, não podemos pensar o ensino de História sem entendermos os princípios e objetivos delineados para essa modalidade e como devemos desenvolver nossa prática seguindo os arranjos curriculares aqui presentes.

Enquanto princípio norteador da Educação profissional, a palavra *integração* assume um papel de destaque. A resolução 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares para a modalidade, constantemente recorre a essa palavra para destacar a necessidade de entendermos que a formação profissional não pode ser entendida apenas pelo acúmulo de um conjunto específico de saberes, como explicam Ciavatta e Ramos (2012):

Os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade. (p. 26)

A integração curricular, característica essencial das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, aponta que o ensino de História nesta modalidade não pode/deve acontecer de forma apartada dos conhecimentos técnicos sob pena de ofertarmos uma formação estritamente tecnicista, apartada da formação crítica e cidadã sugerida pela BNCC e demais dispositivos curriculares.

Ao discutirmos a integração curricular devemos tomar esta ação com a visão de horizontalidade, em que a História e as disciplinas técnicas devem se complementar, respeitando seus princípios metodológicos e epistemológicos de forma a construir um saber

oriundo dessa junção, como reflete Pereira, Santos e Oliveira Neto (2017):

O conhecimento precisa formar uma rede, entrelaçando os aprendizados formais adquiridos nas disciplinas estudadas, básicas e técnicas com as experiências adquiridas, de maneira informal, para aplicação na vida do sujeito em todos os momentos que este necessite. (p. 162)

Como já apresentado nesta introdução, escolhemos trabalhar com o curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo, ou simplesmente PAV, na busca de executar esse entrelace entre os saberes históricos com os saberes técnicos para que os alunos, ao produzirem audiovisuais, possam utilizar desse diálogo em suas práticas diárias, seja em casa ou no campo de trabalho.

O exercício de pensarmos ações que pudessem integrar as disciplinas técnicas e o ensino de História fez com que o mundo audiovisual fizesse parte de nossas leituras e acabasse por nos ofertar também uma forma de organização do nosso trabalho, baseado em uma das técnicas mais comum da escrita de roteiros cinematográficos, intitulada *Jornada do Herói*, amparada na ideia de Joseph Campbell, retirada do livro *Herói de mil faces* (1992).

O trabalho de Campbell, desde 1940, vem dando margem para as formas de narrativa no campo da comunicação e *marketing*, bem como das produções cinematográficas e literárias (OLIVEIRA, 2018), como forma de roteirização das narrativas. Mais recentemente, a educação também se apropriou da estética narrativa, desenvolvendo uma metodologia ativa denominada *Storytelling*, que segundo Valença e Tostes (2019) pode ser assim definido:

Ele consiste, grosso modo, no uso de narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar essas ideias abstratas por meio da percepção da relevância e significância de tais conceitos e valores a um grupo de indivíduos. (p. 222)

Tal metodologia tem ganhado bastante espaço sendo analisada e adaptada ao ensino de História, como na dissertação do aluno do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Santa Catarina, João Victor Loures, que analisou as vantagens e desvantagens da metodologia aplicada à confecção de *podcasts* de História.

Apesar de considerarmos valiosa as inovações metodológicas, principalmente as que pretendem se dispor como metodologias ativas na educação, nosso trabalho não correrá nesta direção do uso do *Storytelling*. A obra de Campbell servirá de base para que consigamos organizar e apresentar nossas ideias neste trabalho.

Segundo Vogler (1997), estudioso do tema, Campbell, ao estudar os mitos e as narrativas sobre os heróis ao redor do mundo, tanto nas mitologias perpassadas de forma oral, quanto escritas, descobriu que havia um padrão comum a todas elas: “separação-iniciação-retorno que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito” (CAMPBELL, 1992, p. 17). A essa estrutura de contar uma história, o autor nomeou de *Jornada do Herói* e nós a

utilizamos para intitular nosso trabalho.

Vogler explica ainda que a descoberta de Campbell foi prontamente incorporada por Hollywood e utilizada por cineastas como George Lucas, George Miller, Steven Spielberg, John Boorman, Francis Coppola e outros. Ainda segundo ele:

Para o roteirista, produtor, diretor e cenógrafo, seus conceitos são como uma excelente caixa de ferramentas, cheia de instrumentos jeitosos, ideais para a carpintaria da narrativa. Com essas ferramentas, é possível construir uma história para quase qualquer situação imaginável, uma história que, ao mesmo tempo, seja dramática, divertida e psicologicamente verdadeira. (1997, p. 32)

Nos apropriamos, então, dessa “caixa de ferramentas” para trabalharmos também nossa narrativa, nomeando cada um dos capítulos e tópicos propostos como uma das doze etapas descritas na *Jornada do Herói* de tal forma para construirmos uma guia que ajude o leitor a entender o que será problematizado e desenvolvido durante nosso trabalho, mas também aproximá-lo da forma de criação e escrita de um roteiro cinematográfico, evidenciando a aproximação do ensino de História e a Produção de Áudio e Vídeo.

O primeiro capítulo, intitulado *O mundo comum*, é dedicado a apresentar aos leitores o mundo em que essa pesquisa se desenvolveu e quais as circunstâncias que nos fizeram problematizar e defender o que as reflexões sobre o ensino de História deve levar em conta, e também, as especificidades de cada modalidade, algo ainda pouco observado nas leituras sobre o tema.

Dividido em três tópicos, o primeiro desses 1.1, *História pregressa e exposição – A Educação Profissional, a EEEP Jaime Alencar e o curso de Produção de Áudio e Vídeo*, buscará historicizar as escolas de educação estaduais e a montagem desta política pública, bem como caracterizar a escola onde desenvolvemos nossa pesquisa e, principalmente, caracterizar o curso técnico de PAV.

Segundo Melo (2014, p. 26) a implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional, também conhecidas pela sigla EEEP, no estado do Ceará, além de estar em consonância com a política federal no período de implantação, objetivava: “responder à necessidade de formação profissional dos jovens, ampliando sua escolaridade e criando a oportunidade de inserção destes no mercado de trabalho”.

Por ser uma estrutura específica do estado do Ceará, entendemos que quanto mais subsídios dermos ao leitor sobre esses três aspectos: a modalidade, a escola e o curso técnico, mais fácil será sua compreensão sobre as rotinas pedagógicas desenvolvidas nesta oferta educacional e como o ensino de História poderá, em função deste cenário, contribuir para uma integração curricular com o curso técnico.

Feita essa aproximação entre o leitor e nosso campo de atuação, apresentaremos no tópico 1.2, *O chamado à aventura: integrar o ensino de História à Educação Profissional*, o problema inicial que nos demoveu à presente pesquisa. Através dos documentos curriculares e das legislações para a modalidade, bem como para a etapa ensino médio, apresentaremos um panorama do que é a expectativa, do trabalho pedagógico enquanto integração curricular.

O distanciamento entre as aulas de História e o curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo, percebido através do olhar da coordenação pedagógica, mesmo observando como nossa ciência pode ser contributiva para as disciplinas do curso, foi o ponto inicial para decidirmos propor um produto que tenha como intenção a integração curricular.

Ainda com o objetivo de mostrar ao leitor as peculiaridades do nosso local de fala, nos sentimos implicados a dedicar o tópico 1.3, *O mentor ou o velho: o ensino de História através do mundo digital*, para dialogarmos sobre o letramento crítico do mundo virtual. A relação intrínseca entre as ferramentas digitais e o ensino, dentro de nossa escola, bem como o próprio uso da internet e do ciberespaço, por parte do curso técnico, para criar e divulgar seus audiovisuais, foram imperativos para pensarmos na necessidade de problematizarmos esses usos.

O letramento digital, tanto para professores quanto para alunos, bem como o aproveitamento do digital para as aulas de História é pontos-chave, previstos inclusive nos currículos escolares, para auxiliar no uso consciente das tecnologias, como aponta Tavares (2012, p. 308): “Assim, se há um aspecto produtivo e útil na busca de informações na internet, há também o aspecto negativo, presente na difusão de conteúdos inverídicos, por vezes apresentados com aparência de verdade”.

Ao cruzarmos o limiar, ou melhor, finalizarmos o primeiro capítulo, entramos numa nova vivência que segundo Campbell (1992, p. 57) se apresenta como uma longa caminhada por uma paisagem “povoada por formas curiosamente fluidas e ambíguas, na qual deve sobreviver a uma sucessão de provas”. Não por acaso nosso segundo capítulo foi nomeado de *O ventre da baleia (testes, inimigos e aliados)*.

Neste capítulo, com vistas a refletirmos diretamente sobre o Ensino de História os conceitos de memória identidade e narrativa, iniciaremos no tópico 2.1 *Testes: O ensino de História e a integração com o curso de produção de áudio e vídeo*, demonstrando nossas consultas aos alunos do curso de PAV, sobre as relações tecidas entre as aulas de História e as aulas das disciplinas técnicas, bem como as abordagens dos conceitos mencionados.

Tomados como elementos fundamentais em nosso trabalho, tanto para o ensino de História, quanto para o trabalho de integração curricular, debateremos no tópico 2.2 *Inimigos:*

os currículos e as (in)definições sobre memória, identidade e narrativa como esses conceitos são apresentados dentro dos documentos curriculares, a nível nacional e estadual, e quais as visões e interpretações sobre os termos são oferecidas por esses dispositivos.

Nos documentos curriculares, expressão de uma visão educacional e política de um momento histórico, ao buscarmos as recorrências do uso dos conceitos, chamou-nos atenção a diferença do trato, no tocante à importância de serem ou não trabalhados, bem como a própria presença ou ausência dos termos.

Como forma de exemplo, temos o conceito memória, tanto referente à memória coletiva, individual ou institucional, presente 41 vezes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e 18 vezes nas Orientações Curriculares Complementares para o Ensino Médio, porém apenas uma vez no currículo estadual e nenhuma vez na Base Nacional Comum Curricular.

Essa disparidade, além de ser um claro indício das divergências entre os objetivos dos documentos curriculares, afirma-nos a necessidade de discutirmos sobre o trabalho com esses conceitos dentro do campo do ensino da História e, por conseguinte, como importantes para nossa perspectiva de trabalho.

Ao tomarmos os três conceitos como nossa linha condutora, dedicamos o tópico 2.3 *Aliados: memória identidade e narrativa, como forças à favor da jornada*, para aprofundarmos as discussões presentes na historiografia sobre esses conceitos, de forma a deixar claro ao nosso leitor como podemos nos utilizar desses para o ensino de História.

Memória e identidade defendidas neste trabalho como pontos importantes ao ensino de História estão associadas tanto ao processo de construção do “eu” quanto do “outro”, dentro de um espírito de coletividade, que reforça a necessidade de serem trabalhadas como forma de integração curricular.

As narrativas e suas estruturas travam batalhas de memória que se encontram ativas dentro da internet (MAYNARD, 2011) e dos vários meios digitais de divulgação histórica (ALBERY, 2011), acessados e consumidos por nossos alunos. O advento tanto das *fake news* quanto de materiais revisionistas e negacionistas reforça nossas preocupações em instrumentalizar o pensamento histórico destes através do presente trabalho.

No terceiro capítulo, apresentaremos o produto em si, dissertando ao leitor todas as etapas, desde seu planejamento, execução, até as reflexões oriundas das práticas realizadas com os alunos. Entendemos que, por mais planejada que sejam as sequências didáticas e sua execução, sempre há espaço para surpresas e acontecimentos inesperados (bons e ruins). Por isso, nomeamos o terceiro e último capítulo como *Aproximação da caverna oculta: iniciando os trabalhos com o produto*.

Assim como os anteriores, subdividimos nosso último capítulo em três partes, sendo o tópico 3.1 intitulado *Provação suprema: montando nossas estratégias para as aulas*. Discorreremos neste tópico as principais tomadas de decisão para a montagem das aulas, entre estas nossa escolha por assumirmos uma disciplina do currículo diversificado e não a própria carga horária de História.

Para avançarmos no sentido de ações bem planejadas, buscamos sempre pensar essas envoltas em metodologias ativas. Promover o diálogo entre o cotidiano dos alunos e disciplinas técnicas, com nossos objetivos de aprendizagem, foi essencial na busca por uma aprendizagem significativa, conceito esse refletido por Severo (2017), dentro do ensino de História, desta forma:

(...) estivéssemos, nós, dispostos a traçar a ideia com lápis teórico-pedagógico, buscaremos ampliar o escopo conceitual e prático da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (...) e passaríamos a falar em algo que lhe seria subjacente e anterior: a criação de um ambiente significativo, uma bolha pedagógica (porosa, todavia...) no interior da qual aprendizagem significativa teria lugar; e, para essa criação, para esse esforço de criação de um ambiente – simbólico e físico –, a linguagem, agora habitando aquele ponto de equilíbrio, forneceria ou constituiria ela mesma as "partículas elementares" de um universo – cultural – em expansão. (p. 17,18)

A preocupação em planejarmos nossos encontros de forma a possibilitar o aprendizado significativo, formatou um produto fruto dos diálogos sobre Educação Profissional, sem perder de vista as demandas previstas nos documentos curriculares, tendo sempre em vista os anseios para o ensino de História, como destacado por Aquino (2015):

Em suma, considera-se que ensinar História hoje passa pela valorização e problematização das diversas memórias e temporalidades, pelas novas abordagens da história, explorando novos e velhos temas desde o ponto de vista de diferentes sujeitos e numa dinâmica relação entre ângulos e perspectivas distintas. (p. 2542)

Apresentamos uma importante peculiaridade em nosso trabalho, pois além de construirmos o produto, tivemos a oportunidade também de colocá-lo em prática, sendo possível, assim, além de problematizar sobre suas intenções e aplicações, também percebermos e analisarmos seus resultados práticos.

Esta caminhada será contada no tópico 3.2 *A recompensa: as aulas de História, com metodologias ativas*. Todas as jornadas heroicas buscam cumprir uma missão, uma razão que motivou a aventura. A nossa recompensa constitui-se na materialização do que pensamos e desenhamos por 18 meses, sendo sua aplicação, no segundo semestre de 2019, promotora de reflexões para entendermos quais ações podem ser melhoradas em nossa proposta.

Durante esse período prático, foram executadas sequências pedagógicas, pensadas dentro no formato de metodologias ativas, com o objetivo de trabalhar os conceitos de memória,

identidade e narrativa, em conjunto com as disciplinas técnicas. As aulas tiveram como culminância a elaboração por parte dos alunos de cinco filmes baseados nas histórias de vida de cinco alunos da turma da 2ª série do curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo.

O conjunto das propostas de trabalho, junto com as respostas dos alunos e os vídeos produzidos pela turma, dá margem para diálogos e reflexões sobre vários aspectos. Além dos conceitos trabalhados com os alunos: memória, identidade e narrativa, a relação destes com aulas de História em formatos mais práticos e resolutivos do que expositivos também são pontos de observação e discussão neste tópico.

As experiências práticas, bem como os filmes originários destas, tornaram-se importantes elementos para discutirmos a autoria de produtos, feitos pelos alunos sob a coordenação do professor de História e dos professores técnicos, como forma de integração curricular.

Trabalhos como estes abrem caminhos para pensarmos formas do uso das aulas de História para a produção consciente de materiais que possam ser lançados pelos próprios alunos, numa iniciativa de divulgação histórica. Essa temática pauta o tópico 3.3 intitulado: *O retorno com o elixir: alunos do curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo, como produtores de História Pública*. Este debutante campo da História no Brasil será o tema do nosso último tópico. Como resultante de nossa nossa jornada, os filmes produzidos pelos alunos compõem, em certa medida, um elixir, uma fórmula, não para ser copiada, mas para servir de farol aos que se aventurarem também na jornada de integração curricular.

Ao escrever esse *spoiler*, nossa intenção encontra-se no objetivo de clarear ao leitor os caminhos vivenciados em nossa jornada, aguçando a vontade deste de desvelá-la. Composta de desafios, sonhos e realizações, nossa aventura segue no espírito de inspirar outros professores a demover-se em busca de novas estratégias para o ensino de História dentro da modalidade Educação Profissional.

CAPÍTULO 1 – O MUNDO COMUM

Antes de começarmos nossa história, devemos fazer algumas escolhas para mais bem situar seus leitores. Título, cenários, vida dos personagens como realmente iniciar a trama, todos esses movimentos são importantes e fundamentais para pouco a pouco descortinar ao público o mundo que o escritor deseja apresentar.

Vogler, autor do livro *A Jornada do Escritor – Estruturas míticas para escritores*, que mapeia a *Jornada do Herói* e descreve os significados existentes em cada um dos passos dessa caminhada que envolve a criação das histórias, chama nossa atenção ao quão importante é a imagem de abertura para a obra filmática:

A imagem de abertura pode ser uma poderosa ferramenta para sugerir em qual direção caminhará a história. Pode ser uma metáfora visual, que, numa única imagem ou cena, evoque o Mundo Especial do segundo ato e os conflitos e dualidades que lá serão enfrentados. (2006, p. 93)

Nossa imagem de abertura é o campo do ensino de História, as significativas contribuições no tocante às formas, linguagens e metodologias que estão sendo repensadas para que tenhamos um ensino que propicie, entre outros saberes, a possibilidade dos jovens de compreender a sociedade contemporânea e, por conseguinte, melhor situar-se nela (BRASIL, 1999).

Segundo Silva e Sartory (2016):

O ensino de História é relevante para a formação dos educandos na medida em que a disciplina proporciona reflexão acerca das ações das diversas culturas no tempo. Pode explicar os acontecimentos históricos a partir de diversas fontes históricas e recursos didáticos. Partindo dessa premissa, os recursos podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de forma criativa e dialógica. (p. 104)

Para o professor, além de ter em mente o porquê de se ensinar História, é interessante que este entenda que até mesmo o ensino de nossa disciplina tem suas finalidades moldadas pelo espaço tempo em que essa ação acontece, como aponta Bittencourt (2006, p. 17): “As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorre quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender ao público escolar diferenciado e com resposta às suas necessidades sociais e culturais”.

Passando a cena seguinte a de abertura, não podemos iniciar nossa jornada sem levarmos em conta a modalidade educacional de onde falamos e, por consequência, as especificidades oriundas dela. As características dos alunos que aqui se encontram e os objetivos de aprendizagem que são orientados pelos referenciais curriculares para a modalidade educação profissional estarão sempre presentes em nossa escrita.

Afinal, ensinar História deve ser igual em todas as modalidades? Deve haver

diferenças, seja metodológica, procedimental, ou atitudinal no ensino do nosso componente curricular por conta da modalidade educacional ofertada pela escola? Como esta diversidade deve ser entendida e materializada pelo educador na sua prática pedagógica para o ensino de História, em especial na educação profissional?

Ao buscarmos nas produções bibliográficas, subsídios para nossos questionamentos iniciais, percebemos que as produções sobre o ensino de História pouco tem se dedicado à analisar nossa ciência dentro das especificidades da modalidade educação Profissional.

A maior parte das obras apresentam suas reflexões, com os pés fincados na modalidade regular, como em Andrade (2016); Barca (2004; 2018); Bittencourt (2004; 2006); Cerri (2011); Costa (2016); Fonseca (2016); Ramos (2009); Schmidt (2005; 2016); Severo (2016); Soares (2013); Wanderley (2016), ora abordando toda a educação básica, ora apenas uma de suas etapas.

Entendemos que o fato acima é legítimo e se explica através dos números que encontramos no censo escolar de 2018¹. Das 48.455.867 matrículas da educação básica no Brasil, 88,77% dizem respeito à modalidade regular, estando os demais alunos presentes 7,31% na educação de jovens e adultos – EJA – e 3,92% na educação profissional, segundo o informativo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP.

Mesmo o documento não trazendo informações sobre outras modalidades como educação indígena, quilombola, educação do campo, prisionais e itinerantes, ainda assim podemos perceber que a modalidade mais comum ofertada dentro das redes (públicas e privadas) no Brasil é a regular de temporalidade parcial, o que coaduna com a quantidade de publicações acerca do ensino de História que dialogam com essa modalidade.

O volume de publicações que corroborem para pensarmos criticamente as demais ofertas educacionais ainda é bem menor daquelas que dão cabo da educação regular, não por isso devemos nos esquivar de lançarmos luz às lacunas ainda existentes nessas modalidades.

Entendemos que, para cada modalidade, existe um conjunto de princípios e objetivos que devem relacionar-se e balizar-se com os objetivos e finalidades dos componentes curriculares em um movimento, sempre, na busca da afirmação da educação em seu pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996).

Até o início de 2020, no banco oficial de dissertações do PROFHISTÓRIA², onde

¹ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

² Disponível em: Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 12 jan. 2020.

encontram-se as dissertações dos alunos de todos os polos do programa, ao procurarmos as palavras-chave Educação Profissional, havia apenas duas dissertações que englobasse essa temática.

Os trabalhos de Telles (2018) e Moura (2018), mesmo resultando em ótimos produtos, não desenvolveram diálogos à luz das diretrizes de integração curricular, principalmente no tocante à integração curricular entre a disciplina História e as disciplinas técnicas.

Sendo a integração curricular um dos principais pontos para o ensino nesta modalidade, reforçamos sua importância, propondo no capítulo que se inicia um estudo sobre suas definições nos documentos curriculares e legislações específicas, dando destaque à forma que podemos pensar nesta ação para o ensino de História.

Entretanto, antes de chegarmos a esse ponto, intencionamos situar nosso leitor sobre a modalidade Educação Profissional, principalmente sua oferta na rede pública do Estado do Ceará. Ofertando ao leitor reflexões sobre o projeto cearense e seu arranjo curricular, tentaremos aproximá-lo ao cotidiano das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs.

A partir desta aproximação, buscaremos em seguida apresentar a identidade da nossa unidade escolar: EEEP Jaime Alencar de Oliveira, para que a partir desses elementos compreender a dinâmica dos cursos que são ofertados bem como a escolha metodológica, por trabalharmos especificamente com o curso de Produção de Áudio e Vídeo.

Apresentaremos também o curso destacado acima, suas matrizes curriculares e o perfil esperado para os egressos. Discutiremos a urgência de trabalharmos o letramento digital em nossas salas de aula e a implicação dessa ação para a eficácia da proposta de nosso produto com vista a integração curricular entre o ensino de História e as disciplinas técnicas.

Para que o leitor entenda nosso mundo comum, apresentaremos um elemento fundamental à narrativa dentro da *Jornada do Herói*, que é a história pregressa, um conjunto de informações relevante para que possamos entender o momento em que o personagem encontra-se antes de partir em definitivo rumo à aventura.

1.1 HISTÓRIA PREGRESSA E EXPOSIÇÃO: A Educação profissional, a EEEP Jaime Alencar e o curso de Produção de Áudio e Vídeo

Fazer uma boa exposição, que possa explicar a História Pregressa do personagem é uma das maiores dificuldades presentes na escrita de um roteiro cinematográfico. Segundo Vogler (2006):

Exposição é a arte de ir revelando com elegância essa história pregressa e qualquer outra informação pertinente sobre o enredo: a classe social do herói, sua formação,

seus hábitos, experiências, bem como as condições sociais dominantes e as forças adversárias que podem afetá-lo. (p. 104)

Uma exposição feita de forma equivocada pode embaralhar a cabeça do espectador, fazendo com que este não consiga montar o cenário mental desejado para a captação das tramas e tensões presentes na história. Por isso, pretendemos neste tópico apresentar paulatinamente o surgimento do projeto de Educação Profissional no Ceará, suas bases legais, bem como as estruturas curriculares que alicerçam o trabalho de nossa unidade escolar, influenciando também o ensino de História nessa modalidade.

Em 2008, foi iniciado no estado do Ceará o projeto de Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, desempenhando o trabalho de ensino profissional articulado ao ensino médio, proporcionando ao aluno a formação tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto na Base Técnica.

A iniciativa cearense estava em consonância com o programa federal Brasil Profissionalizado, criado pelo decreto nº 6302 de dezembro de 2007, que, entre outros objetivos, trazia também o de “(...) desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos, visando fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, 2013 s/n).

Segundo o *site* oficial do Brasil Profissionalizado³, o programa tinha como objetivos fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica através do repasse de recursos federais com vistas a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio integradas à Educação Profissional, cumprindo assim uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A implantação das escolas profissionalizantes deveria levar em consideração o desenvolvimento da Educação Básica na rede local de ensino, fazendo uma projeção das matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29, entre outros fatores.

Todavia, o momento atravessado pelo Brasil entre 2007 a 2016, em todas as áreas, refletindo também na educação, deve ser aqui entendido para que possamos melhor compreender a mudança da concepção de uma educação técnica, ora voltada para a capacitação de mão de obra qualificada com vistas estritas ao mercado, para uma formação, agora, alinhada com o modelo escolar politécnico, no sentido gramsciano (ALEM, 2017).

Nas palavras de Frigotto (2010), o decreto federal 5154/04 foi uma caminhada com vários pontos de tensões e debates que incluíam divergências ideológicas e políticas que

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 16 mar. 2019.

culminou no projeto, porém mantendo pontos de discordâncias de seus autores:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta de setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão da correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. (p. 27)

Dentro do cenário nacional, o decreto modificou as características e os objetivos dos cursos ofertados pelos antigos Centros Federais de Educação Técnica – CEFETs, agora chamados Institutos Federais de Educação, e abriu precedentes para que as redes estaduais oferecessem também a modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ou simplesmente EMI.

Em seu primeiro ano de funcionamento no estado do Ceará, dos 184 municípios, 20 receberam as escolas estaduais de educação profissional – EEEPs, sendo oferecidos quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática; Enfermagem; Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, com matrícula inicial de 4.230 jovens, sendo esses números duplicados já no ano seguinte. De 2008 a 2020, o estado do Ceará contabiliza 121 unidades escolares nesses moldes, ofertando 52 cursos, atendendo 52.571 alunos e tendo formado mais de quinze mil egressos, durante essa caminhada⁴.

Entre os treze eixos definidos no catálogo nacional de cursos técnicos⁵, o estado do Ceará oferece nas EEEPs doze desses, deixando de ofertar exclusivamente cursos no eixo militar. A Secretaria de Educação do Ceará, através da Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP, define a oferta dos cursos de acordo com a análise dos arranjos produtivos locais dos municípios (LINHARES, 2015).

Como diferencial do Ceará, em relação a outras propostas de educação profissional, podemos apontar a carga horária de 5.400 horas durante todo o ensino médio com o funcionamento integral da escola das 7:10 às 16:40, sendo ofertadas nove aulas de 50 minutos todos os dias. Os cursos são estruturados através das suas matrizes curriculares, aglutinadas em três partes, previamente montada pela COEDP, sem a participação direta dos atores escolares.

Os componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química) contabilizam um total de 2.620 horas, durante todo o Ensino Médio. Já os componentes que contemplam o currículo dos cursos técnicos, podem

⁴ Dados extraídos da página da Coordenadoria das escolas de educação profissional <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2019.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>

variar entre 800 a 1300 horas, somado a essa carga horária acrescenta-se 25% para a realização do estágio curricular obrigatório, conforme a Resolução nº 413/2006, Art. 20 § 1º e 2º, do Conselho Estadual de Educação do Ceará⁶.

O terceiro e último grupo que compõe o currículo compreende a parte diversificada, que tem como objetivo acrescentar à formação dos alunos o estudo de temas, que contribuam para o seu melhor desempenho como cidadão tanto no campo pessoal como profissional. A carga horária se adequa a cada curso, sendo compostas pelos seguintes componentes curriculares que assim são descritos no **site** da Coordenadoria de Educação Profissional do Ceará⁷:

- **Formação para a Cidadania:** Busca estimular os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, permitindo-lhes trabalhar suas vivências no plano pessoal e coletivo. Este componente curricular se dá através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), experiência vivenciada pelas escolas portuguesas e implantada no Ceará no ano de 2008. É um projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, preferencialmente.
- **Mundo do Trabalho:** Contempla conteúdos que abrangem o contexto das relações de trabalho. São escolhidos eixos temáticos de interesse dos jovens para desenvolver um processo de discussão e reflexão crítica, associando conteúdos com situações reais vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do aluno. A proposta é construir com os estudantes um Plano de Carreira que se complemente com as outras dimensões da vida, que estão sendo trabalhadas em Projeto de Vida.
- **Empreendedorismo:** É abordado com o objetivo de possibilitar a capacitação dos educandos para o desenvolvimento de competências empreendedoras, que contribuam para o planejamento e a criação de negócios sustentáveis e com o foco em oportunidades identificadas no mercado. São abordados os seguintes tópicos: Crescendo e Empreendendo; Iniciando um Pequeno Grande Negócio; e Como Elaborar Plano de Negócios.
- **Horário de Estudos:** É um momento destinado a desenvolver no aluno a autonomia para o ato de estudar, tomando como referência a metodologia da “Aprendizagem Cooperativa”. Os grupos de estudo baseiam-se numa interdependência positiva entre seus membros, onde as metas são estruturadas visando a necessidade de se trabalhar pelo rendimento de todos os membros do grupo. O professor atua como mediador, observando os grupos, analisando os

⁶ Disponível em <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0413-2006.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

⁷ Disponível em <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2019.

problemas, intervindo quando necessário.

- **Projeto de Vida:** É trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. O objetivo é oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões.
- **Projeto Interdisciplinar:** É um espaço destinado ao desenvolvimento de projetos das diversas disciplinas que compõem o currículo. É também um espaço apropriado para que sejam trabalhados reforço da aprendizagem dos alunos que apresentam mais dificuldades, a recuperação paralela, assim como a progressão parcial.

Os dois últimos componentes, Projeto de vida e Projeto interdisciplinar, foram substanciais para a aplicação do nosso produto, pois foram nesses tempos pedagógicos, principalmente os de Projeto interdisciplinar, como veremos no Capítulo 3, que os encontros com os alunos ocorreram e pudemos dialogar com eles sobre as temáticas que escolhemos e que durante esse capítulo apresentaremos.

Sobre o diálogo entre as disciplinas que compõe o currículo da educação profissional cearense, tanto a BNCC quanto os de formação técnica, um dos grandes embates na Educação Profissional, Melo (2014), analisando as propostas pedagógicas da Educação Profissional cearense aponta que:

Compreendendo que as duas partes da formação são igualmente importantes, a proposta pedagógica procura romper com a ideia de superioridade de uma em relação à outra. Saber a teoria é tão importante quanto ter a capacidade de colocar em prática o que se aprende, ou seja, é preciso ajudar o aluno a desenvolver um raciocínio crítico, com uma visão do todo, mas também dar condições para que ele aprenda a fazer. Os conteúdos da formação geral deverão contribuir para o aprendizado dos conteúdos técnicos e estes deverão contribuir para o aprendizado daqueles. Eles devem ser aglutinados e não sobrepostos. (p. 48)

Cabe aqui uma breve análise, pois, se pretendemos dar as duas partes (formação geral e formação técnica) a mesma importância, como afirma a autora, evitando a sobreposição de um sobre o outro, deve-se refletir o papel das ações democráticas na construção de um currículo que contemple o cotidiano escolar, a realidades e os anseios da comunidade e não apenas um currículo impositivo e autoritário.

