



PROFHISTÓRIA

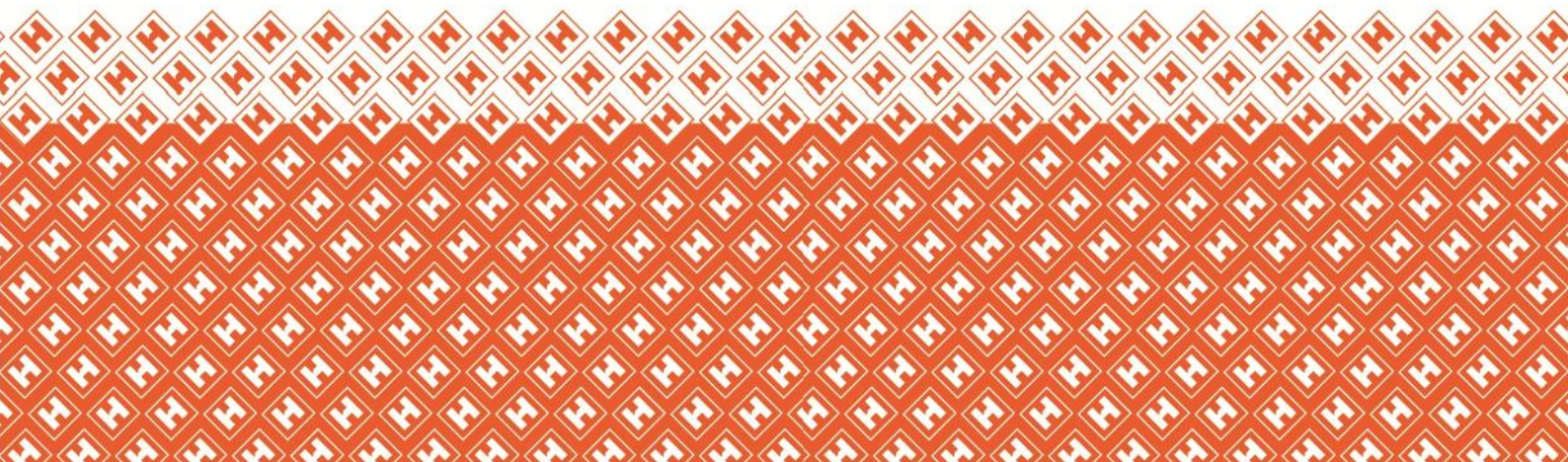
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANANDREY CUNHA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MOSTRA DE
HUMANIDADES NA EEEP MONS. EXPEDITO
DA SILVEIRA DE SOUSA, EM CAMOCIM-CE
(2018-2020)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Agosto / 2022



ANANDREY CUNHA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MOSTRA DE HUMANIDADES NA
EEEP MONS. EXPEDITO DA SILVEIRA DE SOUSA, EM CAMOCIM-
CE (2018-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientador: Prof. Dr. Danilo Alves Bezerra.

**Parnaíba
2022**

ANANDREY CUNHA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MOSTRA DE HUMANIDADES NA
EEEP MONS. EXPEDITO DA SILVEIRA DE SOUSA, EM CAMOCIM-
CE (2018-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA - da Universidade Estadual do Piauí – UESPI - Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE: PROF. DR. DANILO ALVES BEZERRA – UESPI/Parnaíba

MEMBROS: PROFA. DRA. ANA PAULA GIAVARA – UFMG/Belo Horizonte

PROFA. DRA. FABRÍCIA PEREIRA TELES – UESPI/Parnaíba

C972r Cunha, Anandrey.
Relato de experiência na Mostra de Humanidades na EEEP Mons.
Exedito da Silveira Sousa, em Camocim – CE (2018-2020) / Anandrey
Cunha. - 2022.
236 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, *Campus*
Professor Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI, 2022.
“Área de concentração: Ensino de História.”
“Orientador: Prof. Dr. Danilo Alves Bezerra.”

1. Educação profissional. 2. Ensino de História. 3. Interdisciplinaridades.
4. Mostra de Humanidades. 5. Saberes e práticas – Ambiente escolar.
I. Título.

CDD: 907

Dedico este trabalho aos meus pais, Helena e Zé Felipe, que me apoiaram da maneira mais genuína e inesquecível que alguém pode merecer, e que garantiram que este sonho viesse a se tornar realidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aos meus pais, cujos esforços e votos para que este sonho viesse a se tornar real são apenas mais uma marca do carinho a quem sempre serei grato e devedor.

À minha irmã, pelo apoio e pelo incentivo que nunca faltaram, mesmo nos dias em que escrever parecia torturante.

À Laura, com quem dividi por muitas vezes a agonia e o estresse de viver este período tão perto de mim, suportando a chatice que sou. Espero um dia ser grato por tudo isso e por muito mais.

Ao professor Danilo Alves Bezerra, meu orientador, professor de palavras firmes, inteligentes e inspiradoras, pela paciência e pela experiência de ser um orientando seu. Em seu nome, também agradeço à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela oportunidade que, de certo, contribuiu sobremaneira à minha condição humana e profissional.

Às professoras Dra. Fabrícia Pereira Teles e Dra. Ana Paula Giavara pela enorme contribuição para o curso desta produção.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) pela bolsa concedida.

À Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa, na pessoa do Prof. Maxmo Halley, atual diretor dessa instituição de ensino, espaço onde vivi anos inesquecíveis em minha experiência docente e que possibilitou o desenvolvimento da Mostra de Humanidades e das pesquisas relativas a ela.

À Escola Estadual de Educação Profissional Professor Emmanuel Oliveira de Arruda Coelho, espaço onde atualmente exerço minhas atividades profissionais ensinando e, sobretudo, aprendendo, em nome da professora, gestora e amiga Íris Belchior.

Às professoras e amigas Gleiciane Fontenele, Socorro Rodrigues, Suinária Oliveira e Luzirene Viturino, que permitiram com muita luta que a realização desta Mostra fosse possível ao longo de suas três edições, com muito trabalho e companheirismo. Em nome delas, ainda agradeço a todos os professores que colaboraram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta atividade em suas três edições.

Por fim, mas não menos importante, a todos meus amigos, colegas, companheiros de profissão, de mestrado e alunos, pela força e pelo carinho diário, a quem sou e serei eternamente grato.

“É tolo tentar responder uma questão que você não entende. É triste ter que trabalhar para um fim que você não deseja. Coisas tristes e tolas como estas freqüentemente (sic) acontecem, dentro e fora da escola, mas o professor deve evitar que ocorram em classe. O estudante deve entender o problema. Mas não basta que ele o entenda. É necessário que ele deseje a sua solução”

(POLYA apud ALVES, 2000. p. 35).

RESUMO

O presente relato de experiência objetiva analisar os caminhos e os impactos da realização da Mostra de Humanidades como uma atividade pedagógica com vistas à oferta de uma educação dita integral através da rede pública de educação básica e do papel das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no contexto específico da rede estadual de educação profissional do estado do Ceará, com enfoque sobre a realidade da EEEP Mons. Expedito da Silveira de Sousa, na cidade de Camocim-CE, entre os anos de 2018 e 2020. A atividade objetivou o desenvolvimento de aprendizagens mais humanistas por meio de produções – conduzidas pelos próprios estudantes daquela escola – artísticas, culturais, acadêmicas sobre temáticas caras ao seu cotidiano, política, cultural, histórica e socialmente. Partindo dessa premissa, se desenvolveu nos próximos capítulos uma investigação sobre educação formal, educação integral, educação profissionalizante e de que forma esta tem sido orientada nos documentos norteadores da educação básica brasileira, para, mais estritamente, focalizar as atenções sobre a realidade do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas – e em destaque da História – nesta conjuntura. Dentro de uma ótica mais ampla, pretendeu-se ainda situar o ensino de História, e das demais disciplinas das ciências humanas, naquela instituição e naquela realidade, considerando os diversos dilemas para a boa conciliação dos preceitos básicos de uma Educação Integral aos interesses objetivos da educação profissionalizante vinculada ao ensino médio, delineados em torno de, grosso modo, avaliações de larga escala, de nível estadual e federal, e dos interesses mercadológicos. Interessa aqui a demarcação e a valorização dos conhecimentos vinculados a esta área do conhecimento e, por tal, a dimensão propositiva indispensável a este trabalho consiste na publicação de um e-book intitulado *Organizando Mostras Escolares: Alternativas metodológicas para aprendizagens em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, destinado a professores de Ensino Médio com o objetivo de fomentar práticas docentes nessa área que possam estar melhor conectadas ao interesse por uma Educação Integral, através da estruturação de mostras de ciências humanas. Acreditamos este tipo de atividade contribui ao desenvolvimento de uma práxis docente interessada tanto na aprendizagem dos estudantes em sentido formal quanto, principalmente, no desenvolvimento holístico dos mesmos. Pretende-se com esta produção a criação de um instrumento que estimule gestores, professores e demais pesquisadores em educação a tornar a Escola um espaço que esteja além das notas, dos indicadores e das pressões profissionais, e os permita repensar os projetos e os processos de ensino como humanos para humanos com sonhos, medos, dúvidas e dores.

Palavras-Chave: Educação Profissional; Ensino de História; Interdisciplinaridades; Mostra de Humanidades; Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

This experience report aims to analyze the ways and the impacts of the realization of the Humanities Exhibition as a pedagogical activity in order to offer a so-called integral education through the public network of basic education and the role of the Applied Humanities and Social Sciences in the specific context of the state network of professional education of the state of Ceará, focusing on the reality of the EEEP Mons. Expedito da Silveira de Sousa, in the city of Camocim-CE, between the years 2018 and 2020. The activity aimed to develop more humanistic learning through artistic, cultural and academic productions - led by the students themselves - on themes that are dear to their daily lives, politically, culturally, historically and socially. Based on this premise, in the following chapters an investigation was developed on formal education, integral education, vocational education and how these have been oriented in the guiding documents of Brazilian basic education, to focus more strictly on the reality of the teaching of human and applied social sciences - and in particular history - at this juncture. In a broader perspective, the aim was also to situate the teaching of history and other human sciences subjects in that institution and that reality, considering the various dilemmas for the good reconciliation of the basic precepts of a Comprehensive Education to the objective interests of vocational education linked to high school, outlined around, broadly speaking, large-scale evaluations, state and federal level, and market interests. We are interested here in the demarcation and valorization of the knowledge linked to this area of knowledge and, therefore, the propositional dimension indispensable to this work consists of the publication of an e-book entitled "Organizing School Exhibitions: a methodological alternative for learning in Applied Human and Social Sciences", aimed at secondary school teachers with the objective of encouraging teaching practices in this area that can be better connected to the interest for an Integral Education, through the structuring of human sciences exhibitions. We believe that this type of activity contributes to the development of a teaching praxis interested both in the students' learning in a formal sense and, mainly, in their holistic development. The aim of this production is to create an instrument that stimulates managers, teachers and other researchers in education to make the school a space that goes beyond grades, indicators and professional pressures; and allows them to rethink projects and teaching processes as humans for humans with dreams, fears, doubts and pains.

Key-words: Professional Education; History Teaching; Interdisciplinarity; Humanities Exhibition; Knowledge and practices in the school space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: EEEP Mons. Expedito da Silveira de Sousa (EEEP MESS)	81
Figura 2: Meme de autoria desconhecida sobre a Mostra de Humanidades nas férias	98
Figura 3: Logomarca da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS	99
Figura 4: Convite virtual à comunidade para apresentações da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS	101
Figura 5: Prints das páginas na rede social Instagram da página oficial da Mostra de Humanidades (@mostra_de_humanidades) e da turma do 2º Ano do curso técnico em Finanças de 2019 (@mandelaprasempre_).....	102
Figura 6: Print de tabela de resultados na etapa do Resumo Expandido entre os primeiros anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS	104
Figura 7: Print de tabela de resultados na etapa do Resumo Expandido entre os segundos anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS	104
Figura 8: Registro fotográfico da apresentação do resumo expandido por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Enfermagem (2018).....	105
Figura 9: Registro fotográfico da apresentação do resumo expandido por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Enfermagem (2018).....	106
Figura 10: Print de tabela de resultados na etapa da Dança entre os primeiros anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS.....	107
Figura 11: Print de tabela de resultados na etapa da Dança entre os segundos anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS.....	107
Figura 12: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Administração (2018).....	108
Figura 13: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Enfermagem (2018).....	109
Figura 14: Print de tabela de resultados na etapa da Sala temática entre os primeiros anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS	111
Figura 15: Print de tabela de resultados na etapa da Sala Temática entre os segundos anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS.	111
Figura 16: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Administração (2018).....	112

Figura 17: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Administração (2018).....	113
Figura 18: Logomarca da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS	120
Figura 19: Montagem de registro fotográfico da apresentação da Dança na II Mostra de Humanidades (2019)	123
Figura 20: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Enfermagem (2019).....	124
Figura 21: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Administração (2019).....	124
Figura 22: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Contabilidade (2019).....	126
Figura 23: Registro fotográfico da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Administração (2019)	127
Figura 24: Logomarca da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS.....	137
Figura 25: Print de transmissão via YouTube da III Mostra de Humanidades (2020).....	142
Figura 26: Print do início da Homepage desenvolvida pelos alunos de 1º ano do curso técnico em Edificações (2020)	143
Figura 27: Print do início da Homepage desenvolvida pelos alunos de 2º ano do curso técnico em Administração (2020)	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo entre forma de premiação dos alunos pela participação na Mostra Geográfica e na I Mostra de Humanidades.	92
Quadro 2: Listas de temas apresentados para definição por turmas de primeiro e segundo ano via sorteio	95
Quadro 3 – Ordem de apresentação das equipes participantes da I Mostra de Humanidades nas fases do Resumo Expandido e da Sala Temática	103
Quadro 4: Quadro-resumo dos documentos publicados pela Comissão Organizadora da I Mostra de Humanidades entre os dias 09 e 12 de agosto de 2018	114
Quadro 5: Listas de temas apresentados para definição por turmas de primeiro e segundo ano via sorteio	117
Quadro 6: Ordem de apresentação das equipes participantes da II Mostra de Humanidades nas fases do Resumo Expandido e da Sala Temática	121
Quadro 7: Quadro-resumo dos documentos publicados pela Comissão Organizadora da I Mostra de Humanidades entre os dias 22 e 26 de maio de 2019.....	130
Quadro 8: Listas de temas apresentados para definição por turmas de primeiro e segundo ano via sorteio	138
Quadro 9: Tarefas escolhidas por cada equipe equivalentes a segunda etapa da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo entre os resultados obtidos pela EEEP MESS no ENEM em 2016 e 2017	87
Tabela 2: Comparativo entre os resultados nacionais médios no ENEM em 2016 e 2017	88
Tabela 3: Comparativo entre os resultados obtidos pela EEEP MESS no ENEM em 2017 e 2018	116
Tabela 4: Comparativo entre os resultados nacionais médios no ENEM em 2017 e 2018	116
Tabela 5: Comparativo entre os resultados obtidos pela EEEP MESS no ENEM em 2018 e 2019	132
Tabela 6: Comparativo entre os resultados nacionais médios no ENEM em 2018 e 2019	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CN	Ciências da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEMTI	Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEEP MESS	Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCDCSE	Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LC	Linguagens e códigos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAT	Matemática e suas tecnologias
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)
PDT	Professor Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TNT	Tecido-Não-Tecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 01 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	29
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL	29
1.1.1 Educação formal em tempos fraturados	32
1.2 INTERDISCIPLINARIDADES: ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA À PRÁTICA EM EDUCAÇÃO	39
1.2.2 História e Interdisciplinaridades	43
CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO E (OU) TRABALHO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO BRASILEIRO	47
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL	47
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL	51
2.3 ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL ...	58
2.3.1 Ensino de História no Brasil – trajetória por uma educação integral	64
2.3.2 BNCC e o Ensino de História	70
CAPÍTULO 03 – MOSTRA DE HUMANIDADES	81
3.1 CARACTERIZANDO O ESPAÇO: A EEEP MESS	81
3.2 MOSTRA DE HUMANIDADES: PRIMEIRA EDIÇÃO - 2018	90
3.3 SEGUNDA EDIÇÃO - 2019	115
3.4 TERCEIRA EDIÇÃO - 2020	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A – DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA	162

INTRODUÇÃO

O presente trabalho fará um relato sobre uma experiência interdisciplinar de ensino e aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas intitulada de Mostra de Humanidades, realizada entre os anos de 2018 e 2020 na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa (EEEP MESS), localizada em Camocim-CE, escola em que o autor desta dissertação atuou durante quatro anos. Pretende-se, com este relato, refletir acerca desse trabalho desenvolvido ao longo dos anos e contribuir no debate sobre a criação e o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino e a aprendizagem em Ciências Humanas, especialmente em História. Os encaminhamentos consideram a realidade de uma escola estadual cearense de educação profissional, as necessidades e as condições existentes naquelas circunstâncias para a realização daquela atividade, contribuindo assim para uma prática educativa mais significativa e integral.

Nesta dissertação, busco evidenciar, através das minhas impressões, enquanto um dos professores envolvidos diretamente idealização e desenvolvimento das três edições da Mostra de Humanidades, os desafios, os problemas e as soluções criadas em torno do desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem desta dimensão, notável por conta da duração, da quantidade de envolvidos e da mobilização da comunidade escolar e mesmo municipal¹.

Almejou-se ainda com a Mostra de Humanidades demarcar o espaço das Ciências Humanas na escola para além de disciplinas meramente complementares ao currículo cuja utilidade se daria proporcionalmente à sua presença em avaliações de massa como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando-a enquanto tática de enfrentamento e resistência aos ditames curriculares pré-estabelecidos (CERTEAU, 1998). O ponto chave para a realização desta discussão está na premissa que sugere o distanciamento entre o modelo de ensino técnico-profissionalizante e o desenvolvimento dos estudantes em um sentido mais humanista e crítico, com um notável protagonismo nas ciências humanas. Ao observar de dentro de uma escola profissionalizante da rede estadual cearense, é possível notar o papel central que são reservadas determinadas avaliações e práticas ao longo do ano letivo. Avaliações externas de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM, ambos federais, e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), estadual costumam ser considerados como norteadores da prática docente anual e, sobre seus

¹ Ou mesmo regional, a considerar que o público abraçado pela EEEP MESS não se restringe aos limites do município de Camocim, recebendo alunos também de Barroquinha, Chaval, Jijoca e distritos.

moldes, dá-se contornos aos planos de curso, os planos de ensino e demais documentos que organizam o cotidiano e as práticas escolares. É fato que o desempenho nas avaliações externas é importante como elemento para redefinição de objetivos e redesenho de caminhos a serem tomados ao longo do ano letivo, mas elas não devem ser vistas como o fim, mas sim como meio para o desenvolvimento de práticas que sejam significativas para além do desempenho avaliativo formal.

Se a escola é espaço para o desenvolvimento de valores cidadãos, as ciências humanas asseveram sua importância para além das quarenta e cinco questões do ENEM ou das provas bimestrais que abrem e cerram círculos dentro do ano letivo. Em História não é diferente. Há a necessidade de dar sentido ao conhecimento histórico para além das datas e dos atalhos para o bom desempenho em provas e vestibulares. Com vistas à esta situação, o desenvolvimento de metodologias diversas para o aprendizado não deve focar somente na capacidade de internalização de informações, mas na produção de conhecimentos que possam ser reformulados para permitir aos estudantes uma existência mais autêntica e consciente.

A experiência em questão consistiu no desenvolvimento de uma série de atividades culturais e acadêmicas pelos próprios estudantes da escola, sob a orientação dos professores dos mesmos, com vistas ao florescimento de discussões sobre temáticas relevantes ao cotidiano dos estudantes da instituição. Reconhece-se neste trabalho, imediatamente, a importância das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) neste processo formador. As CHSA possibilitam o esclarecimento sobre as relações humanas em curso, seu desenvolvimento ao longo do tempo, em diversos espaços, questionando e problematizando maneiras de pensar, de agir e reagir. É uma área que permite ao estudante as condições para compreender o funcionamento da sociedade contemporânea, permitindo-lhe reconhecê-la em sua complexidade e, feito isso, intervir na mesma.

A Mostra de Humanidades teve como inspiração uma outra mostra desenvolvida na escola entre os anos de 2012 e 2017, a Mostra Geográfica, caracterizada pela realização de apresentações de determinados países e estados brasileiros, divididos e sorteados por turma, através de produções artístico-culturais pelos estudantes, em caráter competitivo. A Mostra de Humanidades rompia com a prática anterior ao ampliar o leque de discussões a ser abordado em seu curso, considerando o mesmo modelo de organização, mas fazendo alguns aprimoramentos. Adicionou-se de maneira muito explícita o uso das interdisciplinaridades para o desenvolvimento dos trabalhos pelos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, que transpusessem o tradicional isolamento das disciplinas

escolares e proporcionassem, tanto para estudantes quanto para professores, maior interação entre os agentes do processo educacional, além de estimularem o reconhecimento de múltiplos pontos de vista sobre as mais diversas situações, estimulando ainda a crítica e o diálogo.

O espaço em que esta experiência foi desenvolvida foi uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), e em torno desta informação cabem algumas observações prévias: em se tratando de uma escola de tempo integral, torna-se imprescindível ponderar acerca das diferenças entre uma escola de tempo integral e uma educação dita integral; de um lado a educação em tempo integral considera primariamente sua organização logística e o uso do tempo para o desenvolvimento de suas atividades em mais de um turno, carga horária elevada, necessidade de adaptação dos espaços tanto para professores e alunos, maiores custos para instalação e manutenção, entre outros aspectos que giram em torno do tempo e dos turnos de aula. Por outro lado, uma educação integral exige uma percepção mais holística do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, uma educação dita integral passa, essencialmente, pela revisão da dinâmica do processo educativo, dos objetivos de aprendizagem, das formas de avaliação, levando em consideração dialeticamente a realidade dos estudantes.

Entende-se educação integral como o conjunto de práticas que procura desenvolver competências que ultrapassem os limites do acadêmico ou do profissional; e que vise também a formação de uma consciência que edifique as relações do sujeito consigo mesmo e com os demais que o entornam, reconhecendo diferenças, limitações, virtudes, potencializando o indivíduo para lidar com os dilemas da atualidade, enfrentando-a e modificando-a. Embora possamos concluir previamente que a prática de uma educação integral em um regime de tempo integral possam ser práticas complementares – e até fundamentais para o sucesso de cada uma das ideias em questão – vale, por motivos conceituais e práticos, considerar as diferenças evidentes entre estes termos.

A “produtividade” de uma escola é geralmente aferida e publicamente reconhecida por meio de avaliações externas. E neste ponto não posso deixar de citar minha experiência pessoal e profissional como professor de História em duas escolas profissionalizantes nos últimos quatro anos, pois vi e colaborei diretamente no trabalho de preparação para a participação destas duas escolas para exames externos. Acompanhei de perto a mobilização de colegas professores, de todas as disciplinas e até mesmo do eixo de disciplinas profissionalizantes, gestores e estudantes para o atingimento de metas diversas, relacionadas tanto a exames estaduais – como o SPAECE – ou nacionais – como o ENEM – além de diversas olimpíadas nas quais os resultados, sempre que positivos, se tornavam sinônimo de excelência. E, na medida em que se

foram percebidas tais preocupações, percebemos, enquanto equipe docente, a lógica dos processos avaliativos escolares se inverter, em certa medida, já que as avaliações, grosso modo, devem ser meio, e não fim no processo de aprendizagem.