Sobre a temática: currículo e democracia, Morgado (2013) nos aponta que:

(...) um currículo escolar só será democrático se for sustentado nos valores que

reclamam a realização da justiça social através da escola e do currículo, o que leva, primeiro, a vinculá-lo ao imperativo social e ético de prover todas as pessoas de uma boa educação e, segundo, a assumir pela sociedade, pela escola e pelos docentes os compromissos que são precisos para garanti-lo com eficácia. Neste sentido a construção de um currículo escolar que pretende ser democrático implica, necessariamente, participação e compromisso. (p. 442-443)

Observando o exposto anteriormente e em diálogo com Melo (2014), entendemos que, antes de pensarmos em uma integração curricular, num exercício de horizontalizar a BNCC com as disciplinas técnicas, devemos pensar numa forma de democratização do currículo, para que este instrumento, ao ser, de fato, um diálogo dos atores que compõem a escola, possa encaixar-se com os objetivos de aprendizagem, desenvolvendo as competências e habilidades para cada curso profissional ofertado na escola.

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira, escola onde nos encontramos lotados desde 2018 e local de nossas ações e reflexões, localiza-se no bairro Luciano Cavalcante, região de forte contraste econômico e social, onde, segundo o anuário estatístico do Ceará 2018-2019⁸, 52,38% de seus moradores figuram nos quadros de baixo e muito baixo IDH e 38,10% pertencem aos níveis de alto e muito alto. O cenário de um bairro dividido entre riqueza e pobreza, em percentuais próximos, é perceptível nos arredores da escola, quando casas de alto padrão se avizinham com residências simples ou até submoradias.

O acesso dos alunos a essa modalidade dá-se apenas na primeira série do ensino médio, mediante edital de seleção, onde são aceitos os alunos de melhor proficiência, diante da média aritmética de suas notas no ensino fundamental séries finais (6º ao 9º ano). Para a primeira série, são disponibilizados 180 vagas, sendo dessas 80% para alunos egressos da rede pública e 20% da rede privada. Também há um percentual de 30%, reservado em cada cota (pública e particular), para alunos que residem nos bairros adjacentes à escola.

Os 516 alunos matriculados e distribuídos entre as três séries do ensino médio, no ano de 2020, estão divididos em quatro cursos, pertencentes a três eixos: Controle e processos industriais, com o curso técnico de Eletromecânica; Informação e Comunicação, com o curso técnico de Informática; Produção cultural e *design*, com os cursos técnicos em Multimídia e Produção de Áudio e Vídeo.

O Projeto Político Pedagógico – PPP – da EEEP Jaime Alencar de Oliveira define o perfil profissional dos concludentes do curso técnico em Eletromecânica como sendo capaz de atuar no projeto e execução de instalações elétricas e mecânicas de equipamentos industriais conforme especificações técnicas, normas de segurança e com responsabilidade ambiental.

⁸ Disponível em: <http://www.anuarioceara.com.br>. Acesso em: 2 mar. 2019.

Exercer atividades de planejamento e execução da manutenção elétrica e mecânica de equipamentos industriais, além de projeto, instalação e manutenção de sistemas de acionamento elétrico e mecânico.

Já os egressos do curso técnico em Informática, são profissionais qualificados e aptos a desenvolver *softwares* em múltiplas linguagens de programação, bem como capazes de configurar e manusear pelo menos de maneira básica sistemas operacionais, *softwares* e ferramentas auxiliares ao desenvolvimento e à administração da informação. Compete também a estes profissionais saber interpretar gráficos e ferramentas técnicas inerentes ao seu exercício, transformando em codificação de *softwares*. Compreenderem o funcionamento de computadores e mecanismos de comunicação é necessidade desejável para que possam solucionar problemas circunstanciais de inoperância dos sistemas.

O técnico em multimídia tem como perfil desenvolver comunicação visual em meios eletrônicos, interfaces interativas, publicações digitais, animações 2D e 3D, jogos eletrônicos, *web sites*, *web TV*, TV digital e conteúdo audiovisual. Organizar e preparar arquivos digitais para aplicações em *web* e multimídia, animações e *games*. Aplicar técnicas de tratamento de imagens estáticas e em movimento que compõem estruturas de navegação em mídias digitais e executar atualização de páginas *web* e portais.

Entre os eixos ofertados, encontra-se o de Produção Cultural e *Design*, que é assim definido pelo catálogo nacional:

O eixo tecnológico de PRODUÇÃO CULTURAL E *DESIGN* compreende tecnologias relacionadas a representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento aplicadas em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e projetos de produtos industriais. (BRASIL, p. 171, 2016)

Dentro do eixo acima, além do curso de Multimídia oferecido pelas escolas, encontramos o curso de Produção de Áudio e Vídeo, que, segundo o PPP da EEEP Jaime Alencar de Oliveira, define o egresso como qualificado e apto a operar equipamentos de captação de imagens e sons; equipamentos e *softwares* de edição e finalização de produtos audiovisuais; tratamento e construção de imagens em diversas mídias digitais. Compete também a este profissional compreender a formação e as funções de trabalho numa equipe de produção audiovisual, conhecendo as especificidades inerentes ao processo de criação, produção e realização coletiva.

Apenas duas das 121 Escolas Profissionais oferecem o curso de Produção de Áudio e Vídeo. Além da nossa escola, apenas a EEEP Maria Violeta Arraes Gervaiseau, que iniciou

suas atividades em 2014 e se localiza na cidade do Crato, Cariri cearense, distante 500 quilômetros da capital, trabalham com vistas a área de Informação e Comunicação, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, através da Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE⁹, mantém 24.402 pessoas empregadas de forma direta em 2.294 em todo território estadual.

Escolhemos trabalhar com o curso de Produção de Áudio e Vídeo por fatores de cunho pessoal, como abordei na introdução de nosso trabalho, somado às demandas que identificamos no cotidiano de nosso acompanhamento junto aos alunos. Um desses pontos diz respeito à chamada disciplina contributiva, que consiste na majoração da carga horária de uma disciplina da BNCC, com maior afinidade e potencial para dialogar com as disciplinas técnicas, como explica Lima (2014):

Importante destacar que, embora a carga horária total das disciplinas da base comum seja igual em todos os cursos, a carga horária dos componentes curriculares (disciplinas) dessa área não o é. Visto que são consideradas as disciplinas contributivas de cada curso, como por exemplo: a Biologia tem carga horária maior nos cursos da área de Saúde, Língua Estrangeira tem carga horária maior nos cursos relacionados ao Turismo, Matemática nos cursos de Finanças, Informática, Contabilidade, e assim por diante. (p. 88)

Partindo do que foi exposto acima, dentro da nossa realidade escolar, o componente curricular escolhida pela COEDP como sendo o contributivo para o curso de PAV é a de Língua Portuguesa, que em geral já conta com uma vasta carga horária, dispendo de 400 horas curriculares durante todo ensino médio em detrimento de apenas 240 horas para a História.

Ao enxergarmos que o ato de produzir audiovisuais, pode e deve ser usado em sala, não apenas como documento, mas como produção humana e metodologia de aprendizado, pois quando os alunos desenvolvem os processos de argumentação, roteirização, criação, direção, captura do som ou da imagem, edição e outros tantos que podemos citar na ação intencional de fazer audiovisual, estamos chamando atenção para um papel importante que o ensino de História, podendo e devendo desempenhar como disciplina contributiva para o curso de PAV.

Zanotto (2016), ao refletir sobre o uso do cinema (um produto audiovisual) em sala de aula, aponta uma das principais ligações desta com a História: a narrativa: “O esforço deve ser voltado a demonstrar que, assim como o conhecimento histórico, a sétima arte irradia sentidos e discursos de verdades plurais, pois, mais do que representar o passado, eles “atuam/agem/falam” no/do presente.” (p. 39)

Ferreira (2016) também entende que a relação entre cinema e História, sendo esse uma forma de História Pública, tem como fio condutor a narrativa e que, por conseguinte, impacta

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/19/29765>. Acesso em: 22 mar. 2019.

também na educação:

As reflexões desenvolvidas se voltam ao modo de fazer a narrativa histórica mediada pelo filme e, por conseguinte, as maneiras de ampliar os públicos com acesso a essas histórias. Consequentemente, esse diálogo contribui para (re)pensar o conhecimento histórico e sua significação como impacto público (educacional, político social e o cultural). (p. 146)

Proporcionar aos alunos do curso de PAV maior competências e habilidades em História, através de conceitos como memória, identidade e narrativas, sendo explorado suas autobiografias como documentos para a reflexão desses conceitos, ao mesmo tempo em que os alunos produzem documentários com o uso de seus conhecimentos técnicos, é, em linhas gerais, o resumo de nossa intenção de produto, que será narrado com maior detalhamento no capítulo 3 deste trabalho.

Para construirmos nosso produto, mesmo havendo a possibilidade de trabalharmos com qualquer uma das três séries do ensino médio, optamos por desenvolver nossas ações junto aos alunos da segunda série, pois na terceira série os alunos, por estarem participando dos estágios supervisionados, bem como se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e demais vestibulares, não teriam tempo hábil para realizarem as gravações dos minidocumentários.

Os alunos da primeira série só passam a ter contato com as disciplinas e os professores do curso de PAV a partir do segundo semestre, o que nos impossibilitou trabalharmos com esse público, pois não conseguiriam produzir audiovisuais utilizando os saberes específicos da área, sendo assim fugiria de nossa intenção de trabalharmos de forma integrada com as disciplinas técnicas.

Ao chegarem ao quarto semestre do curso, mais precisamente metade da segunda série, os alunos já tiveram leituras e vivências em noções de direção audiovisual e artística, cenografia, fundamentos de edição, fotografia e captação de som e imagens, planejamento e produção, legislação audiovisual, ética e direitos autorais.

Entendendo que nesta fase os alunos já tenham razoável desenvolvimento dos conceitos técnicos, principalmente aos assuntos das disciplinas anteriormente citadas, pareceu-nos o melhor momento para propor nossa intervenção buscando a integração curricular entre as disciplinas técnicas e as aulas de História no segundo semestre da segunda série.

Ao dedicarmos nosso tópico a apresentarmos progressivamente as premissas da Educação Profissional, a EEEP Jaime Alencar de Oliveira e o curso técnico de Produção de Áudio e vídeo, desvelando ao leitor, cama a cama, o mundo em que nos encontramos e que será, logo mais no próximo tópico, convidado a experimentar uma nova aventura.

O chamado à aventura é sempre um convite a sairmos da zona de conforto e buscarmos o elixir para solucionar dores ou outros percalços que surgiram de forma abrupta. Segundo Vogler (2006, p. 108): “(...) é preciso algum evento para ligar o motor, dar a partida na história (...).”

No nosso caso, não é diferente, e dedicamos o próximo tópico a explicitar o gatilho que nos levou a acreditar na possibilidade dessa integração entre o curso de Produção de Áudio e Vídeo e o ensino de História, dentro da modalidade Educação Profissional.

1.2 O CHAMADO À AVENTURA: Integrar o ensino de História à Educação Profissional

O que faz o herói abandonar a segurança do mundo comum para seguir uma súbita aventura? Quais as causas que o submetem ao novo? Que dor tão forte ou mal tão avassalador é esse que faz com que os medos sejam ignorados, em busca da cura? As causas para movê-lo a jornada nem sempre são surpreendentes, pois o herói nem sempre percebe que é preciso mudar.

Negar que há algo errado e seguir adiante, escondendo-se atrás de muletas, vícios ou qualquer outro mecanismos de defesa, parece ser um sentimento comum também aos educadores, frente ao cotidiano escolar. Aceitar o chamado nem sempre é fácil e existem várias formas de encará-lo, como explica Vogler (2006):

O Chamado à Aventura é um processo de seleção. Surge numa sociedade uma situação instável, e alguém se oferece como voluntário ou é escolhido para assumir a responsabilidade. Os heróis relutantes têm que ser chamados muitas vezes, pois tentam evitar essa responsabilidade. Os heróis mais dispostos logo respondem a chamados internos e nem precisam de pressões externas. Eles mesmos se selecionaram para a aventura. Mas este tipo é raro, e a maior parte dos heróis tem que ser aliciada, espicaçada, empurrada, tentada ou arrastada para a aventura. Muitos deles entram numa boa briga e nos divertem com suas tentativas de dar o fora. Essas brigas são o trabalho do herói relutante, ou, como afirmou Campbell, exemplificam a Recusa do Chamado. (p. 114)

Aceitamos nosso chamado logo que esse se apresentou, ao termos contato com as produções dos alunos de Produção de Áudio e Vídeo. Temas como feminismo, solidariedade, preconceitos, *bullying*, amor e, com maior recorrência, violência, estão presentes nos mais de 200 vídeos produzidos e divulgados pelos alunos do curso de PAV, no canal do curso¹⁰, na plataforma de vídeos YouTube, contando, inclusive, com mais de 8 mil inscritos.

Seria impossível, com uma carga tão grande de produção e com tantos assuntos peculiares e significantes para nossa disciplina, não nos perguntarmos como estava ocorrendo a relação entre o ensino de História e o curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo. Tal

¹⁰ Endereço do canal do Curso de PAV no YouTube:
<https://www.youtube.com/channel/UCgXxlZvhcvYm9UAXf4zs5Sw>

indagação foi o estopim para abraçarmos nosso chamado e dedicarmos esse capítulo a narrar como podemos pensar a integração curricular entre nossa ciência e as disciplinas técnicas na Educação Profissional.

Dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, a escola assume enquanto definição:

Ser uma instituição que prepara educandos comprometidos com o desenvolvimento da sua aprendizagem, visando a integração humanística e sustentável, por meio da educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil (grifo nosso). (2016, s/p)

Sendo intenção da escola uma educação com foco nas práticas e vivências em protagonismo juvenil, devemos, enquanto educadores, estarmos preparados para abordarmos os assuntos retratados nos vídeos do canal do PAV, não encarando tais temáticas como tabus, mas assuntos pertinentes ao cotidiano dos alunos que devem servir de temas geradores¹¹ e planejamento de aulas que possam dialogar e fortalecer o que se encontra determinado na BNCC, como habilidade a ser trabalhada no Ensino de História, desde o ensino fundamental:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz (grifo nosso), empatia e respeito às pessoas. (BRASIL, 2018, p. 433)

A representação das identidades desses jovens e os audiovisuais produzidos por estes representam um diálogo que, segundo Ferreira (2018), é delineador de uma sociedade imagética que influencia as relações de saberes e conhecimentos, inclusive, históricos, pensados à luz de conceitos ou de reflexões de memória, narrativa, lembranças, linguagens com potencial didático muito mais abrangente.

Esses produtos audiovisuais, frutos de atividades curriculares durante os três anos de formação técnica integrada ao Ensino Médio e que, direta ou indiretamente, representam temáticas e vivências que, se não estão presentes em seus cotidianos (porém estão), povoam suas rotinas, suas conversas, e estão, infelizmente, em boa parte dos conteúdos consumidos por eles e seus familiares através dos meios de comunicação.

Em um estudo publicado em 2011¹² sobre o mapa da violência em Fortaleza, produzido pelo Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética da Universidade Estadual do Ceará – LabVida-UECE, Laboratório de Estudos da Conflitualidade da Universidade Estadual do Ceará

¹¹ Fazemos referência aqui à ideia das palavras geradoras de Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), mas entendemos se tratar de situações e contextos pedagógicos diferentes, apenas queremos demonstrar possibilitar uma reflexão sobre como o cotidiano dos alunos, as palavras geradoras que eles trazem de suas casas e vivências sociais, poderia ser melhor utilizada por nós educadores.

¹² Disponível em: <http://www.uece.br/covio/dmdocuments/>, regionais II e VI. Acesso em: 12 mar. 2019.

– COVIO-UECE, Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Federal do Ceará – LEV-UFC, o bairro Luciano Cavalcante, onde encontra-se situada nossa escola, e adjacentes bairros, Jardim das Oliveiras e Cidade dos Funcionários, chegaram a acumular o total de 76 mortes violentas e 1185 casos de furto e roubo registrados.

Os números anteriores mostram a alta carga de violência presente nos bairros que compõem os arredores de nossa escola e que constituem os locais de residência de um número significativo dos nossos alunos, o que em certa medida ajuda a entender a presença tão constante do tema violência nas narrativas audiovisuais produzidas no canal do curso de PAV.

A escola, em nossa visão, é um espaço vocacionado ao debate sobre a violência sofrida em todas as gerações, pois a educação é uma ação coletiva e envolve diversos atores sociais: alunos, professores, gestão, profissionais da educação, pais e comunidade; evitando assim condicionar a escola a uma realidade isolada e apartada do social e econômico de seus participantes (ROJO, 2005).

Para tanto, precisamos entender que os processos cognitivos de informar, comunicar, expressar, argumentar logicamente, aceitar ou negar pressupostos, assumir pontos de vistas, indicar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, códigos e conceitos, são competências gerais, que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas e de forma conjunta e não fragmentada.

Observando o momento no qual a educação nacional vem sendo ameaçada por projetos, leis e pressões de movimentos sociais revisionistas, combater um isolacionismo científico (respeitando os saberes, métodos e objetos de cada ciência), tanto das áreas quanto dos componentes curriculares, eleva a chance de um saber transdisciplinar (NICOLESCU, 2000), tático ao cotidiano do aluno, alinhado à realidade social e propulsor de ações educacionais que possibilite novas práticas pedagógicas, como preconiza as Orientações Curriculares de História para o Ensino Médio :

É preciso, enfim, considerar a realidade do aluno e da escola, e evitar sugerir novas disciplinas ou complicar o trabalho das já existentes, até porque esse tipo de aprendizado não se desenvolve necessariamente assistindo a aulas, mas sobretudo em outras práticas.(BRASIL, 2006, p. 13)

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) nos apontam os conceitos de memória, identidade e narrativas, como assuntos a serem investigados e desenvolvidos junto aos alunos. O desenvolvimento desses saberes ajudam a preservação da memória e identidade locais, regionais e nacionais, percebendo, de forma crítica, o predomínio da memória preservada apenas pelos grupos sociais dominantes.

Tal necessidade incita o professor a pensar em situações de aprendizagem que propiciem, de forma prática, tais aquisições de conhecimento. Nas palavras de Freire (1996), há sim uma ligação entre a prática escolar, o papel do educador e o respeito a identidade desse aluno, quando diz que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (p. 26)

Acreditamos que não apenas nas palavras de Freire, mas também nos textos curriculares nacionais, o reconhecimento das identidades é de suma importância para a preservação das obras humanas em toda a sua diversidade étnico-cultural, bem como a educação para a criticidade dos usos políticos e ideológicos que a memória está sujeita (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não são alheias às pluralidades presentes nas escolas e entendem o momento do Ensino Médio como difuso com relação ao projeto de vida: “Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato.” (BRASIL, 2013, p. 155).

Estaros atentos às demandas dos nossos alunos, suas identidades, suas cargas simbólicas e partindo desses anseios para pensarmos os currículos e, por conseguinte, as sequências didáticas, com foco a atingirmos nossos objetivos de aprendizagem, também se encontra salientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

Os respeitos aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional e sua indissociabilidade, entre educação e prática social, devendo-se considerar a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, são princípios que foram levados para essa modalidade e que devemos ter em mente para discutirmos o ensino de História dentro do da Educação Profissional.

Ao falarmos da modalidade Educação Profissional, tendo sempre em mente que um dos princípios que a tangenciam é a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional (BRASIL, 2012), não há como implementarmos tal integração sem conhecermos, de fato, os objetos dos dois currículos, tanto o das disciplinas técnicas, quanto da BNCC.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular, aprovada no fim de 2018, ao apagar das luzes do governo de Michel Temer, fruto de uma longa caminhada e discussões que pouco envolveu os educadores, porém com forte participação e interesses do setor empresarial, Adrião

e Peroni (2018) refletem que:

(...) essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *on-line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. (p. 56)

Mesmo sendo alvo de desconfiança por parte dos educadores, a BNCC chama atenção sobre a pluralidade dos sujeitos acolhidos nas escolas e como deve ser encarada essa diversidade de expectativas dos jovens. Para termos uma escola que abrace as juventudes, a BNCC aponta enquanto caminho: “valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 7).

Respeitando então a especificidade da modalidade e como forma de melhor estabelecermos um vínculo entre o ensino de História e a formação técnica em Produção de Áudio e Vídeo, devemos ter claro qual o papel social de nossa unidade escolar e quem são os jovens que nela estão para reconhecermos seus papéis sociais.

Nas palavras de Libâneo (1994), torna-se de suma importância para desempenharmos bem nossas funções educacionais que conheçamos o chão de nossa escola e os alunos que nele pisa:

O fato é que os determinantes sociais e culturais de sua existência concreta influem diretamente na apreensão dos objetos do conhecimento trazidos pelo professor e, portanto, constituem ponto de partida para assimilação dos conhecimentos sistematizados. (p. 229)

Essas determinantes sociais, que dizem respeito à comunidade onde alunos e a própria escola encontra-se inserida, deve constituir-se como ponto inicial para qualquer objetivo de aprendizagem pensado pelo professor, pois, sem se apropriar do capital cultural dos alunos, corre-se um sério risco de termos uma aula, mesmo que bem planejada e rica em conteúdo, desconexa da realidade e vivência dos nossos alunos.

Ao articularmos a BNCC e as disciplinas técnicas do currículo desejamos dar foco a uma educação significativa, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: “estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (1997, p. 52) .

Tais relações substantivas, que se referem os PCNs, têm como premissa o reconhecimento das realidades sociais, familiares e cognitivas que estão presentes em cada uma

das turmas onde trabalhamos enquanto educadores, para que possamos aproximar de forma coerente as realidades dos alunos aos objetivos de aprendizagem pretendidos.

A missão de desmassificar o olhar do professor para com os alunos, de tal sorte que possamos entender cada um, a luz de suas realidades sociais, tempo e formas de aprendizagem, não é uma tarefa simples, principalmente quando levamos em conta o cotidiano e a rotina escolar dos professores da Rede Pública do Ceará que, de suas 40 horas de trabalho semanais, tem 27 de efetiva regência de sala e apenas 13 para planejamento e produção de materiais.

Como estratégia para alcançar esse olhar individualizado do aluno, o estado do Ceará, desenvolve em suas escolas o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT –, que tem por eixo central ajudar professores e gestão escolar a conhecer o perfil de seus alunos, de forma a auxiliá-los na superação de dificuldades internas e externas à escola, garantindo a tríade do acesso, permanência e qualidade que segundo Dourado e Oliveira (2009):

(...) refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional. (2009, p. 210)

Pensando na garantia de uma trajetória exitosa dos alunos da Rede Pública do Estado do Ceará, o PPDT surge como uma experiência de micro gestão de sala de aula, iniciada em Portugal e adotada desde 2008 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, sendo uma ferramenta de desmassificação e acompanhamento do olhar pedagógico sobre os alunos, como reflete Santos (2014):

O projeto pretende gerar um movimento contrário ao que comumente encontramos nas escolas, onde o contato dos alunos com os professores baseia-se numa relação formal de exposição dos conteúdos didáticos e aplicação de avaliações. (p. 18)

O formato do projeto consiste na designação de um professor, lotado na turma, que além da aula de sua disciplina, trabalhará uma aula sobre formação cidadã e ficará mais três horas à disposição da turma para acompanhá-los no que diz respeito às competências socioemocionais, atendimento aos pais, alunos e preenchimento de instrumentais que ajudam a gestão e os demais professores a conhecer as especificidades de cada aluno.

Um desses instrumentos é a ficha biográfica dos alunos, ver anexo 01¹³, onde através de algumas perguntas estrutura-se um perfil dos discentes, como: composição familiar; grau de

¹³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10mG8F8zyKy1gIQASJDL6VCiJj2arXqgA/view?usp=sharing>

instrução dos pais ou responsáveis; tempo de deslocamento entre a escola e sua residência; forma de deslocamento entre escola e residência; atividades desempenhadas no tempo extraescolar (e quais); disciplinas com maiores ou menores dificuldades.

Essas e outras perguntas dão aos docentes, condições de entender futuras dificuldades dos alunos em sua disciplina, bem como planejar aulas com maior eficiência, partindo da premissa que cada aula deve ser planejada, levando-se em conta a realidade sociocultural da turma, como afirma Pabis (2013):

O planejamento quer seja curricular, de curso, unidade ou aula deve ser elaborado por quem vai colocá-lo em prática, pois deve ser elaborado a partir do diagnóstico da realidade dos alunos com os quais se vai trabalhar. O Brasil é um país continental, multicultural, multirracial, portanto com realidades muito diferentes, o que não justifica uma única proposta. (p. 8)

Dentro da proposta e do espírito da desmassificação do processo de ensino, gostaríamos de dedicar algumas linhas para descrever a turma escolhida para desenvolvermos nosso trabalho. Cada turma, cada série, cada coletivo, deve ser analisado por suas próprias características e identidades, as quais se depuram, ainda mais na educação de tempo integral, pelas quase 50 horas semanais que convivem juntos.

Nossa turma focal era composta por 41 discentes, sendo desses 21 mulheres e 20 homens. Em sua maioria, 68%, moram em um raio de 5 quilômetros da escola, o que proporciona cumprir esse trajeto a pé ou de bicicleta. Na mesma turma, todavia, tínhamos alunos que chegam a percorrer até 30 quilômetros, para ir e vir à escola.

Analisando a composição familiar, informada pelos alunos na ficha biográfica do PPDT, temos que 20% dos alunos são filhos de pais separados. A média de pessoas que residem junto com os alunos é de 2,06 pessoas, entretanto existem situações de até 6 pessoas residindo em uma mesma casa de 4 cômodos.

Ao analisarmos os dados referentes ao nível escolar das 41 famílias, obtivemos o percentual de 2% de pais com nível superior, 41% com ensino médio completo ou incompleto e 21% concluíram apenas o fundamental ou não concluíram essa etapa da educação.

De acordo com a síntese de indicadores sociais do IBGE de 2017, quando relacionamos o grau de instrução dos pais ao nível escolar alcançado pelos filhos, os dados nos indicam uma proporcionalidade direta, pois apenas 4,6% dos filhos de pais sem instrução completam o ensino superior. Entretanto, pais que completaram o ensino superior têm a soma de 69,6% de seus filhos também concludentes nesse nível.

Um possível fator que possa gerar um cenário de sucesso é termos um currículo escolar que saiba acolher e contemplar realidades, sonhos dos alunos, levando em conta suas

identidades e entendendo que essas têm vinculação direta com suas memórias, como discorreremos no segundo capítulo.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na disciplina de História: “A construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória, já que, tanto no plano individual como no coletivo, ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores” (BRASIL, 2006, p.72)

A Constituição Federal, em seu artigo 206, em que trata sobre os princípios da educação nacional, discorre em seus parágrafos sobre a necessidade de estruturarmos a educação de tal forma garantir a igualdade de condições para o “acesso e permanência dos alunos na escola, através do princípio de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, levando-se em conta o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988).

O respeito à pluralidade de identidades presentes na sociedade e, por conseguinte, existente nas escolas, deve ser sobretudo estimulada como princípio educacional como elencado na LDB, em seu artigo 3º, onde soma-se também aos princípios constitucionais, de respeito à liberdade e o apreço à tolerância, à valorização da experiência extraescolar e sua vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, levando sempre em consideração a diversidade étnico-racial.

Em definição de Ciavatta e Ramos (2012), podemos entender as Diretrizes Curriculares Nacionais como:

(...) peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceptuais dispostas no parecer. (p. 19)

Com força de lei, as DCNs inferem diretamente nas escolhas curriculares das redes e escolas, bem como na elaboração de políticas públicas, como é o caso dos editais do Plano Nacional de Livro Didático – PNLD, para elaboração de materiais de apoio pedagógico e formações continuadas de professores de todas as etapas e modalidades.

Ainda observando as DCNs, encontramos o direcionamento do Ensino Médio para concepção de trabalho e cidadania com vistas à formação geral do estudante em foco as metodologias científico-tecnológicas, sustentadas pelos princípios estéticos, éticos e políticos que habitam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Como estamos nos propondo a pensar o Ensino de História na etapa Ensino Médio, porém na modalidade Educação Profissional de forma integrada, devemos entender que há um

significado próprio e diferenciado de outras propostas que almejam dialogar com o ensino de História na modalidade regular, pois integralizar a base comum com a base técnica, no trabalho pedagógico, conta como pré-requisito estabelecer uma relação constante e dinâmica entre os dois currículos, como afirmado nas DCNs:

É pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. (p. 228).

Nosso trabalho, então, corre no sentido de pensarmos a necessidade de construir um diálogo entre a educação profissional e o ensino de História em todos os cursos técnicos. Ainda que nosso trabalho esteja circunscrito ao curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo, refletir sobre a necessidade de integralizarmos o ensino de História com as disciplinas técnicas é crucial para evitarmos a volta de uma educação profissional apenas de caráter instrumental, objetivo e mercantil, que segundo Silva (2001, p. 11) “se mostra no imperativo de formação pretensamente capaz de atender às mudanças na produção e no trabalho”.

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional, principalmente até a década de 2000, apresentava-se de forma dicotômica entre uma educação para a elite, de finalístico propedêutico, e uma educação para as camadas populares, com vistas a formação de mão-de-obra, como reflete Frigotto (2010):

(...) a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se a formação propedêutica ou a preparação para o trabalho? (p. 31)

A mudança dessa característica dicotômica, presente até então na educação profissional, começou a ser modificada após o decreto de 5154/04, que apresenta como premissa para essa modalidade a educação como princípio educativo, conceito este trabalhado pelo pesquisador italiano Antonio Gramsci, no qual a educação teria como foco conduzir o aluno a entender o significado de cidadania sendo também esse capaz de fazer uso dela (SOUSA, 2010).

O trabalho, enquanto princípio educativo em Gramsci, toma sentido de superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual de tal forma possibilitar a formação tanto dos trabalhadores quanto de seus filhos, para atuarem também como dirigentes (CIAVATTA, 2005) e não mais estarem presos à condição de mera mão-de-obra “qualificada”.