Cientes da situação dentro do espaço da escola profissionalizante camocinense, tornou-se importante promover vias para a reflexão sobre diversos temas de reconhecida relevância social, fossem em sentido histórico, cultural e/ou político, através do desenvolvimento coletivo de práticas artísticas e acadêmicas diversas, envolvendo toda a comunidade escolar, direta ou indiretamente. Assim, tal projeto foi entendido como elemento cuja existência no calendário escolar se justificou pela garantia da função social da escola, de valorizar uma consciência cidadã e humanística que extrapolasse tanto as salas de aula como os próprios muros da escola, chegando à comunidade e levando à frente conhecimento produzido pelos próprios estudantes.

Compreendo que a Mostra de Humanidades, em suas três edições, ocupou um importante espaço no cotidiano escolar, pois permitiu que se desenvolvessem integrações diversas, entre professores de disciplinas diferentes, entre estudantes de realidades múltiplas, realizando atividades completamente diferentes em conjunto, discutindo sobre temáticas relevantes sob os mais diversos prismas. Porém, sua realização não foi fácil em nenhuma das edições. O esforço coletivo para garantir sua execução merece ser lembrado, bem como demais desafios para professores e estudantes, suas rotinas, obrigações, interesses e negociações envolvidas simultânea e diretamente com o cotidiano exigente da escola de educação profissional camocinense.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho define-se como um relato de experiência. Reconhecem-se aqui os desafios metodológicos em torno da abordagem do Relato de Experiência. Em tratar-se de uma produção na qual o autor fala das suas próprias vivências, sendo ele não um observador, nem mesmo um observador participante, mas sim um agente dentro de todo o processo relatado, faz-se urgente a delimitação dos espaços físicos e temporais de onde fala o autor da escrita e ainda dos elementos que dão sustentação às suas impressões em volta dos eventos sob análise. Considera-se aqui essencial para a escolha por esta metodologia o contexto atravessado durante toda a duração do curso, marcado pelas agruras da pandemia de COVID-19, cujos desenvolvimento deu-se durante todo o período pandêmico,

desde as aulas do curso aos momentos de orientação e pesquisa, que tiveram suas dinâmicas e, consequentemente, seus resultados afetados².

Segundo MUSSI et al,

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica. (2021, p. 65)

Dentro da Academia, sobretudo em pesquisas relacionadas à pedagogia e à educação, têm-se valorizado mais recentemente, sobretudo nas últimas décadas³, a experiência docente como meio para a produção de informações validadas cientificamente. A figura do professor-pesquisador adquire valor à medida em que a sua experiência é descrita em torno de rigorosos padrões metodológicos e embasamento teórico que sustente a sua prática.

A pesquisa em educação, neste caso, permite discutir em torno dos dilemas do cotidiano escolar, sem deixar de considerar tanto a teoria academicista como documentos norteadores da prática docente (currículos, regimentos, legislações) girando em torno do agenciamento do sujeito professor, que permite, por via do seu relato, exprimir elementos da sua realidade marcados tanto por particularidades quanto por generalismos, contribuindo severamente para novos debates em torno das mais diversas realidades nas quais se desenvolve educação.

Neste sentido, cabe distanciar, principalmente neste trabalho, o Relato de Experiência do Estudo de Caso.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas

² Cf. DATA SENADO. Impactos da pandemia na educação no Brasil. Senado Federal. 10/02/2022. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em 24.02.2022.

³ Em busca realizada em fevereiro de 2022 por teses e dissertações “relato de experiência” nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontraram-se 11,325 resultados, sendo que quantidade significativa destes dedicavam-se à pesquisas na área da educação. Além disso, cabe destacar que no Banco de Dissertações do ProfHistória podem ser encontrados três trabalhos nesta vertente metodológica.

semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (MENGA; LUDKE. 2018, p. 20)

Embora do ponto de vista dos objetivos e das práticas, de cunho etnológico, haja grande semelhança entre Relatos de Experiência e Estudos de Caso, no primeiro valoriza-se a condição do participante, que não se enquadra nas condições de participante total, participante como observador, observador como participante e observador total (JUNKER, 1971 apud MENGA; LUDKE. 2018, p. 33) já que em todas elas o observador é uma figura externa ao caso observado. No Relato de Experiência, seu narrador ocupa uma condição que não é externa em relação ao meio observado ou ao caso analisado, sendo ali protagonista ou criador, o que lhe possibilita fazer uma análise em primeira mão (GEERTZ, 1978, p. 25).

Fica evidente, como já seria, a necessidade do compromisso ético do pesquisador com suas fontes e com seus pares⁴. Porém, por explicitamente girar em torno das suas convicções, o autor do relato de experiência carece de um cuidado extra com sua situação, do ponto de vista teórico, temporal, espacial, ideológico e institucional para garantir não uma pretensa – e impossível – isenção, mas para permitir aos seus pares e a quaisquer que se debruçarem sobre sua pesquisa possam perceber em seus resultados o esforço acadêmico-científico explicativo, por via da aplicação crítica-reflexiva de base teórico-metodológica sólida capaz de esclarecer os pontos de vista por traz da experiência vivida relatada (MUSSI et al. 2021, p. 64).

Deste modo, pretendo, no primeiro capítulo desta pesquisa, levantar um arcabouço teórico capaz de definir algumas categorias conceituais em torno das quais serão definidas linhas gerais acerca dos pontos aos quais se alinha o autor do ponto de vista da Educação Formal, da produção e difusão do conhecimento e das estruturas que permitem o desenvolvimento deste processo. Mais estritamente, se contextualizará a questão educacional contemporânea, de maneira sintética, de modo a permitir ao leitor/pesquisador breve aprofundamento sobre Educação Integral, principalmente entre os séculos XIX e XXI. Para dissertar sobre educação integral, alicerçou-se inicialmente em reflexões de Paulo Freire e Antônio Gramsci, ambos autores que discutiram ao longo de suas carreiras sobre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem durante o século XX e tiveram suas concepções diretamente conectadas com o tempo em que viveram, enfatizando a busca por uma práxis pedagógica dialética.

⁴ Em nome deste mesmo compromisso, decidiu-se neste trabalho, ao eventualmente referir-me a terceiros de maneira mais específica, substituir seus nomes por abreviaturas, de modo a preservar suas identidades.

No segundo capítulo, ainda em busca de organizar as categorias conceituais necessárias a esta pesquisa, pretende-se focalizar em conceitos mais próximos do autor, que mobilizam diretamente a experiência relatada, sendo os quais Educação Integral, Educação Profissional no Brasil e Ensino de História. Se dialogará aqui, entre outros, com Edgar Morin e Jacques Delors, que desenvolveram suas produções ao final do séc. XX, e dedicaram-se a pensar sobre como deveria ser a educação no século seguinte. Se fará perceber que, embora cronológica e espacialmente distintas, as proposições dos autores citados no capítulo anterior e neste encontram diversas interseções. Uma delas está no aproveitamento da educação escolar que contemple não somente os interesses materiais futuros dos estudantes, no sentido do trabalho, por exemplo, ou os interesses sociais, ligados ao exercício da cidadania, ou mesmo os acadêmicos, com vista a uma formação propedêutica qualificada o bastante para a inserção destes jovens na universidade. Os quatro teóricos citados percebem na escola a necessidade de formar para a vida em suas mais variadas dimensões: social, intelectual, emocional, cultural, política e profissional etc.

Dando continuidade à pesquisa, torna-se relevante desenvolver um aprofundamento mais aguçado sobre os laços que unem Educação Profissionalizante e Ensino Integral, seja do ponto de vista teórico ou do ponto de vista legal. Considerando, por exemplo, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é explícito ao definir como objetivo da educação básica no Brasil o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) cria-se a necessidade de explorar mais profundamente a forma como estas instâncias da vida humana podem se relacionar no interior da Escola. A conexão entre esses espaços da vida cotidiana suscita uma nova postura frente ao conhecimento, marcada pela coragem e pela postura investigadora e crítica, dando espaço para reflexões teórico-metodológicas interdisciplinares que só ganham sentido a partir da compreensão das possibilidades que esta apresenta a professores e pesquisadores, no que tange à reflexão e à problematização sobre os paradigmas e as questões do nosso tempo.

No terceiro capítulo, pretende-se, enfim, relatar, considerando a estrutura proposta por Ricardo Franklin de Freitas Mussi (et al. 2021. p. 66) acerca da experiência vivida na Mostra de Humanidades. Este capítulo foi organizado em quatro sessões, sendo a primeira caracterizada pela exposição da condição escolar e, em sentido mais restrito, do professor de História e de sua prática, e as demais sendo dedicada ao detalhamento acerca das três edições da Mostra de Humanidades, priorizando o levantamento e a reflexão em torno das mudanças e

das permanências de uma edição para outra, buscando elencar suas motivações, fossem atreladas aos interesses do corpo docente e da gestão ou ao corpo discente.

Objetiva-se, deste modo, analisar os caminhos e os impactos da realização da Mostra de Humanidades dentro de uma proposta educacional com vistas à oferta de uma educação dita integral através da rede pública de educação básica e do papel das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no contexto específico da rede estadual de educação profissional do estado do Ceará, com enfoque sobre a realidade da EEEP Mons. Expedito da Silveira de Sousa, entre os anos de 2018 e 2020, pretendendo ainda situar o ensino de História, e das demais disciplinas das ciências humanas, naquela instituição e naquela realidade, em contato com as obrigações pertinentes às disciplinas do eixo técnico – dos cursos profissionalizantes oferecidos nesta modalidade de escola – e das demais disciplinas, sejam do eixo diversificado⁵ ou do eixo regular.

Para a realização deste relato, utilizou-se ainda do conceito de Descrição Densa, de Clifford Geertz (1978) que define as bases para a pesquisa de caráter etnográfico. Embora aqui não se esteja tratando de uma análise essencialmente antropológica, este trabalho se propõe a investigar elementos que somente ganham sentido quando conectados com a realidade na qual são observáveis. Dessa forma, o espaço da escola é o contexto da investigação, um microcampo sob análise no interior de uma complexa conjuntura cujas bases culturais são ainda mais complexas, e a forma como se articulam diversos sujeitos em seus variados níveis hierárquicos e funções, seus interesses e suas decisões dentro daquela realidade específica constituem a teia de significações que dão sentido ao desenvolvimento da Mostra de Humanidades e às particularidades de cada uma das suas edições.

Em complemento, a vasta documentação presente em redes sociais e em acervos pessoais do pesquisador como editais, regulamentos, fotografias, fichas avaliativas, trabalhos desenvolvidos pelos alunos, vídeos e fotos disponíveis em redes sociais ou em arquivo digital pessoal do pesquisador foram as bases de sustentação do relato do autor. Nesse sentido, torna-se importante salientar duas coisas: a primeira é que esta pesquisa se desenvolve enquanto ainda estamos sob os efeitos da pandemia do COVID-19, e que isso impactou diretamente na forma como se organizou metodologicamente a coleta destes dados que subsidiaram este trabalho; a segunda é que, com base na premissa anterior, utilizo da citada série documental produzida sem

⁵ Nas EEEPs, existe um conjunto de disciplinas não-avaliativas que compõem um eixo chamado de diversificado, que contempla, por exemplo, Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo. Ao longo do trabalho será melhor discutido o espaço destas no cotidiano escolar.

interesse de servir à Pesquisa em Ensino de História, e que por isso foi analisada dentro dos limites éticos mais estritos, a fim de garantir, com seu uso, a corroboração do relato da experiência apresentada neste trabalho.

Tratando-se, afinal, de um Relato de Experiência, espera-se com a valorização desta condição do pesquisador, fornecer um espaço privilegiado para que se visualize elementos caros ao *modus operandi* de uma escola profissionalizante de ensino médio cearense, bem como à operacionalização do Ensino de História e também das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, grosso modo, no período em questão.

Por fim, dando relevância à dimensão propositiva deste processo, apresento como complemento a este trabalho um e-book intitulado *Organizando Mostras Escolares: Alternativas metodológicas para aprendizagens em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*⁶, destinado a professores de ensino médio, com o objetivo de fomentar práticas docentes nessa área que possam estar melhor conectadas ao interesse por uma Educação Integral, através da estruturação de mostras de ciências humanas. Acreditamos este tipo de atividade contribui ao desenvolvimento de uma práxis docente interessada tanto na aprendizagem dos estudantes em sentido formal quanto, principalmente, no desenvolvimento holístico dos mesmos.

Pretendo com esta produção a criação de um instrumento que estimule gestores, professores e demais pesquisadores em educação a tornar a Escola um espaço que esteja além das notas, dos indicadores e das pressões profissionais; e os permita repensar os projetos e os processos de ensino como humanos para humanos com sonhos, medos, dúvidas e dores.

⁶ Vide Apêndice A.

CAPÍTULO 01 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O primeiro capítulo deste trabalho discorrerá em torno dos pilares teóricos de estruturam esta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se desenham as linhas por trás do objeto pesquisado, também se delinearão aqui os posicionamentos do professor-pesquisador, enfatizando suas bases conceituais e suas primeiras impressões acerca dos elementos que compõem o problema sob análise e a estrutura que lhe dá vida e sentido.

Se discutirá aqui sobre as relações entre os processos de produção do conhecimento e as teorias mais comuns da educação, com ênfase na relação destas com o tempo de seu desenvolvimento. Merecerá destaque a crise do paradigma do conhecimento em seus moldes cartesianos e positivistas na contemporaneidade e, em torno desta, serão abordadas aqui sobre algumas das soluções que se propuseram para esta realidade e suas incertezas.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL

A compreensão sobre os eventos do presente passa pela habilidade de ler e desenvolver raciocínios coerentes sobre as marcas do passado. É nele que o presente se alicerça. O presente, aliás, pode ser entendido como a percepção imediata sobre as coisas que já existem, que foram produzidas ou concebidas em instantes anteriores. A História, enquanto um corpus discursivo baseado em informações ética e metodologicamente obtidas (CERTEAU, 1982) permite o conhecimento sobre o passado e, portanto, sobre o presente.

O interesse acerca do passado da educação formal faz jus à necessidade de compreensão em torno dos caminhos que ela percorreu até que o lugar⁷ sob análise – no caso, uma escola de educação profissional técnica de nível médio – adquirisse os contornos que o cotidiano lhe deu. A escola, enquanto instituição histórica, convive com múltiplas temporalidades que interferem diretamente na maneira como se organizam e se realizam suas práticas, evidenciando conflitos em torno de interesses de sujeitos diversos envolvidos neste processo. Por conta disso, valida-se o desenvolvimento de uma reflexão prévia a fim de situar o curso deste processo que culmina na atual condição do ensino médio brasileiro, com seus desafios e dissabores.

⁷ Entendido aqui como o espaço praticado, vivido, entrecortado pelos movimentos de sujeitos diversos e seus interesses plurais (CERTEAU, 1998)

A prática educativa, do ponto de vista filosófico, esteve vinculada à utilidade do conhecimento transmitido. Educar para garantir o cultivo, o preparo do alimento, a defesa, a organização do grupo, a manutenção da fé. Neste sentido, entendia-se a sociedade de maneira homogênea, em torno da crença em uma universalidade dos valores necessários ao seu bom desenvolvimento, o que justificaria uma educação de caráter transmissível, de mestre para aluno, dentro do que passou a ser enquadrado como Pedagogia Tradicional,

A escolarização tradicional, isto é, a pedagogia intelectualista, voltada primordialmente para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pressupõe um certo grau de homogeneidade cultural prévia que garanta uma coincidência de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber e à escola, necessários para um resultado eficiente de sua ação. Quanto mais homogênea, deste ponto de vista, for uma sociedade, mais chances tem a pedagogia tradicional de ser bem sucedida, mesmo quando sua função social efetiva é o aprofundamento ou a manutenção das clivagens sociais. Quanto mais efetivo for o reconhecimento, por parte de classes e grupos de uma sociedade, da “autoridade pedagógica”, ou seja, quanto menos esta necessitar produzir permanentemente as condições de sua instauração e de sua perpetuação, mais efetivo será o trabalho da escola, inclusive no processo de reprodução da desigualdade social (CAVALIERE, 2002. p. 256).

Geração após geração, na medida em que nossa existência foi se tornando cada vez mais complexa, mais imprescindível foi se tornando o ato de educar. Porém, historicamente é possível observar como a ideia de educar também esteve, e está, vinculada à noção de controlar, formar (moldar) sujeitos para o convívio social harmônico. Novas realidades trouxeram novos problemas, cujas soluções demandaram novas ações, historicamente situadas aos contextos produziram e as reproduziram.

Se a relação educar/aprender acontece a todo instante, em qualquer lugar, em sentido formal, educar é muito mais do que repassar informações que possam ser úteis. A instrução formal é campo para diversas disputas de interesses, sob os mais diferentes pontos de vista. O controle sobre o que ou como ensinar mobiliza forças onde quer que seja pensado um projeto educacional. Afinal, a responsabilidade de um projeto desta ordem está nos frutos que se propõe a colher futuramente. Logo, o que define a organização de um sistema de educação formal é o horizonte de expectativas daqueles que se dispõem a tal missão.

Com a erosão do antigo regime europeu e a ascensão das ideias iluministas, a ordem política e social começou a sofrer severas alterações nos principais centros da civilização ocidental. Os tradicionais laços nobiliárquicos que garantiam privilégios e espaços na organização dos estados europeus passaram a ser questionados e progressivamente substituídos por um novo tipo de elite, dotada de privilégios que não eram mais consanguíneos, mas

diretamente associados a critérios mais racionais, vinculados diretamente aos ecos do desenvolvimento capitalista, ainda em sua fase comercial, entre os séculos. XV e XVIII.

Sob as luzes iluministas, desenvolveram-se na Europa sistemas educacionais com enfoque na instauração da disciplina e da ordem social. Dentro ainda da perspectiva dual, que separa a escola das elites e a das massas, a instituição escolar nos principais centros europeus organizou-se na forma de “instituição de sequestro”. Em função da crescente urbanização e dos problemas gerados por essa, além das demandas econômicas estavam alinhadas com o curso das revoluções industriais e, simultaneamente, com a consolidação do modelo social liberal-burguês, passou-se à defesa de uma escola formal para as massas cujo fito estaria na racionalização do tempo, do trabalho e dos corpos (FOUCAULT, 1999. p. 114-118).

Desse modo, de maneira comparável com outras instituições estatais, como as prisões, as forças militares e os hospitais, a escola passou a ter fundamental papel na estruturação da Sociedade Disciplinar. Disciplinar, então, os corpos seria docilizá-los; tirar seu poder, retirando sua energia e garantindo sua subserviência, minuciosamente monitorada, coercitiva, porém sutil, constante, porém impessoal,

porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder; e porque não cessaram, desde o séc. XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro (FOUCAULT, 1999. p. 120).

Este modelo de escola, porém, era reservado às classes populares, ao passo em que às classes mais abastadas eram reservadas as escolas de elite, marcadas pelo interesse na formação intelectual e política das futuras classes dominantes da sociedade, que administrariam o Estado em nome da reprodução da superestrutura liberal-burguesa.

[...] a segunda metade do século XIX foi já marcada pelo triunfo do *utilitarismo* e o século XX capitulou sem reservas também no campo educacional às concepções mais estreitas de “racionalidade instrumental”. Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MESZAROS, 2020. p. 80).

O fato é que, quanto mais as relações capitalistas de produção e consumo impactavam no meio social, mais as estruturas estatais foram forçadas a absorvê-las, gerando uma relação

tal em que o Estado e o Capital passaram a sobreviver, em grande medida, um em função do outro.

A burguesia passaria a ser o eixo da organização política e social do Ocidente desde então, e, por tanto, delineadora dos contornos que redefiniriam as instituições escolares, agora voltadas à internalização das “[...] regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente (sic) regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe [...]” (ALTHUSSER, 1980. p. 21).

Deste modo, o controle sobre os processos educacionais, dentro do ideário capitalista, iluminista, deveria garantir a propagação de ideais necessários às novas demandas que se apresentavam. Os ideais liberais, sonhados pelos iluministas e consolidados após a Revolução Francesa, edificaram, em meio à Europa industrial, pilastras sobre as quais os projetos de educação formal viriam a ser desenvolvidos por sobre desde então de maneira quase que hegemônica no ocidente. Uma educação para e pelo capital, aportada pelos estados e em nome da nova ordem político-social contemporânea, sustentada no tripé liberalismo, nacionalismo e capitalismo, muito mais preocupada com estes do que propriamente com o esclarecimento dos sujeitos (ADORNO, 1996).

Essas considerações iniciais situam a prática escolar formal como instrumento ao desenvolvimento e à manutenção das relações capitalistas. O que, no entanto, não sugere uma influência inquestionável sobre os processos educacionais, posto que diversas críticas ao ensino tradicional foram pensadas e replicadas nas últimas décadas, contribuindo para a formulação de novas teorias e práticas educacionais que rompessem em maior ou menor grau com as tradições estabelecidas.

1.1.1 Educação formal em tempos fraturados⁸

A contemporaneidade, sobretudo a partir do início do séc. XX, assistiria ao desenvolvimento de críticas mordazes às correntes pedagógicas vigentes, que podem ser associadas tanto ao contexto geopolítico epocal quanto ao desenvolvimento de pesquisas que

⁸ As reflexões sobre as “fraturas” do nosso tempo não podem ser limitadas ao período entre o início do séc. XX e os dias atuais, remontando, pois, à transição do medievo para a modernidade, acentuando-se na contemporaneidade. Tais fraturas seriam os movimentos de ruptura da mentalidade humana e determinadas verdades tradicionalmente presentes na idiossincrasia ocidental que progressivamente foram sendo superadas em detrimento de importantes descobertas no campo da ciência. É como se, quanto mais soubéssemos, menos estaríamos seguros, por conta da instalação da dúvida sobre as velhas certezas. (cf. HALL, 2006)

propuseram novas visões sobre as funções da escola e do conhecimento, seja do ponto de vista social/coletivo quanto do ponto de vista individual/biológico.

A eclosão de duas guerras mundiais, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, e a redução das fronteiras por via da globalização abriram frestas em meio às muralhas das certezas que ordenavam o mundo e o que nele acontecia. Em meio ao avanço da crítica às narrativas hegemônicas, novas formas de se pensar o planeta se desenvolveram em torno de sensibilidades (VASCONCELOS, 2003) adquiridas na aversão a até então consolidados padrões socioculturais.

Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego – a espécie de coisa que seria “dissolvida” pela força revolucionária da modernidade. De acordo com essas “metanarrativas” da modernidade, os apegos irracionais ao local e ao particular, à tradição e às raízes, aos mitos nacionais e às “comunidades imaginadas”, seriam gradualmente substituídos por identidades mais racionais e universalistas. Entretanto, a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente. (HALL, 2006. p. 97)

A crise da civilização ocidental apresentou-se e, não obstante, colocou em xeque também os processos educacionais formais. A considerar a multidimensionalidade do processo educativo, o que ensinar em uma sociedade na qual não se sabe mais tão claramente como antes o que se quer para o futuro?