É a partir desse período que as ciências humanas ganham espaço e força nos currículos

de formação técnica, pois possibilitam uma leitura de mundo que garante uma formação cidadã como explica Ciavatta (2010):

(...) com a formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (p. 85)

Para caminharmos ao lado do que se vem sugerindo após o decreto 5154/2004, quanto mais pontes construirmos interligando o ensino de História ao currículo da base técnica, maior será a possibilidade de cumprirmos também com o artigo 2º da LDB, no qual é apresentado enquanto princípios do Ensino Médio o “(...) desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O desenvolvimento de uma educação com vistas ao pensamento crítico, que também encontra espaço nos princípios norteadores da Educação Profissional, apresentados na Diretrizes Curriculares Nacionais, em que chamamos atenção para dois incisos:

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; (BRASIL, 2012)

Nos incisos acima, a relação entre os currículos: BNCC e Profissional, são trazidos de forma a pensarmos em conjunto a produção do conhecimento, sem perder de vista sua relação com o social. Ou seja, não podemos refletir um ensino apartado da vivência coletiva do aluno, inclusive, sua forma de se relacionar com as pessoas, as informações e a aprendizagem.

É sabido que a difusão das tecnologias da comunicação e da informação mudaram nossas práticas sociais e, portanto, a escola não está ileso a essas mudanças. No entanto, sabemos também que há uma forte resistência por parte de segmentos de dentro da educação em aceitar não apenas a entrada das tecnologias dentro do ambiente escolar, como também a mudança de postura que essa entrada incute no professor, como aponta Andrade (2013):

É bom lembrar que as informações estão disponíveis, sobre os mais diversos assuntos e que além de informar e ensinar, o professor deverá levar os alunos a fazer boas escolhas, a avaliar a credibilidade de cada uma das fontes, e buscar a coerência entre as informações. (p. 3)

Esse conjunto de habilidades descritas por Andrade, sua ausência ou presença no cotidiano da escola, leva-nos à necessidade de observarmos com maior cuidado esse momento da consolidação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, para que possamos avançar para além da discussão entre as vantagens e desvantagens das tecnologias.

Se pensarmos que o cerne da prática profissional dos alunos e futuros técnicos de PAV

é o domínio das técnicas de captação, edição e construção de narrativas, quase sempre através de suportes, mecanismos e aplicativos digitais, para meios e plataformas virtuais, para que possamos propor uma integração curricular entre a História e o itinerário formativo técnico, devemos também entender a nossa responsabilização no letramento digital dos nossos alunos.

Lucchesi e Costa (2016) nos chamam atenção para essa dupla missão que a História carrega dentro da educação básica:

A História, enquanto componente curricular da educação básica, deve ser pensada também nas suas articulações com o amplo processo de letramento que os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental vivenciam. Mais além, como parte do "pensar criticamente", que se almeja construir com os alunos, vale lembrar que esse processo de letramento continua mesmo no ensino médio, onde, sobremaneira, adensa-se a complexidade das várias linguagens em jogo. (p. 2016)

Nas palavras de Vogler (2006), a parte final do chamado à aventura é o momento de se deixar claro para o público o objetivo do herói: “conquistar o tesouro ou o amor, executar vingança ou obter justiça, realizar um sonho, enfrentar um desafio ou mudar uma vida” (p. 38).

Nosso objetivo é uma proposta de ensino de História para a Educação Profissional, que possa gerar uma integração curricular com as disciplinas técnicas, através de metodologias ativas, balizadas nos conceitos de memória, identidade e narrativa.

Mas será que conseguiremos tamanho objetivos sem uma ajuda externa? Todo herói, conta com uma certa ajuda mística para conseguir transpor os limiares e perigos que a jornada vai lhe impondo: “Pode ser uma arma mágica, uma chave ou pista importante, algum alimento ou remédio mágico, ou um conselho que pode salvar a vida” (VOGLER, 2006, p. 63).

O mundo digital vem transformando a relação não apenas da sociabilidade, mas também da forma que nossos alunos aprendem, bem como a forma com que nos apropriamos dos documentos e das narrativas históricas. Nessa perspectiva, conduziremos nosso próximo tópico ao diálogo entre o místico mundo do digital e a relação com o ensino de História.

1.3 O MENTOR OU VELHO SÁBIO: o ensino de História através do mundo digital

Nas tramas cinematográficas, todo herói entra em contato com uma fonte de sabedoria: o mentor, como no caso do Senhor Miyagi em *Karatê Kid* (1984), ou do Alfred, mordomo do personagem de quadrinho Batman. Segundo Vogler (2006):

Da mesma forma que aprender é uma importante função do herói, ensinar ou treinar é uma função-chave do Mentor. (...) É claro que ensinar é uma estrada de mão dupla. Qualquer pessoa que já tenha ensinado sabe que a gente aprende tanto com os alunos quanto ensina a eles. (p. 123)

Estamos falando aqui de um momento da jornada onde só depois de treinarmos e adquirirmos novas forças e poderes poderemos continuar nossa caminhada. Para tanto, devemos

entender que a evolução tecnológica e os constantes diálogos que travamos dentro e fora da sala de aula com as tecnologias deixou de ser um ato meramente técnico para convergir-se em uma nova forma de letramento.

Diferente da alfabetização que diz respeito ao processo de codificação e de reprodução dos mecanismos de escrita e leitura, com ênfase na superficialidade, letramento, segundo Barton (1998):

(...) é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. (apud Xavier, 2005, p. 2)

Dentro dessa toada, o letramento digital pode ser entendido, segundo Soares (2002), como um estado de condições dos estudantes quando se apropriam das tecnologias digitais e exercem práticas de leitura e de escrita em competências e habilidades, recursos e ambientes diferentes das práticas analógicas.

No entanto, seguindo a ideia de Xavier (2005), o letramento digital deve ser entendido não apenas como mudança na condição ou forma de apropriação, pois pressupõe também

(...) assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (p. 2)

Chamando atenção para a relação entre o ensino de História e o processo de construção de competências para a vivência no mundo digital, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apontam para uma educação que prepara os alunos para um futuro (talvez já presente) que exigirá desses uma complexa gama de habilidades que evoque a competência do letramento digital que, segundo os autores, pode ser definido como “Habilidades sociais e individuais necessárias, para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17).

Entendendo que os alunos, bem como o próprio curso que nos propomos a dialogar encontra-se completamente imerso no mundo digital, dedicaremos esse tópico a refletir sobre uma inquietação que não é nova, tão pouco alheia à educação.

A própria Diretriz Curricular Nacional, datada de 2013, aponta para o mundo virtual/digital como saber necessário à práxis pedagógica:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. (BRASIL, 2013, p. 59)

Essa exigência diz respeito a uma aquisição de saberes que o professor deverá

desenvolver, ou já ter desenvolvido, para que esse possa melhor dialogar com os alunos, considerados no fragmento como “nativos digitais”. Esse termo é refutado pelos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), por tratar-se, segundo eles, de uma falsa percepção homogeneizadora, pois fatores como posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica impactam tanto no acesso quanto nas habilidades digitais.

Se pegarmos apenas os parâmetros estruturais das unidades escolares brasileiras, usando para isso os dados informados pelo Educacenso de 2018¹⁴, observaremos que 67% das escolas brasileiras são assistidas com acesso à internet, porém apenas 55% tem internet tipo banda larga, o que sugere uma desigualdade existente entre as escolas do território nacional, de tal sorte que ratifica a posição de não pensarmos o acesso e uso de computadores, bem como o letramento digital, de forma igualitária, suposto na ideia de nativos digitais.

Um outro parâmetro para discutirmos a heterogeneidade do acesso ao mundo digital é a questão geográfica, ao recorrermos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2017)¹⁵, 54,0% das residências brasileiras não dispõem de computadores ou *tablets*. Já o acesso à internet é uma realidade em 79,3% dos domicílios nacionais, entretanto 59,0% dos domicílios das zonas rurais não provêm desse acesso, o que indica uma atenção, ainda maior, que devemos ter aos alunos oriundos da zona rural no tocante ao letramento digital.

Levando em consideração os dados de matrícula do censo escolar e o número de computadores existentes nas escolas da rede pública, há uma média de 20 alunos por computador. Essa proporção de alunos/computador nas escolas públicas, após os anunciados contingenciamentos na educação básica, durante o primeiro semestre do atual governo, pode gerar dificuldades no andamento de programas como o PROINFO¹⁶ e, por conseguinte, uma maior precariedade com relação ao acesso dos alunos a meios de comunicação de forma orientada.

Lévy (1996) nos esclarece que “cada novo sistema de comunicação e de transporte modifica o sistema das possibilidades práticas, isto é, o espaço pertinente para as comunidades humanas”. Se levarmos em conta as mudanças na comunicação e no acesso às notícias e redes sociais dos últimos 10 anos, perceberemos quão importante deve ser adequarmos a prática

¹⁴ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 mar. 2019.

¹⁵ <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads>. Acesso em: 22 mar. 2019.

¹⁶ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi iniciado em 1997 e é um programa educacional federal, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Para maiores informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo>.

pedagógica ao mundo das TDICs.

Aos docentes da educação básica advém, segundo os PCNs, não somente possibilitar aos alunos “conhecer e saber usar as novas tecnologias”, como também deixarmos claro que seu uso “implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação”.

Tal exigência curricular demove os educadores para a necessidade de trabalharmos nossos alunos com vistas a habitar o ciberespaço (LEVY, 2009), e dele ter um consumo seletivo e crítico das informações, o que também deve ser uma demanda assumida pelos professores de História, pois como afirmam Moura e Maynard (2016): “excluir o ciberespaço de nossas preocupações significa nos distanciarmos das práticas culturais contemporâneas, fundamentais para exercermos nossos ofícios” (p. 178).

A BNCC, nesse sentido, também entende que todos os alunos precisam passar por um processo formativo para que, através da educação básica, possam desenvolver competências, que sejam:

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. (BRASIL, 2018, p. 9)

Mesmo com um currículo técnico que demanda um uso constante de computadores e *smartphones*, essa relação cotidiana com a tecnologia não assegura aos alunos do curso de PAV um consumo crítico e reflexivo dessas tecnologias, bem como das informações oriundas delas. É comum vermos no “chão da escola” a reprodução de estereótipos ou visões distorcidas quando os alunos precisam trabalhar temas como a consciência negra e/ou combate à homofobia. Quase sempre, ao perguntarmos às fontes das informações, a resposta é a mesma: - da internet!

Lembra Andrade (2003) que as informações estão disponíveis sobre os mais diversos assuntos e que é nosso papel, enquanto professor, levar o aluno a fazer boas escolhas, avaliar a credibilidade de fontes, bem como a coerência entre as informações, algo que não se consegue de forma automática ou sem um período de leitura e reflexão sobre a linguagem produzida pelo meio visitado (rádio, televisão, internet), sobre seus autores, local de fala, compromisso e credibilidade com o que falam.

Orientações Curriculares de História, para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), mesmo escritas na primeira década do século XXI, já chamam atenção para a atual dificuldade da compreensão da historicidade por conta da velocidade das informações:

No entanto, a compreensão da historicidade dos acontecimentos tem sido dificultada não só pela sua quantidade e variedade, mas também pela velocidade com que se propagam por meio das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2006, p. 65)

Dez anos antes dos escritos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), essa dificuldade relatada pela Orientação Curricular dialoga com uma das habilidades construídas no processo de letramento digital, que é o letramento em informação. Hoje, pela quantidade de dados vinculados pelas redes e mídias, saber discernir sobre a autenticidade de uma informação é relativamente difícil, ademais:

Apesar da crescente disponibilidade de publicações editadas *on-line*, existem poucos Gatekeeper – editores, redatores, bibliotecários ou professores – controlando a *web* (...) toda a responsabilidade de checar, depois de ocorrido o fato, todos os documentos e artefatos e não apenas as notícias cabe, atualmente, aos usuários. (p. 40)

Esse descontrole sobre as informações veiculadas e, por conseguinte, consumidas por nossos alunos, pares, parentes, amigos, implicam na necessidade de estarmos presentes no ciberespaço (LEVY, 2011) enquanto professores e historiadores, para auxiliarmos no consumo reflexivo de conteúdo, mas também oferecermos materiais didáticos para alunos da educação básica e outros grupos interessados nos saberes históricos.

Postar um conteúdo em uma rede social, página pessoal, *blog* e etc. são possibilidades angariadas pelo advento da internet, todavia, como lembra Maynard (2011), devemos esclarecer aos nossos alunos alguns fatos, pois a internet abriu oportunidades de alcançarmos saberes, antes inéditos, mas agora ela mesma vem sendo alvo de desserviços e distorções, fruto de ações orquestradas. “A falsa ideia de que tudo pode ser posto na *web* e a infeliz concepção estratégia de que ela não deve ser levada a sério alimentam projetos como a Metapedia.” (p. 66).¹⁷

Reside aqui nossa persistência em dialogar com o curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo, pois entendemos que, ao finalizarem essa etapa, estaremos ofertando profissionais capazes de consumir e produzir material audiovisual, distribuir, veicular produtos e serviços em comunicação, de forma ética e reflexiva, dialogando com o campo das Ciências Humanas, em especial com a História, fazendo parte, então, do que conhecemos como História Pública.

Acompanhando a definição de Maynard (2011) para ciberespaço como sendo um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (2011), nossa proposta encontra-se aqui fincada com a necessidade de aproveitarmos todo potencial dos alunos do curso de PAV, para que possamos aproveitar também a demanda pela produção

¹⁷ Metapedia, cujo o endereço eletrônico é <https://pt.metapedia.org/>, é tido como uma enciclopédia *on-line* que apresenta pontos de vista da extrema direita, do nacionalismo branco, da supremacia branca, do separatismo branco, do antissemitismo, do negacionismo do Holocausto e do neonazismo.

de conteúdos de História, inter cruzando ensino e prática.

Esse ponto de virada é também a travessia do primeiro limiar:

Agora o herói está parado junto ao limiar do mundo da aventura, o Mundo Especial do segundo ato. Ouviu o Chamado, manifestou suas dúvidas e apreensões, superou-as e já fez todos os preparativos. Mas o movimento real, a ação crucial do primeiro ato, ainda falta ser realizada. A Travessia do Primeiro Limiar é um ato voluntário, pelo qual o herói se compromete integralmente com a aventura. (VOGLER, 2006, p. 132)

É a partir deste ponto que, ao olharmos para trás, não conseguimos mais enxergar o mundo comum que vivenciávamos. Tudo agora já se acha envolvido na aventura e no desejo de mudanças e, mesmo sabendo que grandes provações estarão por vir, não é hora de fraquejar, é hora de juntarmos forças para o próximo ato, ou melhor, o próximo capítulo, onde iremos nos aprofundar nos conceitos de memória, identidade e narrativa, em meio a testes, inimigos e aliados.

CAPÍTULO 2: O VENTRE DA BALEIA (testes, inimigos e aliados)

Nos roteiros cinematográficos, a etapa conhecida como “o ventre da baleia” é descrita pelos autores Xavier (1983), Carrero (2005) e Martinez (2008) como momento de amadurecimento do herói e do fortalecimento da trama, através de testes que visam preparar o personagem para desafios maiores que se apresentarão em seguida.

O capítulo que se inicia cumpre a igual função de amadurecer nossos diálogos através de caminhos que serão trilhados entre testes, inimigos e aliados, que se apresentam durante o percurso, quase sempre árduo, do ensinar História, em tempos tão complexos, dentro da educação pública e numa modalidade ainda em tentativa de afirmar seus caminhos, como é o caso da Educação Profissional.

Ao explorar o ventre da baleia, iremos aprofundar as discussões historiográficas sobre os conceitos de memória, identidade e narrativa, partindo dos currículos nacional para a etapa Ensino Médio: Parâmetros, Orientações e a Base Nacional, bem como o currículo do Estado do Ceará, como forma de entendermos como esses documentos apresentam, quando o fazem, esses conceitos como necessários ao ensino de História.

Ao propormos um diálogo entre a sala de aula de História na educação básica e as produções historiográficas sobre memória, identidade e narrativa, entendemos contribuir para desfazer a percepção, ainda reinante, de uma divisão entre quem produz a História e quem a reproduz, no caso o professor em sala de aula.

Subsidiando novas formas de abordagem, bem como promovendo reflexões sobre a importância do ensino, inclusive na modalidade Educação Profissional, a partir de conceitos estruturadores, pensamos em potencializar o ensino e, principalmente, a aprendizagem de nossa disciplina.

Não apresentamos garantias de como será o retorno do ventre da baleia, tão pouco podemos mensurar as transformações advindas dessa exploração, todavia convidamos nossos leitores a se aventurarem conosco, com o intuito de enxergarmos nossos aliados, entendermos onde e quem são nossos inimigos e assim conseguir sobreviver aos testes que nos conduzirão à nova etapa dessa jornada, que diz respeito à montagem e realização do nosso produto.

2.1 TESTES: o ensino de História e a integração com o curso de Produção de Áudio e Vídeo

Sobre a etapa dos testes dentro da *Jornada do Herói*, Vogler (1998) faz uma equiparação desta fase com a nossa jornada universitária. O autor nos explica que se a jornada fosse uma graduação dentro do ensino superior, o primeiro desafio seria equivalente ao

vestibular, e o momento que nos encontramos agora seria análogo aos desafios enfrentados em cada semestre até estarmos preparados para uma prova final, que no caso das licenciaturas seria a própria sala de aula.

Foi justamente a sala de aula que tomou o centro das dificuldades *a priori* para examinarmos nossa hipótese inicial: havia uma falta de integração entre o ensino de História e as disciplinas técnicas do curso de Produção de Áudio e Vídeo. Este fato nos preocupa e nos instiga a pensar em soluções para que pudéssemos chegar a um fator afirmativo ou negativo sobre esse ponto.

Exercendo a função de coordenador escolar, como já mencionado na introdução, e não a de professor de História, mesmo que uma de nossas atribuições seja a de acompanhar a área de Ciências Humanas e os professores das disciplinas técnicas, permitindo-nos assim auxiliá-los pedagogicamente, acaba por gerar um distanciamento da sala de aula.

O afastamento físico, apesar de nos trazer um olhar macro com relação ao processo escolar, acaba por limitar as análises sobre a integração curricular, focado nas informações fornecidas pelos professores através de seus planos e registros de aula em detrimento das percepções colhidas pelo trabalho direto com os alunos.

Entendemos, então, que a ação de lermos e acompanharmos diários, planos de curso e de ensino dos professores nos formulários e sistemas não seria suficiente para conseguirmos uma boa anamnese da integração curricular. Seria preciso buscar outras opções que nos auxiliassem na percepção do trabalho nas aulas e que levassem em conta não apenas a visão dos professores de História e técnicos, mas também dos alunos sobre esse diálogo entre a História e o curso de Produção de Áudio e Vídeo.

Se a resposta fosse positiva, passaríamos a analisar os conceitos, elementos e metodologias utilizadas para as aulas; como se dava a mediação entre os dois currículos tanto por parte do professor de História, quanto pelos professores técnicos; quais diálogos surgiam dessa integração e, a partir de então, passaríamos a catalogar e analisarmos esses dados, para termos um desenho de onde poderíamos incidir, dentro da nossa perspectiva de produto, para potencializar essa integração.

Sendo a resposta negativa, o caminho estava aberto para que pudéssemos, dentro da nossa segunda hipótese, potencializar a integração curricular, através do trabalho com os conceitos estruturadores: memória, identidade e narrativa. Com isso, desenhar as ações que resultaram no trabalho de produção dos audiovisuais dos alunos, partindo da biografia dos mesmos, como será analisado e visto no capítulo 3.

O uso da metodologia quantitativa de pesquisa, até certo ponto deixada de lado nos

trabalhos historiográficos, explicável pela latência de fontes disponíveis aos historiadores pós-Escola dos Annales (BARROS, 2004), foi nossa escolha metodológica para a análise dos dados colhidos e catalogados para que, em conjunto com a depuração dos registros de aula e planejamentos dos professores, pudéssemos entender a real condição do processo de integração curricular nas aulas de História.

O trabalho com fontes tabuladas e informações quantitativas advindas de números, estatísticas, gráficos e coordenadas deram ao trabalho historiográfico possibilidades de levantamentos substanciais e importantes dados para impulsionar áreas da História, como a História das mentalidades, porém exige ao historiador cuidados específicos, como nos lembra BARROS (2004):

Ao empreender uma História Quantitativa, o historiador deve tomar o cuidado (isto é, se quiser tomar este cuidado) para não realizar uma história meramente descritiva de informações numéricas, sejam estas relativas à população ou à economia. Se a sua História Quantitativa se resumir a uma exposição de quantidades, será meramente uma História Descritiva, não-problematizada. (p. 150)

Tomando o excerto anterior, caminhamos a partir de dois âmbitos, sendo o primeiro de caráter quantitativo, onde analisamos os percentuais de respostas recebidas por em cada item, e o segundo com ênfase a qualificarmos esses percentuais, problematizando-os, estando sempre atentos aos ditos e não ditos.

Pesquisas quantitativas, quando bem interpretadas, servem como ferramentas de gestão de sala de aula, importantes a professores, gestores escolares e pesquisadores, como forma de captar discrepâncias entre os escritos burocráticos dos diários e planos e o efetivo significado que essas aulas repercutem nos jovens e que, muitas vezes, não são levados em consideração pelo professor em sala.

Fazendo essa conexão entre educação e estatísticas, Medeiros (2007) chama atenção de como a coleta de dados dessa natureza pode ajudar nas pesquisas educacionais:

É por meio da análise e interpretação dos dados estatísticos que é possível o conhecimento de uma realidade, de seus problemas, bem como a formulação de soluções apropriadas por meio de um planejamento objetivo da ação, para além dos “achismos” e “casuísmos” comuns. (2007, p. 19)

Sob essa ótica, formulamos perguntas aos alunos da terceira e segunda séries das turmas de PAV, onde, através da ferramenta virtual Formulários Google, utilizamos como metodologia de pesquisa a escala de Likert¹⁸, definida como uma escala psicométrica utilizadas

¹⁸ A escala Likert é uma das mais populares metodologias para realização de pesquisas de opinião. Criada nos Estados Unidos, na década de 1930, a escala consiste na apresentação de uma afirmação autodescritiva seguida de opções de resposta que contemplem extremos, de preferência apresentando cinco itens. Com essa sistemática, o modelo permite que o pesquisador descubra diferentes níveis de intensidade de opinião sobre um dado assunto ou temática.

em pesquisas quantitativas, com cinco itens pretensa a registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada, podendo ser utilizada como metodologia nas pesquisas sobre educação (SCOARIS, 2009).

A pesquisa (ver anexo 2¹⁹), foi elaborada com seis questões divididas em duas seções. Pedimos aos alunos, primeiramente, que identificasse sua turma, sendo 2^a ou 3^a série e, em seguida, respondessem três questionamentos com intenção de mensurar sua visão a respeito daquilo que chamamos de integração curricular: o professor de História relaciona os conteúdos da disciplina com o curso técnico de PAV em suas aulas? O professor da disciplina técnica relaciona os conteúdos de PAV com os de História em suas aulas? Há uma integração (em sala) entre a disciplina de História e as disciplinas do curso de PAV?

Na segunda seção, intitulada: Conceitos estruturadores de História, perguntamos aos alunos sobre a frequência do uso dos conceitos, memória, identidade e narrativa dentro das aulas de História. Obtivemos, ao todo, a participação total de 51 alunos, sendo 22 da terceira série e 29 da segunda série. Através dessas respostas, procuramos inter cruzar o planejamento dos professores a fim de entender e entendermos como e se estava ocorrendo a integração curricular.

No primeiro bloco, em que nos concentramos na percepção dos alunos com relação ao diálogo entre as disciplinas técnicas e as aulas de História, o Gráfico 1 nos aponta que 25 alunos têm a percepção que o professor de História nunca fez referência em suas aulas aos conteúdos das disciplinas técnicas e 12 alunos apontam que ocasionalmente e raramente o professor faz essa relação de diálogo com o curso técnico.

Quando invertemos o vetor da pergunta, questionando se o professor técnico faz referência aos conteúdos das aulas de História, 32 alunos responderam que frequentemente essa relação ocorre, sendo que outros 17 apontaram que ela é mais ocasional. Os desenhos apresentados pelos dois gráficos nos possibilita a compreensão de que há um maior movimento do professor técnico em aproximar-se da nossa disciplina, do que o professor de História em dialogar com o curso de PAV²⁰.

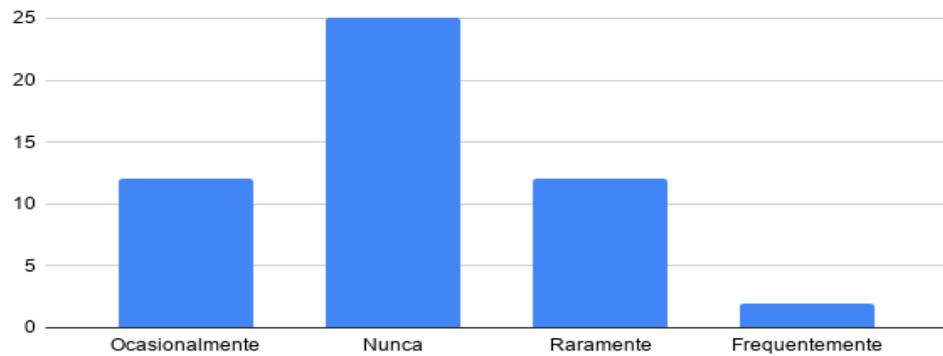
¹⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1aSRiK1-9jRGSrTyOGgE8rLpY6lqF78YW>

²⁰ Link para os gráficos: https://drive.google.com/open?id=1CqBBMfjTpANzgBcspwCJ-jZ_CZFMi00

Gráfico 1

O professor de História relaciona os conteúdos da disciplina com o curso técnico de PAV em suas aulas?

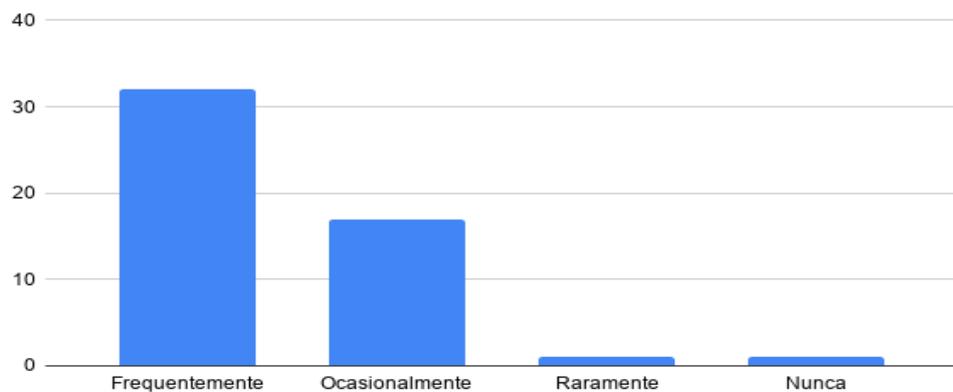
Gráfico 01.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Gráfico 2

O professor técnico relaciona o conteúdo da disciplina ao conteúdo de História em suas aulas?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Tal interpretação dos dados não pode ser argumento para rotular ou culpabilizar o professor por suas ações em sala. Avesso a isso, devemos refletir sobre o que é causador dessa dificuldades em integrar o currículo de História às disciplinas técnicas. As formações iniciais, bem como as continuadas (ofertadas pela rede e pela escola), estão possibilitando aos profissionais atuarem e de forma consciente dos objetivos e diretrizes da Educação Profissional? São ofertadas leituras, recursos e reflexões que os apontem caminhos para a integração curricular? As instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos licenciados incorporaram a Educação Profissional em seu cabedal de discussões e reflexões? Essas e outras questões podem servir para que nossa hipótese inicial para entendermos o caminho por onde devemos seguir ao trabalharmos com essas devolutivas.

Ramos (2008) nos chama atenção sobre essa formação inicial deficitária que tem implicações, inclusive, no que acabamos de discutir, onde os profissionais das ciências aplicadas demonstram maior expertise, no que concerne ao diálogo com outras áreas, do que os licenciados:

Nós, professores das diversas áreas do ensino médio, por sermos formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, costumamos classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica, estas últimas, de caráter profissionalizante. (p. 16)

As relações entre o que é trabalhado na sala de aula de História e as competências que devem ser desenvolvidas no curso técnico de PAV²¹ criam uma especial necessidade de construirmos uma integração curricular que consiga o diálogo necessário entre o componente História e as disciplinas técnicas, como nos aponta Ramos (2008), sobre o que possa vir a ser o Ensino Médio Integrado, caso consigamos esse diálogo:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também pode vir a se constituir como contexto, justificando a formação específica para atividades diretamente produtivas. (p. 9)

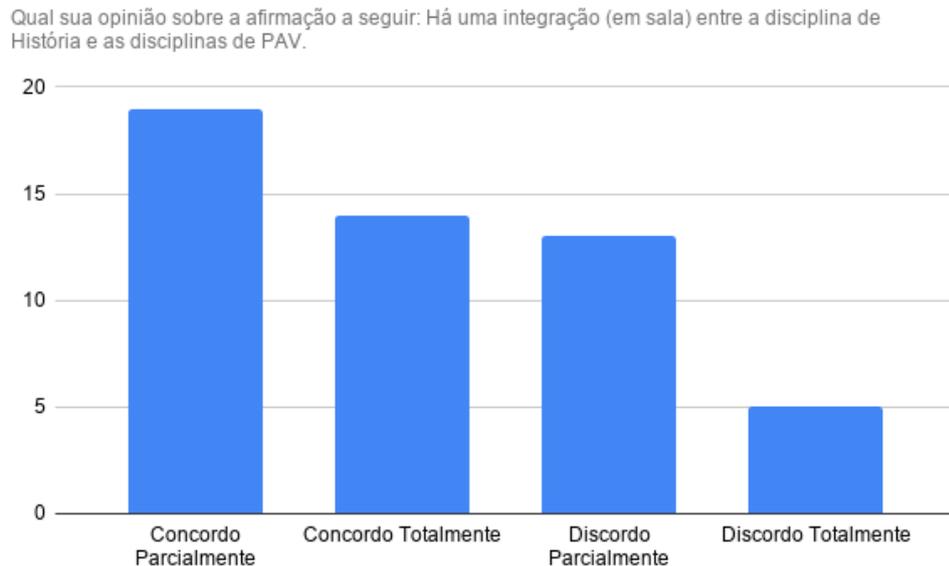
Nossa pretensão de apontar, neste trabalho, possibilidades para essa superação e o alcance de uma horizontalidade que oferte ao aluno essa formação integral, como destaca a passagem anterior, isso dentro do nosso componente curricular e pautado nos conceitos estruturadores, repousa no entendimento de que ainda estamos longe de chegarmos nesta realidade, pois demanda para isso repensarmos conteúdos, métodos e materiais didáticos para cada eixo e curso.