Como proposta para solucionar os problemas do novo século que se iniciava, ainda em suas primeiras décadas, desenvolveram-se uma série de proposições cujo interesse estava em remodelar a instituição escolar às necessidades do seu tempo. O século XX se apresentava sobre as sombras da Primeira Guerra Mundial e a desilusão sobre as ideias iluminadas que guiavam os positivistas. Questionou-se àquele momento, em diversos espaços, sobre qual deveria ser o papel da escola para o futuro que se queria construir e se concluiu, em grande medida, que uma reformulação nos papéis de professores e estudantes contribuiria de sobremaneira para uma Escola que fosse mais interessante e que produzisse conhecimentos mais significativos para seus alunos. É nesse afã que se desenvolvem diversas teorias que ficariam conhecidas, grosso modo, como Movimento da Escola Nova.

O Escolanovismo organizou-se como um conjunto de teorias educacionais cujo objetivo “refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática” (CAVALIERE, 2002. p. 251). Dado o contexto de seu surgimento, a maior finalidade do movimento da escola nova era criticar o modelo de escola tradicional. E com isso buscava uma renovação nos modelos didático-pedagógicos tradicionais em vigor.

Segundo Mizukami (1986), o escolanovismo não pode ser considerado uma corrente de pensamento consolidada, mas sim um conjunto de práticas pensadas por diferentes pesquisadores cujo objetivo seria desenvolver um processo educacional centrado na capacidade do estudante de produzir seu próprio conhecimento, mediado pelo professor, não mais centrado na hierarquia tradicional que coloca o professor como centro do conhecimento, reposicionando-o para a condição de mediador de práticas por ele estimuladas para serem, finalmente, desenvolvidas pelo próprio estudante. A educação deveria ser pública, de qualidade e gratuita e seria investida de potencial criativo e explorador, tornando-se interessante ao estudante à medida em que fosse aplicável ao mundo exterior⁹.

O propósito dessa nova educação formal, então, seria garantir não mais uma educação puramente voltada para a permanência de determinadas tradições, ou tampouco um caráter meramente propedêutico e acadêmico. Passava-se a conceber a noção de uma educação pela cidadania, entendida aqui como a qualidade daquele que vive de acordo com as expectativas da sociedade na qual se está inserido, no sentido do cumprimento dos deveres e do gozo dos direitos adquiridos. pela defesa de valores direcionados ao trabalho, à ordem, ao patriotismo, de modo tal que a Escola passou a ter em sua missão a formação de uma sociedade cada vez mais alinhada às necessidades de seu tempo.

Dentro do ideário escolanovista, procurou se desenvolver um modelo de escola cujo cerne estaria na ressignificação da vida escolar não mais como ponte para um futuro, mas sim como sendo ela mesmo a própria vida. O presente escolar deveria ser levado à sério não mais como meio, mas como fim, de forma que o aprender, então, pudesse ser valorizado em si mesmo, e o conhecimento dotado de sentido não mais no sentido propedêutico apenas.

O escolanovismo em sua proposta renovadora rendeu uma série de experiências interessantes, mas que se limitaram a episódios excepcionais¹⁰. As propostas renovadoras

⁹ Cf. Maria Lúcia de Arruda Aranha (2020), diversos educadores se preocuparam em formular teorias que pudessem renovar a escola, como John DEWEY (1979) e o principal difusor de suas ideias no Brasil, Anísio TEIXEIRA (1994,1999 & 2000).

¹⁰ “[...] Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas

exigiam recursos humanos e materiais muito maiores do que os tradicionalmente existentes, o que rendeu, segundo Saviani (1999, p. 21-22) duas consequências importantes de serem lembradas: As experiências, pela necessidade de recursos, se limitaram à círculos elitistas, e foram aplicadas dentro destes com muito sucesso, atendendo as necessidades daqueles que puderam pagar por elas, ao passo que sua má instalação na educação pública aprofundou os abismos já existentes na educação básica.

As teorias escolanovistas continuaram, no entanto, inspirando iniciativas educacionais, inclusive de caráter público, como as escolas em tempo integral, regulares ou com formação profissional concomitante ao ensino médio. As escolas de educação profissional passariam a ser, em diversas realidades, esperança para o desenvolvimento de consciências cidadãs e de aprendizagens significativas e úteis à inserção dos seus alunos no mercado de trabalho, na academia – possibilidade aceita muito mais facilmente hoje que há algumas décadas atrás – e mais amplamente na sociedade, como quadros adaptáveis aos desafios do seu tempo.

Em busca do desenvolvimento de uma prática educacional que permitisse uma superação dos paradigmas vigentes, e que possibilitasse ao seu público, serão destacadas nesta exposição as perspectivas educacionais de dois autores “contra-hegemônicos” do ponto de vista de suas práxis.

Se as teorias escolanovistas – em seu caráter reformista e liberal – merecem destaque pelo rompimento com os modelos tradicionais de educação, pelo menos do ponto de vista prático, torna-se relevante também analisar as teorias gramscinianas, desenvolvidas com vistas à uma educação ligada ao trabalho.

Para Gramsci, a escola deveria também ser espaço para uma educação mais significativa e o trabalho seria meio, em seu interior, para desenvolver uma consciência cidadã sobre a organização social e as relações de produção. A escola, na perspectiva gramsciniana, deveria formar “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1982, p.136). O caráter claramente progressista das proposições gramscianas o colocou em lado diametralmente oposto às ideias liberais em voga no início do século passado, pela inspiração marxista e pelo reposicionamento do valor do trabalho na educação dos jovens (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Gramsci, sobre a organização da Escola e da Cultura, criticava a busca por uma escola “interessada”, percebida como meio para o alcance de determinadas virtudes e habilidades úteis

por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais (Luzuriaga,1990; Larroyo, 1974)” (apud CAVALIERE, 2002. p. 251).

a nichos especializados, à serviço de uma superestrutura hegemônica¹¹. Segundo Gramsci, ainda,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (1982. p. 121)

A visão destacada na citação anterior permite considerar um modelo de educação cujo enfoque humanista esteja em primeiro lugar, dentro de uma perspectiva não idealista, mas dialética, conectada com o contexto dentro do qual se insere, das crises com as quais a sociedade enfrentaria. A Escola Unitária sugere uma prática pedagógica relacionada ao mundo do trabalho e à fruição, de modo que nem se formem intelectuais desconectados da realidade, meros reprodutores de discursos decorados, tampouco mão-de-obra alienada. Nesse sentido, pelo menos do ponto de vista mais aparente, torna-se possível perceber reminiscências desta teoria em práticas mais atuais como as do ensino médio público vinculado à educação de nível técnico, sobre as quais se discorrerá ao longo deste trabalho, pela interação entre formação profissional e propedêutica.

Seguindo a linha de raciocínio previamente anunciada, outro autor que desenvolveu críticas aos modelos tradicionais de ensino e defendeu uma prática educacional com sentido em si mesmo foi Paulo Freire. Sua obra merece destaque pela profundidade em que se dispõe a combater os dissabores da sociedade contemporânea, marcadamente a desigualdade, a opressão e a alienação. Segundo Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, o processo educacional precisa estar alinhado a interesses objetivos voltados à libertação do sujeito, que se daria através

¹¹ Tanto o conceito de hegemonia quanto o de superestrutura são bastante caros à Gramsci. A noção de superestrutura refere-se aos condicionantes intelectuais e culturais de uma época, cujo caráter hegemônico acaba conduzindo a forma como se lida com o plano estrutural – econômico. “[...] o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas”. (CARNOY apud NASCIMENTO; SBARDELLOTO, 2008. p. 277) definiria a hegemonia burguesa na sociedade contemporânea.

da obtenção de uma consciência fruto da ampliação de sua visão de mundo. O homem novo, livre e consciente, teria superado a dualidade opressor-oprimido.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 1987, p. 19).

Paulo Freire entendeu que se poderiam organizar duas grandes categorias sociais, a dos opressores e a dos oprimidos, que se relacionariam na medida em que o opressor desumaniza e violenta os sujeitos, reduzindo-os a coisas úteis à manutenção da ordem ditada pelo seu poder, necrófila e sadicamente. Uma educação libertadora seria, então, necessária, e neste sentido revolucionária, pois buscaria a “transformação objetiva da situação opressora” (FREIRE, 1987. p. 20), por via de uma prática dialética e crítica, que não apenas invertesse os pólos entre opressores e oprimidos, mas que formasse homens livres, humanos, que são e sabem que o são

A prática educacional a ser superada, para Freire é a da educação bancária, caracterizada pelo repasse de conhecimentos a um sujeito que apenas os recebe, passivamente. A função do educador, neste caso, seria a de disciplinar a entrada do mundo nos educandos, forjando sua adaptação àquela (FREIRE, 1987. p. 24-36).

Corroborando com Freire, Mizukami (1986) pontua que esta abordagem pedagógica automatizada e sustentada na pura reprodução de instruções pode reduzir o valor da aprendizagem à formação de reações estereotipadas. Segundo Mizukami,

[...] uma das decorrências do ensino tradicional [...] é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que “aprendeu” apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam. (1986, p. 13-14).

Por conta do seu caráter mecânico, a educação tradicional seria alienante e serviente aos interesses dos opressores, na medida em que imerge no sujeito uma consciência oprimida e apassivadora, “[...] vão transformando-a naquela ‘vasilha’ de que falamos, e pondo nela slogans

que a fazem mais temerosa ainda da liberdade” (FREIRE, 1987. p. 48), e que, portanto, serve à ordem socialmente constituída e reproduzida constantemente pelos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980).

O caminho teórico-metodológico para a superação deste modelo pedagógico estaria em uma prática problematizadora, dinâmica, em oposição ao fixismo bancário, fincada em um “que-fazer” permanente, determinado pela relação dialógica “homem-mundo”,

[...] Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1987. p. 42).

O teor das análises freireanas expressas em “Pedagogia do Oprimido” é revolucionário em todos os aspectos. Percebe a educação como instrumento político, transformador e revolucionário, que reposiciona o papel da humanidade no e frente ao mundo. Muito por conta disso, popularizaram-se na academia muito mais do que fora dela. Mesmo assim, o que se pode observar é que nas últimas décadas, em meio à complexidade dos últimos tempos, cada vez mais tem se tentado desenvolver, no interior dos processos educacionais, condições para que os estudantes não necessariamente superem a realidade – no sentido literal do termo – mas sim que os condicione a lidar com seus dilemas e angústias de modo tal que se garanta sua produtividade apesar dos pesares.

Merece destaque o fato de que muito se reflete em torno de uma educação que volte seus olhares para questões que ultrapassam os limites físicos e os princípios originais da educação formal, como aos aspectos cognitivos, emocionais, identitários, sociopolíticos, históricos, culturais, interacionais, etc. A educação formal atingiu um grau de complexidade que faz coro ao dito anteriormente – ela reflete a sociedade e a reproduz.

À despeito de tentativas revolucionárias de garantir um processo educacional que viesse a alterar os princípios condutores da educação formal, nunca se conseguiu desenvolver um sistema de educação formal que ultrapassasse o capital, posto que tal superação só seria possível quando o meio, enfim, condicionasse tamanha alteração. De acordo com István Meszaròs,

[...] uma reformulação significativa da educação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] as mudanças sob tais limitações apriorísticas e prejudicadas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2020, p. 25).

O que se observa, então, é que os sistemas educacionais espelham a sociedade que os entorna e a reproduz, em nome de sua continuidade.

As ideias revolucionárias não obtiveram sucesso prático, por motivos já previstos por Gramsci ligados a questões financeiras, organizacionais, ideológicas... A partir dos anos 1970, conduzida por mudanças importantes no âmbito das macroestruturas políticas, como a progressiva introdução das ideias neoliberais em substituição ao keynesianismo, em voga desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) mas que apresentava sinais de falência desde o final da década de 60 e o desenvolvimento industrial, os processos educacionais também se remodelaram em busca da máxima eficiência possível.

Em nome desta, escantearam-se as Ciências Humanas e discussões de caráter “menos prático” em detrimento da necessidade de formação de mão-de-obra minimamente qualificada, sendo reservado a pequenos grupos, elitistas, o acesso a conhecimentos de ordem humanísticas, priorizando-se, por consequência, o desenvolvimento de redes educacionais vinculadas à formação profissional, caracterizada de maneira diferente da preconizada pelos defensores da Escola Nova ou dos idealizadores progressistas previamente citados, sobretudo pela clara finalidade profissional, e ao mesmo tempo pelo distanciamento da face crítica, cultural e criativa idealizada por estes últimos.

1.2 INTERDISCIPLINARIDADES: ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA À PRÁTICA EM EDUCAÇÃO

As noções educacionais de Freire e Gramsci têm em comum a dialética e o contato com o mundo em que se desenvolve, e as condições que o caracterizam, além da defesa de uma práxis original do pensamento marxista, pela intervenção no mundo, a fim de melhorá-lo de acordo com interesses democrático-populares. Esse contato com o mundo, em ambas as teorias,

enseja uma aprendizagem “omnilateral” (JAPIASSÚ, 1976). Esse modelo de aprendizagem invoca uma postura diferente dos educadores, que abre caminho para abordagens interdisciplinares do conhecimento.

Entendemos que a interdisciplinaridade¹² credencia-se como abordagens que favorecem entendimentos plurais e facilitam a compreensão sobre questões complexas. Cada vez mais se reconhece que as interdisciplinaridades são essenciais às epistemologias mais tradicionais e respondem com precisão a demandas que as ciências, no geral, se deparam no presente, atendendo-lhes em sentido metodológico e heurístico, permitindo novas compreensões e possibilidades de trabalho e pesquisa. Ainda segundo Hilton Japiassú (1976. p. 54), podemos definir Interdisciplinaridade como uma “reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas”, que pode ser caracterizada como

o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (1976. p. 75).

O interesse no retorno ao desenvolvimento de práticas científicas e pedagógicas de cunho interdisciplinar justifica-se, entre outras coisas, ao interesse em romper com a tradicional divisão do conhecimento para impulsionar compreensões mais amplas sobre o ser-humano e sua complexidade e dialética com o mundo, tornando a ciência mais útil, próxima da ação (JAPIASSÚ, 1976. p. 53-71).

¹² Além do conceito de interdisciplinaridade, poderíamos tratar aqui do conceito de transdisciplinaridade. Porém, a fim de evitar qualquer confusão entre estas duas posições epistemológicas e suas condições polissêmicas, daremos preferência ao uso do conceito de interdisciplinaridade, partindo da ciência de que é cada vez mais necessária a reflexão em torno das abordagens e das metodologias empregadas na produção de conhecimentos. Recomendamos ainda, também, no que tange à questão da polissemia entre interdisciplinaridades, pluridisciplinaridades, multidisciplinaridades, transdisciplinaridades, a leitura de Complexidade e Transdisciplinaridade, por Américo Sommerman (2013).

A organização do conhecimento, sua produção e difusão, em modelos multidisciplinares é uma metodologia científica recente em comparação com a história do conhecimento e da filosofia. Segundo Oswaldo Coggiola, (2020) a divisão do conhecimento em áreas menores e subáreas é diretamente associável ao desenvolvimento da revolução industrial, a partir do século XVII, e estaria a serviço desta, como se fosse uma espécie de “divisão social da ciência”. As especializações científicas, embora pudessem remontar suas origens ao pensamento cartesiano, chegaram ao seu ápice dentro da lógica positivista.

Com o desenvolvimento da Modernidade, inspirados pelas descobertas daquela época, a visão sobre o conhecimento passou a fragmentar-se e, em nome da especialização sobre as coisas do mundo, atingiu seu ápice com o Positivismo por Auguste Comte, problemático porque “se passa como se o aprofundamento de um domínio qualquer do saber só fosse possível ao preço de uma restrição da superfície do campo estudado. A fragmentação, produto da divisão das ciências, torna-se esmigalhamento” (JAPIASSÚ, 1976. p. 48-49).

Ciente das limitações, possibilidades, competências e incompetências epistemológicas e metodológicas das Ciências Humanas isoladamente – assim como todas as Ciências – seriam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade caminhos para o desenvolvimento de uma consciência na qual o conhecimento ganha sentido através da sua conexão com o mundo. Este desafio, porém, agiganta-se ainda mais quando a prática docente se subordina a baterias imensas de regulamentações e práticas burocráticas, com fins distantes do desenvolvimento de posicionamentos mais críticos por parte dos estudantes frente às suas realidades plurais. Desse modo, compreende-se aqui a possibilidade do trabalho interdisciplinar entre as Ciências Humanas como metodologia capaz de ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da estrutura de ensino em análise. Esta, que pressupõe uma mudança de postura frente aos objetos e aos objetivos do conhecimento, em busca de uma prática de ensino que não dispense o conhecimento especializado, mas que se esforce por uma “articulação dialética das várias esferas e níveis da pesquisa e do conhecimento” (KROHLING, A. 2007. p. 206).

Atualmente são observáveis diversas iniciativas que buscam pela integração entre conhecimentos diversos no espaço escolar a fim de desenvolver aprendizagens significativas entre os estudantes. À despeito das dificuldades por trás dessas ações, relacionadas com questões materiais, burocráticas, organizacionais, de formação profissional, etc, as interdisciplinaridades têm figurado como alternativa em prol de uma escolarização mais rica para alunos nas realidades mais diversas, tendo seu sucesso relativo também em cada uma delas, dependente, sobretudo, das condições em que é pensada e executada.

Observa-se que o movimento desenvolvido pelas ciências, sobretudo ao longo do século XX levou, paradoxalmente, à construção de saberes que pouco permitiram saber sobre o que somos, pois pouco responderam aos problemas do mundo vivido. A especialização das ciências, porém, é evidentemente positiva, bem como suas criações e as soluções que se desenvolveram para determinados problemas. Porém, o distanciamento entre os centros de pesquisa e o cotidiano é condição para o desenvolvimento de racionalismos, postulados herméticos, cognoscíveis apenas aos seus especialistas, enclausurados em suas instituições de pesquisa. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de uma educação que compreenda

que existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições socioculturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento. (MORIN, 2000. p. 31)

Parte-se, então, da compreensão imediata de que o conhecimento é complexo, como é o próprio mundo sobre o qual se quer conhecer. Lidar com esta condição do conhecimento, assim, exige do pesquisador¹³ uma postura desafetada, distante das vaidades que por muito tempo embasaram o modo como a humanidade, grosso modo enxergou para si mesmo (HALL, 2006). A complexidade do mundo contemporâneo não se pode mais enquadrar nos limites epistemológicos tradicionalmente estabelecidos, conduzindo-nos a um tempo de dúvidas e (des)crenças, fértil para o recrudescimento de sectarismos reacionários, perigosos à sociedade.¹⁴

Nesse sentido, seria justo desenvolver esta pesquisa voltando-se para o currículo e as lutas que se travam ao seu entorno, tangentes tanto à sua construção ou aplicação. Porém, daremos preferência aqui para os norteadores legais do processo educacional, analisando quais os contornos dados pelo Estado brasileiro ao ensino, na rede pública, com destaque às perspectivas integrais de educação. Cabe lembrar que a escola, enquanto instituição, não é desinteressada, e a sua organização leva em conta interesses que se posicionam fora dela, mas que se refletem em seu interior, com seus antagonismos, com suas contradições. Questões das quais, por outro lado, não se pode pensar em desfazer-se, já que a Escola é a própria vida, e como tal, não pode se apartar do meio em que se insere.

¹³ E consequentemente do professor, posto que este também é um pesquisador.

¹⁴ “A ciência é a consciência do mundo. A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber” (GUSDORF apud JAPIASSU, 1976. p. 7).

1.2.2 História e Interdisciplinaridades

Pensar a história da Ciência Histórica¹⁵ é olhar, sobretudo, para os processos que permitiram à pesquisa em História sua “consolidação”¹⁶ enquanto ciência. Até o século XIX as produções sobre o passado da humanidade não se enquadravam como produções com validade acadêmica, estando mais próximas da literatura. No entanto, com a popularização do positivismo e o interesse de valorizar a organização sócio-histórica das civilizações, sob a inspiração dos nacionalismos europeus, empreenderam-se investimentos focados na produção de trabalhos sobre a organização histórica e social das civilizações dentro de padrões que pudessem, dentro de suas limitações, alinhar as ciências humanas aos métodos científicos já conhecidos e populares entre as “ciências duras”.

Neste aspecto torna-se interessante pontuar que uma das bandeiras que se levantou em torno da produção da História esteve no interesse de se escrevê-la considerando essencialmente os documentos de origem oficial. Embora hoje seja consensual que a pluralidade de fontes seja indispensável à verossimilhança do discurso histórico, esta postura só veio a ser tida como válida e confiável posteriormente, no decurso do século XX.

Uma proposta filosófica que rompeu com a tradição que se desenvolveu ao longo do século XIX está no materialismo dialético, de Karl Marx, filho “da revolução científica provocada pelo desenvolvimento do capitalismo, como uma nova síntese superadora que, no mesmo momento em que se desenvolvia a fragmentação das ciências, repunha a unidade da ciência” cuja proposta colocava como esteio das ciências a História (COGGIOLA, 2020. p. 22). Desse modo, desenvolvia-se ali um raciocínio que novamente reaproximaria todas as áreas do conhecimento em torno de um grande tronco. A História seria a “mãe” de todas as ciências por conta do fato de que toda ação seria situada no tempo e no espaço, e, desse modo, o real seria a dimensão a ser percebida pela mente humana.

Marx avalia que seu método dialético ‘é não só fundamentalmente diferente do hegeliano, mas inclusive seu oposto’. Para Hegel, o processo do pensamento (que ele transforma em objeto independente, dando-lhe o nome de ideia) é o criador do real. Para ele, o real é somente a manifestação exterior da ideia. No meu enfoque, pelo contrário, o ideal não é senão o material transferido e transposto na mente humana (COGGIOLA, 2020. p. 24)

¹⁵ Sem pensar aqui nas discussões terminológicas em torno de Ciência Histórica, Historiografia ou mesmo História da Historiografia (Cf. ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006), aqui pretende-se pensar sobre a forma como se produziu História, dentro dos parâmetros válidos na comunidade científica. Ou seja, discute-se neste momento sobre como se desenvolveu a História enquanto Ciência.

¹⁶ As aspas são merecidas aqui já que os ecos pós-modernos colocaram em xeque também a estrutura do discurso científico em História (Cf. WHITE apud PROST, 2020. p. 232-233)

Tomando a pesquisa em História, por exemplo, uma postura com vistas à interdisciplinaridade permite um reposicionamento dentro da epistemologia do conhecimento histórico. Se a História toma emprestado diversos termos de outras ciências para desenvolver seu conjunto teórico, este empréstimo só é possível na medida em que se abrem olhares para o trabalho com outras áreas do conhecimento.

A história não cessa de pedir de empréstimo os conceitos das disciplinas afins: ela passa o tempo chocando ovos alheios. Da forma mais natural do mundo, a história política utiliza os conceitos do direito constitucional e da ciência política e, até mesmo, da política propriamente dita: *regime parlamentar* ou *presidencial*, *partido de quadros* ou de *massa*, etc. [...] por sua vez, a história econômica serve-se do arsenal dos economistas e demógrafos: basta que estes imaginem um novo conceito — a exemplo de Rostow, que forjou o de *take off* (decolagem) — e, em breve, os historiadores vão assenhorear-se dele para saberem se, no século XVIII, teria havido um *take off* na Catalunha ou quando teria ocorrido essa situação na França. Eles tentam determinar o *cash flow* de empresas do início do século XX, apesar das dificuldades inerentes a uma Contabilidade que não fazia aparecer essa variável. Aliás, a história social tem adotado o mesmo procedimento: por exemplo, retoma o conceito de controle social para aplicá-lo ao século XIX e, inclusive, à Antiguidade grega ou romana. Por último, a nova história constituiu-se a partir de empréstimos conceituais à etnologia (PROST, 2020. p. 126).

A partir do desenvolvimento da escola dos Annales, que se destacou sobretudo na primeira metade do século XX, a pesquisa em História passou a requerer de maneira cada vez mais explícita aos recursos epistemológicos de outras ciências como a Geografia, a Demografia, a Economia. Cruzada a década de 1970, começam a se tornar populares novas abordagens e novos problemas dentro da História. Perspectivas culturais inspiradas na amplificação de pesquisas etnográficas, literárias, linguísticas, pedagógicas e psicológicas, e o desenvolvimento de novas tecnologias, além do questionamento a paradigmas consolidados como o Marxismo e o conseqüente surgimento de novas correntes filosóficas, como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, proporcionaram não só o alargamento do leque de fontes para a pesquisa em História como exigiram que a História passasse a tomar por empréstimo conceitos de outras ciências, até mesmo de outras áreas do conhecimento que não as Humanas ou Sociais aplicadas.

O historiador, como qualquer pesquisador, é movido pelo seu horizonte de interesses, mas, apesar de voltar seus olhos para o passado é no presente que seus pés se fincam e que sua razão opera. É nele que se definem seus objetos de pesquisa e os caminhos metodológicos para sua prática. Embora as pretensões de neutralidade e verdade teoricamente possíveis através dos documentos oficiais até o início do século passado, a Contemporaneidade permitiu revisões e

abriu novas vias para que novas histórias fossem escritas, e para que velhas histórias se reescrevessem, de acordo com a dinâmica do tempo sobre a escrita, as fontes e os métodos (SCHAFF, 1995).

Do ponto de vista dos conceitos, a História apropria-se de termos-chaves de outras áreas do conhecimento como atalho para dar sentido às narrativas que desenvolve; para falar sobre determinado evento, recorre quase inconscientemente a noções já cristalizadas previamente no cotidiano, já que a produção historiográfica opera em dois níveis: “ou ela examina fatos já articulados linguisticamente ou ela reconstrói fatos não articulados linguisticamente no passado, mas que, com a ajuda de determinados métodos e a coleta de indícios, podem ser de alguma maneira recuperados” (KOSELLECK, 2006. p. 116). Assim, a articulação linguística necessária ao desenvolvimento, principalmente, da História Social, passa pela apreensão dos fenômenos sociais, capturados pelo arcabouço conceitual pré-existente em outras ciências humanas.

Portanto, uma postura com vistas à interdisciplinaridade permite um reposicionamento dentro da epistemologia do conhecimento histórico. Se a História enquanto ciência toma emprestado diversos termos de outras ciências para desenvolver seu conjunto teórico, este empréstimo só é possível na medida em que se abrem olhares para o trabalho com outras áreas do conhecimento. Assim, o diálogo interdisciplinar, que é básico à produção do conhecimento histórico, também pode vir a ser do ponto de vista do ensino. De acordo com esta possibilidade, o trabalho interdisciplinar aparece como ferramenta indispensável à produção de conhecimentos mais conectados com a realidade em que se desenvolvem. A considera-la como gesto de atitude (TAVARES, 2008. p. 139) reconhece-se sua necessidade pela capacidade de

adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual, seja no aspecto político, econômico, cultural. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida. (MIRANDA, 2008. p. 118)

Não obstante, o trabalho interdisciplinar com a História também exige aqui uma reflexão simples mas fundamental: valorizar uma postura interdisciplinar correlacionando uma epistemologia do conhecimento histórico às epistemologias de outras ciências não é pensar e expor diacronicamente uma “história das coisas”, mas ir além e refletir sobre o fato de que as coisas humanas têm uma história, cujo desenvolvimento, seja do ponto de vista da narrativa

acerca do objeto em questão ou de sua historicidade em si, são derivadas de processos mais amplos que dialogam com diversas forças cujas energias aplicaram-se historicamente, portanto, dialeticamente, em sociedade.

O ensino de História, sob uma perspectiva dita interdisciplinar, exige uma conexão franca com diversas áreas do conhecimento, e precisa entrar na sala de aula em uma condição cuja relação entre os elementos diversos que lhe dão sentido seja apreendida de maneira coerente. O raciocínio complexo envolvido na produção do conhecimento histórico condiz tão logo com a inerente complexidade da sociedade a qual nos inserimos. Mais do que isso, reflete, quanto mais consegue esclarecer as conexões que lhe constroem, a teia de elementos que compõem as estruturas nas quais estamos inseridos social, política e culturalmente.

Entretanto, é necessário fazer uma importante observação: o ensino de História na educação regular não tem a obrigação de formar historiadores. Desse modo, se consideramos o ensino de História como um dos elementos, dentre tantos outros, que formam um currículo capaz de mediar “relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais”, sendo, portanto, também, mediador entre escola, conhecimento e sociedade (SILVA; GUIMARÃES, 2021. p. 49), o nível de aprofundamento na disciplina precisa ser diretamente relacionado com os objetivos do ensino básico, o que, para além disso, precisa estar conectado com as demandas da realidade dos alunos e da comunidade na qual eles se inserem.

CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO E (OU) TRABALHO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesse capítulo pretende-se alinhar-se mais precisamente às categorias conceituais elementares ao desenvolvimento da experiência a ser relatada, pensando sobre os conceitos de Educação Integral e Educação Profissionalizante no Brasil, além de conciliar tais discussões com a temática do Ensino de História. O objetivo neste ponto do trabalho é aproximar-se estruturas que condicionaram a realização da Mostra de Humanidades, levando o leitor a compreender dimensões cada vez mais específicas por trás do contexto de sua realização.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A reflexão sugerida no título deste capítulo evoca uma discussão que, ao longo das últimas décadas constituiu um dos principais dilemas da educação brasileira: a dualidade do sistema educacional brasileiro, cujo sentido materializou através do desenvolvimento de políticas focadas na formação de mão-de-obra qualificada para a indústria nacional, intensificada no país a partir da década de 1930 (LOPES et al, 2016. p. 557).

Do ponto de vista prático, ainda resiste

[...] a dualidade entre um ensino academicista, praticado pelas escolas privadas, que objetivam a aprovação no vestibular e de outro lado, uma educação técnica que prepara uma mão de obra para o mercado de trabalho. A fim de superar essa dualidade acredita-se em um ensino médio que venha a garantir a integralidade de uma educação básica, com conteúdo científico essencial para um pleno desenvolvimento do homem e que também contemple a formação profissional, integrando ambas e proporcionando ao estudante uma formação completa (ROBERTO; MARQUES, 2018. p. 21-22).

O dualismo consagrado no último século no Brasil através de diversas leis orgânicas regulatórias é fruto de um processo histórico muito mais alargado, que remontaria às raízes sociopolíticas e culturais nacionais, mantendo vínculo com nosso passado, montado em bases marcadamente desiguais (ROBERTO; MARQUES, 2018. p. 23-27).

Esta concepção de educação, marcada pelo vínculo estreito às demandas do setor produtivo, dedicou aos filhos das classes menos abastadas uma educação voltada à polivalência, enquanto que aos mais abastados acabou por reservar-se o direito à politecnia, ao desenvolvimento propedêutico e holístico, de modo a distinguir meios e fins para tais

aprendizagens, dentro de uma perspectiva sobre a qual Gramsci já tecia suas críticas nas primeiras décadas do século XX.

Em contrapartida, a ideia de uma educação integral, capaz de valorizar as capacidades humanas para além do propedêutico ou do laboral, é, na realidade, bastante anterior à contemporaneidade, podendo ser percebida claramente, por exemplo, na Antiguidade. Na Antiga Grécia, à serviço dos homens ociosos, a aristocracia escravista que podia desfrutar do direito de aproveitar seu tempo para pensar – dando origem à Filosofia. Entre estes gregos, com a *Paideia*, e os romanos, com a *Humanitas*, cuja abordagem secundarizava o papel da retórica e focalizava em práticas com traços cosmopolitas e universais (ARRUDA, 2020. p. 34; 72).

A Antiguidade cai, mas do evidente rompimento da mentalidade dominante, ainda seriam perceptíveis contatos com bases filosóficas clássicas, principalmente aristotélicas – agora em bases filosóficas mais diversas, como o Cristianismo e a cultura germânica – à serviço dos estratos mais altos da sociedade, seja do ponto de vista material ou ideológico. A produção do conhecimento atravessou o medievo sob a perspectiva cristã e assistiu, na Baixa Idade Média, à emergência de sólidas noções secularistas, racionalistas e empiristas, cuja força determinou a crise dos paradigmas escolásticos e as bases da filosofia renascentista (ARRUDA, 2020. p. 111-112; GUSDORF apud JAPIASSÚ, 1976. p. 16-17).

A Modernidade nos ensinou a fragmentar as ciências, e pensamos os modelos educacionais em torno destas bases epistemológicas. Mais recentemente, na contemporaneidade, sobretudo durante o século XX, assistimos ao reflorescimento de teorias com vistas à integralidade do sujeito. Em torno desta, se reinventa o conceito de educação integral. Segundo Gadotti,

Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc (2009. p.97-98).

Uma educação integral parte do reconhecimento da complexidade do mundo e da necessidade de compreendê-lo como tal, propondo ao estudante situações que o façam reconhecer-se frente a esta realidade não somente como espectador, mas sobretudo como um agente, já existente no presente, e em constante aprendizado para o futuro.

Neste sentido, a prática de uma educação integral carrega consigo o interesse máximo de tornar o conhecimento vivo, articulando-o com a vida dentro e fora da escola, fazendo frente

ao intelectualismo estéril e livresco, garantindo aos estudantes condições de exercer sua cidadania, estando conectados com as demandas da sociedade contemporânea, sejam elas profissionais, intelectuais, culturais, sociais e políticas.

[...] a articulação entre escola, juventude e território é não apenas necessária como inadiável. a escola da cidade, por certo não é a mesma do campo; porque são espaços sociais e geográficos distintos, mas também, porque os jovens que as frequentam não são os mesmos. a tecnologia e o mundo digital os aproximam, mas, via de regra, a educação tem explorado pouco o potencial desta necessária aproximação. (VIDAL; VIDAL. 2016, p. 16).

Uma questão que fica evidente dentro desta proposta é o reconhecimento da pluralidade. Sobretudo mais recentemente, quanto mais se reconhece a complexidade da sociedade contemporânea, mais se torna clara a necessidade de repensar a escola em seus objetivos e práticas. Neste aspecto, orienta-se para o desenvolvimento de novas práticas, que fogem do modelo tradicional de ensino e avaliação da aprendizagem.

Nesta perspectiva ainda, deve-se considerar que a vida escolar não se desvincula da vida. A escola não seria um espaço com vistas para o futuro, mas seria a própria vida, o presente, conectando-se com o mundo sendo ela própria um espaço deste mundo, mas estruturalmente organizado para permitir ao adolescente que desenvolva seguramente as competências necessárias ao dia-a-dia. Segundo o pensador norte-americano John Dewey (apud CAVALIERE, 2002. p. 259)

Verbalmente, isso parece contraditório, mas só o é verbalmente. Em rigor significa que a experiência como um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas.

Uma educação integral não se constrói em torno, apenas, de bases teóricas holísticas e de professores dispostos. Depende muito de uma revisão das estruturas legais – como os currículos e os projetos pedagógicos – e físicas da escola, a fim de seu alinhamento com as demandas de seu tempo. Neste sentido, faz-se necessário pensar a essencial correlação entre a integralidade da prática e do tempo na escola. Embora seja literalmente diferente, a noção de educação em tempo integral precisa ser evidenciada enquanto uma espécie de condição básica ao desenvolvimento de uma pedagogia mais próxima da integralidade previamente referida.

Pensar a educação integral exige um reordenamento tanto do *locus* da escola quanto do seu *modus operandi*. A escola precisa se reinventar do ponto de vista filosófico, mas

obviamente também nos aspectos logístico, estrutural, organizacional, curricular. As dificuldades inerentes a este projeto, tanto no tocante ao rompimento com uma pedagogia tradicional, quanto ao necessário aporte financeiro e material ao seu desenvolvimento e manutenção, tornam estas experiências desafios caros e arriscados. Não à toa, como já citado neste trabalho, práticas deste tipo – como as escolanovistas – reservaram-se a experiências pontuais por muito tempo.

Após o fim da Guerra Fria e a virada do século XX para o atual, o paradigma educacional, em sua eterna crise, voltou a ser espaço para propostas educacionais com vistas à integralidade do ensino. Novas reflexões se desenvolveram sobre os dilemas da produção e da difusão do conhecimento, cujo conjunto, fragmentado, compartimentado e desconexo, não permite conhecer o mundo e seus “problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2000. p. 36).

Com a emergência de uma nova realidade do ponto de vista global e das relações capitalistas, o avanço da globalização, a tentativa de consolidação de uma nova ordem mundial multipolar e globalizada, de práticas liberais na economia e nos estados nacionais, os debates em torno de uma educação integral ganham valor ainda maior sobretudo pelo reconhecimento de que, neste novo momento da humanidade, a educação formal passa a ser não mais apenas o caminho para o progresso técnico-científico-global, sobretudo quando os resultados obtidos pelo progresso ainda são marcados pela desigualdade e pelos custos, não somente financeiros, mas ambientais e empregatícios¹⁷ (DELORS, 1998. p. 79).

A escola do presente (e do futuro) necessitaria, entre outras coisas, desenvolver virtudes conectadas com seu tempo, ser situada frente às fraturas da modernidade para permitir que os jovens que por ela passem tenham condições de viver, de entender o mundo em que vivem e de intervir positivamente nele. Nesse sentido, a educação obrigaria-se a “ser encarada no quadro de uma nova problemática em que não apareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento” (DELORS, 1998. p. 82). Delors, para chegar à esta conclusão, toma por base o Relatório do Desenvolvimento Humano, produzido em 1995 pelo

¹⁷ Sobre este aspecto, Ladislav Dowbor (2013) discorda em partes. Segundo o autor, embora o desemprego provocado pelos avanços tecnológicos seja uma realidade para muitos, outras diversas áreas estariam se abrindo para novos profissionais iniciados no contato com as tecnologias da comunicação e da informação. Aliás, as estruturas da sociedade contemporânea giram em torno destes sistemas e, o que se apresentaria como desafio passa a ser oportunidade para a reorganização dos sistemas educacionais e para a inclusão social. Em sua, Dowbor desloca o problema do avanço tecnológico para a assincronia entre este e os modelos educacionais atuais, que estariam ainda desconectados desta realidade na maioria dos países, o que contribui para o alargamento das desigualdades sociais.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que define o conceito de Desenvolvimento Humano posicionando-se entre a reificação humana oriunda da elevação dos processos produtivos capitalistas e as políticas de bem-estar social, que por sua vez colocaria às pessoas o papel de beneficiárias passivas do desenvolvimento. Segundo o relatório em questão,

O desenvolvimento humano, pelo contrário, junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. Analisa todas as questões relativas à sociedade — crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc. — na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha — e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados (PNUD apud DELORS, 1998. p. 82).

O desenvolvimento dos sistemas de telecomunicação e informática promoveram o que se compreende como quarta revolução industrial e, nesse sentido, cabe aos sistemas de ensino promover condições para a formação de contingentes capazes de se adequar aos limites do mundo do trabalho. Além do ponto de vista da adaptação profissional, as escolas precisam também desenvolver caminhos para que os jovens de hoje (e profissionais do futuro) não sejam negativamente aplacados pelo ritmo avassalador das mudanças em curso, exigindo deles competências socioemocionais diversas.

Conclui-se que, apesar do aparente idealismo destas proposições, as mudanças pelas quais tem passado os sistemas educacionais se conectam também diretamente com o capital e suas transformações (SOUZA, 2006). A educação integral seria o meio capaz de possibilitar a formação de jovens com condições para adaptarem-se às dificuldades e os desafios que se apresentam atualmente, necessitando estar conectados com a realidade não para modificá-la, mas para, dentro dela, se desenvolverem como protagonistas, criativos e resilientes, cientes daquilo que encontrarão dentro e fora dos muros da escola, mas, ainda assim, investidos de certa passividade, no que tange à capacidade/necessidade de intervenção sobre a realidade.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

O desejo crescente por uma educação de caráter integral tem ocupado espaço em legislações e documentos reguladores diversos ao longo da história da educação brasileira.

Especificamente nas últimas quatro décadas, o sistema educacional brasileiro passou por um forte processo de reorganização e, mais recentemente, desenvolveu iniciativas para qualificar o ensino básico brasileiro, inclusive com o estímulo de novas modalidades de ensino, como o de nível médio integrado à educação profissional, entendida como principal alternativa para o desenvolvimento de um projeto educacional capaz de atrelar formação cidadã, cultural e profissional (LOPES et al, 2016).

Após a queda da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e a redemocratização nacional, os caminhos que apontavam para a reconstrução do país direcionavam mentes e mãos para o planejamento de um novo modelo educacional literalmente embasado na defesa de uma educação enquanto direito de todos e com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁸, e materializado mais recentemente através da aprovação da lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo esta lei, cuja orientação política pautou-se de acordo com interesses maioritariamente liberais a educação brasileira deveria organizar-se com vistas à uma prática educacional integral, ainda vinculada às teorias escolanovistas, agora conectadas com os interesses da conjuntura do Brasil redemocratizado (BRZEZINSKI, 2010. p. 187-190).

A LDB em vigor merece ser lembrada tanto por romper com uma tradição educacional herdada dos tempos em que o autoritarismo militar dava contornos à ação do Estado sobre a Sociedade, e sobre a prática educacional, necessariamente, no que tange à organização da estrutura da educação básica e dos seus objetivos, expressa, por exemplo, na lei anteriormente vigente nº 5.692/71. Sua positivação representou uma reformulação intensa na educação brasileira, e os efeitos desta proposta se expressam efetivamente na organização das escolas, dos seus currículos, suas práticas e seus frutos, a fim de atualizá-lo, devidamente, às correntes em voga internacionalmente e às condições políticas, sociais, *econômicas* e culturais do país, no momento histórico de sua proposição (BITTENCOURT, 2018).

Ao refletir sobre as condições nas quais a educação básica viria a ser desenvolvida no Brasil, merece atenção o trecho abaixo do parecer do CNE/CEB nº 15/98, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no Brasil:

[...] no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões

¹⁸ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988a)

quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade da mesma (BRASIL, 1998a. p. 11).

O parecer em questão traz uma análise pertinente sobre os caminhos que a educação nacional percorreria em sua nova realidade democrática, ao mesmo tempo que remonta a problemas antigos, como a desigualdade social e a dualidade do sistema educacional. A existência de um sistema que comporte, em espaços tão próximos, diferenças tão abissais, cria problemas cujos efeitos não se podem resolver em curtos espaços de tempo ou com políticas de caráter temporário. É ilustrativo o apontamento de Miguel G. Arroyo, quando ele diz que

Quanto mais desumanas forem as formas de viver das escolas, das crianças e dos adolescentes mais dignos, mais humanos terão de ser os espaços, os tempos, os tratamentos dos seus corpos, de seu viver, conviver nas escolas e nas salas de aula, nos regimentos, nos processos cotidianos de agrupar, ensinar, avaliar. essa é a intenção de tantos educadores, gestores, monitores dos turnos extras. (ARROYO, 2012. p. 42)

Entendeu-se, progressivamente, que o fortalecimento e a organização da Educação Profissional no Brasil poderia ser uma via capaz de dirimir desigualdades sociais e oportunizar melhores condições de vida, sobretudo por estar diretamente associado a uma demanda relacionada direta e indiretamente ao campo da produção, seja no que tange ao domínio das técnicas de produção, dos saberes neste processo envolvido e ainda ao fomento de condições para tomadas de decisões compatíveis com as expectativas do mundo do trabalho, o que se torna também relevante se levarmos em conta o contexto político e econômico vivido no país no momento da instituição destas medidas, marcado por um novo projeto nacional-desenvolvimentista (RIBEIRO et al, 2020). Este entendimento fica evidente na série de regulamentações que viriam a ser redigidas nos anos posteriores em nome da educação profissionalizante.

O desenvolvimento da educação vinculada ao trabalho não é uma novidade do século XXI. Durante o século XX, diversos pensadores teorizaram em torno das possíveis benesses de uma prática educativa associada ao trabalho. No Brasil, a ideia de uma educação profissional integrada ao ensino básico de nível médio remonta, por exemplo, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), com inspiração claramente escolanovista. Mais antigas ainda são diversas políticas institucionais criadas com fins profissionalizantes. Entretanto, o que se pode observar é que mais recentemente, enfaticamente após a Ditadura Civil-Militar, que tais foram

desenvolvidas como foco na “solidificação das políticas que orientam essa modalidade, constituindo a Educação Profissional como uma política de oportunidades e não mais apenas para a formação tecnicista de qualificação de mão de obra” (ALENCAR, 2015. p. 32-33).

Recebem destaque aqui o decreto 5.154/2004, que revogava disposição de 1997 com o objetivo de reintegrar ao ensino médio a possibilidade de realizar de maneira concomitante, integrada ou subsequente curso de formação de nível técnico e o decreto-lei 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, a fim de fortalecer a Rede Pública de Educação Profissional e Tecnológica dos estados e do Distrito Federal, almejando a ampliação e qualificação da oferta de cursos e vagas. Segundo Antônio Idilvan Alencar,

Essa ação possibilitou a modernização, a expansão (bem como a implantação, no caso de unidades da federação em que não existiam) de escolas técnicas públicas e também o desenvolvimento de iniciativas voltadas à implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática profissional. Obras de infraestrutura, projetos e ações para desenvolver a gestão e para aperfeiçoar as práticas pedagógicas e a formação dos professores foram financiadas com recursos de cerca de R\$ 1,8 bilhão, transferidos aos estados por convênio. (2015. p. 33)

Dez anos depois da publicação do DCNEM, foi aprovada a lei 11.748/2008, cuja atribuição principal estaria em “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Cinco anos depois desta, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e dedicou nelas um capítulo inteiro para orientar a prática docente nas escolas de educação profissional, atualizando diretrizes anteriores e preconizando o mundo do trabalho como referência para esta modalidade de ensino. Esse modelo educacional não teria vistas somente

[...] às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (BRASIL, 2013. p. 209).

No Estado do Ceará, em consonância com o disposto no decreto federal nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que instituía o programa Brasil Profissionalizado, foi aprovada em 19 de dezembro de 2008 a lei nº 14.273, que dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.

Art.1º. Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. (CEARÁ, 2008)

A rede de escolas profissionalizantes cearenses, desde então, gerou grande impacto no panorama educacional local, expandindo sua rede, até o presente momento, para 122 escolas desde 2010, ano em que foi inaugurada a primeira do tipo, distribuídas em 98 municípios e oferecendo 58 cursos técnicos de nível profissional e atendendo, desde 2010, mais de 108 mil estudantes.