Voltando à nossa pesquisa, na terceira e última pergunta do primeiro bloco, pedimos aos alunos que referenciassem a seguinte frase: há uma integração (em sala) entre a disciplina de História e as disciplinas de PAV. Nossa intenção foi, ao estimularmos a avaliação dos alunos,

²¹ Segundo o Projeto político pedagógico da EEEP Jaime Alencar de Oliveira (2015, p.223), as competências e habilidades fundamentais do técnico em Produção de Áudio e Vídeo são: Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber; Compreender o processo de produção, realização e distribuição do Audiovisual nas diversas mídias. Dominar as tecnologias de gravação, edição montagem e exibição, e operar com técnicas. Nas diferentes fases de produção, realização, distribuição e circulação dos produtos audiovisuais. Ter atitude ética no trabalho e no convívio social; Saber trabalhar em equipe; Ter iniciativa, criatividade e responsabilidade; Exercer liderança;

primeiro sobre a relação ensino de História e disciplinas técnicas e depois o oposto, que os eles pudessem refletir sobre a integração entre os conteúdos de História e o curso de Produção de Áudio e Vídeo. Todavia, os números apontaram para dois caminhos, dos 51 alunos, 19 concordaram totalmente e 14 concordaram parcialmente, apenas 5 discordaram totalmente.

Gráfico 3



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Essa contradição nas respostas oriundas dos alunos demonstra também o quanto é difícil a modalidade Educação Profissional se fazer entender, enquanto princípios e diretrizes, até mesmo aos que dela são atores, pois, se pensarmos que a integração curricular ainda é uma ação cara aos gestores e professores, podemos inferir que os alunos também não terão clarividência sobre esta.

Por entendermos a limitação pontuada no parágrafo anterior, levantamos, a partir das devolutiva dos alunos, três linhas de raciocínio para compreendermos suas respostas, sendo a primeira a leitura mais fria e direta dos dados, onde os alunos, ao concordarem com a afirmação, estariam indicando a existência positiva nas aulas de História de uma integração curricular, todavia não entendemos essa linha de raciocínio como plausível, pois o resultado vai na contramão das respostas obtidas na primeira assertiva do bloco.

O segundo raciocínio pensamos estar ligado ao que deveria ocorrer de forma ideal dentro das aulas de História. Ou seja, os alunos, ao concordarem (total ou parcial), estariam manifestando suas vontades de que houvesse uma integração entre a aula de História e as disciplinas técnicas.

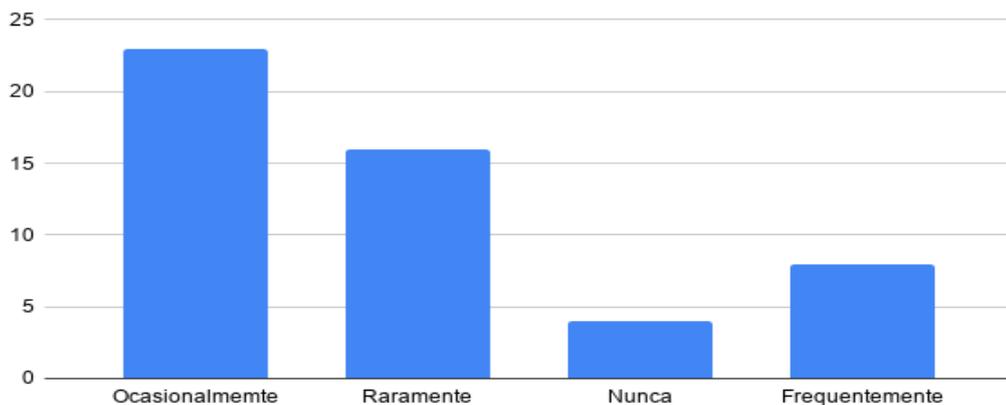
O terceiro raciocínio, que julgamos mais pertinente, relacionado às duas primeiras perguntas, caracteriza a existência de uma forma de integração entre a disciplina de História às aulas técnicas, já que os alunos entenderem que o professor técnico se utilizava de conteúdos de nossa disciplina, mesmo o oposto não ocorrendo.

No segundo bloco de perguntas, tivemos como objetivo entender, através da percepção dos alunos, a frequência com que os conceitos estruturadores, memória, identidade e narrativa, eram trabalhados na aula de História, especificamente, pois, ao buscarmos esses conceitos no plano de curso e nos registros de aula do professor, para as turmas do curso de PAV das 2ª e 3ª séries, não conseguimos observar o uso deles.

Ao perguntarmos no questionário com que frequência o conceito de memória era utilizado nas aulas de História, das 51 respostas coletadas, 23 alunos responderam que isso ocorria ocasionalmente, ao passo que 16 alunos apontaram a incidência do uso de forma rara nas aulas e 4 estudantes disseram que nunca presenciaram o uso do conceito.

Gráfico 4

Sobre o conceito: MEMÓRIA. Com que frequência ele é utilizado nas aulas de História?

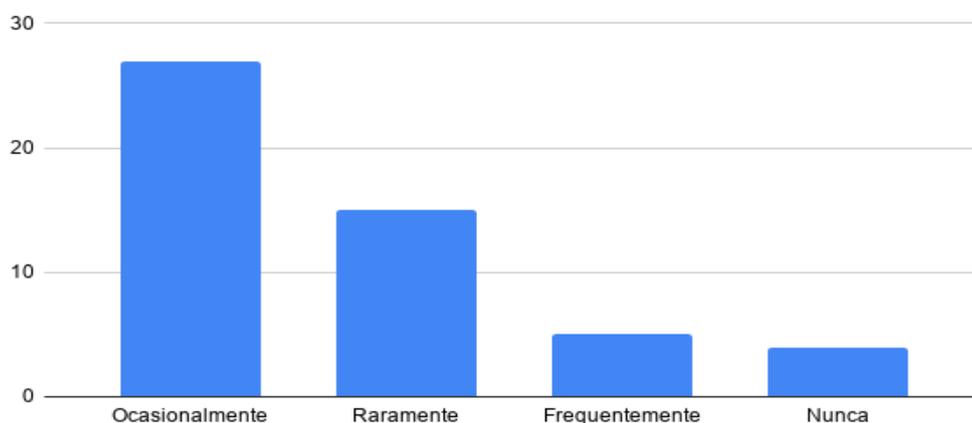


Fonte: Elaboração própria, 2019.

A dinâmica se apresenta muito parecida com os conceitos de identidade e narrativa, em que a presença de forma ocasional dos termos é apontada por 22 e 27 registros, respectivamente. A opção “raramente” aparece atribuída 19 vezes à identidade e 15 à narrativa. Dos alunos que dizem nunca terem presenciado os termos, a incidência é de 3 para o primeiro e 4 para o segundo conceito.

Gráfico 5

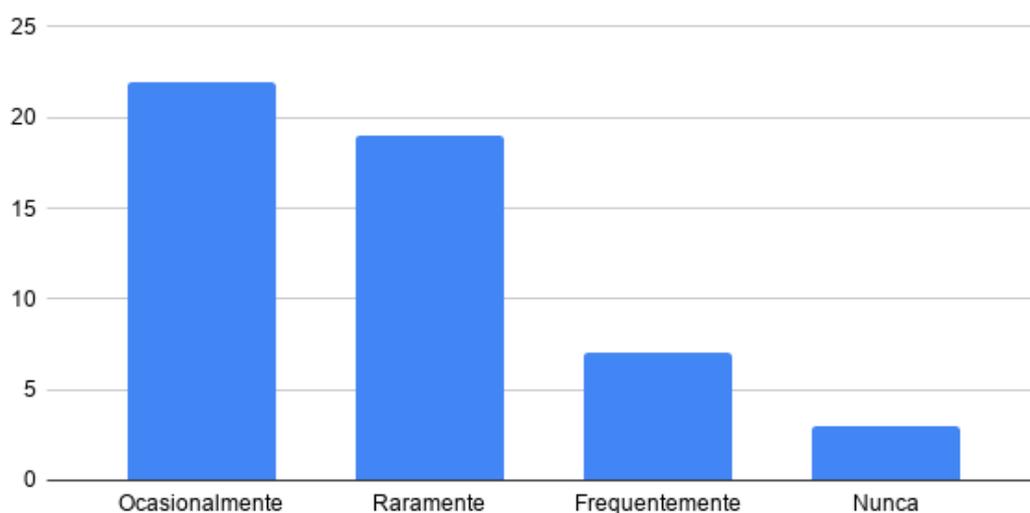
Contagem de Sobre o conceito: NARRATIVA. Com que frequência ele é utilizado nas aulas de História?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Gráfico 6

Sobre o conceito: IDENTIDADE. Com que frequência ele é utilizado nas aulas de História?



Fonte: Elaboração própria, 2019.

As devolutivas dos alunos no primeiro bloco, junto com os registros de plano de curso e de aula, possibilitaram-nos confirmar a ausência de uma integração curricular, nas aulas de História, ou pelo menos a inexistência metodológica e aplicação de forma sistematizada e clara, tanto nos registros oficiais, quanto para os alunos.

São várias as circunstâncias que colaboram para dificultar o alinhamento das disciplinas da base nacional, incluindo a História, ao programa das disciplinas técnicas, como

salienta Oliveira (2019):

(...) a falta de um documento norteador e, também, de práticas corriqueiras de planejamento para a organização, bem como o funcionamento do currículo integrado, dificultam sua efetivação. (...) a falta de proatividade dos docentes em elaborar um planejamento diferenciado para cada sala, apoiados no discurso da sobrecarga, ou mesmo por não acreditarem na proposta, também, é fator fundamental para essa não implementação. (p. 111)

Concordando com a autora, com um pouco mais de disposição e planejamento dos docentes, encorajados pelos gestores, através de documentos norteadores e condições adequadas de planejamento e execução, podemos traçar estratégias que possibilitem o diálogo entre as disciplinas da base nacional e técnicas, como forma de cumprir as diretrizes para nossa modalidade.

Tomemos então, como exemplo, o plano de ensino da disciplina de Noções de Cenografia e Direção de Arte, aplicada no primeiro semestre da 2ª série do curso de PAV²². No segundo período do curso, um dos tópicos trabalhados pelo professor técnico foi: As indumentárias e a História da Moda. Paralelo a isso, o professor de História, na mesma turma e dentro do mesmo período, apontava no seu plano²³ o tema: O choque entre culturas diferentes – a administração das colônias, Unidade 4 – A conquista e a colonização espanhola na América.

Como aponta Oliveira (2019): “Cabe aos professores, por meio da inovação e da intervenção pedagógica criativa, promover uma aprendizagem com maior grau de significado possível” (p. 111, 112). Ao ser sugerido à turma um trabalho de caracterização, levando em conta as noções de cenografia e figurino, trabalhadas na disciplina técnica, além da promoção de uma atividade de pesquisa sobre as vestimentas do período colonial, o professor de História estaria contribuindo para um aprendizado de forma significativa e para a integração curricular.

Uma atividade como essa, além de mobilizar o protagonismo, a criatividade e a pesquisa, busca, acima de tudo, dá sentido ao que é estudado, vinculando o ensino ao cotidiano, onde segundo Cainelli e Barca (2018) reside o cerne do pensamento histórico:

A história é um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas. Também podemos afirmar que a meta-história contempla os princípios mentais que constituem o pensamento histórico. (p. 4)

A partir de Cainelli e Barca, entendemos que, ao ofertarmos aos alunos a integração curricular, através dos conceitos de memória, identidade e narrativa, potencializamos a aprendizagem em História com vista a estimular os alunos a produzirem materiais, confrontando assim versões, expor de forma crítica seus pontos de vista de forma livre,

²² Vide anexo XXXXXXXXXXXX 03 PLANO DE ENSINO - NOÇÕES DE CENOGRAFIA E DIREÇÃO DE ARTE

²³ Vide anexo 04 PLANO DE ENSINO - HISTÓRIA 2º ano PAV

conscientes e alinhados à sua formação em PAV.

Para tal feito, devemos refletir o que nos aponta Schmidt (2002), sobre as mudanças que vêm se seguindo nos currículos:

Na última década do século XX, as políticas públicas de educação no Brasil, no que se refere ao ensino, privilegiaram principalmente a implantação de novas diretrizes curriculares e a implantação do sistema de avaliação dos manuais didáticos destinados à escola fundamental. O ensino médio não foi alvo de uma política mais específica com relação, por exemplo, à problemática das condições infraestruturais das escolas e de estabelecimento de indicativos para a qualidade do material didático utilizado, bem como à renovação dos métodos de ensino. (2002, p. 205):

As reformas curriculares que têm sido implantadas pouco repercutiram nas formações iniciais e continuadas, de tal forma reverberam mudanças reais nos métodos de ensino, incluindo também as formas e possibilidades de integração curricular, as quais acabam por não serem percebidas de forma plena pelos alunos, segundo demonstrado pelas respostas captadas em nossa pesquisa.

As ideias de memória, identidade e narrativa, apesar de conceitos estruturadores, importantes e amplamente discutidos dentro da historiografia, têm entrado e saído dos currículos causando uma certa confusão e um esvaziamento de sentido desses documentos. Por isso, dedicaremos o próximo tópico a analisarmos essas propostas curriculares e como elas podem tornar-se inimigas de nossa jornada.

2.2 INIMIGOS: Os currículos e as (IN)definições sobre memória, identidade e narrativa.

Ao falarmos de inimigos, dentro da jornada, nem sempre estamos nos referindo a vilões ou antagonistas, “Os inimigos podem desempenhar funções de outros arquétipos, como a Sombra, o Pícaro, o Guardiã de Limiar e, às vezes, o Arauto” (VOGLER, 1997, p. 141), para aqueles menos familiarizados aos roteiros cinematográficos, vale explicar e exemplificar cada um desses.

A Sombra é, em geral, o personagem com intenções opostas ao herói, como *Coringa* ao *Batman*, ou *Darth Vader* ao *Luke Skywalker*. O Pícaro é o personagem cômico, porém que carrega consigo a capacidade de dizer coisas, talvez pela ingenuidade, que ninguém diria: é o caso do burro do filme *Shrek* ou o *Sid* do filme *A Era do Gelo*.

Os Guardiões não precisam necessariamente serem personagens, podem também ser situações ou obstáculos geográficos a serem ultrapassados, como no filme *Indiana Jones e a Última Cruzada*, quando o herói, para salvar o pai, precisa provar sua fé e cruzar uma ponte invisível sobre um abismo. Por último, temos os Arautos que são personagens que motivam o herói, ou a começar sua jornada ou a não desistir dela, como é o caso do esquilo de *Jenny*, eterna

paixão do personagem principal que dá nome ao filme *Forrest Gump*.

Em nossa jornada, ao anunciarmos os currículos como inimigos, não queremos aqui enquadrá-los como Sombras, apenas queremos desvelar alguns problemas envolvendo esses documentos, conceitos estruturadores e as implicações para o ensino de História, ou seja, podemos encará-los ou como Guardiões ou como Arautos de nossa jornada, dependendo da forma de como o currículo é trabalhado.

Para isso, analisaremos, de forma cronológica, como os documentos curriculares para o Ensino Médio, tanto os nacionais, quanto o do Estado do Ceará, dialogam com as concepções de História e, principalmente, como apresentam, relacionam e propõem o uso dos conceitos memória, identidade e narrativa em seus textos.

Os conceitos sugeridos no parágrafo anterior, dentro dos documentos curriculares, não se fazem presentes de forma simultânea, tão pouco com as mesmas proporções nem com as mesmas intenções. Essas discrepâncias devem ser analisadas levando-se em conta fatores que envolvem nuances relacionadas ao momento e ao contexto político do qual cada documento é fruto, para que a partir daí possamos entender a presença ou a ausência desses conceitos.

Segundo Menezes (1992), Burke (2006) e Sarlo (2007), o aumento das discussões historiográficas em torno da temática memória foi sentida, em especial, a partir da década de 1960, em todo mundo, fruto da busca de um reconhecimento público dos movimentos sociais emergentes. Na América Latina esse crescimento veio de acordo com a ruptura das ditaduras dominantes em cada país.

Se entendermos que a memória é também fruto de subjetividade e que ela necessita de uma tomada de consciência de si e esta só ocorre em contato com o outro, assumimos então que o termo tem forte ligação com o conceito de identidade, como aponta Alberti (2011):

A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção da sua identidade. Ela (a memória) é resultado de um trabalho de organização e seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade. (p. 167)

Por sua vez, Menezes (1992), ao dialogar sobre a memória, apresenta-nos uma reflexão da necessidade de explorarmos, também, os suportes dessa memória, onde, entre outros, está a linguagem, em especial a narrativa e, por conseguinte, a necessidade desta ser problematizada e entendida pela sua complexidade para o entendimento da memória:

Esta última questão revela, com clareza, a impossibilidade de analisar estes fenômenos do ângulo apenas instrumental: eles correspondem a mudanças substantivas e generalizadas da memória: com a escrita surge a objetividade derivada da separação entre conhecido e conhecedor, dado e interpretação, lógica e retórica, conhecimento e sabedoria, ser e tempo, reduz-se a fluidez oral/aural pela fixação de um espaço visual; elimina-se, no tempo e no espaço, a concomitância entre fonte e receptor; abrem-se as portas da abstração; da verbalização, agora exclusiva do

contexto, deriva o controle da significação (precisão); diferencia-se, internamente a linguagem (falada, escrita); a administração civil, religiosa, comercial, distingue-se de outros tipos de ação social, etc., etc., etc. – e distancia-se o passado do presente. (p. 19)

Ao apresentarmos de forma inicial, a interrelação entre memória e identidade e memória e narrativa, ao mesmo tempo que observamos a complexidade dessa relação e dos próprios temas, também assumimos suas potencialidades para o ensino de História, que no Brasil, desde a década de 1980 (WANDERLEY, 2009), vem tomando corpo dentro de um processo de busca pela representação social de grupos, vozes e até mesmo fatos soterrados, de forma intencional ou não, na produção historiográfica, e que até bem pouco tempo ainda não era comum sua abordagem dentro das salas de aula de História na educação básica brasileira.

O cenário em questão, entre o início da década de 80 e o fim da década de 90, foi de grande efervescência social e acadêmica, reverberando também em mudanças nos paradigmas curriculares, não apenas no Brasil, mas em boa parte do mundo, com políticas públicas que tinham como norte proporcionar igualdade, dirigindo-se a todos indiscriminadamente, incorporando temáticas e personagens, até então escanteados ou soterrados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do ensino fundamental (lançado em 1997), quanto do ensino médio (lançado no ano de 2000), são parte do desdobramento de um conjunto de legislações curriculares que se seguem após a Constituição de 1988 e que tomam força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da educação Paulo Renato de Souza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a etapa Ensino Médio, conhecido como PCNEM, traz em seu texto que o ensino de História tem como maior contribuição:

(...) propiciar ao jovem situar se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la (grifo nosso). Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo. (BRASIL, 2000, p. 24)

Ao propor como objetivo para nossa disciplina tal proposta sublinhada, precisamos, sobretudo, entender a multiplicidade desses jovens, ao mesmo tempo não perder de vista que estamos falando de um momento onde a diversidade na organização social é imperativo, ou seja, só a partir dos conteúdos significativos para esses jovens, dentro de suas realidades sociais é que poderíamos, de fato, termos um aprendizado satisfatório em História, pois, segundo o próprio PCNEM, “(...) é impossível ensinar toda a história da humanidade (...)” (BRASIL, 2000, p. 26)

Para consolidarmos esse objetivo pedagógico, o documento nos aponta, enquanto

possibilidade metodológica, a organização dos conteúdos por temas:

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais.

A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço. (BRASIL, 2000, p. 26)

Mesmo não sendo objetivo do nosso trabalho a análise do livro didático ou as políticas públicas que alicerçam seu fomento, recorreremos ao tema como estratégia para entender a amplitude dos Parâmetros Curriculares e seu eco dentro do currículo do ensino médio a partir da leitura do edital do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para o ano de 2007²⁴, lançado no segundo semestre de 2005, sendo esse o primeiro edital para aquisição e distribuição nacional de obras e coleções de História para a etapa Ensino Médio nas escolas públicas.

Dentro do edital do PNLD 2007, o objetivo da disciplina escolar História é assim descrito:

A História tem como objetivo compreender diferentes e múltiplas possibilidades de vida em sociedade ao longo do tempo e em diferentes espaços, reconhecendo processos e sujeitos sociais e relações que se estabelecem entre os grupos humanos, sempre a partir da experiência do presente. (2005, p. 61)

Os objetivos descritos do edital apresentam uma percepção genérica, sem levar em conta questões como a diversidade das modalidades educacionais ofertadas pelas escolas e redes estaduais e federais, já que as mesmas obras e coleções, aprovadas pelo PNLD, serão disponibilizados para escolha dos professores, independente da modalidade em que atuem: educação profissional, quilombolas, indígenas, educação do campo e até mesmo EJA.

Mesmo chamando atenção para esse ponto, o edital e os PCNEM não apresentam descompasso no tocante aos objetivos de aprendizagem da área de História, entretanto gostaríamos de apontar para um inimigo escondido sorrateiramente: a inexistência de alusão ou mesmo direcionamento específico para que a produção dos livros seja feita de modo a apresentar os conteúdos de forma temática, como recomenda os Parâmetros.

O uso dos conteúdos de forma temática, já foi passível de crítica de alguns pesquisadores, como Soares (2003), que indica tal metodologia proposta no PCNEM como uma convergência da escola aos temas da História Nova, com ênfase aos assuntos ligados ao

²⁴ Para acesso ao documento em sua íntegra, utilizar o link abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1iFx8SPBaayp5lZw1WY_HBXCLc2Ulpj6X/view?usp=sharing.

cotidiano, onde a ação do professor seria o de buscar a articulação entre a micro e a macro história, para compreensão do processo histórico.

Ainda segundo Soares (2003), os PCNEM ao invés de conduzirem o ensino de História a uma condição de transformação do ser humano em um ser livre e participativo, acaba por direcionar o sujeito resiliente às condições impostas pelo capitalismo. “Neste sentido, o pragmatismo presente nos Parâmetros engendra um homem reificado, que tem sua existência limitada pela sua capacidade de moldar-se para servir os interesses do capital” (p. 42).

Analisando a LDB e os PCNs, em livro lançado em 2003, Fonseca (2003) descreve o momento das políticas públicas educacionais e seus textos para o ensino de História como fruto de discussões acadêmicas e anseios dos professores da educação básica por novas formas para o ensino da História:

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível aprender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então de batidas apenas do ensino de graduação – e chegam ao Ensino Médio e Fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução nos velhos manuais. O conteúdo dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação. (p. 36)

Sete anos depois, Fonseca (2010), voltando a refletir sobre os documentos, em texto escrito em parceria com Silva (2010), discorre sobre o que chama de fetiches ainda presentes no campo das pesquisas em ensino de História, em que apresenta entre esses o mesmo ponto apresentado por Soares (2003):

O fetiche dos “Novos objetos”, inspirado na Nova História francesa: a inovação derivaria de explorar temas nunca navegados (fósforos queimados, fraldas descartáveis, calos nas cordas vocais...). Sem problematizações, esse fetiche conduz a um ensino sobre eventuais exotismos e à perda de questões gerais de conhecimento histórico. (p. 15)

Além desse “fetiche”, Fonseca ainda indica como problema a ser analisado o isolamento da cultura escolar em detrimento a outras, que faz com esta seja uma ilha fora da História. É dificuldade, também, ainda em via de discussões e análises, a desqualificação de professores e alunos da educação básica, mais sociedade inclusiva, por parte da academia e o descaso do Estado perante o protagonismo desses e de outros agentes no tocante ao ensino de História.

As críticas tecidas por Soares, Fonseca e Silva são legítimas por traduzirem o abismo que ainda separa a academia de outras formas menos reguladas pelo ofício e método de se comunicar a História, como a sala de aula, mas que se sustentam na esfera pública por responderem a perguntas do passado, como nos indica Sarlo (2007):

Nessa concorrência, a história acadêmica perde por motivos de método, mas também por suas próprias restrições formais e institucionais, que a tornam mais preocupada com regras internas do que com a busca de legitimações externas que, se são alcançadas por um historiador acadêmico, podem até originar a desconfiança de seus pares. As histórias de grande circulação, em contrapartida, reconhecem na repercussão pública de mercado sua legitimidade. (2007, p. 15)

Podemos perceber que as discussões sobre as visões metodológicas da História presentes nos documentos curriculares, estão longe de se esvaír, todavia, suas análises não podem ser pensadas fora de uma prévia ação de historicizar cada documento para compreender o seu momento de produção e por conseguinte as teorias e métodos que são defendidas pelos seus autores.

O PCNEM teve seu conteúdo revisto com pouco mais de dois anos após seu lançamento. Oliveira (2013) nos aponta que o contexto histórico político foi fator preponderante para uma revisão desse documento:

Dois anos depois com a finalidade de complementar as orientações educacionais oferecidas pelo primeiro PCN, foram criados os PCN+, ou seja, no último ano de mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2003, o PT (Partido dos Trabalhadores) assume o poder e os Parâmetros Curriculares passam a oscilar entre a negação e a diminuição do status. (p. 6)

As Orientações Curriculares Nacionais, também conhecidos como PCN+, publicadas em 2006, surgem então com o objetivo de:

(...) facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. (2006, p. 07)

O curto período decorrido entre o lançamento dos PCNEM e dos PCN+, para a aplicação de um documento de referência de políticas públicas educacionais, leva-nos a pensar que não houve tempo suficiente para que o primeiro documento fosse estudado, debatido e posto em prática, tanto nas formações iniciais e continuadas de professores quanto na própria prática de sala de aula, fazendo com que as práticas continuassem alheias às propostas curriculares.

Toda essa discussão é utilizado neste trabalho como forma de compreendermos o trajeto das construções curriculares e os movimentos que os conceitos aqui trabalhados, memória, identidade e narrativa, tomaram dentro desses documentos. A partir disso, podemos compreender o porquê de, mesmo sendo conceitos importantes dentro da pesquisa em História, não figurarem de forma contínua nos currículos escolares oficiais.

A rotina escolar com cargas horárias pesadas, precárias condições de trabalho e poucas formações continuadas, empurra os professores a aulas que simplesmente replicam conteúdos

e, por vezes, a procedimentos indicados nos manuais didáticos (RICARDO, 2005), afastando do que deveria ser o cerne do ensino de História na educação básica segundo os currículos.

A instrumentalização do aluno para o uso, compreensão e problematização das fontes, em seus mais diversos suportes e linguagens, possibilitando, assim, que esses se expressem e produzam conteúdos à luz da Ciência História, não deve ser apartado do estudo dos conceitos, das categorias e dos procedimentos necessários a essa ação.

Todavia, sabemos da dificuldade em aproximar e alinhar o currículo prescrito com o currículo real e, por conseguinte, gerar uma alteração metodológica e didática do professor na sala de aula, o que pode ser tomado como um inimigo escondido e que, cotidianamente, suga as necessárias energias para concluirmos nossa jornada.

A partir do lançamento dos Novos Parâmetros para o Ensino Médio, instigado por políticas federais de fomento ao aprendizado, em 2003, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, começou um longo processo para a construção dos Parâmetros Curriculares Estaduais, lançados sobre o nome de Escola Aprendizante apenas em 2008. Em sua apresentação, o documento se descreve desta forma:

A mencionada coleção pretende contribuir com atividades diversas e simples sem, no entanto, interferir na autonomia do professor e no projeto pedagógico definido pela escola. Esperamos, contudo, que a Coleção Escola Aprendizante provoque e motive o professor a embarcar nos novos rumos da escola instituídos nas ações estratégicas complementares do Programa Aprender Pra Valer, fortalecendo a aprendizagem dos alunos. (2008, p. 07)

O volume dedicado às Ciências Humanas e suas tecnologias traz no seu primeiro capítulo um texto que apresenta, além de uma breve introdução sobre o ensino de História e a formação do educando, as competências presentes nos PCNs, a diversidade de formas e espaços no ensino da História, a produção de exercícios e avaliações e os cuidados no processo de leitura, acesso, escuta e visualização dos tipos de documentos plausíveis de uso pelo educador, nos espaços pedagógicos, dentro e fora da sala de aula.

O documento estadual, apesar de interessante pela iniciativa de tentar trazer um texto mais palatável ao professor, dialogando em essência com o chão da escola e as rotinas vivenciadas pelos educadores, toma um cunho muito mais de ordem procedimental do que metodológico, como elucida Rodrigues (2016):

Assim como o PCNEM, a Coleção Escola Aprendizante apresenta as habilidades e competências distribuídas por cada ano do Ensino Médio. O intuito é a divisão de processos de aprendizagem, voltados para o currículo base divididos do primeiro ao terceiro ano de estudos. O primeiro volume do documento apresenta esta estruturação, ainda que não indique aspectos metodológicos que possam ser atribuídos aos conteúdos sugeridos. (2016, p. 150)

Alguns inimigos podem tomar aspectos de aliados, entretanto devemos ter bastante

cautela para que não sejamos conduzidos pelo caminho errado em nossa jornada, como no caso do texto estadual, onde os autores indicam que a discussão das teorias da História, apesar de necessárias aos professores para que esses possam se orientar no exercício docente, promovendo um ensino crítico e contextualizado aos alunos, não faz parte das intenções da transmissão do conhecimento histórico.

Ao apresentar esse cenário, entendemos que o documento, mesmo de forma velada, acaba por manter ativa a discussão já apresentada neste tópico entre a diferença de quem está autorizado à produção historiográfica, inclusive refletindo sobre seus métodos e categorias, e quem está autorizado a replicar esse conhecimento, inferiorizando assim a prática da sala de aula ao negar, de forma sutil, que o espaço escolar, ao trabalhar com teorias e conceitos da ciência História, possa produzir conhecimento para além do fato, como nos aponta Bittencourt (2004):

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e ao sujeito que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (p. 183)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, prevista no artigo 26 da LDB e fruto de discussões acadêmicas e políticas, que se arrastou desde a década de 1990, seria a grande mudança curricular, feita no Brasil dentro do século XXI (MORENO, 2016). Após uma trajetória de idas e vindas no tocante a consultas, sua versão final foi aprovada em 2017, para as etapas da Educação Infantil e Fundamental, sendo a versão do documento para o Ensino Médio, aprovado no apagar das luzes do governo de Michel Temer, no ano de 2018.

Se a BNCC é tida como a grande mudança curricular, ela carrega também a imagem de ser um dos maiores inimigos dos últimos anos, em conjunto com a Lei 13415 de 2017, também conhecida como Novo Ensino Médio. Essa junção trouxe incertezas profissionais ao promover em seu escopo a possibilidade de descontinuação de algumas disciplinas, como o caso da Filosofia, Língua Espanhola e Educação Física, bem como achatamento de carga horárias e reformulação dos conteúdos das Ciências Humanas.

A introdução universal da Educação Profissional, agora como parte integrante do Ensino Médio e não mais como modalidade, também é alvo de críticas da lei, como aponta Souza, Paziani e Morais (2019):

Tais iniciativas se revestiram de um discurso técnico, científico e até mesmo pragmático para justificar a redução da carga horária dos conteúdos destinado à formação geral e universal, frente à ampliação do tempo destinado à formação técnica e profissionalizante. Ainda que todos esses pontos sejam discutíveis, o que gostaríamos de sublinhar, abstraindo a natureza conservadora dessas propostas de

mudanças, é o fato de que uma parcela da sociedade vem questionando a educação e, em particular, o ensino de História. (p. 05)

A implantação da Educação Profissional de forma compulsória não é novidade, pois também se observou essa prática, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, impactando de forma negativa o ensino de História nos anos seguintes. A volta da Educação Profissional de forma horizontal preocupa pelo caráter vivenciado nos anos 70 e que gerou uma dicotomia entre uma escola destinada aos trabalhadores e seus filhos, com vistas à formação de mão de obra e outra com fins de formação universal às elites (SILVA, 2016).

Por falta de normatizações do governo federal e estadual, não há, até o presente, uma clara visão de como ficará a modalidade Educação Profissional pós-reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular, entretanto entendemos que esse é o inimigo mais forte que tenhamos de encarar, e que independente de modalidade, toda a educação saiu fragilizada do processo.

Uma das formas de nos contrapormos a esse inimigo é explorarmos suas entranhas, pois não podemos desprezar toda a BNCC sem antes nos apropriarmos do texto e observar o que dele podemos suprimir ou enfatizar. Na parte dedicada às Ciências Humanas para a etapa do Ensino Médio, há uma preocupação em apresentar as habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área:

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (2018, p. 561-562)

A BNCC aponta em seu texto a necessidade de que os alunos possam desenvolver comportamento investigativo, exercendo a prática da hipótese e do argumento, frente às verdades absolutas que surgem, inclusive no mundo digital. Ainda segundo o texto, essas são capacidades preponderante para que os alunos possam se posicionar criticamente.

Reforçamos aqui nossa visão de que os documentos curriculares não podem ser entendidos ou encarados como forças do mal. O que os tornam inimigos são as apropriações sem uma leitura crítica, causando assim um perigo iminente ao papel do professor (historiador) como produtor do conhecimento, transformando-o num mero transmissor desse saber (SCHMIDT, 2002).

O que fortalece esses inimigos é a ausência de estratégias para que possamos materializar dentro da escola os conceitos e procedimentos necessários à instrumentalização do aluno, prescrito e apontado nos vários documentos curriculares apresentados até aqui. É preciso, então, identificar aliados, capazes de agregar valor e, ao convidá-los a aderir a nossa jornada,

confirmarmos esses como reais aliados e não adversários travestidos de bonzinhos.

Nosso próximo tópico, dedicamos à análise dos aliados memória, identidade e narrativa, para que possamos compreender como e de qual forma cada um deles nutre condições e potencialidades de nos ajudar a transpor o ventre da baleia e encararmos a caverna oculta, ou seja, como esses conceitos podem nos ajudar nas aulas de História e possibilitar a integração com o curso técnico.

2.3 ALIADOS: memória, identidade e narrativa, como forças a favor da jornada.

Mesmo sendo o ventre da baleia uma fase de provações e testes, é também nessa etapa que conhecemos e reconhecemos os nossos aliados para superar as dificuldades. Martinez (2008) nos avisa que “(...) nesta fase é preciso ter sensibilidade para detectar os indivíduos em torno do protagonista que o ajudam a superar os obstáculos (...)” (p. 87).

Segundo Vogler (1997), as aparências muitas vezes enganam e é sabido que isso não ocorre apenas na literatura, pois o que parece ser um monstro em nossas vidas, pode tornar-se um grande aliado: “Eles exibem ao herói uma cara ameaçadora, mas, se forem devidamente compreendidos, podem ser ultrapassados, superados, e até transformados em aliados.” (1997, p. 71)

Se tomarmos como protagonista dessa jornada o ensino de História dentro da modalidade Educação Profissional e entendermos nossa aventura como a integração curricular entre História e as disciplinas técnicas, podemos assumir como aliados para a superação dos testes impostos durante essa caminhada os conceitos estruturadores: memória, identidade e narrativa.

Um desses personagens presentes em nossa jornada é a memória, que pode ser entendida como simplesmente reter lembranças ou recordar fatos ocorridos. Todavia, pode também ser vista de forma mais bem trabalhada ao tomá-la como a vida dos povos que se encontram em constante dialética entre os esquecimentos e as lembranças e que serve de matéria-prima para a lapidação do historiador (NORA, 1993).

Nessa perspectiva, Delgado (2003) nos lembra que a memória tem múltiplas funções:

A memória contém incomensuráveis potencialidades, destacando-se o fato de trazer consigo a forte marca dos elementos fundadores, além dos elos que conformam as identidades e as relações de poder. São as lembranças – em suas dimensões mais profundas – que conformam as heranças e acumulam os detritos, que segundo a tradição bejaminiana, refundam mitos de origem e alimentam o cortejo triunfante dos vencedores de todas as épocas. (p.18)

Lembrar o passado e, através desse exercício, escrever sobre ele não pode mais ser encarado como uma ação objetiva e de certo modo simples. Pela complexidade dos estudos

da(s) memória(s) e suas subjetividades, outros campos, como a Psicologia, uniram-se à ciência História, para entenderem os movimentos conscientes ou inconscientes da seleção, interpretação e distorção da memória (BURKE, 2006).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio apontam como uma missão fundamental da disciplina História: livrar as novas gerações da amnésia social, que, segundo o texto, compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas (BRASIL, 2000). O documento afirma ainda que a aula de História (dentro ou fora de sala) deve estar constituída do debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, para auxiliar no processo de memória social e nos vínculos geracionais.

Apesar de concordarmos com o valor que esse debate tem para a aula de História, entendemos que não devemos restringir o trabalho com o conceito de memória, exclusivamente, à análise do significado de festas e monumentos comemorativos, a visita de ruas, praças, edifícios públicos e monumentos, ou seja, ao diálogo sobre os lugares da memória (NORA, 1993), verificando assim as memórias afirmadas e negadas. Para além disso, devemos analisar as causas e o significado desses silenciamentos, como reflete Menezes (1992):

Contudo, não é suficiente apenas dar voz aos silenciados. É imperioso detectar e entender as multiformes gradações e significações do silêncio e do esquecimento e suas regras e jogos. (...) Chega-se aqui ao núcleo de questões sem as quais o conhecimento da amnésia social ficaria comprometido ou reduzido: o das condições de divisibilidade da memória, os padrões e conveniências das comemorações, os critérios de credibilidade, utilidade, qualificações, desqualificações, que vigem nas sociedades e grupos historicamente localizados. (p. 18)

Uma das competências a serem desenvolvidas dentro do aprendizado em História, segundo os PCNEM, seria a de possibilitar ao aluno “atuar sobre os processos de construção da memória social (grifo nosso), partindo da crítica dos diversos lugares de memória (grifo nosso) socialmente instituídos” (BRASIL, p. 28). Entendemos que um bom caminho para concretizar esse objetivo é partir da premissa da pluralidade de formações iniciais e continuadas, que ocasionalmente pode não ter fornecido ao professor conhecimentos teóricos suficientes para refletir sobre o aprendizado em História, nem o suporte didático metodológico que o auxilie a planejar, executar e avaliar suas ações, para que ele possa traduzi-las em aprendizado dos alunos.

De teor mais didático, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio aprofundam as reflexões dos conceitos grifados no parágrafo anterior:

Portanto, o conceito de memória lança luzes para a reflexão sobre os lugares da memória e também sobre as fontes documentais consideradas tradicionalmente como documentos históricos, ampliando os limites de sua abrangência para as formas variadas com que os seres humanos constroem as representações do mundo social. A memória recoloca, ainda, a questão da relação entre presente e passado e também quanto ao futuro. (BRASIL, 2006, p. 72)

Sendo memória e História substantivos distintos, devemos entender que, ao refletirmos sobre a memória, assim fazemos no presente sobre um tempo que não existe mais, uma representação do passado: História. Já a memória, não preocupada em operações intelectuais, se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes particulares ou de grupos: a memória é a vida (NORA, 1993).

O currículo do Estado do Ceará, ao apontar que o conhecimento sobre a comunidade e o espaço geográfico são determinantes para a prática de ensino do professor de História, inclusive sendo esses precursores de um ensino contextualizado, cria uma lacuna ao não dialogar com os PCN+, deixando de apontar em seu texto o papel da memória social e da identidade como aliados nessa ação.

Contudo, para entendermos o papel da memória como um todo e, especificamente, a memória social como aliada para o desenvolvimento das competências e habilidades em História, requeridas pelos documentos curriculares, devemos entender o porquê de esta constituir-se importante à História, sendo também importante respaldá-la no ensino de nossa disciplina na educação básica.

Burke (2006) apresenta o interesse da História sobre a memória primeiro como fonte histórica, sendo assim passível dos tratos metodológicos e necessárias problematizações. Também recai sobre a memória o interesse enquanto fenômeno histórico:

Considerando-se o fato de que a memória social, como a individual, é seletiva, precisamos identificar os princípios de seleção e observar como eles variam de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, e como mudam com o passar do tempo. As memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade. (p. 73)

Essa dimensão flexível das memórias, mesmo sendo individuais, podem conferir um sentido de coletividade, um encontro de recordações plurais e em constante transformação por serem vivas. Porém, nem sempre tais memórias, sendo elas familiares, grupais, regionais, nacionais, serão pacíficas (CATROGA, 2001).

Em nosso trabalho, tal conflito da memória assume um caráter de aliado na jornada, servido de recurso didático para que os alunos, ao se depararem com memórias diversas e em diversos suportes, possam intercruzarem suas mensagens com as de outras fontes, seguindo critérios metodológicos, para confirmar ou refutar hipóteses prévias em um exercício de instrumentalização para interpretação de fontes (BARCA, 2004).

Esse confronto de diversas fontes gerando misturas homogêneas ou heterogêneas, como os lugares de memória e a vida cotidiana, é um entrelaçamento apontada por Nora (1993) como inerente à História:

Na mistura, é a memória que dita e a história que escreve. É por isso que dois domínios

merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história, porque, não sendo mistos de memória e história, mas os instrumentos, por excelência, da memória em História, permitem delimitar nitidamente o domínio. (p. 24)

Essa mistura entre a memória e a História, apontada por Nora, talvez não seja a única existente. Há uma outra composição, inerente à memória, que faz desta um objeto de estudo complexo e ao mesmo tempo valioso para o trabalho do historiador, bem como o trabalho deste na educação básica: o coletivo e o individual.

Catroga (2001) nos lembra que a memória é um exercício individual, mas que as estruturas subjetivas de tempo que dão suporte e localizam essa memória dá sentido também à vida coletiva, uma forma de herança onde só o conhecimento do passado poderá traduzir o presente.

Mesmo que recebamos memórias sociais como herança, a memória é um processo de seletividade e que dialoga com o eu de cada indivíduo e sua forma de se relacionar com o mundo. Essa relação é assim apontada por Pollak (1992):

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. (p. 05)

Não podemos, então, desvincular memória e identidade, tão pouco tratá-las como temas isolados. Ambas são construções oriundas de conflitos sociais, negociações e negações. Banalizadas e em muitos casos esquecidas dentro do ensino de História, carregam em si um peso que envolve o cerne do fazer escolar: a construção coletiva de uma identidade político-pedagógica (CARIA, 2011).

Ao entendermos que a escola é construção coletiva, feita por indivíduos que ora estão em consonância, ora em discrepância, é necessário observarmos a constituição desses personagens à luz do que define Pollak (1992) como identidade:

(...) a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (p. 5).

Os PCNEM apontam como competência a ser desenvolvida a construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica, partindo do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, tanto quanto sujeito e produto dos mesmos. Ao conceito de identidade social, Pollak (1992) relata que:

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro (sic). Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. (p. 204)

As Orientações Curriculares Nacionais, ampliando a discussão de identidade, indica que, dentro da perspectiva levantada pelos PCNs, a construção dessa identidade vem em consonância com o apresentado por Pollak, sendo esse um exercício de conhecimento do eu e do outro, balizado pelo reconhecimento das diferenças e semelhanças, permeadas nas várias formas de relações interpessoais e intersociais, levando-se em conta distinções de tempo e espaço. Ainda sobre o documento, seu texto aponta que:

O aluno começa a situar suas próprias experiências, seus valores e suas práticas cotidianas em relação às problemáticas mais amplas e abrangentes vivenciadas pelos grupos contemporâneos e pelos grupos que viveram em épocas passadas, reconhecendo-se, simultaneamente, como sujeito de sua história pessoal e participante da história do seu tempo. (BRASIL, 2006, p. 75)

O papel do ensino de História, como motor da construção identitária, faz-se presente já algum tempo nos currículos escolares. No início do século XX, servindo ao interesse do estado para a construção de uma identidade nacional, buscava-se, através das aulas de História e instrução moral e cívica, moldar uma nação única e indivisível, untada por símbolos como hino, bandeira e festas cívicas, tendo como fio condutor a História da pátria. Produtora de uma identidade imagética, através dos estudos de vultos notáveis, cumpria ou pretendia cumprir a propagação de ideias civilizatórias pensadas para atingir as camadas sociais entre o povo e os dirigentes do país (ABUD, 1993).

Essa identidade, trabalhada e produzida nesse período é antagônica aos objetivos tomados nos documentos curriculares atuais, pois seguindo Bittencourt (1990):

O ensino de história buscava "exorcizar as contradições" que constituíram e constitui a nossa sociedade, eliminando a divisão das classes sociais e formulando um referencial simbólico de povo, unido pela mestiçagem do branco, do índio e do negro. (p. 135)

Se no início do século XX era de interesse utilizar o ensino de História para soterrar identidades pessoais e sociais em detrimento a uma única identidade nacional, hoje, ainda derivada de uma herança dessa historiografia tradicional (CEREZER, 2016), seguimos com grande dificuldade em construirmos um currículo multicultural, com foco no respeito e reconhecimento a todas as identidades presentes na sociedade.

Tomando a identidade como um produto social, essa fundamenta-se na oportunidade da convivência e observância do múltiplo, do diferente, do oposto, ou seja, no campo de experimentações que, mesmo subjetivo, para nossa jornada tem papel de aliado, pois possibilita um ensino de História calcado na construção de uma cidadania que relacione o papel do indivíduo e do coletivo.

A Base Nacional Comum Curricular, nas duas únicas referências ao conceito de identidade, adere essa discussão às lutas e construções territoriais:

Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. (...) Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes. (BRASIL, 2018, p. 564)

O conceito de identidade, dentro dos textos curriculares, tem ganhado espaço, em muito, pelas discussões sobre as origens da identidade nacional e sua relação de poder entre as raças, dominante e dominadas, sendo que quase sempre renegando a segunda apenas ao papel exótico ou folclórico. Essa ação tem como vetor os discursos representados pelo livro didático, que, assim como os próprios currículos oficiais, são textos racializados (RIBEIRO, 2016).

Mas o que nos demove a abraçar o conceito de identidade como nosso aliado nessa jornada é sua característica descrita por Pollak (1992) como sendo “o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”. (p. 204-205)

É na troca, na relação e na possibilidade de construir com o outro, entendendo-o e, ao fazer, abrindo possibilidades de compreender a si, que reside a riqueza do conceito identidade para o ensino de História. Mas é a partir do trabalho em conjunto com o aliado memória, que é possível pensar em um ensino de História que dê ênfase às identidades individuais e sociais.

Observando as definições anteriores de memória e identidade e entendendo seus elos, devemos juntar aos dois conceitos nosso último aliado: a narrativa, que Prost (2017) nos apresenta dessa forma:

As narrativas têm a característica de descrever um percurso no tempo; seu plano, para não falar de seu título é, principalmente, cronológico. No mínimo, partem de um primeiro elemento para chegarem a um segundo elemento mais tardio e explicam como se faz a passagem do primeiro para o segundo; por outras palavras, é necessário e basta, para haver uma narrativa, que haja dois acontecimentos ou situações, por ordem no tempo. Em nosso entender, esses traços formais são suficientes para definir a narrativa. (p. 213)

Para o trabalho do historiador/professor, a narrativa tem o papel mais profundo do que apenas o de relato, mas também o de explicação das mudanças, todavia fazer História, como indica Furet (1986), é contar uma história, pois quando tomamos o exercício de análise dos vestígios presentes ou das ausências existentes em um conjunto de memórias, estamos nos pondo na condição de artesãos (PROST, 2017). Complementando o raciocínio sobre o trabalho do historiador, Furet (1986), através de bela alegoria nos auxilia a entender o papel da narrativa:

No entanto, o acontecimento, tomado em si próprio, é ininteligível. É como uma pedra que apanho na praia: privada de significação. Para que a adquira, tenho de integrá-la numa rede de acontecimentos, em relação aos quais vai ganhar um sentido: é a função

da narrativa. (p. 82)

Presente nos PCNs apenas como estrutura narrativa, sem problematizar nem ligar o conceito ao próprio trabalho do professor/historiador, nosso aliado aparece mais bem explicitado nas orientações curriculares nacionais:

Essas diferentes concepções, expressas em mitos, rituais, calendários e inscritas nas memórias coletivas e individuais, podem ser recriadas em diferentes tipos de narrativas. Os sentidos do passado também aparecem nessas diferentes fontes, o que amplia consideravelmente as possibilidades de trabalho com os alunos. As narrativas não são apenas textuais, mas também orais e cinematográficas. A comunicação entre os homens não é só escrita, é oral, é gestual, é pictórica. (BRASIL, 2006, p. 82)

A forma de narrar o passado pode assumir várias intenções que serão também significadas pelas inúmeras linguagens em que se apresentam. Sendo assim, o processo de produção, recepção e apropriação das formas narrativas, são passíveis de problematizações a serem exploradas em sala de aula. Cinema, rádio, fotografia, moda, literatura, historiografia, assim como os livros didáticos, podem ser lupas específicas, cada uma com metodologia própria, para análise das tramas sociais, acesso às memórias e construção de identidades.

A desconfiança sobre o termo narrativa, por relacionar-se às formas discricionárias do fazer História presentes até o século XIX, antes da História problema (Furet, 1986), encontra-se presente no currículo do Estado do Ceará, chamando atenção especialmente à disposição dos conteúdos em uma linha do tempo de forma cronológica e pondo como marco inicial do tempo histórico o surgimento da escrita, demonstrando a importância dos documentos históricos ainda prevalentes como base da produção historiográfica.

Essa discussão da relação História Problema x História Narrativa, que segundo Cardoso (2000) encontra-se equilibrada pelos trabalhos reflexivos de Chartier (1990), Le Goff (1990) e Ricour (1994), envolve como principal ponto o *status* científico da História, em contraposição da subjetividade da narrativa:

A construção de um passado que não coincidiria com o que “teria sido de fato”, um passado “real”, coloca a questão da relação entre a possibilidade de simbolização e a possibilidade de imaginação relativas a esse passado e nessa medida, portanto, da relação entre as dimensões simbólica e imaginária, o que do ponto de vista da narrativa histórica pode ser traduzida na questão da relação entre história e ficção. (p. 9)

Há sempre um pouco de ficção no fazer do professor/historiador, pois a linguagem é ficção (SOUZA, 2016), é a materialização simbólica do abstrato pensado, a transposição do imagético para o real que, segundo Prost (2017), faz parte do fazer História: “transportar-se em imaginação ao passado e questionar se” (p. 160). Podemos admitir então que nossa aliada, narrativa histórica, usa enquanto elemento mágico a ficção, na qual sem esta o trabalho de alinhavar a *Jornada do Herói* com o ensino de História seria impossível.

Tomemos como base o documento curricular mais atual: a BNCC, que apresenta como

diretriz para o ensino das Ciências Humanas o desenvolvimento da capacidade dos alunos de:

(...) estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. (BRASIL, 2018, p. 561)

Partindo do fragmento acima, as vias para construirmos caminhos capazes de cumprir os objetivos de aprendizagem designados no texto são infinitos. Entretanto, nosso trabalho aponta como possibilidade tanto para cumprir o que encontra-se designado na BNCC, quanto ajudar no processo de integração curricular os conceitos memória, identidade e narrativa.

Tomados como possíveis aliados no início do capítulo, identidade, narrativa e memória, construímos durante esse tópico condição de afirmarmos que essa última tem papel preponderante para estabelecermos diálogos entre indivíduos e grupos sociais, através do estudo e entrecruzamento de fontes e suportes de memórias individuais e coletivas.

Já a aceitação da alteridade faz-se, sobretudo, primeiramente pelo reconhecimento e construção da própria identidade, fato esse que, como trabalhado anteriormente, é um produto social talhado na convivência e observância do múltiplo, sendo a partir daí promotor de um comportamento ético e cidadão.

As formas que as memórias e identidades chegam aos nossos alunos, seus percursos no tempo, bem como as linguagens que eles poderão utilizar para transmiti-las a outros, fazem com que a narrativa seja além de um importante conceito, um dos mais fortes potencializadores da integração curricular entre a História e o curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo.

Ao produzirmos uma anamnese sobre a integração curricular, tanto à luz do que é registrado pelos professores em seus diários, quanto através da percepção dos alunos sobre essas aulas, conseguimos nos situar com relação às condições de operação de nosso produto, como recebendo a turma, quais saberes eles têm maior afinidade e quais percepções eles já logram com relação à dinâmica entre História e as disciplinas de PAV.

Um outro ponto que podemos entender como favorável ao prosseguimento de nosso trabalho foram as análises tanto das ausências, descontinuidades e desvinculação entre os documentos curriculares com os conceitos que queremos trabalhar com os alunos em sala, quanto às possibilidades e potencialidades que a historiografia nos aponta para o ensino baseado nos conceitos de memória, identidade e narrativa.

Aproximando-nos do fim desse percurso que envolveu os testes para entendermos a hipótese do uso da integração curricular entre o curso de Produção de Áudio e Vídeo e as aulas de História, desviando-nos dos inimigos impostos por currículos que não dialogam ou são distantes da sala de aula e reconhecendo os alcances dos nosso aliados, entendemos que essa etapa nos permitiu acumular argumentos e informações, preparando-nos para o estágio

seguinte: Aproximação da Caverna Oculta.

CAPÍTULO 3: APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA: Transformando ideias em práticas de sala de aula.

No decorrer deste capítulo, dedicaremos-nos a narrar e explicar as escolhas decorrentes de nossa caminhada de seis meses de trabalho junto aos alunos do curso de Produção de Áudio e Vídeo para a materialização das reflexões e discussões apresentadas nos capítulos anteriores.

Ao apresentarmos nossa experiência, esperamos que ela sirva de base para que outros professores de História, ou até mesmo de outros componentes curriculares, atuantes ou não na modalidade Educação Profissional, possam se inspirar nesse trabalho e replicá-lo à luz de suas realidades educacionais, ou montarem experiências novas, partindo das discussões aqui estabelecidas.

Nosso produto aposta no desenvolvimento de uma prática pedagógica, mediante o trabalho com as memórias e identidades emanadas dos alunos, promovendo assim o que se encontra detalhado na quinta competência geral para educação básica, segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, quando afirmar ser necessário que:

[...] a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2018, p. 562)

Tomando como base esse trecho da BNCC, é nosso desejo contribuir, a partir desse trabalho, com uma proposta de intervenção pedagógica que possibilite, dentre outras questões, romper com a condição de passividade ainda presente no campo escolar, promover à luz de um letramento científico uma educação que dê ao aluno o protagonismo nas ações de pesquisa, experimentação e criação de hipóteses, a fim de construir no educando o prazer das descobertas.

Ao possibilitarmos aos nossos alunos criarem audiovisuais que reúnam suas competências técnicas em conjunto com os saberes históricos, passando a produzirem conteúdos respaldados nesses conhecimentos, estaremos gerando cidadãos capazes de comunicar aos seus pares memórias e narrativas de forma responsável, tornando-os também divulgadores da História e promovendo a História Pública, que é um campo que nós acreditamos estar associado ao papel do ensino de História.

Todos os objetivos descritos acima entram conosco na *caverna oculta*, que segundo Vogler (2006) é a parte mais especial da *Jornada do Herói*, pois é nessa fase que o percurso se torna mais intenso. É momento de encarar o perigo de forma eminente, de encontrar o medo supremo e a mais valiosa das recompensas. Para o autor, “é hora dos preparativos finais para a

provação central da aventura. A esta altura, os heróis são como alpinistas que já subiram até um acampamento básico, por meio dos trabalhos dos testes, e agora vão fazer o assalto final ao ponto culminante” (p. 146).

As dificuldades da nossa caminhada encontram-se na própria peculiaridade de falarmos do ensino de História, tomando como ponto principal como esse ensino deve ser visto, percebido e organizado de forma dialética com os princípios e objetivos da modalidade a qual ele se encontra inserido. Não havendo esse diálogo, corre-se o risco deste ensino não lograr êxito, tão pouco tornará o produto capaz de ser tangível e palatável ao cotidiano escolar.

Motivar os alunos a produzir audiovisual que contemple suas biografias ou a de seus colegas é uma tarefa bastante complexa, pois não estamos falando de apresentar aos alunos uma novidade metodológica ou um desafio competitivo, mas de agregar valor aos conceitos técnicos do curso, através do prisma metodológico da História.

Para que o leitor possa entender esse caminho, organizamos nosso terceiro capítulo em três partes. No tópico 3.1, *Provação suprema*, apresentamos nosso planejamento inicial das aulas, sua relação com o curso técnico, quais os textos e audiovisuais escolhemos adotar e quais as intenções embutidas nessas escolhas e suas importâncias ao nosso trabalho.

No tópico 3.2, *Recompensa*, descreveremos o processo das aulas, as respostas percebidas dos alunos ao que estava sendo proposto durante os nossos encontros, bem como a condução das aulas até a escrita dos alunos de suas autobiografias, a escolha, feita pelos próprios alunos, das cinco peças/produções que mais chamaram atenção e a formatação, concepção, filmagem, edição e exibição dos cinco produtos audiovisuais que narraram, cada um de uma forma própria, a biografia escolhida.

Por fim, como aponta o próprio título do tópico 3.3, *O caminho da volta*, fazemos uma reflexão sobre os impactos que os produto, em sua totalidade (aulas, vivências e os audiovisuais), proporcionaram aos alunos, tanto no contexto do aprendizado histórico quanto na integração curricular com as disciplinas técnicas, bem como no processo de narrar suas próprias histórias de vida, dentro de uma ação com metodologias ativas e uso de TICs.

Aqui, a avaliação dos resultados dialogará com os pressupostos da História Pública, numa intenção de compreendermos como o trabalho elaborado pelos alunos enquadra-se numa forma de comunicar a História deles e, por conseguinte, um registro das memórias, das identidades e das formas que os próprios alunos escolheram por narrar esses recortes.

Lembrando de uma passagem do poeta maranhense Ferreira Gullar, quando disse no *Poema Português* que “Caminhos não há; mas os pés na grama os inventarão” (2017, p. 11), devo dizer que entendemos que, ao passo dessa nossa escrita, fomos inventando um caminho

para atingir algo pouco explorado, que é o ensino de História pensado com foco na modalidade Educação pProfissional. Por sorte, acaso ou ajuda mística, ao semear, durante o caminho, eis que tais sementes se fizeram germinar e deram frutos, que os convido a observar a seguir.

3.1 PROVAÇÃO SUPREMA: Montando nossa estratégia para as aulas

Estamos batendo à porta da caverna oculta. Em pouco tempo, o que era ideia tornar-se-á realidade. Então, devemos nos preparar para os desafios que poderemos enfrentar nos próximos passos de nossa jornada. Segundo Vogler (2006), “a aproximação pode ser a hora de completar-se o reconhecimento ou reunir mais informação, ou um momento de se vestir e se preparar para uma provação” (p. 148).

Na preparação das aulas não havia uma clarividência de quais seriam os obstáculos ou em quais formas os adversários iriam se apresentar. Sendo assim, nossa opção foi acompanharmos nossos aliados memória, identidade e narrativas e prepararmos a mochila com ferramentas como leituras, estratégias e métodos, para os desafios vindouros.

Como aponta Silva e Sartori (2016), planejarmos uma transposição didática bem articulada, com clareza nos objetivos de aprendizagem, que, emanados do diálogo entre os conceitos historiográficos, os documentos curriculares potencializam o surgimento de boas práticas, facilitando o aprendizado. Como bem dizem os autores:

O conceito de transposição didática empregado para realizar um processo de ensino criativo, crítico e que valorize os diversos saberes presentes em sala de aula, é primordial para que o docente tenha condições teórico-metodológicas para conjugar, operar e trazer também o conhecimento sistematizado para o ambiente de sala de aula. (2016, p. 103)

A sistematização que oferecemos aos alunos em nosso plano de curso levou em consideração, principalmente, a diversidade de formas e linguagens já presentes e direcionadas a eles nas disciplinas técnicas. Ou seja, tínhamos como intenção continuar a explorar a criatividade e imaginação como forma de aguçá-los à vontade de aprender.

Segundo Selbach (2010), uma boa aula de História só pode ser assim considerada quando possibilita a aprendizagem significativa em seus alunos e, para isso, o professor deve assumir algumas posturas, como a de um diretor de cinema: “que cria cenas e situações, inventa cenários e interpreta emoções, mostrando aos alunos que a História não se limita ao espaço escolar” (2010, p. 64).

Barca (2004) indica que um dos focos para o ensino de História dentro da educação básica converge para o princípio de instrumentalização histórica, sendo entendido este como:

compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de

relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (2004, p. 133)

Tanto Selbach (2010) quanto Barca (2004) convergem seus apontamentos para um ensino de História que promova a interpretação crítica de fontes, sendo essas apresentadas em vários suportes, para que possam gerar confirmação ou negação de uma dada hipótese.

Ainda segundo as autoras, deve ser também intenção do ensino em História entender situações humanas em tempo e espaços diferentes, gerando novos questionamentos e interpretações que devam ser comunicados através dos meios disponíveis.

Baseados nestas orientações, traçamos o planejamento para a realização de nossas aulas junto aos alunos da 2ª série do curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo, sempre com vistas a equalizar os pressupostos metodológicos do ensino de História, as Diretrizes Curriculares e os princípios da modalidade Educação Profissional.

Por estar na função de Coordenador Escolar e não na de professor de sala de aula, desafio já mencionado anteriormente, auxiliou-nos na condução e aplicação do produto o desenho do currículo da Educação Profissional do Ceará (ver anexo do currículo da turma da 2ª série de PAV)²⁵.

Dentro da parte diversificada do currículo estadual, além das disciplinas de Formação Cidadã, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo e os horários de estudos em classe, contamos com um componente curricular denominado Projeto Interdisciplinar e que é assim apresentado no *site* oficial da Educação Profissional do estado do Ceará:

É um espaço destinado ao desenvolvimento de projetos das diversas disciplinas que compõem o currículo. É também um espaço apropriado para que sejam trabalhados reforço da aprendizagem dos alunos que apresentam mais dificuldades, a recuperação paralela, assim como a progressão parcial. (SEDUC, 2020)²⁶.