Os elementos norteadores da educação profissionalizante têm o fito de formar para o mundo do trabalho, garantindo aos estudantes capacitação técnica-profissional, sem abrir mão da formação intelectual em torno das demais áreas do conhecimento, as escolas profissionais surgem a fim de condicionar seus alunos a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, no qual a qualificação se tornaria elemento diferencial para o sucesso no mundo do trabalho¹⁹.

O projeto das EEEP no Ceará tem como base um conjunto teórico-prático conhecido como Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Segundo NASCIMENTO, MOURA; DAMASCENA (2017, p. 09),

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) é uma verdadeira proposta de forma de viver baseada em valores empresariais, um guia de ação que deve ser aplicado de forma produtiva a fim de gerar bens e serviços que possam ser comprados por clientes satisfeitos e, dessa forma, a empresa tenha condições de crescer. Sua construção foi apoiada na ideia de homens civilizados e dispostos a unirem forças para a produção de riquezas morais e materiais a empresa, ou seja, visa a construção de um novo ser humano “cujo valor maior

¹⁹ Em meio aos positivos indicadores educacionais que as avaliações externas e as pesquisas quantitativas e seus números frios apontam, surgem questionamentos em torno das dimensões desta prática educacional. Segundo Vieira e Vidal (2016) a estrutura da rede educacional de ensino médio cearense ainda apresenta aspectos bastantes desiguais, associados à ainda pequena proporção de escolas de tempo integral em relação ao total componente da rede. Embora quando da realização de suas pesquisas ainda não existisse a rede de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), que mais que dobraram o total de escolas de tempo integral na rede cearense do ensino médio, apontou-se uma dicotomia quantidade-qualidade, já que os melhores resultados no estado nas avaliações externas ficaram à cargo das EEEPs.

deveria ser o de servir, em vez de ‘ser servido’ (Odebrecht, 2004, p. 3) que busque sempre evoluir para superar resultados.

Nesse sentido, a TESE, tomando como parâmetro os princípios, conceitos e critérios da TEO, teria ainda como base, para sua devida aplicação os quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS, 1998): Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Pensando a escola dentro de uma mentalidade empresarial, cujo êxito se daria em função dos resultados, o planejamento estratégico giraria em torno de princípios fundamentais nos quais se assenta a ideia de que “a educação de qualidade deve ser o negócio da escola”²⁰ (ICE, s/d. p. 8)

Com vistas ao atendimento de todas estas demandas, as EEEPs do Ceará também dispõem em sua carga horária a oferta de disciplinas como Empreendedorismo²¹, Mundo do Trabalho²² e Projeto de Vida²³, cujos objetivos centram-se o desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias aos dilemas contemporâneos, tanto do ponto de vista psicológico quanto do ponto de vista profissional.

A elas, pode ser somado o desenvolvimento do Projeto Professor Diretor de Turma, que pretende desmassificar o ensino, personalizando e buscando, ao máximo, suprir as necessidades educacionais dos agentes envolvidos no processo de educar, no caso, alunos, professores, por via do estreitamento dos laços entre eles (SANTOS, 2014)²⁴. O desenvolvimento deste projeto ocupa uma hora semanal na carga horária dos estudantes – através da “disciplina” de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FCDCSE) e algumas horas a mais na carga semanal do Professor Diretor de Turma (PDT), dedicada a atendimentos, planejamentos, resolução de questões burocráticas, etc²⁵.

²⁰ É curioso perceber, ao analisar o documento sobre as TESE, como se empregam clara e objetivamente termos diretamente associáveis ao mundo do trabalho e do mercado, de modo geral, como “investidores”, “confiança”, “crescimento”, “produtividade”, “liquidez” etc. Reforçam a mentalidade empresarial da proposta educacional em questão.

²¹ Em parceria da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC) com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

²² Em parceria da SEDUC com o Instituto Aliança.

²³ Em parceria da SEDUC com o Instituto Ayrton Senna.

²⁴ Recomenda-se aqui a leitura a seguir sobre o Projeto Professor Diretor de Turma: SANTOS, N. F. 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 <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1325>. Acesso em 22.03.2022

²⁵ Em torno disso caberia uma outra discussão: a oferta destas disciplinas do eixo diversificado não está prevista, por exemplo, nos certames de concursos públicos, e por vezes são tratadas pelos professores como complementos

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), o processo de instalação e ampliação do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio no Brasil desenvolveu-se por vias acidentadas e mesmo contraditórias. Se, por um lado, os documentos que propõe a integração curricular destes segmentos educacionais – o propedêutico e o profissionalizante – apontam para vias nas quais se valoriza uma educação unitária e politécnica,

a sustentação dessas políticas tem sido, notadamente, de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram tanto a defesa da revogação do Decreto nº 2.208/97 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politécnica (CIAVATTA, RAMOS, 2012. p. 34).

Essa contradição estaria evidente no alinhamento das propostas que concebem a educação profissional como elo que dá sentido à educação em um momento no qual o ensino médio brasileiro, principalmente, estaria sendo publicamente tido como desinteressante e desvinculado da realidade (CIAVATTA, RAMOS, 2012. p. 31-35).

No caso da realidade cearense, a organização das disciplinas e a função de cada uma, a considerar seus nomes, evidencia o modo como a proposta empresarial demarca seu espaço no interior das escolas profissionalizantes através do currículo, aqui percebido como um instrumento capaz de estruturar a escolarização, impor regras, normas e ordem (SACRISTÁN, 2013. p. 20). A preocupação com questões relacionadas ao mundo do trabalho ou ao projeto de vida dos estudantes dão cabo de uma necessidade do mercado que está centrada na melhoria da saúde, inclusive mental, dos seus trabalhadores. Assim, as escolas profissionalizantes cearenses, grosso modo, reuniriam em um mesmo ambiente escolar as respostas a demandas de capital humano qualificado para o Mercado em sua conjuntura atual (FRIGOTTO, 2008).

A integração, desse modo, ao mesmo tempo em que esvazia o ensino médio das suas prerrogativas culturais e filosóficas em detrimento de sua utilidade – de seu interesse – profissional. A considerar a relação entre a instituição escolar e as necessidades exigidas pela manutenção das estruturas sociais em vigor, questione-se, então, quais os conhecimentos necessários ao “êxito pedagógico”, estando este associado à inserção de mão-de-obra

às suas cargas horárias que, nas EEEPs, precisam ser fechadas em 40 horas semanas. Nos casos de disciplinas em que se dê uma hora semanal de aula/turma, por exemplo, numa EEEP de 12 turmas, o restante da carga horária precisa ser completado com as disciplinas diversificadas necessariamente. Para além disso, formação continuada e acompanhamento nem sempre são oferecidos dentro do necessário, sobretudo para professores novatos ou pouco experientes nestas atividades.

qualificada para atender as demandas da Sociedade de Mercado²⁶ ou de burocratas e intelectuais à serviço dos grupos sociais dominantes (GRAMSCI, 1982. p. 11).

Considerando as reflexões anteriores, em torno de uma noção desinteressada de escola, associada à ideia de que sua função deveria ser a do saber que eleve ao máximo as condições para que se desenvolvam humanos culturalmente aptos para lidar e intervir no mundo, e não com enfoque em distinções profissionais ou acadêmicas e suas especificidades (ARANHA, 2020. p. 303-305), de certo chegou até os sistemas educacionais e estimulou, ainda que lenta e apenas teoricamente, reformas que, como o nome sugere, não romperam com as estruturas nas quais foram alicerçadas.

2.3 ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A percepção tradicional sobre o ensino e a produção do conhecimento histórico só viria a ser revisada no século XX, motivada pelas intensas discussões levantadas sobre a produção do conhecimento histórico, cuja utilidade deveria não mais se ater aos interesses nacionais, ainda mais pelo fato destes passarem a ser mais duramente questionados após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O século XX viveu em seu início tempos de incertezas, e no meio dessas floresceram diversas formas de pensar o futuro – pela educação – e o passado – pelo conhecimento histórico – das sociedades. Como já vimos, a partir do seu início, diversos esforços alargariam seus olhares e se interessaria por processos de duração maior, não mais embasados tão somente nas produções do oficialato ou nos ídolos da nação, ampliando suas possibilidades na medida em que se permitia debruçar-se sobre outras fontes e receber o apoio de outras ciências.

É nesse mesmo momento em que se observaria também o processo de revisão das práticas educacionais como um todo, vide o surgimento da Pedagogia Nova, o movimento escolanovista, como visto, e a defesa de uma prática educacional inovadora e com vistas ao desenvolvimento de habilidades não mais apenas intelectuais, mas também sociointeracionais, profissionais, artísticas, etc. Privilegiam-se neste momento propostas curriculares cujo cerne estivesse em perspectivas focadas no desenvolvimento humano em sentido holístico, não mais limitando-se ao academicismo.

²⁶ WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Torna-se interessante perceber como estas duas perspectivas se entrecruzam, pois se a reflexão sobre o passado se massifica através das instituições escolares, portanto, por via da prática do ensino, a reflexão em torno do processo educacional e suas finalidades não deixa de considerar o papel de cada elemento que lhe dá sentido. Assim, cabe a pergunta: qual o papel do ensino de História, então, dentro deste novo conjunto de demandas que a educação integral apresenta?

Retomando a definição de Gadotti (2009), a educação dita integral se vale de uma necessidade explícita na complexidade do mundo, que exigiria dos indivíduos inseridos nele um conjunto de conhecimentos e habilidades que ultrapassasse os limites do intelectualismo e ganhasse sentido sociocultural. A atividade pedagógica se fundaria em bases mais profundas que a da acumulação sucessiva de conhecimentos propedêuticos, passando a propiciar espaços para a reflexão sobre as condições onde e quando se desenvolve, permitindo, enfim, ao estudante, uma percepção maior sobre suas possibilidades de intervenção na realidade, ao mesmo tempo em que pode lhe despertar novas vivências e habilidades, seja do ponto de vista artístico, cultural, esportivo, etc.

Em que pesam as discussões em torno do sentido social da educação integral, a prática pedagógica exigiria para este fim um *corpus* qualificado de conhecimentos válidos cientificamente em torno do que é e de como se organiza a sociedade para garantir que os estudantes pudessem despertar ao longo do processo educativo uma consciência cidadã conectada com os dilemas do seu tempo, ciente das condições diacrônicas e sincrônicas historicamente articuláveis que dotam de sentido agentes e ações no presente.

É preciso situar o ensino de História no contexto de sua realização de modo a perceber de que forma ela pode ser útil, pensando aqui essa utilidade como o grau de relevância que suas proposições oferecem, enquanto ciência, para uma compreensão maior acerca da sociedade contemporânea. Nos últimos anos temos convivido com a ascensão de movimentos reacionários na política, estimulados pelas crises abertas no interior da economia capitalista global, em um mundo cujas fronteiras cada vez menos existem, graças aos notórios avanços no desenvolvimento dos meios de comunicação, que democratizam a informação, mas permitem também a liberdade do intolerante. Em meio a tudo isso, atravessamos a maior pandemia que a humanidade já viu nos últimos cem anos e precisamos conviver com negacionistas e fundamentalistas, dentro e fora do espaço público. A sociedade contemporânea vai se apresentando como cada vez mais multifacetada, plural e complexa, e dentro dessa conjuntura o conhecimento histórico permite compreender as forças que lhe descentram.

Partindo do pressuposto em que se afirma que a historiografia ocidental foi delinhada com matizes das mais tradicionais, hegemonicamente transmitidas, perpetuando sujeitos e ideais ao mesmo tempo em que silenciava outros tantos, o ensino de História deu pouco ou mínimo espaço para aqueles cujos tons não estivessem na paleta de cores dos discursos convencionais. Em sala de aula, portanto, não tem sido diferente: o apego a datas, nomes de pessoas e espaços, especificamente e estrategicamente memorizados e reproduzidos.

Segundo Flávia Caimi, o ensino tradicional de História tinha propósitos voltados para

a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (2006, p. 20).

Ao falar em ensino tradicional de História, analisando a citação anterior, é possível concluir duas coisas:

A primeira é que a sociedade mudou e muda muito, constantemente, mas a maneira de ensinar História não, ainda estando vinculada a processos pedagógicos cronologicamente anteriores ainda a sua existência nos currículos escolares enquanto “disciplina”, marcados pela decoração e pela didática “bancária”, ilustrada e estéril (FREIRE, 1987).

A segunda é que o espaço para o contato com o diferente, neste caso, quando acontece, limita-se ao campo da citação ou da curiosidade. Esta prática, porém, distancia-se do objetivo de um ensino dito integral por conta da limitação de sua relação com a realidade, muito embora, a depender do contexto de sua realização, tal postura possa, ao privilegiar a menção de nomes presentes nas mídias e nas ruas, aproximar a aula à realidade dos estudantes.

Considerando a dinâmica da sociedade contemporânea, o ensino de História tem papel integrador porque permite o reconhecimento da complexidade do tempo em que opera o sujeito na medida em que identifica o diferente e suas particularidades, estimula a alteridade e reposiciona-o no meio, sugerindo a revisão de preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo em que dá condições para que não se naturalizem desigualdades, entre outras violências contra a dignidade humana. Nesta perspectiva para se pensar o ensino de História e suas contribuições a uma educação dita integral, evidencia-se como imprescindível a oportunização para a compreensão de sujeitos, espaços, culturas e tempos plurais em um “mundo mesmo” (PEREIRA; TORELLY, 2020).

Sendo o “mundo mesmo” um mundo plural em diversos aspectos, a experiência de um tempo cuja compreensão se dá em torno de uma única via, linear, progressista, eurocêntrica, de maneira automática e racional, esvazia-se de outras temporalidades que lhe são contemporâneas e diversas, e com elas, das culturas que lhes dão sentido. Logo, torna-se necessário, de acordo com Sanjay Seth (2013),

questionar os clichês relativos aos modelos do evolucionismo e apresentamos a necessidade de abordar a coexistência de ontologias e epistemologias, não mais entendidas como lineares e progressivas, de modernos e não modernos, ocidentais e não ocidentais, povos com história e povos sem história, modelos refratários do eu e do outro (apud PEREIRA; TORELLY, 2020. p. 757).

Reconhece-se aqui a importância das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) neste processo formador. As CHSA possibilitam o esclarecimento sobre as relações humanas em curso, seu desenvolvimento ao longo do tempo, em diversos espaços, questionando e problematizando maneiras de pensar, de agir e reagir. É uma área que permite ao estudante as condições para compreender o funcionamento da sociedade contemporânea, permitindo-lhe reconhecê-la em sua complexidade e, feito isso, intervir sobre a mesma.

Desse modo, as ciências humanas, e especialmente a História, teriam papel fundamental neste aspecto. Se por um lado não se pode pensar em um conhecimento dito histórico que se construa sem contar com a contribuição epistemológica e prática de outras áreas do conhecimento, sejam das ciências humanas ou não, por outro é também imprescindível reconhecer que é próprio do *métier* do Historiador a organização coerente dos processos humanos, situados no tempo e no espaço através da narrativa histórica. Aliás, a ciência histórica diferencia-se das demais por, entre outras coisas, se propor a enfrentar as barreiras do tempo e produzir conhecimentos corroboráveis sobre temporalidades diferentes.

Focando mais especificamente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem em História, tais mudanças acabam por dar novos sentidos a este processo, inserindo nele novos objetivos e desafios para seu êxito. O ensino de História, na medida que é campo para o desenvolvimento desta consciência, que ultrapassa o campo do intelectual e envereda pelo político, é ferramenta para o “estabelecimento do sentido da experiência no tempo”, e da necessidade que, enquanto sociedade, temos de “dar respostas aos fenômenos que não são intencionais, que são subjetivos, mas que são naturais e, sofridos” (CERRI, 2011, p. 30).

O ensino de uma História reificada, aqui entendida como aquela que se resume a coisa a ser adquirida, e não vivida e experimentada, então, atenderia muito mais à uma educação

tradicional do que a um projeto de educação integral, tão logo se limita a interesses academicistas, cumulativos, e desliga-se do tempo e do espaço de sua produção,

O relato mais comum, quase um ‘senso comum’, ilustrado, nesse caso, concebe uma disciplina História no currículo escolar e seu ensino convencional desdobrando-se em duas direções. Por um lado, as aulas de História divulgando o conhecimento produzido na academia, de modo que suas incessantes disputas, produzindo reformulações permanentes, resultam na promoção automática de mudanças também nas narrativas apresentadas aos estudantes. Por outro lado, tal percepção da História escolar como versão adaptada da historiografia hipertrofia e reifica o papel do livro didático como balizador de todo o processo educacional. (ANDRADE; ANDRADE, 2016. p. 178)

O ensino de História dentro de uma perspectiva que valoriza a educação integral precisa debruçar-se sobre o que há de mais humano: a percepção sobre o tempo. Se naturalmente a humanidade pensa historicamente, na medida em que percebem a vida desenvolvendo-se dia após dia, a obtenção de uma consciência histórica elevaria esta percepção a uma condição desnaturalizada e fixada em torno da coletividade e das relações de poder que a regem. Em cima disso, concordamos com Hans Georg Gadamer, quando afirma que

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião (1998, p. 17 apud CERRI, 2011. p. 24)

Uma educação dita integral, então, precisa desenrolar-se em torno de uma premissa que valorize a produção do conhecimento dentro de uma condição dialética, posto que o sujeito é, socialmente, fruto das relações que desenvolve, inseridas em estruturas também desenvolvidas e mantidas, entre rupturas e permanências, ao longo do tempo. Reitera-se, desse modo, em relação ao Ensino de História, que este também precisa conectar-se com seu tempo e com as demandas da sociedade que o produz. Deve permitir o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ampla à medida em que cria condições para o desenvolvimento de análises devidamente contextualizadas dentro de pontos de vista cada vez mais diversos.

Em busca de uma perspectiva de ensino de História que valorize a integralidade do estudante ao longo do processo educacional, cabe pensar aquele ainda como

[...] espaço/tempo de fronteira, compreendendo fronteira como *entrelugar*, expressão tomada de empréstimo a Homi Bhabha [...] para evidenciar que a relação aprender/ensinar História produz-se na articulação de diferenças culturais, para além de supostas subjetividades e identidades originárias de docentes, discentes e autores de livros didáticos. Nas fronteiras do ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas, enfim, rompendo polarizações e produzindo um momento que vivencia a diferença, habitando o *entrelugar*. (ANDRADE; ANDRADE, 2016. p. 183)

Aqui, as contribuições de uma História Pública, cuja construção se dê em rede, permitindo a colaboração e a discussão sobre suas produções socialmente, faz-se especialmente colaborativa a uma educação que se queira integral, sobretudo por entender-se enquanto prática essencialmente coletiva e preocupada com o diálogo e as diferenças.

Na prática, sugere-se aqui que o ensino de História pode abrir caminhos para o contato com realidades diversas e diálogos entre diferentes formas coexistentes de ver, pensar e agir no mundo, expandindo olhares, estimulando alteridades. Segundo este raciocínio, torna-se indispensável o contato com novas metodologias e epistemologias. Portanto, reitera-se aqui a utilidade da adoção de práticas interdisciplinares, que valorizem e potencializem um ensino integral.

Esse modo de ensinar História vai na contramão do tradicional e ainda pedagogicamente aceito ensino conteudista, cuja finalidade se assenta nos exames de larga escala e investe em uma absorção acrítica de informações com vistas ao êxito em avaliações objetivas e decorativas, nas quais a condição meritória está na capacidade de gravar na memória e reproduzir no papel o máximo de dados possível. Partindo dessa observação, torna-se também imprescindível uma revisão sobre a forma como são desenvolvidos os processos avaliativos dentro da sala de aula.

Considerando que o processo avaliativo alinha-se diretamente com os objetivos estabelecidos previamente para a organização e realização das aulas ao longo de um determinado período, ou em torno de determinada temática, a percepção sobre os níveis de aprendizagem gerados nas reflexões ora propostas precisa também ir além do tradicional e atentar-se a novos tipos de linguagem e métodos para o reconhecimento da qualificação ou não de determinadas competências e habilidades, a fim de que “novos sentidos lhe sejam empregados de forma a criar uma linguagem de possibilidades para efetivas aprendizagens por meio dessa prática didático-pedagógica-curricular”. (MARTINS, 2020. p. 166)

2.3.1 Ensino de História no Brasil – trajetória por uma educação integral

No que tange ao Ensino de História na realidade brasileira e sua relação com um ideal de educação dita integral, enfaticamente no período democrático iniciado em 1985, este precisa ser analisado dentro de suas particularidades. Ao longo do tempo, com efeito, principalmente desde a década de 1990, buscou-se reformular a educação brasileira com o desenvolvimento de legislações mais específicas capazes de regulamentar e orientar mais diretamente as práticas realizadas no campo do ensino básico.

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. (SILVA, 2018. p. 9)

Aqui faremos uma breve análise de algumas referências institucionais legais para pensar de que forma foram delimitados os espaços para o ensino de História durante a etapa do Ensino Médio, etapa que nos interessa mais diretamente.

Em seu artigo 1º, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que o ensino no Brasil deve preconizar pelos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), além de, com relação ao ensino médio, definir como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), o que nos sugere espaço para uma prática do ensino de História, e das Ciências Humanas, de modo geral, sob uma perspectiva humanística e conectada com os dilemas sociais atuais.

Como forma de orientar a prática pedagógica no Brasil foram publicados entre 1997 e 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de servirem como referência para escolas e os sistemas educacionais de modo geral pudessem elaborar suas propostas curriculares, sem deixar de considerar sua própria realidade em torno de bases comuns a todo país. Desses parâmetros originaram-se, através da Resolução nº 003/1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que definiram que o Ensino Médio deve propor aos alunos a construção de competências e habilidades que proporcionem:

- a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 1998b. p. 5)

O destaque ao disposto nas diretrizes dá-se partindo da compreensão de que elas têm um peso maior que os parâmetros, tendo poder de norma, graças ao caráter propositalmente diretivo colocado no texto²⁷. Entende-se ainda que as competências e habilidades listadas acima estariam alinhadas com três princípios, quais sejam a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” e a “ética da identidade”, também presentes no texto da resolução supramencionada, o que dava a este conjunto de diretrizes uma sedutora aparência atrelável a superação da dualidade histórica desse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012. p. 47). Considerando o que se diz na apresentação da Parte IV dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM),

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das

²⁷ O caput dos artigos 1º e 5 é demonstrativo dessa linguagem que se quer fazer ordem.

Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio. (BRASIL, 2000. P. 9)

Torna-se importante assinalar que naquele documento valorizava-se desde já uma postura interdisciplinar, dentro de uma ótica que coloca a percepção sobre os assuntos geralmente pertinentes às Ciências Humanas como discussões úteis à formação da cidadania, e não como uma lista de conteúdos a serem memorizados mecanicamente.

No que tange à disciplina de História, os PCNEM pontuam como de grande relevância a capacidade que o conhecimento histórico tem na etapa do ensino médio de permitir o contato do estudante com narrativas e contextos diversos, por vezes externos à sua realidade, possibilitando uma ampliação das capacidades leitoras de textos e de mundo.