Chamamos atenção para o fato de que, apesar do nome da disciplina, trazer o termo interdisciplinar, apresentado pela definição da Secretaria de Educação, encontra-se longe do conceito de interdisciplinaridade que assumimos para nosso trabalho, partindo da leitura de Pires (1998), podemos assim entender o conceito:

(...) uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas, mas, como propõe Follari (1995 b), uma etapa superior das disciplinas, disciplinas essas que se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área. Este recorte tem o objetivo de possibilitar o aprofundamento de seu estudo, é uma necessidade metodológica legítima e necessária, porém insuficiente para garantir a formação integral dos

²⁵ Link do documento: <https://drive.google.com/file/d/1YBHLqd5b2GW981IPxNHxtvkkroOhLBV/view?usp=sharing>

²⁶ Texto retirado de https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=199. Acessado em 27/01/2020.

indivíduos. (p. 177)

A partir do exposto acima, algumas observações podem ser tecidas sobre a definição apresentada pela Secretaria de Educação ao componente curricular Projeto Interdisciplinar, sendo uma delas a falta de apresentação da metodologia para a materialização dessa interdisciplinaridade.

Outro ponto encontra-se na recomendação do uso do tempo pedagógico da disciplina para processo de recuperação continuada dos alunos que se encontram em situação de baixo rendimento acadêmico em alguma disciplina, afastando assim o foco do componente curricular de seu objetivo referendado pela própria SEDUC na descrição.

A visão defendida pela Secretaria de Educação encontra-se oposta à ideia defendida por Pires (1998) de uma mudança metodológica através da interdisciplinaridade. A busca por uma aprendizagem mais consistente e aprofundada, possibilitando ao aluno, através da quebra do paradigma do distanciamento entre as áreas e os itinerários formativos, leva-nos a uma educação promotora da aprendizagem significativa.

Não obstante, a dicotomia entre o que entendemos por interdisciplinaridade e o que a SEDUC encaminha como possibilidade de realização nas aulas de Projeto Interdisciplinar, temos também as dificuldades práticas na realização de um planejamento envolvendo os professores das disciplinas técnicas.

Para melhor elucidarmos as dificuldades mencionadas acima, devemos informar aos leitores que a carga horária do professor nas escolas de Educação Profissional cearense é de 40 horas semanais, composta por 27 horas de efetiva regência de classe e 13 horas de planejamento presencial, dentro da unidade escolar, havendo, inclusive, dias orientados pela SEDUC para cada área, sendo a terça-feira o dia da área de Linguagens, quarta-feira o dia das Ciências da Natureza e matemática e quinta-feira o dia das Ciências Humanas.

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira oferece quatro cursos, contando cada curso com dois professores técnicos, sendo que um cumpre a função de coordenação de curso e professor das disciplinas técnicas, com carga horária de 40 horas semanais, e o outro, que também ministra aulas, também desempenha a função de orientador dos alunos no campo de estágio, com carga horária de 20 horas semanais.

Para os professores das disciplinas técnicas, não há um dia específico orientado pela Rede Estadual para o planejamento desta área. Sendo assim, a integração curricular com as disciplinas da base comum demanda ainda mais esforço por parte dos docentes, para alcançarem o diálogo entre as disciplinas e assim cumprir o princípio de integração curricular.

Por isso, ao escolhermos assumir as aulas de Projeto Interdisciplinar e não as

curriculares de História, objetivamos o aumento da imersão dos alunos dentro do nosso componente curricular, oferecendo uma outra metodologia e um olhar diferenciado para os saberes históricos, dilatando assim a instrumentalização histórica destes jovens.

Para esse propósito, contamos com a ajuda do coordenador e professor do curso de Produção de Áudio e Vídeo, que além de receber com muito entusiasmo a ideia do nosso projeto, ainda sugeriu as disciplinas técnicas com as quais poderíamos dialogar, sendo essas: Captação de Imagem e Operação de Câmera e Planejamento e Produção Audiovisual.

Os trabalhos realizados pelos alunos dentro da disciplina de Projeto Interdisciplinar mantiveram constante diálogo com as duas disciplinas técnicas citadas anteriormente. O material final serviu então como atividade a ser entregue para as três disciplinas, o que gerou um maior empenho e dedicação por parte dos alunos e uma avaliação do audiovisual, do ponto de vista técnico, mais bem conduzida pelo professor técnico do curso.

Partindo da escolha sobre como iríamos trabalhar nossas aulas e assumindo o componente curricular descrito acima, tivemos a possibilidade de estar com os alunos da 2ª série de Produção de Áudio e Vídeo uma vez por semana, em aulas de 100 minutos, durante 17 semanas, totalizando 1700 minutos de trabalho, sendo a parte final desses encontros dedicada à produção e exibição dos audiovisuais produzidos pelos alunos, como descrito na tabela a seguir:

Tabela 1

AULAS	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	ETAPAS DE INSTRUMENTALIZAÇÃO HISTÓRICA
01	100 minutos	Apresentação da proposta: apresentação do tema, metodologias, recursos e ferramentas	Não se aplica
02	100 minutos	Leitura, análise e problematização do texto <i>Cultura Visual: alguns sentidos das imagens</i> , Schiavinatto, Iara Lis (2018, p.15-24).	Interpretação e Compreensão
03	100 minutos	Apresentação dos curtas: Poses do XIX e Poses do XXI	Interpretação e Compreensão
04	100 minutos	Trabalho prático de observação sobre os protocolos da imagem, a partir da análise das fotos de família.	Interpretação e Compreensão

05	100 minutos	Leitura, análise e problematização do texto: <i>Tempo Passado</i> , de Beatriz Sarlo (2007).	Interpretação e Compreensão
06	100 minutos	Apresentação de fragmentos do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” (Masagão, 1999). Análise do documentário guiado por fragmentos do texto: <i>Como se escreve a história</i> , de Paul Veyne (1998)	Comunicação
07	100 minutos	Trabalho prático de observação de fontes históricas e procedimentos narrativos, através de uma visita a uma exposição fotográfica.	Interpretação e Compreensão
08	100 minutos	Trabalho em equipe de reformulação da narrativa da exposição fotográfica.	Comunicação
09	100 minutos	Leitura e estudos sobre texto <i>Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias</i> , de Lígia Maria Leite Pereira (2000).	Interpretação e Compreensão
10	100 minutos	Apresentação dos documentários: “Mauro Shampoo – Jogador, Cabelereiro e Homem” (2005) e “Amapô” (2008)	Interpretação e Compreensão
11	100 minutos	Atividade de escrita das autobiografias.	Comunicação
12	100 minutos	Divisão das equipes, leituras das autobiografias e escolha das 5 que serão filmadas.	Interpretação, Compreensão e Comunicação
13, 14, 15	100 minutos	Acompanhamento das equipes na fase de criação do roteiro, produção, filmagem e edição dos filmes.	Interpretação, Compreensão e Comunicação
16	100 minutos	Exibição em sala dos materiais finalizados e diálogo sobre os resultados	Interpretação, Compreensão e Comunicação
17	100 minutos	Exibição para a comunidade escolar das produções da turma.	Comunicação

Fonte: Elaboração própria.

Buscamos alinhar nossos planos à metodologia sugerida por Barca (2004), em que

aponta como indispensável a um planejamento de aula:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada às ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta. Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (p. 135)

Para nos auxiliar nas atividades, propusemos leituras de algumas bibliografias em História, que achamos interessantes e de fácil entendimento aos alunos, em conjunto com curtas-metragens e recortes de documentários. Objetivamos, também, através de metodologias ativas, instigar a análise de documentos e de formas de narrativa por parte dos alunos, com vistas ao desenvolvimento das propostas de instrumentalização em História apresentadas por Barca (2004):

I Interpretação de fontes: ‘ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada: entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação: Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (p. 133,134)

Cada ponto elencado pela autora diz respeito a uma etapa de conhecimento que, quando alcançado pelo aluno, torna possível que este possa operacionalizar conhecimentos históricos de forma mais concreta, sendo capaz de analisar fontes documentais, investigá-las, conceber hipóteses e confrontá-las com outras fontes a fim de produzir um saber que possa ser, no nosso caso, alinhado aos saberes técnicos como forma de produção de conteúdos históricos.

Pontuamos, aqui, que antes de qualquer ação, é importante promovermos nos alunos o engajamento necessário para o aprendizado. A motivação, segundo Oliveira e Chadwick (2008) é o combustível da ação humana, inclusive para a aprendizagem já que, para os autores, “ela decorre dos interesses naturais do aluno, da curiosidade que o professor consegue despertar nele, do desejo de sucesso e de autorrealização” (p. 276).

A leitura pela leitura, feita apenas pelo professor e centrada em suas observações, ou seja, uma metodologia expositiva, mesmo que dialogada, além de pouco atrativa, do ponto de

vista metodológico, retira a possibilidade do protagonismo do aluno constituindo um tipo de metodologia passiva.

Nossa opção metodológica corre na direção das atividades pedagógicas ativas, por sua possibilidade de abrir novas formas de trabalho em sala de aula, como nos apresenta Morán (2015):

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. (p. 19)

Valorizar o protagonismo juvenil, incentivar a curiosidade científica, argumentar, defender ideias com responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação são objetivos presentes na BNCC e que não coadunam com as metodologias tradicionais. Precisamos fornecer aos alunos a autonomia necessária e, por conseguinte, respeitar a relação que o saber desempenha com suas identidades.

Exposto nossa linha de raciocínio para a montagem do nosso plano de trabalho, dedicamos nosso próximo tópico a narrar a execução, aceitação e os resultados das nossas aulas, sendo o audiovisual produzido e apresentado pelos alunos o desfecho de nosso planejamento dentro da disciplina.

3.2 PROVAÇÃO SUPREMA: As aulas de História com metodologia ativa

Ao criar um roteiro, o escritor busca oferecer algo inédito ou remodelar algo já existente. A escolha desse roteiro/produto é um caminho de possibilidades repleto de inquietações, vontades, projeções que se juntaram ao desejo de potencializar através do ensino de História o que já se encontrava presente na EEEP Jaime Alencar de Oliveira, nosso local de fala.

A pluralidade de possibilidades torna-se uma grande armadilha que pode nos direcionar a um precipício. Nosso medo inicial estava centrado na própria realidade e rotina escolar, pois, pelo ativismo imposto pela função, faltava-nos tempo para dedicar ao planejamento das aulas.

Por conta dessa ausência, eram poucas as brechas para uma possível correção de rotas. Partindo disso, as escolhas deveriam ser objetivas, e o recorte da metodologia/de tais objetivos, cirúrgicos, para que pudéssemos otimizar o tempo, sem perder de vista a apresentação de um produto que materializasse as reflexões anteriores, que fosse exequível do ponto de vista

metodológico e representativo, do ponto de vista pedagógico.

Instigado pelos elementos anteriores, que tinha como pressuposto uma aula significativa, promotora de interdisciplinaridade e integração curricular, alinhada aos currículos oficiais, que possibilitasse uma educação integral, iniciamos os trabalhos dialogando com o professor coordenador do curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo, com quem alinhamos os pontos de convergência para o desenvolvimento e a realização do produto.

Em suma, através de nossas aulas, realizadas no tempo destinado ao componente curricular de Projeto Interdisciplinar, buscamos estimular a instrumentalização histórica dos alunos através dos estudos dos conceitos de memória, identidade e narrativa. A partir dessa base, incitamos os alunos a produzirem suas autobiografias que foram redistribuídas, anonimamente, entre a turma.

De posse das autobiografias de seus próprios colegas, os alunos elegeram cinco que, em suas concepções, eram as mais representativas enquanto histórias de vida, que na sequência receberam as intervenções metodológicas do curso de Produção de Áudio e Vídeo, sendo roteirizadas, produzidas e encenadas.

Todavia, pedimos para que eles justificassem as escolhas, como forma de entendermos as causas que levaram os relatos a gerarem essa empatia nos demais alunos. Muitos apontaram a trajetória de vida, a força, a vontade de não desistir como pontos principais. Outros, apontaram a capacidade do texto de lhes emocionarem. Dois alunos apontaram que eles se viam na pele do personagem e que passaram pelos mesmos problemas em suas trajetórias de vida.

Gostaria de compartilhar com os leitores que o momento das leituras resultou de uma partilha de sentimentos muito fortes, de muita comoção, onde podemos perceber como esses textos e formas de narrativas pode gerar um processo de empatia e identidade, movimento paralelo ao citado por Catroga (2001), onde segundo este “(...) a personalidade se forma sempre dentro de ‘quadros sociais de memória’, pano de fundo que, porém, consente tanto a apropriação da herança, como as suas interpretações” (2001, p. 20).

Ao perceberem, dentro das memórias dos outros colegas, narrativas análogas às suas próprias vivências, os alunos puderam significar o quão suas experiências individuais são significativas também. Esse momento fez com que as escolhas das autobiografias não fosse apenas a escolha de um texto mais bem escrito ou uma história melhor narrada. Foi uma escolha por identidade e afinidade.

Vale ressaltar que fazer audiovisual é desafiador em todos os aspectos e que, por conta dessa multiplicidade, educar com e para o cinema é tão importante quanto educar sobre o cinema ou sua técnica; é oferecer a sétima arte, segundo Zanotto (2016), “como recurso

pedagógico, ao mesmo tempo em que o considera um instrumento para a criticidade a partir de suas especificidades materiais e a recepção subjetiva das películas.” (2016, p. 34).

Por entendermos que nossa proposta tem capilaridade não apenas com a turma foco do nosso trabalho mas com todos os alunos do curso de Produção de Áudio e Vídeo, nossa primeira tomada de decisão foi apresentar aos alunos o nosso roteiro de aula: objetivos, intenções de atividades a todos os alunos do curso, como registrado na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Dia de apresentação da ementa e dos objetivos do nosso trabalho para os alunos do curso de Produção de Áudio e Vídeo.



A primeira aproximação foi feita no auditório da escola, onde os estudantes de audiovisual da EEEP Jaime Alencar de Oliveira puderam visualizar o que estava sendo proposto, tirar suas dúvidas e entenderem o como e o porquê estávamos propondo essa ação enquanto Projeto Interdisciplinar.

Antes do primeiro encontro, sugerimos a leitura do texto: *Cultura Visual*, alguns sentidos das imagens, que está no livro *Cultura Visual: Imagens da modernidade*, das professoras Iara Lis Schiavinatto e Erika Zerwes (2018). Nossa intenção ao indicar a leitura era que os alunos percebessem a existência de uma construção histórica das imagens, não apenas no quesito técnico, mas em todos os seus elementos, como figurinos, poses e enquadramentos.

Abrimos nosso encontro contextualizando o livro e seu significado para pensarmos tanto a ciência da História quanto o curso de PAV. Logo depois, pedimos aos alunos que apontassem palavras, trechos ou conceitos que lhes havia chamado atenção no texto. Entre algumas participações, o assunto mais recorrente apontado por eles dizia respeito à passagem a seguir:

A imagem é construída historicamente. Ela não é um objeto naturalmente dado. Antes,

é filha da cultura e da experiência social. As imagens, em cada tempo e local, auxilia na constituição dos caminhos pelos quais o processo de ver se torna visível e concreto. (SCHIAVINATTO e ZERWES, 2018, p. 15, 16)

Alguns alunos manifestaram interesse pelo trecho mesmo sem compreender claramente a ideia expressada por ele; outros se mostraram mais inteirados do assunto e lembraram que a fotografia deveria ser entendida dentro do seu momento histórico, tanto pelos aspectos culturais e sociais que captura, quanto pelo tipo de equipamentos utilizados à época. Também foi citado a evolução das máquinas e dos processos de captura das imagens, fazendo uma clara relação com os conteúdos aprendidos por eles nas aulas das disciplinas técnicas do curso.

O objetivo dessa primeira etapa é que os alunos pudessem, ao analisar um documento visual, ser inertes, fotografia ou cinético: filme, criar protocolos para analisarem esses suportes e, através de suas análises, compreender que as imagens são construções intencionais daqueles que o captam ou editam, gerando uma ação crítica a ser replicada nas disciplinas técnicas.

Em suas várias formas de expressão, linguagens como cinema, televisão, fotografia, pinturas, grafites, moda, internet, entre outros, demanda um letramento de como podemos ler, entender, decodificar as tramas narrativas que dão sentido ao que se vê, porém que não se esgota na imagem, devendo o (tele)espectador indagar também sobre as intencionalidades e modos de produção e consumo desses suportes.

Para darmos vida ao que apresentamos, adaptamos uma atividade sugerida no próprio livro *Cultura Visual*, em que mostramos aos alunos dois vídeos intitulados: *Poses do 19*²⁷ e *Poses do 21*²⁸. O primeiro, dirigido por Gavin Adams em 2002, é um curta-metragem, produzido com 1338 retratos escolhidos do acervo do fotógrafo Militão de Azevedo, que se encontra sob a guarda do Museu do Ipiranga em São Paulo.

O segundo filme foi produzido por Bárbara Crepaldi Jardim e Cyntia Takako Ueda, para a disciplina Poéticas da Imagem do Curso de Midialogia da Universidade de Campinas – UNICAMP, baseou-se no primeiro vídeo, quando, através de sequências de fotos atuais, mostra novos padrões de fotográficos obtidos após a popularização da máquina digital no século XXI.

Através das fotos apresentadas nos filmes, os alunos puderam perceber as diferenças nas roupas, posturas, penteados, maquiagens e paisagens entre as fotos do século XIX e as do século XXI. Aproveitamos o clima colaborativo, pedimos a todos que trouxessem para o próximo encontro fotos dos acervos de família, a fim de realizarmos uma atividade com tais

²⁷ *Poses do 19* – disponível em: <https://youtu.be/PVoEraMRxSk>

²⁸ *Poses de 21* – disponível em: <https://youtu.be/OSDj3tXOlvE>

imagens.

Em nosso planejamento inicial, tínhamos programado a realização de uma atividade utilizando as fotos familiares dos alunos para compormos uma linha do tempo com vários personagens, cenários e situações que pautariam nossos questionamentos e intervenções com relação aos protocolos da imagem.

Poderíamos elencar vários pontos de importância para o trabalho com os acervos de fotos familiares, mas escolhemos justificar essa ação através dos expostos de Schmidt e Garcia (2016):

Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com esses documentos pode garantir controles epistemológicos específicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento histórico global. (2016, p. 127)

Aqui, no entanto, surgiram algumas barreiras. Por medo de expor as memórias de membros de suas famílias ou as próprias, alguns estudantes questionaram sobre quais temáticas deveriam ser as fotografias a serem trazidas. Explicamos que, para essa ação, qualquer fotografia do acervo particular de suas famílias seria de ótimo uso.

Já entendendo os riscos do que planejamos acabar por não ser concretizado, quer seja pela ausência de fotografias no formato impresso, ou pelo medo dos alunos de exporem as memórias de suas famílias aos outros colegas, tivemos que improvisar. Na verdade, apenas flexibilizamos o planejamento, transformando improvisação em uma nova ação.

Na aula seguinte, dividimos a turma em trios, em que cada grupo recebeu uma coletânea de dez fotos, ver formulário completo no anexo disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1MGV6A8DWrmIYTGZrO23iUi7qjRLuHBrS/view?usp=sharing>, que intencionalmente representavam cronologicamente a trajetória profissional de um personagem (no caso meu pai) e, em paralelo, a evolução dos equipamentos, os quais ele operava, nas emissoras televisivas no estado do Ceará, entre as décadas de 60 do século XX e a primeira década do século XXI.

Ao apresentarmos essa coletânea, estamos cumprindo uma função de revisitarmos um campo ainda pouco trabalhado, mas bastante necessário, pois, nos momentos atuais que pensamos nos meios de divulgação digital da História (ALBERY, 2011), é interessante compreender o processo de montagem e consolidação dos veículos de comunicação bem como a participação de seus agentes.

Para que pudéssemos potencializar o olhar dos alunos aos documentos apresentados, lançamos cinco questionamentos para serem discutidos em grupo e, a partir deles, fossem formuladas hipóteses para cada pergunta abaixo, sendo respondido pelos alunos via celular, na

plataforma Google Formulários, como forma de registrar suas impressões, e trabalhássemos com as TICs, instrumentos que são comuns aos alunos.

Apresentamos nos formulários as seguintes questões norteadoras: 1. Analisando as fotos, qual a temática principal delas? 2. Qual o tipo de atividade desenvolvida pelo personagem principal das fotos? 3. Que elemento presentes nas fotos nos ajuda a perceber a passagem cronológica do tempo? 4. O personagem principal e os cenários das fotos são sempre os mesmos? 5. O personagem principal foi captado de forma espontânea ou intencional? Justifique apontando elementos da fotografia.

As questões suscitadas tiveram como objetivo provocar situações de aprendizagem que estimulam o aluno a entender em detalhes os documentos, criando protocolos de observação e reflexão sobre os suportes visuais, quer sejam estáticos, no caso das fotos, ou cinético, no caso dos filmes. Tais protocolos propiciam um entendimento sobre os aspectos objetivos e subjetivos que esses documentos podem oferecer, assim como afirma Ferreira (2018), quando reflete a transmissão de realidade que a sequência de um filme pode vir a construir e que carece de análise para seu amplo entendimento:

Nesse sentido, há dois aspectos relevantes a serem observados por nos ajudar a distinguir a realidade da sensação de realidade proporcionada pelo filme: a diegese e a não diegese. Os elementos diegéticos dizem respeito ao mundo representado no filme, ou seja, fazem parte da história narrada. Enquanto efeitos sonoros, eles simulam sons da realidade conforme a cena realizada. (2018, p. 98 e 99).

Vale ressaltar que a pluralidade de significados não é inerente apenas aos documentos, ela pode se refletir também em nosso fazer pedagógico, pois, segundo Andrade e Andrade (2016), como o educador é parte integrante desse mundo objetivo e subjetivo, que é a escola, instigar a reflexão passa a ser um dos seus maiores triunfos:

Nas fronteiras do ensino de história, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente e um conhecimento historiográfico e memória dos locais, entre histórias de vida significações coletivas enfim, com pelo código ações e produzindo um movimento que vivencia a diferença, habitando o entrelugar.(...) Formado nesse entrelugar, o professor de história como provocador de conhecimentos que desestabilizam preconceitos, provoca questionamentos, amplia significados, estimulando diálogo e o confronto de ideias. (2016, p. 183)

Como analisado pelos autores acima, temos enquanto missão provocar o conhecimento e, por isso, a ação proposta aos alunos buscou fomentar aprendizagens significativas com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades dos nossos alunos, como previsto na BNCC.

Ao perguntarmos aos alunos se as fotos seguiam uma ordem cronológica e como eles podem comprovar essa hipótese, recebemos algumas respostas dentre as quais destacamos as

seguintes:

- Resposta 01. Sim, podemos vê (sic) o personagem principal envelhecer e as fotos melhorarem de qualidade ao longo do (sic) tempo;
 Resposta 02. Sim, as fotos são do passado, há 2 elementos chave para a identificação que é: a coloração das imagens e as câmeras;
 Resposta 03. Sim, as câmeras e sua evolução que mudou muito bastante;
 Resposta 04. As câmeras, os cenários e as roupas das pessoas;
 Resposta 05. Não. Pois são fotos de lugares diferentes;
 Resposta 06. Não, pois algumas imagens estão sem e outras com cores amostradas (sic) aleatoriamente, se estivesse em ordem cronológica todas as primeiras fotos seriam sem cor por conta que antigamente a cor em fotografias e filmagens não existiam.

Percebemos que os grupos destacados dedicaram-se, através do estabelecimento de protocolos visuais, como qualidade e coloração das fotos, vestimentas dos personagens, cenários e os equipamentos manuseados, estabelecer protocolos para análise dessas imagens. Apesar de dois grupos afirmarem que as fotos não se encontravam em ordem cronológica, o ponto principal foi a busca por estabelecerem padrões para análise.

Em outro questionamento, pedimos aos alunos para identificarem em quais fotos o personagem foi fotografado de forma espontânea e quais de forma intencional. Perguntamos então quais evidências os levaram a entender quando o personagem foi captado de forma espontânea ou induzida, sendo colhidas respostas como estas:

- Resposta 01: Quando ele olha diretamente para a câmera;
 Resposta 02: Pelo sorriso dele em algumas fotos e a seriedade dele em outras;
 Resposta 03: O jeito que ele está tentando movimentar a câmera;
 Resposta 04: Expressões do corpo e do rosto em casa situação;
 Resposta 05: A naturalidade que a pessoa tá, o jeito dele em relação aos outros.

Os alunos levaram em conta a observação de pontos como a direção do olhar do personagem, semblantes e expressões corporais. De certo, ao criarem esses protocolos de observação, os alunos cumpriram duas das habilidades previstas na primeira competência específica para a área de Ciências Humanas da BNCC, sendo essas:

- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
 (EM13CHS104), que diz respeito a capacidade do aluno de: Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (2018, p. 572).

A proposta de trabalharmos com os alunos os protocolos da imagem, pelo que foi demonstrado anteriormente, possibilitou não apenas a condição de instrumentalizarmos eles com vistas a capacidade em analisar de forma crítica registros visuais, bem como proporcionou uma atividade que se articulou aos saberes curriculares técnicos.

Como sugere Barca (2004) no modelo de aula-oficina, nossa ideia foi a promoção da interpretação de fontes, onde os alunos aprenderiam a ler e “(...) cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas” (p. 134 e 135).

Percebemos que, ao manipularem as fotografias, os alunos não apenas as observaram, mas também fizeram leituras críticas, levantaram questionamentos, produziram de forma ativa conhecimentos e métodos de análise às fontes, o que nos leva a avaliar de forma satisfatória esse primeiro momento com os alunos.

Fechando essa etapa, passamos a dialogar sobre esses instantâneos de forma cinética, ou seja, em movimento: o filme e sua relação com a História e, principalmente, com o conceito de memória. Propusemos aos alunos a leitura e discussão do texto *Tempo Passado*, presente no livro *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*, de Beatriz Sarlo (2007).

A escolha do texto deveu-se à escrita mais fluida da autora ao dialogar com o leitor sobre os conceitos iniciais de memória. Desta forma, o texto possibilita aos alunos refletirem sobre a relação das fontes visuais como formas de suportes da memória e, por conseguinte, abre espaço para que possamos fazer essa ponte com as produções do próprio curso técnico.

Segundo Ferreira (2017), “Quando somos levados a perguntar e/ou colocar questões ao filme, podemos compreender os possíveis enquadramentos da memória” (p. 50). Entendemos que apresentar aos alunos filmes, ou recortes destes, para além da simples exposição, deve ser tomado com objetivo de problematizar e discutir intenções do roteiro ao figurino, passando por todos os elementos filmáticos.

Questionar a obra cinematográfica é tão importante quanto os protocolos de leitura e indagações das fotografias, pois os filmes, como documentos e como obras de arte, tem uma força incontestada nas estruturas simbólicas das sociedades com fortes implicações no processo de socialização e construção pessoal e profissional dos indivíduos (AZEVEDO, 2017).

Essa força é reconhecida e potencializada dentro dos ambientes escolares brasileiros, inclusive com legislação que obriga a exibição mensal de filmes nacionais com carga horária mínima de 2 horas mensais.²⁹ Ainda que sejam necessários formações específicas para que os professores possam trabalhar de forma mais eficaz tal recurso pedagógico, Leal (2017) afirma que o ambiente escolar:

(...) não é considerado pelos/as professores/as um lugar destinado ao descanso ou ao

²⁹ Vide Lei 13.006/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

divertimento. Portanto, a mediação exercida pela escola no contato dos alunos com filmes direciona-se à realização de aprendizagens que favoreçam uma interação qualificada com esse objeto. (p. 54)

À luz do trecho acima, seguimos nosso planejamento apresentando aos alunos o documentário: *Nós que aqui estamos por vós esperamos*³⁰ (1999), filme dirigido por Marcelo Mazagão, com duração de 73 minutos, premiado no Festival de Gramado em 1999, por sua montagem, e no Festival do Recife no mesmo ano como melhor filme, roteiro e montagem.

A obra, inspirada no livro *Era dos Extremos*, do historiador britânico Eric Hobsbawm, narra através de montagens, ora de recortes de imagens, ora de trechos de filmes produzidos durante o século XX, várias temáticas pertinentes às mudanças dos modos de produção e socialização durante o século passado (SABINO, 2008).

Conflitos internacionais, violência, o desenvolvimento tecnológico, esperança e loucura são algumas das temáticas possíveis e recomendadas a serem trabalhadas partindo desse documentário. No entanto, buscamos através dele mostrar ao aluno que, ao darmos luz à narrativa de uma pessoa, uma família, ou um fato específico, entendendo os contextos e processos que cercam esses personagens, criamos um diálogo entre a parte e o todo no que Veyne (1998) chama de trama histórica:

Os historiadores narram tramas, que são tantos quantos forem os itinerários traçados livremente por eles, através do campo factual bem objetivo (o qual é divisível até o infinito e não é composto de partículas atuais); nenhum historiador descreve a totalidade desse campo, pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte; nenhum desses caminhos é o verdadeiro ou é a História. Enfim, o campo factual não compreenderia lugares que se iria visitar e que se chamariam acontecimentos: um fato não é um ser, mais um cruzamento de itinerários possíveis. (1998, p. 45)

Partindo da premissa de que os alunos, ao analisarem fontes iconográficas, são capazes, agora, de criar protocolos de análise de tais fontes, buscamos trabalhar a compreensão contextualizada dessas fontes e a comunicação. Esses objetivos buscam levar o educando, segundo Barca (2004):

Entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. (...) Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (p. 134).

No nosso sexto encontro com a turma trabalhamos com o documentário referido anteriormente, apresentando aos alunos apenas os doze primeiros minutos do documentário. Em seguida, dividimos a turma em grupos e demos a cada grupo trechos do terceiro capítulo

³⁰ Disponível em: https://youtu.be/FxWfSkcVc_Y. Acesso em: 2 ago. 2019.

do livro *Como se escreve a história*, de Paul Veyne (1998). São esses os trechos destacados aos alunos:

Se tudo o que aconteceu é igualmente digno da história, esta não se tornaria um caos? Como um fato seria mais importante do que outro? Como tudo não se reduz a uma pintura cinzenta de acontecimentos especiais? A vida de um camponês do Nivernais teria a mesma importância do que a de Luís XIV; esse barulho de buzinas que vem, nesse momento, da avenida equivaleria a uma guerra mundial... Pode-se escapar da pergunta historicista? É preciso haver uma escolha em história, para evitar dispersão de singularidades e uma indiferença em que tudo teria o mesmo valor. (p. 41,42)

O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos; conforme a questão que levantamos, a mesma situação espaço temporal pode conter um certo número de objetos diferentes de estudo; Hayck acrescenta que, conforme essas questões, aquilo que consideramos, habitualmente, como um fato histórico único pode explodir em uma multidão de objetos de conhecimento. (p. 43)

Para concluir, quando Marrou diz que a história é subjetiva, podemos concordar com o espírito desta afirmação e conservá-la por um Ktéma da epistemologia histórica; na perspectiva do presente livro, apresentaremos essa idéia de outro modo: já que tudo é histórico, a história será o que nós escolhermos. Enfim, como lembra Marrou, subjetivo não significa arbitrário. (p. 49)

De posse dos fragmentos do texto, foi pedido aos grupos para que lessem as passagens selecionadas, estabelecessem uma relação com o documentário e, a partir daí, respondessem, através do formulário digital replicado no grupo social da sala, algumas perguntas geradoras, ver anexo no link: https://drive.google.com/file/d/1FSdOBhFcyjYieKIcOwfBWFZGb9_TSqIX/view?usp=sharing

Figura 2



Ao fornecermos dois tipos diferentes de suporte aos alunos, tanto o escrito, com o texto de Paul Vayne, quanto o filme de Marcelo Mazagão, tínhamos a intenção de provocar a reflexão sobre as formas de pensar, produzir e narrar a História, para que os alunos pudessem compará-los de forma a cumprir outra habilidade prevista na BNCC:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (2018, p. 572)

Perguntamos aos alunos se, através dos recortes feitos pelo diretor, seria possível entendermos o contexto do período narrado. A resposta afirmativa foi unânime, seguindo abaixo algumas das justificativas apresentadas pelos alunos:

Resposta 01: sim; por que de acordo que o filme passado dava para distinguir o período histórico em que se passava, como por exemplo: a arte contemporânea, a industrialização, o surgimento dos automóvel e telecomunicação etc;

Resposta 02: Sim, mostrando como os personagens de alguma forma estavam ligados a fatos políticos e sociais em diferentes épocas e lugares;

Resposta 03: Sim. Temos uma das principais transições da humanidade. O homem sai de um cenário de mão de obra própria, e passa agora a trabalhar através de máquinas, o que aumentou a desigualdade e problemas sociais, em seguida, revoluções socioculturais e políticas, como a da Rússia, onde vemos no recorte a foto de Lenin, que foi contra a monarquia e a favor do povo.

Resposta 04: Sim acredito que ele tenha enfatizado o sofrimento da humanidade em meio a evolução industrial, mesmo meio as guerras e a mortes o homem nunca enxergou o mal que ele faz a si mesmo e a humanidade pelo desejo de posse e domínio;

Resposta 05: Sim, através do mundo que se envolve em dois grandes conflitos internacionais, a banalização da violência, o desenvolvimento tecnológico, a esperança e a loucura das pessoas.

Os comentários dos alunos nos fez entender, e compartilhamos isso com eles, que seria possível, na percepção deles, ao estudarmos a vida de um colega de turma, entendermos o contexto em que esse personagem vive, seu cotidiano, suas lutas, angústias, ao mesmo tempo os outros fatores sociais e econômicos que o cercam.

Perguntamos se estudar História partindo da análise específica de um personagem poderia ajudar ou atrapalhar o entendimento do contexto gerador. As respostas obtidas podem ser lidas a seguir:

Resposta 01: Ajuda na compreensão se for apenas um personagem, sendo vários personagens, várias épocas e várias histórias atrapalha um pouco no entendimento.

Resposta 02: Estudar história nem sempre é fácil, mesmo que seja análise de personagem ou de textos escrito. O que um bom historiador deve fazer sempre é o questionamento aqui em particular referindo-se a estudo de um personagem ele ajuda a entender o contexto histórico.

Resposta 03: Ajuda bastante, até porque entendemos melhor como os fatos aconteceram e como e porque eles percorrem até os dias de hoje.

Resposta 04: Ajuda, pois traz várias reflexões sobre o ser humano. Inclusive, a ideia de que, quando uma pessoa morre, morre com ela uma história; por isso, o filme é contado pela ótica da história e não pela ótica dos números e quantidades.

Resposta 05: Ajuda. Pois estatísticas e números se transformam em um nome, uma pessoa que teve sua vida marcada, uma informação que se torna mais impactante

quando vista por esse lado.

Partindo das respostas dos alunos, construímos com eles o diálogo sobre memória. Através das percepções explicitadas nas respostas, dialogamos sobre a proximidade entre o trabalho do diretor de um filme ao selecionar uma cena captada pelas câmeras e a do historiador ao se deparar com um documento que dê suporte a uma forma de memória e que o ajuda a contar uma história.

Entre os vários motivos justificados pelos alunos ser positivo o estudo da História, partindo da memória de personagens para a compreensão de contextos sociais e históricos, em sua maioria, os argumentos dialogavam com o trecho número dois entregue a eles: “O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos” (VAYNE, 1998, p. 43).

Entendemos que, ao serem capazes de se apropriarem de conceitos historiográficos e conseguirem transformá-los em saberes próprios, comunicando-o a outras pessoas, nossos alunos, além de cumprirem a instrumentalização defendida por Barca, também contemplaram mais uma habilidade da BNCC:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Essas inquietações nos levaram ao sétimo encontro com a turma, onde iniciamos a terceira fase do nosso planejamento, dando foco ao trabalho em prol das possibilidades de narrativas, sempre tendo como base a instrumentalização em seus três níveis: interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação.

Entender o processo de narrativas e seus alcances, tanto para a História, quanto para o audiovisual, é caminhar pelas palavras de Ricoeur (1997) e aceitar que História e cinema, ficção e ciência, caminham em entrelaces: “Toda narrativa não é contada como se tivesse ocorrido, como o testemunha o uso comum dos tempos verbais do passado para narrar o irreal? Nesse sentido, a ficção se inspiraria tanto na história quanto a história na ficção” (p. 125) .

Ainda refletindo sobre narrativa histórica, Wanderley (2016), dialogando com os pensamentos de Rusen, assim comenta:

A narrativa histórica mobiliza experiências passadas de forma a tornar compreensível o presente e possível a expectativa de futuro; organiza por meio da concepção de continuidade as três dimensões temporais – passado, presente e futuro –, tornando relevante a experiência do passado para a vida presente e para a configuração do futuro; e, ainda por meio da continuidade, estabelece uma identidade de seus autores e ouvintes. (p. 210)

A relação de identidade retratada pela passagem anterior, que diz respeito às mobilizações das experiências passadas, mas que estão intimamente ligadas à compreensão do presente, também são frutos dos questionamentos ao pensarmos as narrativas audiovisuais, pois, como aponta Gusmão (2017), o cinema e sua realização não são desprovidos de sentidos e intenções:

Assim, pode-se dizer que o que se realiza são processos permanentes e aprendizados. Processo que paramentam as possibilidades expressivas e participam ativamente da formulação dos estilos de vida, que, por sua vez, estão na contrapartida das imagens de mundo vivo hoje, estas compreendidas com arquiteturas nas quais as grades de classificação estão vinculadas as narrativas, à maneira da forma de encadeamentos dos episódios da vida, que, em certa medida, determinam e situam as possibilidades expressão. (2017, p. 100)

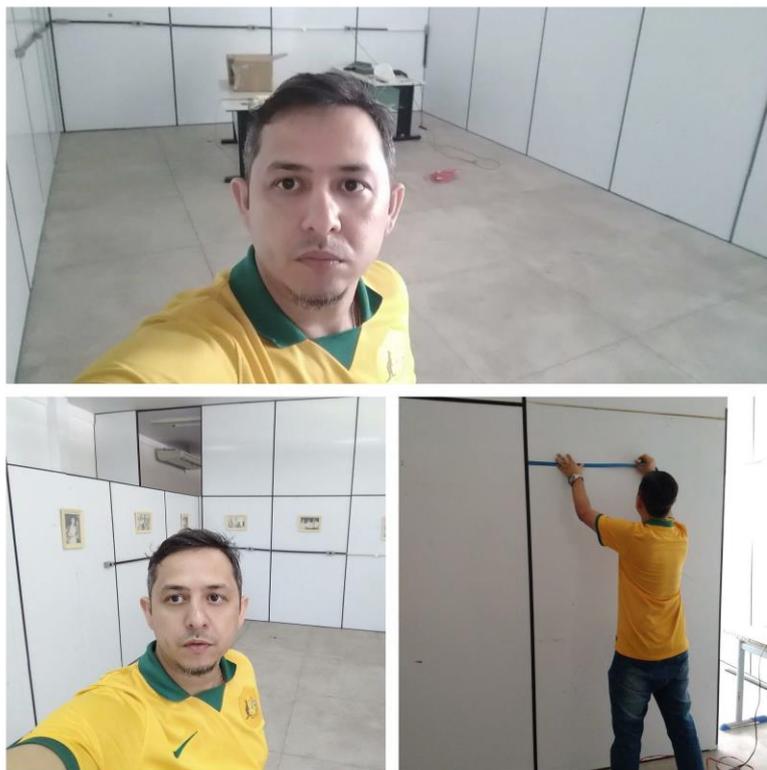
Nesse sentido, tanto ensinar os alunos a perceberem as intenções narrativas, como serem capazes de produzirem narrativas de forma intencional, são reveladores de objetivos de aprendizagem da BNCC, pois cumpre o desenvolvimento da habilidade específica (EM13CHS106), a saber:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (2018, p. 572)

Para que essa ação tomasse um escopo propositadamente marcado por metodologia ativa, desenvolvemos uma ação prática, que contou com a participação e planejamento em conjunto dos professores técnicos, na produção de uma exposição fotográfica dentro da própria escola e que foi utilizado, tanto para as aulas técnicas quanto para promovermos uma ação prática com os alunos.

Um dos professores técnicos do curso de PAV havia doado um acervo de fotos emolduradas, referentes ao período das radionovelas e programas de auditório cearense, porém não tinha em mente nenhuma ação imediata para esse material. Ao realizarmos nosso planejamento no início do mês de agosto, antes de iniciarmos os trabalhos em sala com os alunos, surgiu a ideia de utilizarmos o material para produzirmos uma exposição que serviria tanto para a disciplina de Planejamento e Produção Audiovisual, quanto para a realização de nossas aulas..

Figura 3



Através dessa ação de montagem de uma exposição permanente que pudesse servir para o trabalho dos dois componentes curriculares, formatamos uma prática para iniciarmos a reflexão sobre formas de narrativa, com o uso de suportes de memória visuais.

Vale ressaltar a intrínseca relação entre essa ação e o curso técnico, pois uma das instituições que mais recebem nossos alunos para estágios supervisionados é o Museu da Imagem e do Som do Ceará – MIS, inclusive com vários alunos, desde 2018, sendo efetivados em seus quadros funcionais.

A atividade, além de ter como objetivo iniciar um diálogo sobre o conceito de narrativas e suas construções, partindo da prática para a teoria, buscou abordar também o processo de musealização e como não devemos lidar com a memória, no caso, dentro dos setores culturais, como nos lembra Meneses (2004):

O passado não é, para historiadores e turismólogos ou para turistas e estudiosos de história, aquilo que, morto, deve se colocar em uma das gavetas de nossa memória, em um dos arquivos de nossas lembranças. Há que se ter cuidado em sua apreensão e em sua inserção no nosso tempo. (p. 25)

Na montagem da exposição, dispusemos as fotografias de forma aleatória, apenas enumeradas de 01 a 20. A turma, dividida em grupos, tiveram 10 minutos para visitar a instalação, analisar as fotos e cumprir algumas tarefas propostas. A primeira seria legendar cada foto de acordo com suas percepções e, ao final, denominar a exposição, levando em conta a

temática que eles perceberam como central a ela, veja formulário presente no anexo disponível no [link: https://drive.google.com/file/d/1NWrYWN3osgKMMUItAvSMIZfsEdzArbQA/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1NWrYWN3osgKMMUItAvSMIZfsEdzArbQA/view?usp=sharing)

Figura 4



Essa ação contemplada em nosso sétimo encontro foi retomada em sala na semana seguinte. Através do uso do formulário *on-line*, pedimos aos alunos para que respondessem com as observações colhidas na semana anterior. A atividade proposta em sala seria a de reorganizar as sequências das fotos de forma que cada grupo criasse uma nova sequência visual para a exposição.

A esse trabalho de reorganizar as imagens, buscando uma sequência que gere uma coerência narrativa, mas que ao mesmo tempo eduque o aluno sobre a pedagogia da criação, escreve Migliorin (2019):

(...) na montagem que aproxima, tenciona, contrapõe elementos de múltiplas naturezas, espaços e tempos, um duplo movimento se faz. Por um lado constroem-se linhas de continuidade, discursos, retóricas, signos, por outro se impossibilita que essas linhas de continuidade garantam um lugar verídico ao mestre. Uma lógica dos múltiplos que opera na construção de uma pedagogia que não abandona a necessidade de uma produção de saber compartilhada, garantida pela descontinuidade entre imagens, discursos e saberes que estão nos filmes. (2019, p. 105)

Exploramos no fechamento do nosso encontro que, ao construírem vários significados para a exposição, criando sequências expositivas diversas, legendas para as fotos e títulos para a exposição, os alunos estavam exercitando a criação de roteiros narrativos para exposições fotográficas, museológicas e instalações artísticas, de forma a oferecer ao visitante sua forma de ver e entender as peças manifestadas.

Seguimos então para a última parte do nosso trabalho em sala com os alunos. Apesar de ter focos diferentes, aos alunos da Educação Profissional do Ceará essa ação não é novidade, pois é proposta aos alunos na disciplina de Projeto de Vida do currículo diversificado das EEEPs na 1ª série.

Segundo a definição no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o componente curricular pode ser assim entendido:

O Projeto de Vida é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. (2015)

Nessas aulas, os alunos passam por experiências em que são motivados a refletir sobre suas identidades, com questionamentos de várias naturezas, como por exemplo sobre frases que disseram e que se arrependeram, ou que precisavam ser ditas e ainda não foram. Essas ações visam resgatar e valorizar a história individual dos estudantes, intensificando a relação do estudante consigo e a visão que cada um tem de si, promovendo a reflexão sobre suas personalidades estudantis.

Entendemos que a pouca resistência dos alunos à proposta de escrita de suas autobiografias, que narraremos em seguida, deveu-se às experiências ofertadas durante as aulas de Projeto de Vida, que pavimentou o caminho para acessarmos de forma mais fácil as vidas e memórias dos alunos desta turma.

No nosso décimo encontro, pedimos aos alunos que, em classe, lessem o texto de Lígia Maria Leite Pereira: *Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias*, em que a autora faz uma diferenciação entre os três gêneros narrativos, sendo assim descritos por ela:

Uma autobiografia consiste na narrativa da própria existência e, como salienta Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988), nela foi o próprio narrador quem se dispôs a narrar sua vida, deu a ela o encaminhamento que melhor lhe pareceu e deteve o controle sobre os meios de registro. A história de vida, por sua vez, é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, com a intermediação de um pesquisador. É um trabalho coletivo de um narrador-sujeito e de um intérprete. Já a biografia se define como a história de um indivíduo redigida por outro. Existe, aqui, a dupla intermediação que a aproxima da história de vida, consubstanciada na presença do pesquisador e no relato escrito que se segue. Yves Chevalier (1979) acrescenta que, enquanto na autobiografia o trabalho de edição é feito pelo próprio narrador, que seleciona e constrói seu texto, na história de vida, para preparar a publicação do texto

biográfico, o investigador tem de realizar três operações sucessivas: o recorte do texto, a montagem e a tradução (passagem da linguagem oral para a escrita). (2000, p. 118)

A autobiografia pode ser entendida como um exercício de memória, seleção e narrativa do próprio autor, sem interferências externas. Já a biografia pode ser entendida como um exercício externo de captação, seleção, recorte e montagem de memórias, colhidas de um personagem. Por último, a história de vida pode ser compreendida como a composição fruto de uma investigação, onde fatos, depoimentos e outras memórias compõem a trama, não havendo, para isso, contato direto entre o narrador e o personagem.

As três categorias podem ser assimiladas como exercícios que trabalham com a mesma matéria-prima: a memória. No entanto, a relação entre os narradores e os suportes dessa memória são diferentes, modificando a intenção e, com isso, o sentido da própria narrativa.

Pedimos aos alunos que expusessem suas interpretações sobre os três gêneros e indagamos ao grupo se seria possível, dentro da definição proposta pela autora, ser produzido um audiovisual autobiográfico. As falas dos grupos, cada um à sua maneira, convergiram para o entendimento que, a partir do momento que o filme é feito por outra pessoa, ele só pode ser enquadrada como biografia ou história de vida.

Para melhor ilustrar a diferença entre os gêneros de biografia e história de vida, exibimos no encontro seguinte dois curta-metragens. O primeiro intitulado *Mauro Shampoo – Jogador, Cabelereiro e Homem* (2005), direção de Leonardo Cunha Lima e Paulo Henrique Fontenelle. A película apresenta o cotidiano e as memórias de um ex-jogador de futebol. O segundo chama-se *Amapô* (2008), dirigido por Kiko Goifman, e conta a história de uma personagem através das memórias de pessoas que conviveram com ela.

O objetivo da aula era avaliar o aprendizado dos alunos, no tocante aos conceitos de gêneros narrativos apresentados anteriormente. Através da exibição dos dois curtas com pontos narrativos diferentes, desejamos que os alunos identificassem a qual gênero pertence cada filme, tarefa essa que os alunos realizaram expondo ainda suas visões sobre as obras e os seus conteúdos, já que os dois traziam enquanto temática a identidade dos personagens.

Cumprido o objetivo proposto em nosso planejamento, era chegado a hora do desafio final. Enfim estávamos frente à provação suprema de nossa jornada, onde o desafio seria transformar todos os diálogos feitos com a turma em um produto audiovisual produzido pelos próprios alunos.

Ao final da exibição e do diálogo sobre os curta-metragens, com ajuda do professor técnico da disciplina de Captação de Imagem e Operação de Câmera, dividimos a turma em cinco equipes de, aproximadamente, oito alunos, pois era o número necessário, segundo o

professor técnico, para que eles pudessem executar todo o processo de produção, gravação e edição dos filmes.

Pedimos a cada aluno que escrevesse sua autobiografia no link do formulário enviado a eles através do grupo de WhatsApp da sala. Deixamos claro que não era obrigatório a escrita, mas quanto maior fosse o número de participações, mais ampla seria a possibilidade de escolherem boas histórias. Pedimos aos alunos que não se identificassem nominalmente, apenas marcassem o grupo do qual estavam fazendo parte, e aconselhamos a escreverem suas histórias com ênfase nas suas trajetórias de vida até aquele ano e suas perspectivas para o futuro.

A participação foi muito boa e tivemos 26 autobiografias escritas. Todavia, buscamos estratégias para fazer com que o máximo de alunos pudessem ter contato com a história de vida dos outros colegas. Partindo disso e em conjunto com o professor técnico, fizemos uma dinâmica de distribuição, em que cada grupo deveria ler e votar em uma história, que não fosse a do seu grupo.

O tempo de convívio entre os colegas de turma fez com que a autoria das autobiografias não ficassem anônimas por muito tempo. Os alunos conheciam, mesmo que parcialmente, a trajetória uns dos outros. Entretanto, muitos fragmentos de memórias individuais foram expostos através dessas escritas, desvelando histórias ainda não conhecidas.

Figura 5



Essa ação teve como foco, além de proporcionar a maior circulação possível das histórias de vida entre os grupos, gerar um processo de empatia e respeito pela identidade do outro. Muitos ficaram surpresos ao lerem os relatos presentes nas autobiografias e os escolhidos, ainda mais, pois puderam entender o impacto que sua narrativa podia causar nos outros alunos.

Boa parte dos materiais produzidos trazem em suas linhas relatos muito duros de casos de abandono, necessidades financeiras e afetivas, mas também narram a felicidade de estarem em uma Escola de Educação Profissional e fazer parte do curso de Produção de Áudio e Vídeo. São histórias de resiliência em meio às adversidades impostas pela vida, de meninos e meninas entre 15 e 18 anos que demonstram a emergência de darmos a suas histórias espaço e voz.

A partir da seleção das autobiografias, as equipes dedicaram-se durante três semanas a roteirizar, produzir, filmar e editar com apoio do professor técnico e nossa supervisão, transformando memórias em audiovisuais, em um processo mágico de se fazer cinema na escola, como nos conta Migliorin (2019):

Cinema na escola é a força do imprevisível, a descoberta do mundo sem a funcionalidade que se quer em uma pontuação qualquer, sem a centralidade do empreendedorismo ou do todos contra todos. Empoderamento é ocupar o lugar

existente. (p. 146)

Mas que tipo de conhecimento histórico momentos como esses podem proporcionar aos estudantes? Mesmo partindo das memórias narradas pelos colegas nas autobiografias, para roteirizar e expandir os argumentos dos vídeos, os alunos precisaram conversar com seus autores, conhecerem mais suas histórias, memórias, detalhes, ações impregnadas de sentido para o ensino de História, segundo Pereira (2018):

Esse trabalho de campo possibilitará uma experiência do olhar para a intensidade do mundo – a força dos encontros poderá nutrir o processo criativo e a crítica social. Será fundamental o envolvimento do professor para potencializar essa aventura sensível, facilitando o contato com os possíveis entre "personagens/sujeitos históricos fechar" e suas histórias de engajamento social. (p. 165)

Durante as filmagens, nossa presença em conjunto com a do professor técnico, auxiliando, tirando dúvida, oferecendo sugestões e caminhos, foi um forte diferencial para que os alunos produzissem os audiovisuais, em uma tarefa que não é fácil, principalmente para alunos com uma carga semanal de 45 aulas.

Ao final do processo, os cinco curtas foram finalizados e expostos, não apenas aos alunos da turma, mas para toda a escola e convidados de algumas empresas, em um evento anual, realizado como fechamento da disciplina de Planejamento e Produção Audiovisual, chamado Cultura e Arte Jaime Alencar – CAJA. Esses filmes foram hospedados no canal do curso, na plataforma de vídeos YouTube, na *playlist* Projeto Identidades.³¹

³¹ Link dos vídeos: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLunNvJ3BHxd-oXgmZcEKJR9SIjoQ-AGFU>

Figura 6



A disposição dos documentários na *playlist* do canal segue uma avaliação de cinco critérios elencados em conjunto com os professores técnicos, sendo eles: uso dos conceitos e procedimentos trabalhados da disciplina Projeto Interdisciplinar, narrativa, roteiro visual, captação de imagens e edição.

A sequência, apesar de apresentar os documentários em ordem decrescente de avaliação, não tem como meta hierarquizar as histórias de vida, pois todas merecem atenção e respeito de forma igualitária, principalmente por entendermos que as equipes fizeram o seu melhor para cumpriram com o papel de publicização das memórias sugeridas.

O documentário 1 consideramos o mais completo, pois explora bem a dinâmica narrativa, com boa captação de som e imagens, mesclando os cenários com os suportes de memória para ilustrar os depoimentos do personagem. Junto a este, o documentário de número 2 foi muito feliz em trabalhar com uma técnica de animação denominada *stop motion*, para dar leveza a uma história de vida muito forte.

A produção de número 3, que desde o título, *troubled life* (Vida Perturbada), já aponta para uma narrativa dura, chamou bastante nossa atenção. Repleta de depoimentos fortes e de uma construção visual mais introspectiva, o filme mostra uma luta interna e certa angústia por parte da personagem em não ter clareza de seu futuro.

Os documentários de números 4 e 5 se equivalem no sentido técnico e por explorarem a narrativa de forma mais cronológica e factual, sendo uma narrativa contínua de personagens sobre temas sugeridos pelo diretor, baseado na autobiografia escrita por ele.

É importante lembrar que em todos os vídeos, ao partirem de suas escritas autobiográficas, os personagens, ao serem questionados por um ponto já visitado da memória, acaba por reestruturar esse passado, como nos lembra Meneses (1992): “(...) uma autobiografia nunca é estática, nem se desenvolve pela simples adição de elementos novos, na sequência do tempo, mas comporta contínuas reestruturações de eventos passados.” (p. 11).

Todos os documentários utilizaram, enquanto metodologia, a captação de áudio direta dos próprios personagens, numa escolha pelo uso da forma biografia de contar a história e assim recontar esse passado. Apenas um dos documentários, o de número 3, não apresentou a narrativa de forma cronológica linear, sendo a apresentação dotada de idas e vindas temporais, ora com falas da personagem divagando sobre questões existencialistas, ora narrando situações de sua infância.

Os documentários 1, 4 e 5 criaram roteiros de entrevista com temas específicos para conduzir a narrativa e os depoimentos do personagem. A presença dos suportes fotográficos, como forma de demonstração dos registros de tempo, principalmente quando era necessário referir-se ao passado, foi uma estratégia de linguagem bastante explorada pelos documentários.

Essa aproximação com a metodologia da História Oral, possibilitou-nos comprovar o potencial que esses registros podem veicular no tocante à exposição de temas poucas vezes possíveis de serem trabalhados e analisados nas aulas de História. Esse diferencial de termos acesso às histórias de vida, no nosso caso dos alunos, é assim analisado por Pollak (1989):

Por definição reconstrução *a posteriori*, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que parecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (p. 13)

Nas histórias apresentadas pelos alunos, os acontecimentos-chaves dizem respeito à família. Sobre esse ponto, ecoavam depoimentos de abrigo, força e espelhamento, no caso dos documentários 1 e 4, mas também desestruturas e brigas delatadas nos depoimentos dos vídeos 2, 3 e 5.

Observar a capacidade produtiva dos alunos, fruto do trabalho em conjunto com as aulas técnicas, e perceber a presença dentro dessas produções dos conceitos defendidos até aqui e trabalhados em sala, dá-nos a certeza de termos conseguido sair da caverna oculta, tendo

superado os obstáculos e derrotado os inimigos que lá nos esperavam.

Percebemos o uso da memória, de forma organizada, quando selecionaram fotos diversas, entrevistaram os autores em busca de maiores detalhes de suas histórias e trabalharam cenas que remetem aos personagens. Ao organizarem as narrativas tomando partido do gênero biográfico ou histórias de vida, os alunos puseram em prática os estudos de sala. Por fim, através de *stop motion* ou outra técnica buscaram elementos que os identificassem pertencentes a seus grupos sociais.

Poderíamos admitir que nossa jornada findaria aqui, no entanto, se fomos incitados a ingressar nessa aventura, se passamos por testes, angariamos aliados e entramos na caverna oculta, foi na busca de algo maior, um bálsamo para remediar o que afligiu nosso cotidiano e nos impulsionou até aqui.

A parte final de nossa jornada, ou pelo menos desta jornada, é compreendida como o retorno com o elixir, onde segundo Vogler (2006) os heróis, ao retornarem com o elixir do mundo especial, trazem algo para compartilhar com os outros, alguma coisa com o poder de curar a terra ferida.

Gostaríamos de compartilhar com nossos leitores, mas principalmente com outros professores, um elixir, que longe de ser mágico, é apenas uma das possibilidades de percebermos e potencializarmos a relação dos audiovisuais produzidos por nossos alunos e o ensino de História, em épocas cada vez mais mediadas pelo uso da internet e das plataformas digitais.

3.3 O RETORNO COM O ELIXIR: Alunos do curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo como produtores de História Pública

Quando iniciamos as reflexões sobre nossa pesquisa, tínhamos em mente que os alunos do curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo já apresentavam, nas plataformas digitais, redes sociais e outros veículos do ciberespaço, materiais que dialogavam com temáticas de cunhos sociais, porém assim o faziam sem um deliberado diálogo com os conteúdos desenvolvidos em sala.

Entretanto, ainda não se fazia claro como construirmos pontes para interligar as produções dos alunos com a divulgação de conteúdos em História, de tal forma que pudéssemos criar uma cultura de produção que se tornasse parte do cotidiano escolar, gerando uma integração curricular, ao mesmo tempo que fosse significativa para os próprios alunos.

Existia então um problema que necessitava de um bálsamo para remediá-lo e foi durante toda essa jornada que os ingredientes para o elixir foram sendo colhidos, mas o

princípio ativo podemos apontar para a História Pública: um campo de recente interesse, pelo menos no Brasil.

Nos últimos anos, observou-se o interesse por este campo através de estudos e publicações e eventos dedicados exclusivamente a ele. Este campo da História é assim definido por Ferreira (2011):

(...) pode se entender História pública como produção de conhecimento histórico, realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade. Trata-se, portanto, de uma prática que precede a sistematização metodológica sob o crivo acadêmico. (2011, p. 208)

Mesmo não estando, necessariamente, sob posse do historiador de ofício, o que segundo Albieri (2011) “evoca a ideia de acesso irrestrito, isso é, de um conhecimento histórico franqueado a todos” (p. 19), a História Pública não deve ser entendida como uma História de menor valor, sem rigor ou mesmo advinda de uma “absoluta liberdade de imaginação” (Ibid., p. 23) daqueles que se encontram dentro de sua produção.

Trabalhar com a História Pública é lançar luz a um gênero de divulgação científica que, através de várias linguagens e veículos de comunicação, inclusive as mídias digitais, discutidas no capítulo 1 desta dissertação, é promotora da disseminação das pesquisas acadêmicas, porém de forma acessível para um público não especializado, o que acaba por deslocar o saber da academia para os meios de comunicação de massa, auxiliando inclusive na educação, como enuncia Ferreira (2011) :

Novas linguagens de comunicação e suportes, como a televisão, cinema, vídeo cassete, DVD e internet, dinamizaram também a abordagem de temas históricos e a sua circulação. O impacto da produção histórica e sua ampla difusão influenciam, naturalmente, no processo de educação da sociedade. (p. 208)

Esse campo tem-se feito presente desde a década de 1970 nos Estados Unidos, de forma mais franca na University of California (LIDDINGTON, 2011), e hoje, “pode-se verificar uma variedade de áreas de especialização nas universidades que oferecem formação nesse campo” (ZAHAVI, 2011, p. 55).

Na Austrália, a prática, segundo Liddington (2011), insurgiu como crítica aos historiadores universitários encastelados e apartados das lutas cotidianas, o que fez nascer, para além de um campo, uma forma de engajamento, tanto na política quanto nas comunidades trabalhadoras, por vezes, participando de julgamentos para defender a preservação de subúrbios industriais.

Já na Grã-Bretanha, segundo Frisch (2016) e Liddington (2011), a entrada da História Pública, advinda dos Estados Unidos e depois da Austrália, teve controversas aceitações, sendo suas aparições disseminadas em revistas especializadas, como a *History Workshop Journal*

(1995), *Oral Hystory* (1997) ou no embrionário mestrado em História Pública do Ruskin College, organizado por Raphael Samuel em 1996, sendo que as discussões circundam a ideia de uma História popular e a exaltação turística do patrimônio cultural compartilhado.