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, 2000. p. 22)

No mesmo documento, afirma-se, especificamente em relação à disciplina de História no Ensino Médio, que a mesma pode ampliar os conceitos básicos vistos ao longo do Ensino Fundamental e, assim, contribuir diretamente “para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania” (BRASIL, 2000. P. 22). Isso se daria pela via da aproximação entre a prática pedagógica e o tempo de sua produção, suas demandas e as

possibilidades inerentes a elas, permitido cada vez mais graças ao avanço da produção historiográfica mais recente sobre as mais diversas faces da produção humana.

Com relação à construção destes laços identitários e da cidadania, mais recentemente foram aprovadas leis imbuídas do propósito de fomentar no espaço dos currículos escolares a discussão acerca de grupos por muito tempo marginalizados enquanto sujeitos históricos como negros e índios. Merecem destaque as leis 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira nos níveis fundamental e médio da educação brasileira, e 11.645/2008, que altera a anterior, acrescentando como obrigação aos sistemas de ensino também o ensino da História e da cultura indígena.

Por força desta segunda lei, o art. 26-A da LDB foi alterado e passou a ser redigido da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A criação destas duas leis representa, dentro de uma proposta que visa a integralidade do ensino, o alargamento dos olhares e dos currículos para a percepção e a convivência com o diferente, de modo a oferecer conhecimentos aos estudantes acerca das particularidades que envolvem sua existência e suas lutas, o que deve ser sempre lembrado ao se falar destas minorias sociais por conta da forma sob diversos aspectos violenta a que, ao longo do tempo, eles estiveram submetidos socialmente.

Além do mais, o ensino acerca destes grupos permite também a revisão das marcas da colonialidade sobre o currículo. Neste sentido, torna-se fundamental pontuar acerca da condição desta ferramenta que não é neutra na medida em que é atravessada por silenciamentos e predileções convenientes aos interesses dos seus idealizadores

Conforme Silva (1995), a distribuição desigual de conhecimento pelo currículo reflete uma reprodução da desigualdade social. Dessa forma, podemos analisa-lo desde uma perspectiva política, visto que se mostra como um discurso que nos constitui como sujeitos e fixa noções “legítimas”, ou seja, apresentam-se conhecimentos produzidos através de relações sociais envolvidas por relações desiguais de poder. Tais relações influenciam justamente a forma como construímos nossa identidade social, uma vez que a maneira como as experiências de conhecimento são organizadas, produzem formas particulares de subjetividade e fixam noções sobre gênero, raça e classe em que diferentes grupos sociais irão ser valorizados ou não (CRUZ; NASCIMENTO, 2020. p. 224).

Nessa perspectiva, a escola representaria uma importante instituição para a construção de identidades sociais que, quando pluraliza suas visões e suas práticas, permite a inclusão e a cidadania às minorias étnico-raciais presentes na sociedade. Logo, o ensino da história e da cultura dos povos indígenas e dos afro-brasileiros

não interessa apenas aos alunos desse grupo étnico-racial, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (CRUZ; NASCIMENTO, 2020. p. 222).

Conclua-se, com relação a esta legislação, que seu desenvolvimento, à medida que atende às lutas de grupos sociais ora excluídos do debate público constitui-se em imenso desafio, que exige o desenvolvimento de ações pertinentes que ultrapassem os muros da escola a fim de que esta luta seja incorporada por outros setores da sociedade. (BITTENCOURT, 2018. p. 110)

O Ensino Médio passou ainda por alterações significativas em sua estruturação²⁸, com o desenvolvimento de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado no ano de 2007²⁹ em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1997 – que passaria a garantir, entre outras coisas, financiamento específico para cada nível da educação nacional, o Programa Ensino Médio

²⁸ Embora nosso foco nesse momento seja falar do Ensino Médio, é interessante observar que durante os primeiros anos da década de 2010 é organizada uma reorganização dos marcos legais da educação brasileira, que foram atualizados, como se observa na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

²⁹ BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em 02.06.2021.

Inovador (ProEMI), de 2009, alvejando “o desenvolvimento de inovações pedagógicas das escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na estrutura curricular dessa etapa educacional, bem como o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende” (MOEHLECKE, 2012. p. 45), a ampliação dos objetivos do ENEM³⁰. Porém, destacaremos aqui a criação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2011.

Segundo Sabrina Moehlecke,

Se, por um lado, as DCNEM-2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. (MOEHLECKE, 2012. p. 54)

As novas DCNEM se propõe a fazer uma atualização da estrutura do ensino médio do Brasil, elencando as mudanças mais recentes, associadas ao ensino profissionalizante integrado, à criação do FUNDEB, além de formalizar em suas determinações outras modalidades de ensino nesse nível, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino direcionado à população indígena, do campo, quilombola, de educação especial e em regime de liberdade assistida.

Além disso, o texto das novas DCNEM evita a discussão específica sobre quais competências e habilidades deveriam ser trabalhadas ao longo do Ensino Médio em cada sistema de ensino, seja do ponto de vista geral ou do específico para cada área, o que sugere uma mudança no tom: de puramente diretor a moderado. Destaco, com relação à organização curricular, a demarcação de fundamentos básicos que deveriam orientar toda proposta de organização de currículos neste nível:

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

³⁰ Que passou a ser responsável por “a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU).” (MOEHLECKE, 2012. p. 46)

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V – a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

A articulação destas diretrizes a medidas como o ProEMI, o FUNDEF, o estímulo ao ensino profissionalizante, e a criação do Plano Nacional de Educação (PNE)³¹, sugeria um incremento importante à consolidação do Ensino Médio no Brasil. Em torno destas diretrizes, continua evidente a defesa, pelo menos teórica, de uma prática educacional que extrapole o intelectualismo e se faça relevante também do ponto de vista social e cultural, como se pressupõe de uma Educação Integral (MOLL, 2017). Ao mesmo tempo, também se torna relevante perceber que há uma consonância entre os termos propostos no artigo citado acima e medidas contemporâneas a ele como a reforma do ENEM. Juntos, podemos afirmar que o ensino médio brasileiro passava a ganhar corpo e cada vez mais uma identidade própria.

Nos anos seguintes, o Brasil assistiria ao acirramento dos processos políticos, no contexto das eleições de 2014 e da ascensão ao debate público de grupos reacionários, e sua presença nesse contexto também influenciou nos próximos passos dados pela educação nacional. O debate em torno da criação da Base Nacional Comum Curricular nos anos seguintes seria infectado também por estes posicionamentos e seus desdobramentos são dignos de atenção por parte dessa pesquisa.

2.3.2 BNCC e o Ensino de História

Durante os anos de 2003 e 2014, poucas políticas foram pensadas e desenvolvidas diretamente voltadas à revisão da organização dos currículos nacionais, tanto para ensino fundamental quanto para o nível médio. De toda forma, a despeito das medidas pensadas sobre

³¹ BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 02.06.2021.

o currículo à nível federal durante esta década operavam ambigualmente entre o atendimento das reivindicações de grupos sociais e as dos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS apud MELO; FERREIRA, 2019. p. 11). A partir da elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, o campo do currículo torna a ganhar centralidade no debate educacional brasileiro e reinicia as discussões acerca de uma base nacional curricular comum.

Em setembro de 2015 foi publicada a primeira versão do documento que viria a ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo seria “sistematizar o que deve se ensinado nas escolas do brasil inteiro, englobando desde a educação infantil ao final do ensino médio”. (BITTENCOURT, 2018. p. 81). Dentro do contexto de sua produção, alinharam-se seus objetivos às estratégias necessárias ao atingimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³², o que representa posições meritocráticas e controladoras, posto que seria estruturada para atender a avaliações de massa e metas de aprendizagem (FERREIRA et al, 2022. p. 20-21), demonstrando a ideia da inversão da relação entre resultado avaliativo e prática pedagógica, uma vez que a prática pedagógica deve condicionar o processo avaliativo, e não o contrário.

Em sua primeira versão, definiu como objetivos gerais da área de Ciências Humanas no Ensino Médio:

Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.

Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.

Realizar experiências de socialização e de vida em coletividade, em diferentes espaços, tempos e interações conscientes, sendo nessas experiências contempladas, sobretudo, as individualidades e as diversidades culturais presentes.

Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos.

Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sócio-históricas, culturais e políticas.

Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto (BRASIL, 2015. p. 240-241).

O mesmo documento, versando sobre os objetivos do ensino de História, afirma:

³² O alinhamento entre PNE, BNCC e IDEB está, mais precisamente, na meta 7 do PNE: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”. (BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 02.06.2021).

A proposta para o componente História compreende uma ordenação de objetivos de aprendizagens relacionados à compreensão do lugar social do saber histórico na Educação Básica. De um lado, a constatação de que o saber histórico, dada sua natureza e conformação – vinculado à formulação do saber historiográfico, ainda que não a ele restrito – é fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à leitura das dimensões sociais, políticas e culturais da existência social; de outro, a oportunidade que este mesmo saber faculta de introduzir, desenvolver e problematizar uma visão curiosa e inquieta em relação ao mundo, às conjunturas sociais e às balizas econômicas, políticas, culturais e sociais (BRASIL, 2015. p. 242).

Torna-se interessante perceber a referência a uma História ferramenta para leituras de mundo críticas, de modo análogo ao mencionado no texto dos PCNEM História anteriormente.

A primeira versão da BNCC enfatizou a abordagem histórica em torno da história do Brasil e organizava este processo em torno de quatro eixos predominantes, mas não únicos à atividade pedagógica, presentes em todos os anos da educação básica nacional, sendo eles: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; e dimensões político-cidadãs. (BRASIL, 2015. p. 244). Ao todo, a BNCC naquela edição listava 56 objetivos de aprendizagem só para o nível médio, organizados em torno dos quatro eixos já mencionados.

Com relação ao ensino de História, deixou muito a desejar entre diversos segmentos representantes de professores e pesquisadores na área. Segundo MELO; FERREIRA, criticou-se, sobretudo

o caráter genéricos dos objetivos; as relações estabelecidas entre a formação para cidadania e a formação cívica centrada apenas no culto aos símbolos nacionais; ausência de discussões sobre o papel do ensino de História na formação intelectual do aluno; o caráter problemático do uso inadequado de conceitos históricos; a supressão de noções fundamentais para a compreensão do conceito de tempo histórico; a forma insuficiente e contraditória da crítica à perspectiva eurocêntrica da História; a ausência de referências à História Antiga e Medieval; a forma incompleta e parcial de inserção das temáticas relativas às culturas afro-brasileiras e indígena, em conformidade à legislação (Leis 10.639/03 e 11.645/08); ausência dos elementos conformadores da contemporaneidade vinculados ao desenvolvimento do capitalismo, termos tais como capitalismo, capital e burguesia estão inteiramente ausentes da proposta, abolindo do estudo de História conceitos fundamentais para a compreensão da contemporaneidade; por fim, no que se refere à História do Brasil como eixo central da BNCC, a justificativa dessa escolha carece de argumentos mais sólidos, de modo a se evitar que seja interpretada como proposta meramente nacionalista. (2019, p. 14-15)

É importante destacar que este documento foi construído e reconstruído ao longo de algumas etapas, realizadas entre 2015 e 2017, que incluíram a realização de eventos para discussão, produção de pareceres, relatórios, e consultas públicas. A suposta abertura a contribuições, porém, não necessariamente teria permitido a expressão de suas posições no texto (Cf. MICARELO apud MELO; FERREIRA, 2019), evidenciando sua condição de campo de batalha entre posições políticas diversas.

A segunda versão da BNCC foi publicada em 2016 e trouxe impactantes mudanças em sua proposta. Especialmente no que diz respeito ao ensino de História, merecem destaque a reformulação dos conteúdos básicos do componente curricular, não mais centrados na história do Brasil, remontando a uma organização muito mais próxima do tradicional modelo eurocêntrico e a reformulação do arranjo dos objetivos de aprendizagem no Ensino Médio, não sendo mais em torno de quatro eixos, e sim apenas dois: o dos conhecimentos históricos, propriamente ditos, e o do desenvolvimento de linguagens e procedimentos de pesquisa no componente. (BRASIL, 2016. p. 156)

Com relação ao Ensino Médio, mais especificamente, a segunda versão da BNCC trata deste nível da educação básica de maneira muito mais profunda, dedicando tópicos diversos para comentar acerca das relações dos jovens com o conhecimento, os limites e os desafios desta relação, além de comentar também acerca de diversas modalidades de ensino e suas particularidades. Sobre o ensino de Ciências Humanas, é entendido neste documento que, entre outras coisas, é um compromisso da área oportunizar a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos, o diálogo crítico com as novas tecnologias, além de fortalecer atitudes que permitam:

- (a) a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas);
- (b) o reconhecimento da condição histórica da sociedade, da sua comunidade e de si próprio/a;
- (c) o dimensionamento, o questionamento e a atuação no campo dos dilemas e desafios da relação homem-natureza;
- (d) o adensamento de conhecimentos sobre a organização da vida nas sociedades democráticas e republicanas e seus vínculos com o poder, a política e as leis;
- (e) a interação intensa com campos de atuação diversos, vinculados às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos;
- (f) o exercício da participação qualificada no debate público mediante argumentações sustentadas nas Ciências Humanas, a formulação de propostas e a tomada de decisões orientadas pelo interesse comum. (BRASIL, 2016, p. 628-629)

Desse modo, estabeleceu como objetivos gerais das Ciências Humanas para o Ensino Médio:

Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.
Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo.
Participar de forma qualificada no debate público mediante argumentações sustentadas nas Ciências Humanas, a formulação de propostas e a tomada de decisões orientadas pelo interesse comum.
Desenvolver consciência crítica sobre sensibilidade, conhecimento e razão, bem como sobre as realidades sócio-históricas, culturais e políticas.
Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto.
Conhecer e experimentar procedimentos de análise dos fenômenos sociais, com vistas ao aprimoramento da criticidade e produção de explicações sobre a realidade e a própria existência.
Problematizar mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos.
(BRASIL, 2016, p. 630-631)

Sobre os objetivos listados acima, cabe destacar que a concepção geral deles está em volta das questões sociais, valorizando uma postura por parte dos estudantes que se afirmasse dialeticamente na relação entre diferentes grupos, espaços e temporalidades. Além disso, a esses objetivos gerais de área se relacionam até quatro eixos de formação: Pensamento Crítico e Projeto de Vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramentos e capacidade de aprender e Solidariedade e sociabilidade.

Nesse documento, são listados quarenta e oito objetivos de aprendizagem, girando em torno de dois eixos predominantes – Conhecimentos Históricos e Linguagem e procedimentos de pesquisa – agrupados em três unidades. Segundo o próprio, esta organização, e mais amplamente o ensino de História, tem como objetivo alargar a capacidade dos estudantes de pensar usando conhecimentos históricos, “articulando o conhecimento de História a um raciocínio aplicado, que permite refletir e debater os desafios do Brasil e do mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2016. p. 632)

De toda forma, a nova versão da BNCC também foi marcada por críticas, como é possível perceber neste fragmento de documento produzido por professores do Departamento de História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que concluiu que

Por fim, fica a impressão de que a estratégia da equipe responsável pelo componente curricular História foi a exclusão da proposta anterior em bloco e sua substituição por um currículo de viés tradicional e com poucas surpresas para além de suas ausências. O enfoque cronológico e a permanência da "grande narrativa" centrada no processo histórico de matriz europeia são os principais sintomas dessa permanência da tradição. Nesse caso, lamentamos o descarte, uma vez que a primeira versão provocou um interessante debate entre historiadores de várias regiões e atuantes em diferentes esferas do ensino. De modo algum, compreendemos que as críticas realizadas à primeira versão clamavam por um retrocesso, identificado nessa leitura do conteúdo para a área de História. Acreditávamos no avanço das discussões, corrigindo os rumos da Base, sobretudo no que se referia às graves ausências que vigoravam no primeiro documento. O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo. (apud MELO; FERREIRA, 2019. p. 15)

A terceira e última versão da BNCC seria lançada por completo apenas em 2018³³, trazendo uma série de mudanças em relação às versões anteriores, muito por conta dos impactos da Reforma do Ensino Médio, instaurada através da Medida Provisória 746/2016 e ratificada através da Lei 13.415/2017.

Em síntese,

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. [...] [propôs] a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência [...] Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Outras propostas dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês; a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos. (SILVA, 2018. p. 3-4)

³³ A terceira versão da BNCC foi homologada antes disso, em dezembro de 2017, mas sem contar em seu texto com qualquer menção ao Ensino Médio. A versão definitiva só seria publicada um ano depois. O motivo para tal seria a Reforma do Ensino Médio, cf. Lei 13.415/2017. (SILVA, 2018).

Embora a medida provisória em questão tenha tido algumas partes do seu texto alteradas na Lei 13.415/2017, o teor ultraliberal (ALMEIDA, 2021³⁴), retrógrado (BITTENCOURT, 2017³⁵; SILVA, 2018), desnivelador (HERNANDES, 2019³⁶) foi mantido e é marca central de um processo de revisão das políticas públicas no Brasil sobretudo a partir da realização do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, elemento chave do golpe ainda em curso no país.

A terceira versão da BNCC alinha-se aos elementos trazidos pela Reforma do Ensino Médio e, portanto, traz uma série de alterações em comparação com suas versões anteriores. Entre tantas, destaque-se o retorno do conceito de competências e habilidades, a responsabilização pela organização daquelas competências e habilidades de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, desde que considere os direitos e objetivos de aprendizagem estabelecidos nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2018. p. 12), e a organização da Base para o Ensino Médio por áreas do conhecimento, informando, ainda, quanto a isso, que

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009³⁷, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018. p. 32)

É interessante destacar que dentre todas as versões da BNCC até aqui abordadas, a terceira versão é a que aparenta maior preocupação com a defesa de uma prática pedagógica dita integral, recebendo, inclusive um tópico apenas para isso na introdução do seu texto (BRASIL, 2018. p. 14-15), para além das numerosas menções a este ideal ao longo do documento. É entendida como um fundamento pedagógico da Base.

³⁴ ALMEIDA, D. A. **O currículo e o ensino de história nas malhas do neoliberalismo**: Competências e formação histórica. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=494444>. Acesso em 24.03.2022.

³⁵ BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2017, p. 553 – 569. Disponível em <https://docplayer.com.br/142219199-A-base-nacional-comum-curricular-uma-analise-a-partir-do-ciclo-de-politicas.html>. Acesso em 24.03.2022

³⁶ HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34731>. Acesso em 24.03.2022.

³⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2018.

Neste documento, não havendo especificação quaisquer a conteúdos ou habilidades ou competências diretamente vinculadas a componentes curriculares, e em especial, da História, cuja condição saiu da obrigatoriedade no currículo, “ficando desfigurada e diluída numa amorfa área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”³⁸ (FERREIRA et al, 2022) enfocaremos nas disposições acerca do dito para a área.

A BNCC estabelece que pretende com sua proposta garantir aprendizagens diversas através da tematização e da problematização de determinadas categorias conceituais entendidas como fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética e Política e Trabalho. (BRASIL, 2018. p. 549). A utilidade destas categoriais estaria presente na capacidade delas de operacionalizar objetivos de aprendizagem, habilidades e competências que já são definidas ainda no nível fundamental, mas que podem ser ampliadas de acordo com a ampliação no grau de abstração e simbolização dos estudantes inerente ao Ensino Médio.

De modo mais preciso, são definidas seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, quais sejam:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu *projeto de vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018. p. 558. Grifo nosso.)

³⁸ Essa redação é dada, inclusive, apenas com a terceira versão da BNCC. Até a versão anterior, chamavam-se apenas de Ciências Humanas.

Entende-se aqui como pertinente a menção a todos as competências específicas da área das ciências humanas e sociais aplicadas por conta do interesse em perceber sua amplitude temática, que, teoricamente, sugere o interesse em desenvolver práticas de aprendizagem capazes de permitir um desenvolvimento do estudante mais amplo e irrestrito. Porém, chama a atenção nesta lista o fato de que os verbos indicativos que iniciam cada uma das competências, diferentemente das edições anteriores, sugerem o desenvolvimento de uma postura muito mais analítica, e, portanto, passiva, por parte dos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, visualiza-se um empobrecimento desta etapa da educação básica com relação a uma prática mais significativa dentro ou fora da escola, o que, conseqüentemente, gera contradições entre os interesses práticos da BNCC nesta versão mais recente.

Além disso, outras questões chamam a atenção nesta relação por uma educação integral na Base: A instituição do Projeto de Vida como princípio pedagógico e componente curricular (BRASIL, 2018. p. 8-9), presente ainda na última das competências listadas anteriormente, entre as competências gerais da educação básica nacional³⁹ e também no texto da lei da Reforma do Ensino Médio⁴⁰ como de necessário trabalho pelos sistemas de ensino, mas que, com o esvaziamento das disciplinas das ciências humanas nesta etapa da educação básica sugere uma preocupação contraditória pela educação integral do estudante, provavelmente explicável se percebida sob o prisma de uma formação mais interessada na formação de capital humano, inspirado nas noções neoliberais, apto a contribuir para o processo econômico-produtivo. (SAVIANI apud SIMÃO, 2016. p. 7)

Um ensino que valoriza competências e habilidades não é necessariamente um problema, posto que pensar competências e habilidades como operações psicológicas é, originalmente, mobilizar condições cognitivas para questionar e organizar práticas sociais (SAVIANI apud SIMÃO, 2016. p. 9), mas quando se voltam ao atendimento de interesses mercadológicos, assumem posição contraditória, já que passam a operar sob uma lógica pedagógica desinteressada na emancipação do sujeito e enviesada pela ideologia capitalista⁴¹. Segundo Demerval Saviani,

³⁹ Competência geral da Educação Básica nº 6: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2018. p.9)

⁴⁰ Art. 35-A, § 7º “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 1996).

⁴¹ Recomenda-se também em complemento a esta discussão a leitura de BERNSTEIN, B. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. In: Cadernos de pesquisa. n. 120, p.75-110, nov. 2003.

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2007. p. 437)

Nesse sentido, a pedagogia das competências pensada em torno das relações de trabalho passaria a ser caracterizada pelo forte apelo econômico.

Analisado a partir do toyotismo articula-se à ideia de flexibilização na produção, ao conceito de qualidade total e ao foco na qualificação do profissional, constituindo a “base empírica para que o conceito de qualificação fosse tomado como princípio de eficiência 11 produtiva” (RAMOS, 2001, p.171). Logo, o processo produtivo se constitui eficiente a partir de trabalhadores mais bem preparados para a atuação nesse mercado em expansão. Ramos (2001) analisa essa relação a partir de alguns autores que traduzem os modelos de competência em relação direta com estratégias produtivas a partir da inovação de tecnologias e gestão de recursos humanos. (SIMÃO, 2016. p. 10-11)

Aqui, a posição do currículo, “à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos” (SACRISTÁN, 2013. p. 27) é central nesse processo, pois através dele é possível perceber novamente sua condição marcadamente atravessada pelos interesses de grupos hegemônicos socialmente, interessados na reprodução das estruturas ideológicas essenciais à manutenção das relações capitalistas de produção. (ALTHUSSER, 1980. p. 67)

Essa exposição acerca da proposta pelo trabalho encampada pela BNCC reforça o fato de que esse documento se conecta com seu tempo à medida em que reflete em seus textos posições muito próximas do neoliberalismo quanto mais estimula posturas passivas frente aos problemas sociais, exigindo dos estudantes virtudes úteis em essência ao mercado, negligenciando espaços para a criticidade e a organização coletiva contra as condições impostas pela estrutura capitalista em sua atual fase de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, pensar o espaço destas categorias – competências, habilidades, mundo do trabalho, projeto de vida –

questiona os ideais por trás do que se diz defender uma educação dita integral, as contradições e as lacunas abertas por ela nesse processo.

A BNCC passou a ocupar um lugar de centralidade no processo educacional brasileiro, estimulando revisões de programas como o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), atualizado em 2017, as DCNEM, revista e atualizada em 2018 (MOLL, 2017. p. 68-69). Evidencia-se o impacto de sua implantação, mesmo em meio a todas as dissensões que ele gerou e ainda gera entre professores, pesquisadores e sociedade civil (FERREIRA, 2022).

Nestas condições, o ensino de História, através do esforço de professores e gestores em contato com as realidades de sua atuação, precisa demarcar um espaço entre os limites delimitados no campo do currículo formal e avançar, entre táticas e estratégias, cuja condição para o exercício de uma atividade educadora que consiga se conectar com as demandas do público escolar sem perder de vista o interesse em uma educação dialética, humanística e crítica, disposta a propor situações de aprendizagem nas quais não se perca de vista o interesse pelo desenvolvimento integral dos alunos.

CAPÍTULO 03 – MOSTRA DE HUMANIDADES

Neste este capítulo pretende-se descrever e analisar com profundidade o processo de desenvolvimento da Mostra de Humanidades em suas três edições, levando em consideração inicialmente o contexto de seu desenvolvimento, edição após edição, tomando como base para tal documentação disponível na internet e em arquivo pessoal do pesquisador e o relato do pesquisador, que em alguns momentos ilustrará as exposições de modo a qualificá-las, em virtude de sua condição de ator frente ao evento estudado.

3.1 CARACTERIZANDO O ESPAÇO: A EEEP MESS

A Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa, localizada no bairro Cidade com Deus, bairro periférico de Camocim, cidade no litoral oeste do Ceará com população estimada em aproximadamente 64 mil pessoas⁴², ao lado do prédio do Campus Camocim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e ainda próxima ao Aeroporto Regional de Camocim Pinto Martins, foi criada em 2009, mas que só passou a funcionar em suas atuais instalações em 2011.

Figura 1: EEEP Mons. Expedito da Silveira de Sousa (EEEP MESS)



Fonte: Seduc-CE.

Trata-se da primeira escola de educação profissional dentro da área atendida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 04 e atende a alunos não só de Camocim, mas também de outros municípios, como Chaval, Barroquinha e Jijoca. Desde

⁴² Fonte: Portal Cidades. IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/camocim/panorama>. Acesso em 07.04.2022.

sua inauguração, passou a destacar-se como uma das principais escolas de ensino médio na região norte do estado do Ceará e mesmo em todo o estado, graças aos seus notórios resultados em avaliações externas como o SPAECE, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e o ENEM.

Atualmente, a referida instituição oferece os cursos técnicos de enfermagem, administração, contabilidade, eletromecânica e edificações, sendo que apenas os dois primeiros têm ciclos completos (turmas simultâneas de primeiro, segundo e terceiro ano) e os demais alternam ano após anos a abertura de turmas, de modo a garantir variedade e o atendimento das demandas locais por profissionais de nível técnico. E para garantir a boa realização destes cursos todos dispõem de ampla estrutura física e tecnológica, sobre a qual se podem destacar, entre outras coisas, a existência de laboratórios de química, física, biologia, informática, laboratórios dedicados aos cursos técnicos – especialmente para edificações, eletromecânica e enfermagem – *datashows* em todas as salas, refeitório, quadra poliesportiva, auditório com capacidade para aproximadamente 150 pessoas, e biblioteca, sendo que todos estes espaços, com exceção do refeitório, são climatizados com pelo menos um ar-condicionado.

O processo de matrícula dos alunos nesta escola atende a regras particulares⁴³, caracterizado por uma seleção por desempenho obtido na última série do ensino fundamental, comprovado no ato da inscrição através do histórico escolar do estudante concorrente a uma vaga. Entretanto, como forma de garantir maior justiça na formação das turmas, opera um sistema de cotas, no qual 80% das vagas oferecidas anualmente são destinadas para estudantes que já fazem parte da rede pública no nono ano do ensino fundamental e 20% para alunos da rede privada, além da existência de cotas para pessoas com deficiência, que terão 5% de vagas disponíveis, e para alunos que residam no mesmo território da escola, sendo de 30% do total das vagas ofertadas, tanto entre alunos com origem na rede pública ou na rede privada.

À despeito de todas as desigualdades evidentes no interior do corpo discente da EEEP MESS, composto por alunos de diversas realidades sociais, algumas muito duras, inclusive, sinto ser importante salientar que a condição financeira média desse grupo de alunos é até bem favorecida, financeiramente falando, se comparada com a de todas as escolas públicas atendidas pela 4ª CREDE. De acordo com os Microdados do ENEM 2019, a renda média dos alunos dessa escola era a mais alta entre todas as escolas da Regional, tendo até mesmo renda mais que dobrada em relação a várias escolas, chegando a R\$ 1.253 per capita. No estado do Ceará,

⁴³ No caso, como em todas as EEEPs, Cf. Portaria nº 105/2009-GAB de 27/02/2009, e Portaria de Matrícula Nº 726/2021 – GAB.

inclusive, coloca-se entre as cem melhores escolas públicas neste sentido⁴⁴. É fato que nem toda escola com bons indicadores de renda tem boas notas, mas escolas com melhores resultados tendem a ser aquelas cuja renda média per capita do estudante são mais altas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEP MESS reconhece a missão da instituição de atender a jovens de realidades socioeconômicas distintas, dentro de uma realidade, seja do ponto de vista macro ou micro, marcada por desigualdades diversas, propondo-se a

viabilizar para o jovem educando aquilo que é fundamental para seu projeto de vida, seja através do academicismo, empreendedorismo ou empregabilidade, e ainda assegurando ao mesmo a possibilidade de ser um jovem autônomo, como indivíduo; solidário, como cidadão; produtivo, como profissional; e ético, como indivíduo, cidadão e profissional. (PPP da EEEP MESS, 2019. p. 01)

No mesmo documento, apresenta-se como perspectiva para a execução de sua proposta o trabalho sobre:

as vertentes de formação cidadã, ética e moral dos seus educandos – entendidos aqui como seres humanos. Este encaminhamento compreende que o ser humano aprende com seus erros, na interação e contribuição mútua com os demais. Neste sentido, busca-se também instigar nossos educandos a compreenderem e a vivenciarem a importância da realização de ações protagonistas, visando para um futuro próximo atitudes compromissadas e responsáveis dos mesmos, dentro ou fora do âmbito escolar. (PPP da EEEP MESS, 2019. p. 03)

O projeto das EEEP no Ceará tem como base um conjunto teórico-prático conhecido como Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). A TESE na EEEP MESS tinha espaço central na concepção organizacional e pedagógica, sendo, dentro do PPP, mencionada inúmeras vezes, seja como referência teórica ou como alvo de práticas mais específicas, como a previsão da realização de alinhamentos mensais com educadores para alinhamento e continuidade dos estudos em torno dela e demais questões pedagógicas (PPP DA EEEP MESS, 2019. p. 3-4).

Dentro da realidade das EEEPs, a considerar o caso da EEEP MESS como espaço amostral através de seu PPP, inicialmente, sugere-se que o papel das disciplinas do eixo

⁴⁴ Para mais informações, vide ZBS Educação. Disponível em <https://www.zbs.com.br/enem-antiores>. Acesso em 19.02.2022.

regular⁴⁵ é reservado ao desenvolvimento dos conhecimentos básicos ao desenvolvimento intelectual dos alunos enquanto às disciplinas diversificadas estariam reservadas as atribuições – competências – sociais básicas ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. A obtenção de resultados positivos pela escola passaria pela união organizada entre as diversas dimensões da prática pedagógica na EEEP, alinhando as disciplinas do eixo regular, com as do eixo diversificado e ainda as do eixo técnico, tanto a nível teórico quanto a nível prático, a considerar os estágios supervisionados ao final do terceiro ano do ensino médio. Esta constatação inicial é possível à medida em que se percebe a ausência de menções com fins sociais aos interesses básicos das disciplinas regulares, sobretudo às das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Tomando particularmente a disciplina de História, a mesma não dispôs de um plano de ensino organizado até o início do ano de 2021, quando foi produzido por mim. Embora eu estivesse na escola desde março de 2017, a organização das aulas pautava-se em torno de outros documentos, como a Matriz Curricular, reorganizada por mim em 2018 já com base no novo material didático escolhido para aquele ano através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2018-2020, realizado em 2017.

Apesar disso, a gestão escolar sempre exigiu mensalmente um plano detalhado das aulas, além de se preocupar em assisti-las sempre que possível, dando sugestões, tecendo críticas, marcando presença e auxiliando a todos os professores dessa forma. Um ponto que sempre observei era a ausência de algum coordenador com formação na área das Ciências Humanas para nos acompanhar mais especificamente. Evidentemente que seria excelente que cada escola pudesse contar com coordenadores dedicados a cada uma das áreas do currículo, o que não é possível, enfim, mas em todos os anos em que lá estive os coordenadores escolares foram, geralmente, com área de formação nas Linguagens e Códigos ou Matemática.

O desenvolvimento das aulas partia geralmente de um viés conteudista, no qual se privilegiava um aprendizado através da aula expositiva, geralmente acompanhada de *slides*, vídeos curtos e produção de resumos no quadro-branco ou em “TDs⁴⁶”, e ainda pela resolução de atividades do livro didático ou de questões de vestibular, que serviriam também como base preparatória para a realização das provas bimestrais.

No caso, realizávamos duas provas, conhecidas como Avaliação Parcial e Avaliação Global. Embora ambas fossem de caráter somativo, A Parcial era aplicada de maneira isolada

⁴⁵ No caso, Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira Inglês, Língua Estrangeira Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.

⁴⁶ Era como eram chamados quaisquer materiais extras que pudessem ser entregues para os alunos contendo questões para serem respondidas rapidamente ou resumos condensados de leitura prática.

em relação às outras disciplinas, contando em média com 10 questões sendo que uma delas seria subjetiva e as demais objetivas, enquanto que a Global era organizada em forma de caderno de provas composto por questões das disciplinas que compunham uma área comum. Logo, havia o caderno de questões das CHSA, ao mesmo tempo que havia o caderno de questões das Ciências da Natureza, das Linguagens e Códigos e da Matemática, e a ideia com esta proposta era simular algo parecido com o que os alunos encontrariam em exames como o ENEM, ou seja, avaliada por área, mas considerando os conteúdos bimestralmente ministrados em cada disciplina, sem a aleatoriedade do exame nacional. Além disso, eram também realizados, sobretudo ao longo do segundo semestre letivo, aulões voltados para os alunos do terceiro ano do ensino médio voltados para o Enem, com análise e resolução de questões, geralmente abordando temáticas estudadas por eles em anos anteriores.

Minha primeira experiência profissional lecionando História foi, na EEEP MESS⁴⁷, e precisei rapidamente me adequar às demandas da escola; ingressei no quadro docente daquela instituição com o ano letivo já iniciado, mais precisamente no final do mês de março na condição de professores temporário, precisando recuperar conteúdos defasados e entregar bons resultados, tanto pela escola quanto pela minha própria afirmação. Não foi fácil.

Os primeiros meses de trabalho apontavam dificuldades: notas baixas, altos índices de reprovação na disciplina nos três anos. Ficava evidente que seria necessário um rápido processo de aperfeiçoamento e adaptação profissional⁴⁸, afinal, era ainda um universitário, que precisava conciliar as obrigações da faculdade com o ensino em tempo integral dentro daquela exigente realidade, o que, no meu modo de ver, redobrava minhas responsabilidades profissionais.

A partir do ano de 2018, passei a usar como documento norteador da minha prática docente, com o apoio ainda do livro didático, a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o ENEM. A bem da verdade, a associação dos itens da matriz citada aos conteúdos do livro didático era já sugerida na própria obra, o que facilitava o trabalho, ao mesmo tempo que, porém, não me forçava a limitar-me em torno das recomendações da obra⁴⁹. Aliás, o ano de 2018 foi o primeiro em que pude começar do zero e tentar, de alguma maneira, sistematizar o ensino de História na EEEP MESS à minha maneira.

⁴⁷ É bem verdade que na escola anterior em que trabalhei lecionei História por poucos meses em uma turma, quase como um “quebra-galho”, enquanto lecionava de fato a disciplina de Inglês. Dias difíceis.

⁴⁸ Merecem agradecimentos especiais colegas e amigos como Prof. Dr. Juliane Passos, Prof. Ms. Alexandre Chaves e Prof. Ms. Paulo Sérgio Fontenele, sendo estes dois últimos gestores à época em que entrei na referida instituição.

⁴⁹ O livro escolhido por mim no PNLD para o triênio 2018-2020 foi BRAICK, P. R. MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4ª ed. Vol. 1, 2 e 3. - São Paulo: Moderna, 2016.

No começo daquele ano começamos a traçar as nossas estimativas para os resultados da escola no ENEM e em torno deles foram traçadas as estratégias, dentro do coletivo de professores das ciências humanas, para melhorar os resultados, que apresentavam queda em comparação com os obtidos no resultado na edição anterior. De toda forma, as avaliações externas sempre balizaram o planejamento, o que não é errado, mas que acontecia, sob o meu modo de ver, de maneira distorcida, já que a função destes exames, embora seja a de fornecer parâmetros ao processo pedagógico escolar, agigantava-se a ponto de o bom desempenho neles ser de fato a pedra de toque da atividade, não só em ciências humanas, mas em todas as áreas. Ou seja, ao invés de servir como referência para o replanejamento dos processos educativos em geral, com vistas à aprendizagem dos alunos, os objetivos do processo educativo passavam a girar em torno da necessidade de manter os resultados sempre e cada vez mais altos, já que éramos instados a planejar ações que pudessem colaborar estrategicamente com a boa realização destes exames em si, como aulas-extras, materiais dedicados, metodologias de ensino e avaliação diretamente inspiradas nestas provas, etc.

Pode parecer mero detalhe, mas esta inversão do processo orienta as diretrizes, as práticas, o cotidiano e todo o planejamento escolar para que se obtenham bons resultados nas avaliações, secundarizando – ou pelo menos tornando concorrentes – questões mais amplas que, em sentido teórico, movem a educação pública. Se a escola é espaço para o desenvolvimento de valores cidadãos, as ciências humanas asseveram sua importância para além das quarenta e cinco questões do ENEM ou das provas bimestrais que abrem e cerram círculos dentro do ano letivo. Em História não é diferente. Há a necessidade de dar sentido ao conhecimento histórico para além das datas e dos atalhos para o bom desempenho em provas e vestibulares. Com vistas à esta situação, o desenvolvimento de metodologias diversas para o aprendizado não deveria focar somente na capacidade de internalização de informações, mas na produção de conhecimentos que possam ser reformulados para permitir aos estudantes uma existência mais autêntica e consciente.

Cientes deste problema, buscamos em conjunto caminhos que pudessem tanto auxiliar no desempenho das avaliações externas como contribuir para um reposicionamento das disciplinas das ciências humanas dentro da escola, no qual elas pudessem paulatinamente ser não somente elementos importantes às avaliações externas, mas que sua funcionalidade também priorizasse o essencial em seu sentido: a reflexão sobre a experiência humana em sociedade.

Para aquele ano, pensamos a qualificação de ações já praticadas, como dos aulões preparatórios, que pretendíamos que passassem a ser realizados interdisciplinarmente, reunindo

sempre que possível dois ou mais professores para discutir sobre o mesmo tema, apresentando vieses analíticos diversos que pudessem auxiliar os estudantes na compreensão do assunto em questão, e criamos ainda um trabalho direcionado com atualidades, nas quais utilizaríamos sempre algum tempo das nossas aulas para conversar com os estudantes sobre os eventos que estivessem em alta nos noticiários, disporíamos de um flanelógrafo na escola para a exposição de notícias que seriam atualizadas semanalmente, e ainda realizaríamos uma pequena avaliação extra sobre temas diversos vinculados às atualidades que valeria até um ponto na média bimestral dos estudantes, de acordo com a quantidade de acertos obtida por cada um.

A outra ação, de longe a mais volumosa que desenvolvemos, foi a remodelação da Mostra Geográfica para Mostra de Humanidades. A Mostra Geográfica, que chegou em 2017 à sua sexta edição, era uma feira organizada pela gestão e pela professora de geografia cujo propósito estava na produção de trabalhos culturais e acadêmicos pelas turmas que pudessem retratar com detalhes elementos de diferentes estados do Brasil (1º ano) e de países (2º ano). A definição dos temas era feita pela professora e posteriormente sorteada entre as turmas, através de suas representações. Os alunos deveriam criar uma coreografia e organizar uma sala temática sobre os espaços definidos, sendo que seus trabalhos seriam avaliados por professores convidados, em formato competitivo, e os resultados finais definiriam os vencedores, agraciados com pontos extras em todas as disciplinas e um troféu, para a turma.

A ideia de reconfigurar essa prática deu-se durante o desenvolvimento da semana pedagógica que abriu o ano de 2018 na EEEP MESS. Além da conjuntura já explanada anteriormente, dois pontos nos motivavam: o primeiro foram os resultados da escola no ENEM no qual o resultado médio geral dos alunos de terceiro ano nas ciências humanas havia apresentado queda em relação aos resultados de 2016, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Comparativo entre os resultados obtidos pela EEEP MESS no ENEM em 2016 e 2017

Área do conhecimento	2016	2017
Linguagens e códigos (LC)	530	526
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	559	547
Ciências da Natureza (CN)	504	539
Matemática e suas tecnologias (MAT)	511	572
Redação	636	633
Média	548	563

Embora essa queda tenha acontecido em escala nacional, sendo acompanhada por mudanças inclusive metodológicas na aplicação da prova, dentro da nossa realidade aqueles

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados publicados pelo Colégio Elite Campinas¹.

resultados acabaram chamando a atenção da equipe de professores da área, até porque em 2017 dois dos quatro professores da área foram trocados⁵⁰ (e com estas trocas eu entrei no quadro de professores). Ao mesmo tempo, também é importante dizer que as médias obtidas no ENEM nas duas edições em questão permaneciam acima da média nacional em todas as áreas do conhecimento, como se pode observar comparando os dados anteriores com os da tabela abaixo.

Tabela 2: Comparativo entre os resultados nacionais médios no ENEM em 2016 e 2017

Área do conhecimento	2016	2017
Linguagens e códigos (LC)	520,5	510,2
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	533,5	519,3
Ciências da Natureza (CN)	477,1	510,6
Matemática e suas tecnologias (MAT)	489,5	518,5
Redação	541,9	558
Média	512,5	523,32

Fonte: Elaborada com base nos dados publicados pelo Portal de Notícias G1⁵¹

Outro detalhe que nos motivou é que, em meio a esta rotatividade nos quadros docentes, em 2018 novas mudanças ocorreram: os dois professores remanescentes no grupo anterior deixaram a escola e, entre eles, a professora que era responsável pela Mostra Geográfica. Assim, no ano letivo de 2018 o coletivo de professores das disciplinas das CHSA decidiu por desenvolver um projeto cuja principal marca viesse a ser a interdisciplinaridade, alicerçada em temas caros ao cotidiano estudantil e social, grosso modo. Essa premissa, inclusive, tornou-se seu primeiro diferencial em relação às outras práticas desenvolvidas naquela escola.

A Mostra Geográfica era um evento que chamava muita atenção dentro da comunidade escolar, mobilizando estudantes e professores, que orientavam suas turmas (geralmente os PDTs, mas não apenas) e contribuíam para o bom desenvolvimento da Mostra. A mobilização também envolvia altos custos financeiros para muitas turmas que, pela competição, se preocupavam inclusive com a contratação de profissionais que pudessem lhes ajudar.

⁵⁰ Neste momento a escola tinha em seu quadro de professores de ciências humanas a Prof. M. G. F. P., lecionando sociologia, a Prof. M. S. R. S., lecionando filosofia, a Prof. F. S. R. O., lecionando geografia, e eu, lecionando história. Cabe aqui levar em conta que todos nós lecionávamos em todas as turmas da escola, e que as professoras de sociologia e filosofia ainda tinham suas cargas horárias completadas com a função de Professor Diretor de Turma, além de outras disciplinas do eixo diversificado, pois apenas com as disciplinas de sociologia e filosofia não era possível completar a carga horária semanal mínima exigida dentro das EEEPs.

⁵¹ **G1.** Notas médias no Enem caem em ciências humanas e linguagens, e sobem em matemática e ciências da natureza. 18/01/2018. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/media-de-desempenho-no-enem-cai-em-ciencias-humanas-e-linguagens-e-sobe-em-matematica-e-ciencias-da-natureza.ghtml>. Acesso em 19.02.2022.

Do ponto de vista da relação entre professores e a Mostra, também cabe ressaltar que a Mostra Geográfica envolvia e afetava também energeticamente as suas rotinas; eram comuns os momentos em que a competitividade entre as turmas se acirrava ou em que a insatisfação de alguns com os efeitos da mostra provocavam nos alunos, em termos de dispersão, de desentendimentos com pais/responsáveis (por conta de gastos, de deslocamentos noturnos em contraturno para ensaios, queda de desempenho em sala, etc).

À despeito das situações previamente expostas, a mostra, pela mobilização que produzia, que materializava o desejado protagonismo estudantil, pela grandiosidade e pela vitrine que representavam, tornou-se ao longo das suas seis edições um símbolo da EEEP MESS e um evento consolidado em seu calendário escolar, contando, na sua culminância, com centenas de visitantes de toda a comunidade escolar, além de autoridades locais convidadas e professores e alunos de outras instituições de ensino.

Do ponto de vista metodológico, a Mostra Geográfica apresentava problemas logísticos, ao passar por cima da dinâmica escolar e provocar dissensos entre diversos agentes da comunidade ao não buscar regulamentar as obrigações e os limites de cada um. Havia também pouco diálogo com professores, gestão, pais e alunos, sobre os detalhes que davam corpo e que ao mesmo tempo eram problemáticos. Além disso, as atividades da mostra eram pouco ou nada conectadas com a realidade dos alunos, nem tampouco privilegiavam reflexões mais críticas ou interdisciplinares.

Em meio a este cenário, mobilizado pela pressão dos resultados, agravado pelas alterações no quadro docente e pela imagem que a escola, mesmo com todos os pesares, decidimos pela reformulação da Mostra a fim de que ela pudesse contribuir para a melhoria da realidade do ensino de Ciências Humanas, e em particular o de História, que pareciam integrar o rol de disciplinas escolares com fins apenas acadêmicos. Tornava-se urgente desenvolver estratégias que pudessem demarcá-lo e sobretudo ressignificá-lo. No primeiro ano de trabalho na instituição não foi fácil, mas aos poucos o meu grau de adaptação elevou-se a ponto de tornar-se suficiente, o que não se resumiu em acomodação, mas na consciência da possibilidade de fazer mais do que já era feito, dando meus contornos à prática do ensino de História naquela escola.