No Brasil, os autores Mauad, Almeida e Santhiago (2016) nos apontam que só em 2011 se realizou o primeiro curso de Introdução à História Pública que resultou na criação, em 2012, da Rede Brasileira de História Pública – RBHP, que reuniu “professores, pesquisadores e profissionais de diversas áreas e proveniências geográficas que têm a História e seus públicos em seu horizonte de preocupações.” (p. 12).

O alcance do que é pesquisado, produzido, divulgado pelos historiadores, ganhou maior abrangência com o advento da História Digital, campo que segundo Lucchesi e Bruno Carvalho (2016) pode ser entendido como:

(...) uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da história. Esse campo, que emergiu no final dos anos de 1990 em função do rápido desenvolvimento tecnológico, transformou a maneira como ensinamos, pesquisamos e divulgamos história. (p. 153)

Esse novo espaço, ou melhor, ciberespaço, aberto pelas tecnologias digitais, fez com que os historiadores passassem a ponderar um maior número de documentações, informações, memórias e tentativas de reescritas da História, exigindo destes um trabalho de reflexão contínua, haja vista a enxurrada de conteúdos lançados, consumidos e replicados todos os dias pela internet.

A mudança traçada pelo advento da História Digital fez Maynard (2011) chamar nossa atenção para o ganho que a internet possibilitou para a confecção de suportes pedagógicos, mas ao mesmo os desafios insurgidos por ela:

Simultaneamente, a Web estabeleceu desafios alguns historiadores, exigindo deles um olhar atento sobre o consumo realizado quando o assunto é preparar terrenos no cyber espaço (sic) para o cultivo da consciência histórica. (p. 49-50)

Nasce então um desafio para a História, e a quem por ela labuta, de dialogar com públicos diferenciados, tanto aqueles com alguma formação superior (seja qual for a área, mas que entenda as etiquetas dos métodos científicos), quanto um público menos especializado, porém não menos interessado em conhecer seu passado, buscar as raízes de suas identidades, agora, de forma mais acessível, através dos meios digitais.

Ainda sobre a abertura que a internet possibilitou para a divulgação científica da História e, por conseguinte, o seu efeito para o público menos especializado, Malerba (2017) expõe que:

(...) Essa explosão democrática da audiência fez explodir o número de pessoas que podem ver a si mesmas, suas famílias, suas comunidades étnicas, sexuais, religiosas, de vizinhanças etc. nas inúmeras narrativas históricas que se vinculam no

caleidoscópio atordoante disponível de textos históricos, filmes, exposições em museus, minisséries televisivas, *websites*, lugares de memória, *e-books*, *blogs*, arquivos eletrônicos e toda parafernália *on-line* disponível, inclusive de *e-commerce*. (p. 146-147)

Com o advento dessa maior possibilidade de exposição dos conteúdos históricos, criou-se uma perda do monopólio do historiador, de ofício, ao que concerne a produção e divulgação de conteúdo, sendo possível também encontrarmos jornalistas, arquitetos, ativistas e estudantes de Ensino Médio, transmitindo seus pontos de vista sobre assuntos históricos.

O crescimento e aprofundamento das análises, por parte dos historiadores à luz das áreas da História Pública e História digital, leva-nos a compreender que as experiências audiovisuais produzidas no Projeto Interdisciplinar relatado nos tópicos anteriores é uma forma de diálogo entre os professores de História e seus alunos.

Seria essa uma oportunidade de colocarmos em prática uma das dez competências gerais prescritas pela Base Nacional Comum Curricular:

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. (2018, p. 9)

Ao produzirmos conteúdos históricos, de forma colaborativa, vinculados a plataformas digitais e acessíveis a todos, possibilitamos um aprendizado de mão dupla, como proposta de integração curricular. Sendo assim, os filmes criados pelos alunos do curso de PAV, com nosso auxílio, assumem um outro patamar, saindo da simples produção filmática para produtos de História Pública dentro de uma possível História digital.

Ao utilizarmos a linguagem audiovisual para o ensino de História utilizando, para tanto, a linguagem do audiovisual, somos assim lembrados por Ferreira (2011):

A leitura e incorporação de representações pelos filmes favorecem o reforço e ou recreação de interpretações históricas. Trata-se de um processo educacional, que não necessariamente se a tela a rubricas do Saber histórico produzido na academia. (2011, p. 219).

Também depõe em favor de nosso trabalho a afirmação de Andrade e Andrade (2016) que a História escolar é também uma forma de História Pública por não se limitar ao livro didático, sendo que esse dificilmente é uma produção exclusiva do trabalho do historiador. Ainda segundo os autores, a sala de aula é um mágico lugar de encontro e desencontro, de várias temporalidades, identidades, significados e conhecimentos:

Nas fronteiras do ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos geográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas enfim, rompendo polarizações e produzindo o movimento que vivencia a diferença, habitando o entrelugares. (p. 183)

O elixir que entregamos ao voltarmos ao ponto de partida é o desenho e aplicação de uma possibilidade de integração curricular, dentro da modalidade Educação Profissional, entre o ensino de História e o curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo, podendo servir de reflexão para outros professores de História que estejam atuando também na mesma modalidade.

O efeito desse elixir é pensarmos uma educação que, com o apoio e acompanhamento dos professores, possa gerar objetos que comuniquem o saber histórico em mídias digitais, gerando uma história pública, qualificada, do ponto de vista dos seus divulgadores, para que esses possam atingir seu público de maneira clara, direta, divulgando conteúdos com responsabilidade e cumprindo com os dispositivos curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O caminho de volta em tempos de isolamento

Mesmo fugindo da estrutura original da jornada, trouxemos a etapa do *caminho de volta* para as considerações finais, entretanto Vogler (2006, p. 229) nos lembra que “qualquer elemento da *jornada do herói* pode aparecer em qualquer ponto da história.” Desejamos revisitar o caminho feito e apontar ao leitor veredas abertas e outras possíveis de serem visitadas.

Escrevemos essas últimas linhas em tempos de pandemia mundial pela COVID-19. Com aulas presenciais suspensas, recorrer a aulas de forma remota passou a ser o grande desafio e com ele todas as dificuldades que esse momento deflagrou, reforçando nossos diálogos pela necessidade de um letramento digital, tanto para os alunos, quanto para os educadores.

Pensar em aulas que desenvolvam o protagonismo dos alunos e inspire-nos a continuar os estudos tornou-se ponto central para o momento que vivenciamos. Agora em suas casas, longe da obrigação do uso de uniformes, sem o contato dos professores e, muitas vezes, sem o espaço e os materiais adequados aos estudos, o interesse e a organização do tempo pedagógico estão nas mãos destes meninos e meninas.

Entretanto, o cotidiano desses jovens revela inseguranças de ordens sanitárias, financeiras e alimentares, o que redobra a necessidade por uma educação significativa que entenda e que faça eco ao momento que todos nós estamos vivenciando, mas, principalmente, mantenha viva a capacidade, mesmo em circunstâncias adversas, de fazer com que os alunos não desistam de aprender.

Não obstante à pandemia, vivemos um momento de constantes ameaças à educação, de movimentos que buscam através do revisionismo, negacionismo e obscurantismo negar a ciência e, principalmente, drenar as poucas conquistas das últimas duas décadas, em especial no campo dos direitos sociais.

É com esta paisagem no horizonte que trilhamos nosso caminho de volta, entendendo que tentamos fazer um trabalho de fronteira, entre a História e a Educação, principalmente no tocante a uma modalidade pouco trabalhada: Educação Profissional. Talvez, por conduzirmos nossa jornada sobre essa linha tênue, flertamos por nem nos caracterizarmos em um campo ou em outro.

Talvez, na interpretação de quem venha a ler nosso trabalho, sejamos questionados pela ausência de um produto estruturado, algum tipo de manual do professor, onde aponta-se um passo a passo para ser seguido por outros educadores. Não apresentamos nosso produto dentro desse formato, pois nossa intenção, ao narrarmos nossas escolhas, concepções e

experiências, é provocar outros professores a pensarem formas de integração curricular entre a História e os cursos técnicos em que atuam, dando a estes tanto elementos de reflexão quanto um ponto de partida para suas ações e não um modelo pré-fabricado.

Fazendo também uma reflexão sobre as escolhas realizadas, percebemos que, em um outro momento, para além de trabalharmos com os conceitos, também seria contributivo ofertar aos alunos leituras sobre os conceitos e métodos da História Oral no tocante ao preparo e condução das entrevistas.

Ao acompanharmos os processos de produção dos documentários e das entrevistas com os personagens, percebemos faltar aos alunos uma ação mais fundamentada numa tomada consciente (da construção) dessa memória oral. Tanto ao elaborarem os roteiros de entrevista quanto ao analisarem as respostas, o verbalizado e o não verbalizado, poderiam ter sido mais explorados, deixando as narrativas ainda mais ricas e ainda mais significativa a construção da memória individual.

Toda forma de expressão coletiva, inclusive o silêncio, é portador de memórias (POLLAK, 1989) e, ao trabalharmos com os alunos tal potencialidade, estaremos mais uma vez ajudando na integração curricular, bem como ajudando na formação de alunos que exerçam suas cidadanias na forma de produtores conscientes de materiais históricos.

Todos os materiais captados pelos alunos nos documentários (e salvo na unidade física, conhecida como memória) não constituem toda a história de vida dos personagens. Entendemos que o que os alunos apresentaram foram recortes de memória, sequenciados numa operação de narrativa histórica, feita com o uso de tecnologias digitais.

A partir de trabalhos como o que propomos em conjunto ao curso de Produção de Áudio e Vídeo, como forma de integração curricular, estaremos propiciando aos alunos habilidades em instrumentalização histórica para assumirem papéis de roteiristas ou diretores cinematográficos.

Munidos dessas competências, poderão agora analisar variados fragmentos da memória e, em conjunto com procedimentos metodológicos, ângulos, iluminação, velocidade e cortes, moldar produtos audiovisuais que nos ofereçam percepções através de suas escolhas narrativas.

Encorajado por nosso trabalho e partindo dos diálogos com os demais membros do núcleo gestor e professores, o planejamento para o atual ano letivo teve como foco estudos e exercícios para pensarmos ações de integração curricular entre as disciplinas da base nacional comum curricular e as disciplinas técnicas de cada curso.

Quando expusemos os documentários realizados, tivemos uma grata surpresa pelo

interesse dos alunos de outras séries e cursos em querer que fosse replicado com eles o projeto. Isso demonstra, em primeira instância, como os alunos têm interesse em produzir conteúdos e, em segunda instância, como devemos pensar numa educação promotora desses diálogos e protagonismos.

Entendemos, com isso, que o produto feito pelos alunos carrega em si elementos de grande potencial identitário, pois apresentam sentimentos, situações e desejos capazes de gerar o que de melhor o cinema produziu em sua história, segundo Migliorin e Pipano (2019), que são novas formas de ver e de inventar o mundo.

Por outro lado, acreditamos que poderíamos ter avançado ainda mais no nosso trabalho se tivéssemos desfrutado de tempo para nos aprofundarmos nas leituras do curso técnico, entender mais afincos os planejamentos dos professores e traçarmos estratégias de diálogos, não apenas com duas, mas com todas as disciplinas ofertadas durante o segundo semestre da turma de 2ª série.

Se por um lado o tempo e a jornada não nos permitiu esse estreitamento com os planos de curso das demais disciplinas técnicas, acreditamos que os objetivos traçados e os procedimentos executados pavimentaram uma integração curricular satisfatória. Além de cumprirmos o determinado pelas diretrizes curriculares da modalidade em questão, também pudemos refletir sobre o ensino de História à luz dos conceitos memória, identidade e narrativa.

Entendemos que explanamos todo o caminho das escolas de educação profissional no Estado do Ceará, bem como tentamos ao máximo contextualizar e situar nossos leitores em relação à Escola de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira, principalmente no tocante ao curso técnico de Produção de Áudio e Vídeo.

Também ofertamos em nossa jornada reflexões sobre as necessidades do letramento digital e como esse novo campo dialoga com a História e o próprio ensino de História. Parte desse diálogo nos conduziu à necessária conclusão de precisarmos ocupar as redes virtuais, produzindo e ajudando a serem produzidos conteúdos históricos, inclusive combatendo as *fake news*.

Todavia, só seria possível tal ação se refletirmos sobre o papel do historiador no diálogo, apoio e colaboração a produtores de conteúdos históricos, o que fizemos ao refletirmos sobre o campo da História Pública e sua relação com o ensino de História, pois entendemos que as produções feitas pelos alunos do curso de PAV apontavam nesta direção.

Por fim, ao chegarmos ao passo derradeiro desta jornada, não podemos simplesmente anunciar seu término. Talvez seja mais correto dizermos que ela descansará, entrará em um período de hibernação até que outras pessoas possam se apropriar desta caminhada e, a partir

de sua leitura, sentirem-se convidadas, agora, a uma nova aventura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CRÉDITOS FINAIS)

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de história como fator de coesão nacional:** os programas de 1931. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKI, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011. P. 19 – 30.

ALEM, Nathalia Helena. **O Ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional:** o caso do Instituto Federal da Bahia/campus Salvador (2004-2015). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, MG. 2017.

_____. Pensando o currículo da disciplina de História nas propostas de Educação Integrada à Educação Técnica Profissional: uma discussão preliminar. In.: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História – contra os preconceitos:** história e democracia. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 26 abr. 2019.

ALVES, J.P.C.; SILVA, M. P.; ARAUJO, R. M. L. **Ensino Médio Integrado à educação profissional:** concepção política de ensino integrado em uma escola de educação tecnológica na cidade Belém/PA. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. ISSN 1984-4352 Macapá, v.7, n. 2, p. 61-73, jul.-dez. 2014.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar, o fim dos vestibulares.** São Paulo: Ars Poética, 1995.

AQUINO, Maurício de. **Memória e temporalidade no ensino de história:** questões

conceituais e possibilidades metodológicas. VII Congresso Internacional de História. 2015, p.2532 -2544.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de. **Novas Tecnologias e Educação**. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste, Aracajú/SE, 2003.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo – SP: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

AZEVEDO, A. L. F. ; MARTINS, G. R. ; MANSO, H. G. S. ; TEIXEIRA, I. A. C. ; ARAUJO, M. J. G. M. ; DIAS, M. S. A. . Cenas da docência: o cinema entre professores/as da educação básica. In: NUNES, C. M. F. ; TEIXEIRA, I. A. C. (Org.) ; DINIZ, M. (Org.) ; OLIVEIRA, V. F. (Org.) ; ARAUJO, M. J. G. M. (Org.) ; GUSMAO, M. C. S. (Org.) . **Telas da Docência: professores, professoras e cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017. v. 01. 190p.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____. **Ideias chaves para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades**. História Regional, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARRETTO, E. S. de S. . **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. Cadernos de Pesquisa , v. 42, p. 738-753, 2012.

BARROS, J. 2004. **O campo da história – especialidades e abordagens**. Petrópolis, Vozes.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BECHER, Paula Rochele Silveira. **O ensino de História do PROEJA: Reflexões sobre o ensino integrado pelo viés da formação omnilateral** . Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica), Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; GLEZER, Raquel. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1990.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). 11ª ed. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.154/04** – Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf> . Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acessado em 02 de setembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª Edição 2016. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/DiretrizesCurricularesNacionais.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 6/12**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/DiretrizesCurricularesNacionais.pdf> Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de

Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª ed. Brasília, 2016.

BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variedades de história cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BUSETTO, Áureo (Org.). **História plugada e antenada: estudos históricos sobre mídias eletrônicas no Brasil**. Curitiba, PR: Appris, 2017. 289.

CALDAS, Alberto Lins . **ENSAIO DE EGO-HISTÓRIA 1**. Primeira Versão (UFRO) , Porto Velho, v. 140, p. 02-09, 2003.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel . **A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado**. EDUCAÇÃO E PESQUISA , v. 44, p. 1-18, 2018.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 1992.

CARDOSO, Irene. Narrativa e história. Tempo Social. **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000.

CARDOSO, Pierre Pinto. **O ensino de História e a formação para o mundo do trabalho: o contexto do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Roraima - Campus Boa Vista**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ. 2013.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.(Educação cidadã; 7).

CARRERO, Raimundo. **Os segredos da ficção – um guia da arte de escrever narrativas**. São Paulo: Agir, 2005.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: **PASSAVENTO**. Sandra Jatahy. Fronteiras do milênio. Porto Alegre: UFRGS,2001,p.43-67.

_____. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CEARÁ. Coordenadoria de Educação Profissional. Relatório de Gestão “**O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014**”/ Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. – 1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf. Acesso em: 16 set.2019.

_____. Coordenadoria de Educação Profissional. **Apresentação da educação profissional**. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128. Acesso em: 22 mar. 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Desafio do tempo presente: Educação e Diversidade Cultural. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro (organizadores). **Ensino de História: Memória e Identidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 129-154.

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

_____. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História**. Revista de História Regional, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. In: FIGROTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Rev. Bras. Educ. [on-line]. 2012, vol.17, n.49, pp.11-37. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

COSTA, Marcela Albaine da; LUCCHESI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. In: Dilton Cândido Santos Maynard; Josefa Eliana Souza. (Org.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas**. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016, v. 1, p. 336-366.

DELGADO, L.A.N. História e narrativa: tempo, memória e identidades. In: **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, No.6, pp.9-25, 2003.

DORE, R. 2014. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cadernos CEDES, 34(94):297-316. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>

Acessado em 20/05/2019

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. CEDES [online], vol.29, n.78, p. 201-215, Campinas: CEDES, 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUNAWAY, David King. “Rádio, história oral e história pública”. In: MAUAD, Ana Maria; Almeida, Juniele Rabêlo de; Santhiago, Ricardo (org.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 165-172.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Cinema e Educação: interfaces, conceitos e práticas docentes**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente, história oral e ensino de história. In: RODEGHERO, Carla Simone, GRINBERG, Lúcia, FROTSCHER, Méri (Orgs.). **História oral e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos ; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 125-136

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Cinema, educação e história pública: Dimensões do filme Xica da Silva. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org.) **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.207-224.

_____. O Cinema na História Pública: Balanço do Cenário Brasileiro (2011-2015). In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 133-148.

_____. **Luz, câmera e história!**: práticas de ensino com o cinema. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. v. 1. 187p .

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas – SP: Papirus. 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. Ensino de História Mídia e História Pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 165-172.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
FREITAS, Itamar. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria e STAMATTO, Maria Inês. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007. pp. 5359.

_____; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (Orgs.). **Para que(m) se avalia? Livros Didáticos e Avaliações** (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014, p. 12 – 25.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GATTI JR, Décio. Demandas Sociais, Formação de Cidadãos e Ensino de História. In: Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). **História (Coleção Explorando o Ensino)**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2010, v. 21, p. 105-130.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

GULLAR, Ferreira, 1930–2016. **A luta corporal** / Ferreira Gullar; prefácio de Miguel Conde. – 1a- ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

GUSMÃO, Milene; SANTOS, Raquel Costa; FERNANDES, C. L. A. . Cinema, memória e práticas de socialização: algumas anotações acerca do que se aprende com o cinema. In: Célia Maria Fernandes Nunes; Inês Assunção de Castro Teixeira; Margareth Diniz; Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo; Milene de Cássia Silveira Gusmão e Valeska Fortes de Oliveira.. (Org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. 1ªed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, v., p. 89-104.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Rio de Janeiro: Vértice, 1990.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017 147p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica; n. 37).

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LEAL, A. A. A. ; AZEVEDO, A. L. F. ; ARAUJO, M. J. G. M. ; DIAS, M. S. A. Outras telas: o cinema em espaços de professores/as d educação básica. In NUNES, C. M. F. ; TEIXEIRA, I. A. C. (Org.) ; DINIZ, M. (Org.) ; OLIVEIRA, V. F. (Org.) ; ARAUJO, M. J. G. M. (Org.) ; GUSMAO, M. C. S. (Org.). **Telas da Docência**: professores, professoras e cinema. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017. v. 01. 190p .

LE GOFF, Jacques (Trad. Bernardo Leitão). **História e memória**. Campinas: UNICAMP.1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIDDINGTON, Jill . O que é história pública?. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.31-52.

LIMA, A.C. e NETA, O.M. O ensino de história no Curso Técnico Integrado de turismo – CEFETRN/IFRN – Campus Natal/ (2005-2011). In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e tecnológica**. v. 1, n. 8. 2015.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas estaduais de educação profissional**: a experiência de ensino

médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 156 p.

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia empresarial socioeducacional** (Tese). Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, P.118. 2015.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling: a produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018. 99 p.

LUCCHESI, Anita. **Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)**. Dissertação de Mestrado (História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

LUCCHESI, Anita; COSTA, Marcela Albaine da. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. In: Dilton Cândido Santos Maynard & Josefa Eliana Souza (Org.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional: experiências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016. pp. 336-366.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, B.L.P. História Digital: Reflexões, experiências e perspectivas In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 149-164.

M. VALENÇA, M.; TOSTES, Balthazar. A. P. (2019). O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, 14(2). <https://doi.org/10.21530/ci.v14n2.2019.917>

MAYNARD, Dilton. **Escritos sobre História e Internet**. Rio de Janeiro: FAPITEC/Luminárias, 2011.

MAYNARD, Dilton C.S., MOURA, Luise. Apontamentos sobre história digital: a internet nos livros didáticos do pnld, 2015. Labirinto. **Revista Labirinto**, ano xvi, vol.24, n.1 (jan-jun), 2016, p. 175-194.

MALERBA, Jurandir. **Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital**. Revista Brasileira de História, v. 37, n. 74, 2017.

MARTINEZ, Monica. **Jornada do Herói: a estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida em jornalismo.** São Paulo: Annablume, 2008.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 126 p.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, 348p.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Definindo história oral e memória.** Cadernos CERU, São Paulo, n.5, série 2, p. 52-60, 1994.

MENESES, J. N. C. **História e Turismo Cultural.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1. 127p .

MENESES, Ulpiano. T. Bezerra de. **A História, cativa da memória?** Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. Ver. Inst. Bras. São Paulo, 1992, p.09-23.

MIGLIORIN, CEZAR ; PIPANO, Isaac. **Cinema de Brincar.** 1. ed. Belo Horizonte: Relicário, 2019. v. 1. 160p .

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Didática da história, cognição histórica e educação histórica: possibilidades para a formação do historiador. **Revista de Teoria da História**, v. 11, p. 91-115, 2014.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015. p. 15-33.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

MORENO, J. C. (2016). **História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI**. *História & Ensino*, 22(1), 7-27. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>

MORGADO, José Carlos. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia...** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 21, n. 80, Sept. 2013. p. 433-488.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **Webquest's: Possibilidades no Ensino e Aprendizagem de História**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2018, 149 p.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal : IFRN, 2016. 244 p. il.

MOURA, Luyse Moraes; MAYNARD, Dilton C. S. Apontamentos sobre história digital: a internet nos livros didáticos do PNL D 2015 – **Revista Labirinto**, ANO XVI, VOL.24, N. 1 (JAN-JUN), 2016, PP. 175-194.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO).

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34 jan./abr. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf> . Acesso em: 9 nov. 2018.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

OLIVEIRA, E. A. M. ; FALK, J. E. W. M. ; CARVALHO, M. P. ; GONCALVES, E. N. C. . **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR**. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, RECIFE. Cadernos ANPAE. RECIFE: ANPAE, 2013. v.

17.

OLIVEIRA, Fernanda Ramalho de. **A atuação da gestão pedagógica na integração curricular:** proposta para uma escola cearense. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.172. 2019.

OLIVEIRA, I. B. A Zona do Indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto. (Org.). **O livro didático de história:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. 1a ed. Natal: Editora da UFRN - EDUFRN, 2007, p. 67-77.

OLIVEIRA, I. L. ; MOREIRA, J. **Storytelling nas organizações:** um recurso estratégico para interagir com os interlocutores no cenário contemporâneo. 2018. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar.** – 9ª ed. – Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PEREIRA, L. C. S., SANTOS, J.R.A. dos; OLIVEIRA NETO, M.G. de. Metodologias integradoras na Educação Profissional: construindo a ponte entre a base comum e as disciplinas técnicas no ensino técnico integrado. In: **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias.** História Oral, São Paulo, n. 3, p. 117-127, 2000

PIRES, M.F.C. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino.** Interface: Comunicação, Saúde e Educação. n. 2, p.173-179, 1998

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.02,nº 03,1989, p.3-15.

_____. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/108>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** [Tradução de Guilherme João de Freitas

Teixeira]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (coleção história e historiografia).

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **O direito à memória no ensino de história**. Trajetos, v.7, n.13, p. 187-197, 2009.

RAMOS, Marise. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTO, G e CIAVATTA, M (Org). **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997

RIBEIRO, Renilson Rosa. Políticas de identidade e Ensino de História no Mundo Contemporâneo: As narrativas Raciais da Nação. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR HALFERD, Carlos Ribeiro. **Ensino de História: Memória e Identidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 47-66.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na escola: instrumento para o ensino de história**. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umarama/arquivos/File/Marcia/historia_oral_na_escola_instrumento_para_o_ensino_de_historia.pdf. Acesso em: 2 out. 2018.

RICARDO, Elio Carlos; ZYLBERSZTAJN, Arden. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial dos Professores das Ciências do Ensino Médio**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. V ENPEC, 2005.

RODRIGUES, Geovanio Carlos Bezerra. **Ensino e Pesquisa: relações entre a disciplina de história, coleção Escola Aprendiz e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS em Fortaleza, CE - 2016**.

ROJO, Martín Rodríguez. O império da globalização e a Educação. In: VASCONCELOS, M. S. et al. **Educação e Liberdade**. 1. ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2005. v. 1.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

_____. **Rumo a uma globalização da memória.** Hist.R. Goiânia, vol.19, nº 01, p.265 – 279, 2014.

RUBIO, J. C. C.; NAVARRO, Yan. A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, 2015.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

SABINO, Janaina da Costa. **“Nós que aqui estamos por vós esperamos”**: discurso, rememoração e esquecimento. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2008. p. 125

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras/Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHIAVINATTO, Iara Lis Franco. **Cultura Visual**: imagens da modernidade. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2018. v. 1. 159p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Jovens brasileiros e europeus**: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.67, pp.297-308.

_____. Quantas histórias podem existir? Aprender outras memórias e contar outras histórias a partir do trabalho com fontes guardadas em estado de arquivo familiar. RIOS, K. S. ; SILVA FILHO, A.L.M. (Org.) . **Tempo, cultura e memória.** 1. ed. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2016. v. 1. P. 124 a 135 .

SCOARIS, R. C. O.; PEREIRA, A. M. T. B.; SANTIN FILHO, O. Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de atitudes frente ao uso de história da ciência no ensino de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol.8, Nº3, 2009.

SELBACH, S. ; TURELLA, C. E. (Org.) ; ROSSI, D. (Org.) ; PANIZ, D. (Org.) ; ZUCCO, L. V. P. (Org.) ; CAREGNATO, L. (Org.) ; PERUZZO, M. D. (Org.) ; MENEGHEL, R. (Org.) ; MARCHETT, V. T. (Org.) . **Coleção Como Bem Ensinar**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. v. 8. 166p .

SEVERO, Gerson Egas. Onze teses, uma suspeita e um “pode ser que...”. Sobre educação e ensino de História. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR HALFERD, Carlos Ribeiro. **Ensino de História: Memória e Identidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 9-31.

SHOPES, Linda. A evolução do relacionamento entre história oral e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 165-172.

SILVA, Adriano Larentes. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 10, p. 26-45 - 2016.

SILVA, E. S; SARTORI, J. Formação docente e a escola do século XXI: Os desafios dos professores na contemporaneidade. In. VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR HALFERD, Carlos Ribeiro. **Ensino de História: Memória e Identidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 31 - 45.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **A docência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional: desafios para as políticas de formação de professores**. VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2593/0>. Acesso em: 26/04/19.

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

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** (Impresso) , v. 30, p. 13-33, 2010.

SILVA, M. R. da. **Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. In: Educar, Editora da UFPR Curitiba, nº 17, p. 11-123, 2001.

SOARES, Antonio Claudio Regis Oliveira. **Integração Curricular na Escola Estadual de**

Educação Profissional Dario Catunda Fontenele, Ipueiras-Ce: desafios e caminhos possíveis. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 148. 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SOARES, M. A. N. **O Ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM):** a construção do sujeito adequado. História & Ensino (UEL), Londrina, v. 8, p. 29-44, 2003.

SOARES, Olavo Pereira. **Os currículos para o ensino de história:** entre a formação, o prescrito e o praticado. Antíteses (Londrina), v. 5, p. 613-634, 2013.

SOUZA, Aparecida Darc de; PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; MORAIS, Sérgio Paulo. História e Sociedade: o ensino de história a partir de diferentes dinâmicas sociais. Apresentação, Dossiê. **Revista História Hoje**, vol. 8, nº 16, p. 05-09, 2019.

SOUZA, Fábio Feltrin. Nova História Cultural: Uso das Linguagens e Percursos Possíveis. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR HALFERD, Carlos Ribeiro. **Ensino de História: Memória e Identidade.** Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 129-154.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional:** História e Ensino de História. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/FrancinneCSouza_Dissertacao.pdf. Acesso em: 2 out. 2018.

SANTOS, Neyrismar Felipe Dos. **Projeto professor diretor de turma:** Uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 116. 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/08/NEYRISMAR-FELIPE-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PABIS, Nelsi Antônia. Escola, currículo e avaliação. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO, 2013. Disponível em <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/853/5/Escola%20Curr%C3%ADculo%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.301-318.

TELLES, Helyom Viana. **Empatia Histórica e Jogos Digitais**: Uma proposta para o Ensino de História. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade do estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2018, 127 p.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.285 p.

VOGLER, C. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores/Christopher Vogler; tradução de Ana Maria Machado. 2.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2006

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal Embrafilme, 1983. Coleção Arte e Cultura; v, nº 5.

WANDERLEY, Sônia. MEMÓRIA, HISTÓRIA E ENSINO. **Revista VOZES EM DIÁLOGO** (CEH/UERJ). nº4, jul-dez/2009

_____. Narrativas contemporâneas de História e didática da história escolar. In In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo – SP: Letra e Voz, 2016. p. 207-220.

ZABALA, Antoni. **A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR**. Porto Alegre, ;Artmed, 1998.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.53-63.

ZANOTTO, Gizele. Aprender com cinema, aprender sobre cinema: A sétima arte e o ensino de História. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; JÚNIOR HALFERD, Carlos Ribeiro. **Ensino de História: Memória e Identidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016, p. 31 - 45.

ZITZKE, Viviane Aquino; CALIXTO, Patrícia Mendes. Integração Curricular no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica: A Percepção dos Educandos do Curso Técnico Em Vestuário Do IFUL/CAVG. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. e7474, ago. 2018. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7474>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM 2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005, p.33-34; 61-62.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Metodologias de Apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias**. – Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 4)