3.2 MOSTRA DE HUMANIDADES: PRIMEIRA EDIÇÃO - 2018

Em diversos momentos, nos reunimos munidos com o edital da Mostra Geográfica do ano anterior, e tentamos listar os pontos críticos daquela edição e das anteriores, já com base em relatos obtidos informalmente com outros colegas, já que no nosso grupo contávamos com apenas um dos quatro professores da área com mais de dois anos na escola. Neste sentido, cabe apontar novamente como a rotatividade dos quadros docentes dificulta o desenvolvimento de projetos de médio e longo prazo, não só dentro das escolas de educação profissional, de certo, mas em toda a rede estadual de educação.

Depois de alguns momentos de discussão, desenvolvemos, em 12 de abril daquele ano as primeiras linhas do regulamento da I Mostra de Humanidades, almejando, para aquela edição, que fosse priorizada uma abordagem interdisciplinar, clara e inclusiva, organizada e alinhada com as necessidades programáticas da escola ao mesmo tempo que permitisse aos estudantes o desenvolvimento de trabalhos de qualidade. Além disso, que estimulasse reflexões múltiplas e pertinentes ao cotidiano dos alunos e da comunidade escolar, dentro de um quadro que pudesse conciliar-se com uma competitividade saudável, sistematizada em torno de regras claras e justas.

Em resumo, a primeira edição da Mostra de Humanidades da EEEP MESS se caracterizaria como uma experiência interdisciplinar com enfoque nas ciências humanas voltada para o desenvolvimento competitivo de atividades de cunho cultural, artístico e intelectual realizada pelos alunos das turmas de primeiro e segundo da referida escola, organizada em três fases (apresentação de trabalho científico na forma de resumo expandido, organização de sala temática e realização de dança temática), cujos vencedores seriam reconhecidos através da soma das pontuações obtidas em cada fase da competição. Visando a garantia dos preceitos acima, a I Mostra de Humanidades já buscava diferenciar-se da Mostra Geográfica ao:

- *Eliminar o enfoque da abordagem sobre os estados e/ou nações, valendo-se de temas valorosos no cotidiano da comunidade escolar de modo geral, seja sob o ponto de vista cultural ou social, privilegiando a interdisciplinaridade* – a preferência por temáticas sociais fez-se circunstanciada também pelo contexto político, em macro ou microescala sob o qual estávamos inserido, considerando uma essencial condição da Escola como lócus para uma ação não somente intelectual, mas também política e social;

- *Dar maior clareza e detalhamento de cada fase da Mostra de Humanidades, privilegiando a organização do tempo e do espaço, e em especial sua preservação* – dedicamos significativas partes do edital à regulamentação do tempo das atividades, ao bom uso do espaço e sua preservação, dentro e fora da sala de aula, nos horários de aula ou em contraturno, sobretudo esclarecendo os limites para a utilização destes pelas equipes sob pena de punições, como perda de pontos ou mesmo desclassificação, a depender de cada caso.
- *A limitação do uso de determinados instrumentos/artifícios para a realização das tarefas, com vistas ao protagonismo dos estudantes e também a sua segurança* – proibimos taxativamente a realização de alterações na estrutura física da escola, como a realização de pequenas construções de alvenaria, soldagens, furos em paredes, remoção de janelas ou coisas do gênero, além, também, do uso de andaimes, pirotecnia e fumaça em quaisquer que fossem as fases da I Mostra de Humanidades;
- *A obrigatoriedade do uso de materiais reciclados para a preparação da Sala Temática* – interessados na economia e na sustentabilidade, esclarecemos em artigo do edital da I Mostra de Humanidades a obrigatoriedade deste componente no espaço das salas, sob pena de descontos na pontuação da fase em caso de descumprimento do edital;
- *Ainda quanto ao protagonismo, garantir a máxima adesão e participação de todos os alunos das turmas na realização das tarefas da Mostra* – limitamos a quantidade de alunos que participariam diretamente na execução de cada tarefa da Mostra, mas estimulamos o envolvimento indireto na organização e na idealização dos detalhes por cada fase, criando instrumentais nos quais os alunos deveriam ser listados e depois conferidas suas participações com as lideranças de cada turma;
- *Impedir a contratação de profissionais externos à escola para a realização/apoio na realização de atividades referentes à Mostra, sob pena de desclassificação da equipe infratora* – percebemos, nas conversas preliminares com alunos e colegas professores, que um dos principais gargalos para a realização das Mostras Geográficas estava no gasto relativamente alto de cada equipe com ornamentação, ensaios, alugueis de roupas e, principalmente, com profissionais que pudessem cuidar destes detalhes em cada equipe, o que, quando não levava alunos (e seus pais) a endividamentos;;
- *A revisão das bonificações em pontos para os alunos, enfocando as disciplinas das CHSA mas sem deixar de beneficiar os estudantes nas outras disciplinas, por entender que a dinâmica da Mostra atingiria invariavelmente as outras áreas* – durante as

Mostras Geográficas, apenas a equipe vencedora era premiada com a nota máxima em uma das avaliações de Geografia e com pontos extras na média de todas as disciplinas do bimestre, o que mudamos para o modelo a seguir:

Quadro 1: Comparativo entre forma de premiação dos alunos pela participação na Mostra Geográfica e na I Mostra de Humanidades.

VI Mostra Geográfica	I Mostra de Humanidades
“A turma vencedora terá como premiação a substituição da nota de Geografia pela prova global assim como 1 ponto na média em todas as disciplinas do curso. E as demais terão também como premiação a substituição da nota de Geografia pela prova global e poderão escolher até três(seis) disciplinas para ter direito a 1 ponto na média.”	<p>1º – 9⁵² pontos em uma terceira nota nas disciplinas das CHSA + um ponto na média em uma disciplina das áreas de CN, MAT e LC;</p> <p>2º – 8,1 pontos em uma terceira nota nas disciplinas das CHSA + dois pontos na média, a serem distribuídos em disciplinas diferentes sendo estas de áreas diferentes;</p> <p>3º – 7,2 pontos em uma terceira nota nas disciplinas das CHSA + um ponto na média, inserido na nota de uma disciplina apenas de qualquer área;</p> <p>4º - 7,2 pontos em uma terceira nota nas disciplinas das CHSA;</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Regulamentos da VI Mostra Geográfica (2017) e da I Mostra de Humanidades (2017)

A distribuição destas notas entre os alunos não se daria de maneira uniforme. Nas três edições, deixamos à cargo dos alunos representantes de suas, acompanhados dos seus professores-orientadores, que analisassem a postura de cada aluno da turma, de modo a ser o mais justo possível, com o apoio de instrumentais criados para este fim a cada edição.

Por outro lado, é importante pontuar que a Mostra de Humanidades não se tratava de nenhuma revolução no interior da escola, mas sim como uma reforma que pretendia tornar mais profícua a experiência já consagrada na história da EEEP MESS de mostras vinculadas a conhecimentos das ciências humanas. Se fizemos questão de mudar algumas coisas, outras nos esforçamos para, pelo menos neste primeiro momento, manter, como:

- *O caráter competitivo entre as turmas em cada ano* – Entendíamos que um dos detalhes que mais faziam com que os alunos quisessem participar da Mostra era a competição entre as turmas dos mesmos anos, que era também fomentada entre as turmas por elas mesmas e pelos professores, que desempenhavam um importante papel apadrinhando

⁵² O uso de notas múltiplas de 0,9 dá-se por conta de que naquele ano havíamos pensado o sistema avaliativo de modo que as provas valessem no máximo 9 pontos e que o ponto restante para “fechar” seria obtido de acordo com a realização das atividades encaminhadas pelo professor para o estudante.

turmas e acompanhando-lhes durante todo o processo de preparação das equipes até a culminância da Mostra;

- *A participação exclusiva de turmas apenas de primeiro e segundo ano* – Os terceiros anos não eram envolvidos diretamente com a Mostra Geográfica e continuaram “excluídos” da Mostra de Humanidades pela necessidade de garantir sua dedicação à realização das avaliações externas e na participação de eventos dedicados a elas ou aos seus estágios⁵³, como os aulões, em contraturno ou não, e a Feira das Profissões, que sempre ocorria ao final do primeiro semestre de cada ano e mobilizada de maneira específica os estudantes das turmas de terceiro ano;
- *A organização em três fases, sendo elas Apresentação de Trabalho Científico, Organização de Sala Temática e Realização de Dança Temática* – compreendíamos que alterar esta composição seria descaracterizar uma fórmula que em sua base, apesar de qualquer controversa acerca dos recursos e das participações necessárias, do tempo empregado, poderia ser sanada, ou pelo menos reduzida, com um pouco mais de cuidado, clareza e rigor na forma de organizar a Mostra em si.

As escolhas tomadas anteriormente procuravam dar à nossa proposta condições para que houvesse uma articulação clara de saberes de todas as áreas das ciências humanas, que ainda possibilitasse, inclusive o contato com outras áreas do conhecimento, por via do desenvolvimento de atividades que os estudantes já conheciam, por conta das experiências adquiridas através do modelo de mostra desenvolvido anteriormente. Entendíamos que a valorização das ciências humanas naquela conjuntura passava pela organização de uma prática que evidenciasse a sua capacidade de propor respostas às questões inerentes à experiência humana em sociedade, e isso passava pela definição de problemáticas e de metodologias que pudessem afirmar estes interesses.

Além disso, do ponto de vista prático, compreendíamos que as atividades a serem desenvolvidas deveriam valorizar ainda o melhoramento do uso do espaço e do tempo escolar, a redução de gastos, principalmente por parte dos alunos, na realização das atividades relacionadas à Mostra e ainda maior coerência nas avaliações e nas bonificações aos alunos

⁵³ Lembre-se que estamos falando de uma escola de educação profissional, e o estágio compõe parte obrigatória da carga horária delas, sendo realizado sempre no segundo semestre do terceiro ano, com exceções por vezes no curso técnico de enfermagem, cuja duração costuma ser um pouco maior que a dos outros cursos e, por isso, se iniciava ainda no primeiro semestre, no segundo bimestre.

pelas apresentações. Dessa maneira, procurávamos dar sentido a uma prática protagonista⁵⁴ por parte dos estudantes, que viriam a ser os sujeitos centrais do processo de aprendizagem em questão.

A mostra faria parte de um conjunto de ações, que incluía a realização de aulões interdisciplinares entre os professores das ciências humanas com frequência mensal para os terceiros anos, além da organização de uma “avaliação” de atualidades, que valeria pontos extras para as disciplinas de ciências humanas e que contaria com a dedicação de um espaço (flanelógrafo) na escola para a postagem de notícias escolhidas pelos professores das ciências humanas. Neste trabalho, no entanto, se privilegiará a Mostra na análise, sobretudo por conta do seu impacto na rotina escolar e das possibilidades metodológicas que ela pode representar. Todas estas ações eram desenvolvidas coletivamente entre os professores da área das ciências humanas. Especialmente com relação aos aulões que eram organizados, eram selecionadas algumas temáticas cuja presença em avaliações externas fosse notável para que, em torno delas, pudéssemos organizar momentos nos quais, juntos, pudéssemos dissertar acerca delas, trazendo pontos de vista diversos e fazendo convergir, em torno de um mesmo assunto, formas de compreensão diferenciadas. O intuito era fazer os estudantes perceberem que a compreensão plural da complexidade daquelas discussões seria útil ao bom desempenho nas avaliações mas também proporcionaria condições diferenciadas para a análise sobre sua realidade.

A primeira edição da Mostra de Humanidades aconteceu entre os dias 07 e 11 de agosto de 2018. A primeira versão do edital da I Mostra de Humanidades foi apresentada para a comunidade escolar em dois momentos entre os dias 11 e 15 de junho de 2018, um dedicado aos professores e gestão escolar e o outro dedicado aos estudantes representantes de cada turma. Este conjunto de estudantes, inclusive, de acordo com o edital, comporia ali uma comissão organizadora da Mostra para trabalhar juntamente com os professores das CHSA. Na mesma reunião com os representantes de cada turma também realizamos o sorteio dos temas sobre os quais cada equipe se debruçaria

Os temas para cada equipe foram definidos da seguinte forma:

Os professores organizadores (CHSA) escolheram temas de notável relevância organizados em duas categorias: a primeira categoria seria destinada aos primeiros anos e tratava-se de temas de relevância político-social marcados pelo caráter atual; a segunda

⁵⁴ O conceito de Protagonismo Juvenil aqui é encarado cautelosamente, por entendermos que por trás do suposto interesse em uma postura autônoma, solidária e criativa, portanto, atuante, por parte dos estudantes omitem-se as condições reais para a operacionalização deste tipo de prática e os interesses em torno desse estímulo, muito mais interessado na adaptação do que no enfrentamento da realidade (SOUZA, 2006. p. 147-157).

categoria, destinada aos segundos anos, contava com o destaque a efemérides – do nascimento de personalidades importante (e nesse caso a data como referência apenas) ao aniversário de eventos significativos para a história da humanidade. Cabe ainda esclarecer que o tema, principalmente em relação aos segundos anos, mas não exclusivamente, era pensado como uma referência em torno da qual se discutiria e, portanto, seria o eixo de todas as produções da equipe. Pensando os segundos anos, especificamente, a data em si era apenas uma referência para trazer à tona a temática em questão. Ou seja, se, por exemplo, determinada equipe escolheu falar sobre “Fim da Primeira Guerra Mundial”, ela na verdade estaria escolhendo falar sobre a Primeira Guerra Mundial, fazendo alusão aos cem anos do seu fim, comemorados justamente em 1918. Os temas sugeridos foram os seguintes:

Quadro 2: Listas de temas apresentados para definição por turmas de primeiro e segundo ano via sorteio

1º ANO (Temáticas mais amplas, de cunho social, político e cultural)	2º ANO (Temáticas mais fechadas, em efemérides – aniversários)
Xenofobia	100 anos do fim da <i>1ª Guerra Mundial</i>
Machismo	200 anos de Karl Marx
Feminismo	30 de Constituição Cidadã
Democracia	140 anos da Primeira Linha de Trem ⁵⁵
Homofobia	90 anos de Andy Warhol
Meio ambiente	100 anos de Nelson Mandela
Intolerância religiosa	70 anos da morte de Gandhi
Globalização	50 anos de “1968”
(Des)nuclearização	50 anos da morte de Martin Luther King
Questão indígena	130 anos da Lei Áurea
Direitos humanos	
Corrupção	
Sistema prisional	

Fonte: Elaborada com base no Regulamento da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS (2018)

Apresentados os temas disponíveis, foi sorteada a ordem de escolha daqueles pelas equipes e os próprios alunos escolheram, por via das representações de cada sala, quais temáticas seriam desenvolvidas por cada equipe. Cabe antecipar que este modelo de escolha dos temas foi adotado nas edições de 2018 e 2019, já que em 2020, por conta da pandemia, os temas foram definidos por sorteio virtual.

⁵⁵ No caso, nessa data faziam 140 anos da morte do criador da locomotiva, George Stephenson (1781-1848)

Na edição de 2018, os temas escolhidos por cada equipe foram:

- 1º Administração - Machismo
- 1º Contabilidade - Xenofobia
- 1º Finanças - Homofobia
- 1º Enfermagem - Intolerância religiosa
- 2º Finanças - Centenário de nascimento de Nelson Mandela
- 2º Enfermagem - 210 anos de Lei Áurea
- 2º Edificações - 30 anos de Constituição Cidadã
- 2º Administração - 100 anos de Primeira Guerra Mundial

Durante as reuniões de apresentação do edital, foram sugeridas algumas modificações no edital, tanto por professores quanto pelos representantes dos estudantes. Estas modificações ficaram expressas em dois documentos: um aditivo e uma retificação, que foram publicados juntamente à nova versão do edital da I Mostra de Humanidades no dia 26 de junho. Os documentos apontavam modificações como as seguintes:

- *Revisão das pontuações máximas a serem obtidas por fase* – na primeira versão do edital, as pontuações máximas para as fases da Dança Temática e da Apresentação de Trabalho Científico eram de 100 pontos e passaram para 200, ao passo em que a pontuação máxima da Sala Temática passaria de 200 para 500 pontos. O intuito por trás dessa alteração era a valorização da construção da sala frente às outras tarefas da Mostra por sua complexidade, sem desmerecer às demais atividades;
- *Permissão de pais e responsáveis contribuírem diretamente com a realização das atividades de cada equipe* – Tão logo publicamos o edital da Mostra em sua primeira versão, alunos e professores procuraram sua comissão organizadora e nós decidimos flexibilizar a participação de pessoas externas à sala de aula, mas que ainda mantivessem vínculo com os estudantes, na forma de colaboradores, que poderiam ser úteis em diversos aspectos, principalmente do ponto de vista técnico e da operação de ferramentas potencialmente perigosas aos alunos no processo, por exemplo, de produção e adorno das Salas Temáticas;
- *Correções nas fichas de sinopse e lista de integrantes para apresentação da dança e da sala temática* – Na primeira versão do edital, a ficha que servia à descrição dos integrantes da Dança e da Sala seria a mesma. O que fizemos foi desmembrá-la e especificamos alguns detalhes referentes a cada uma das atividades.

- *Cronograma de utilização da quadra durante as férias* – essencial ao desenvolvimento das atividades dos estudantes, organizamos de maneira que duas salas pudessem, por dia, uma pelo turno da manhã e outra pelo turno da tarde, usufruir daquele espaço, com o aval da gestão escolar e com nosso acompanhamento.

Algo que ficou claro até este momento foi o quão difícil é lidar com os diversos interesses manifestados por todos os segmentos que fizeram a Mostra acontecer; de professores a alunos e gestores, as questões a serem analisadas e as reclamações a serem ouvidas foram pauta para diversos momentos de conversas intermináveis entre o corpo de professores responsáveis. Foram diversos os momentos em que precisamos nos alinhar e garantir que estávamos, acima de tudo, falando a mesma língua, já que, se por um lado o trabalho solitário poderia ser extenuante pela quantidade, o trabalho coletivo poderia ser complicado justamente por conta da dificuldade em conciliar interesses e coordenar ações. Apesar disso, nos pareceram momentos vivos, nos quais pudemos propiciar aos estudantes experiências enriquecedoras.

Por conta do momento do ano em que desenvolvemos a Mostra, foi necessário que nós nos predispuéssemos a trabalhar durante as férias, a fim de garantir que os alunos pudessem realizar seus ensaios sem se prejudicarem. Acompanhámos em revezamento diário os ensaios das turmas na quadra da escola ao mesmo tempo em que preparávamos os detalhes finais para a culminância das apresentações: correr atrás de patrocinadores para financiar decoração, alimentação, convidar jurados, produzir instrumentais... Inclusive, não eram apenas os professores que se queixavam internamente da necessidade de trabalhar, digamos, nas férias. O meme abaixo foi produzido anonimamente pelos alunos e circulou por algum tempo em redes sociais como o Instagram e o WhatsApp.

Figura 2: Meme de autoria desconhecida sobre a Mostra de Humanidades nas férias



Fonte: Arquivo pessoal.

Também começavam a se manifestar, sobretudo durante o período das férias, algumas desavenças entre as turmas. No dia 23 de julho, convocamos uma reunião com a comissão de alunos representantes de cada turma e os professores que acompanhavam cada equipe para tratar de assuntos referentes a, entre outras coisas, solução de conflitos pelo uso do espaço e pelo envolvimento das turmas como um todo nas atividades da Mostra.

O primeiro problema que nos foi trazido era uma situação omissa ao edital então vigente na qual uma equipe, sob a orientação do professor que lhes acompanhava, começou a guardar na escola, sem nossa ciência, materiais que viriam a ser úteis para as atividades da sua turma, tomando vantagem sobre as demais antes mesmo que pudéssemos acertar com a gestão escolar as condições para o armazenamento de qualquer bem pertencente a qualquer turma. Na resolução de nº 001/2018 definimos que:

“1º. O espaço da escola poderá ser utilizado, desde que o seja em suas zonas periféricas (atrás das salas, ao lado ou nos fundos da quadra da escola), sendo que não será de responsabilidade da comissão organizadora a supervisão e o cuidado com os materiais eventualmente trazidos.

2º. O espaço da sala de aula de cada equipe só poderá ser utilizado para fins de depósito de materiais a serem utilizados em quaisquer fases da Mostra de Humanidades a partir do dia 10 de agosto do ano de 2018, ao término do horário pedagógico.

3º. Todo e qualquer material que estiver no interior do espaço escolar deverá ser removido imediatamente para estes espaços periféricos.

4º: A violação a estas resoluções acarretará em punição às equipes infratoras de 10 pontos/dia de infração sem efeito retroativo, a partir da data de publicação desta resolução.” (RESOLUÇÃO DE Nº 001/2018)

O segundo problema estava atrelado a existência de diversos alunos em cada equipe que, por motivos diversos, não estavam se envolvendo no desenvolvimento das atividades da Mostra, o que foi percebido pelas representações de cada equipe e passou a criar a sensação de sobrecarga a alguns estudantes mais do que a outros, o que lhes pareceu, coerentemente, sob o meu ponto de vista, injusto, já que alguns alunos puderam aproveitar suas férias enquanto os demais dedicavam seu tempo para a Mostra em nome da equipe/sala. Quanto a esta situação, resolvemos na Resolução nº 002/2018 que:

- 1º. às turmas que sentirem que seus integrantes tiveram participações pouco dignas da bonificação da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS, será facultado o rateamento dos pontos de acordo com critérios internos estabelecidos pela equipe, de modo que se façam justas as bonificações.
- 2º. sugerimos que aqueles que não participarem empenhadamente, sob os olhos da equipe, ganhem a bonificação nas humanas apenas na quantidade de disciplinas que a turma julgar que ele mereça, e ainda perca o direito de ganhar os pontos na média, garantidos no cap. V do regulamento em vigor. (RESOLUÇÃO Nº 002/2018)

Na reunião deste dia também apresentamos oficialmente a logomarca da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS:

Figura 3: Logomarca da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS



Fonte: Arquivo Pessoal.

A logo acima foi criada pelo próprio conjunto de professores das CHSA juntamente com a gestão escolar⁵⁶. A ideia nesta logo era, de alguma forma, representar as quatro disciplinas das ciências humanas, em uma logo que pudesse ser simples e interessante. O resultado permite relacionar, através da sequência de corpos negros que caminhariam em direção da cruz, uma perspectiva histórica do desenvolvimento humano, acompanhada dos balões de diálogo e reflexão acima das cabeças de dois dos sujeitos da sequência mencionada,

⁵⁶ Merece aqui agradecimento especial o colega Francisco Fagner, que nos ajudou diretamente na criação desta logo e também na da edição posterior.

que representariam a Filosofia e a Sociologia, em cima de um globo, com faixas coloridas de maneira a assemelhar-se com a Terra, o que simbolizaria a Geografia. Além disso, cabe destacar ainda o “H” de “Humanidades” que foi substituído por um livro que seria, ao mesmo tempo porta, o que vivificaria a metáfora do livro como passagem para o conhecimento, e a cruz e a pomba branca com ramo no bico, símbolos cristãos que, é bem verdade, foram admitidos na logo sem maiores interesses religiosos.

Com o retorno das aulas, precisamos reorganizar os horários de ensaio e afirmar os últimos detalhes dias antes da realização da Mostra. Ainda assim, tornaram-se necessárias novas alterações no edital do nosso evento, publicadas em segundo aditivo do dia 01 de agosto, sendo estas:

- *Detalhamento das punições por desrespeito aos prazos para entrega de documentos e realização das tarefas ou do desmonte dos ambientes* – evidenciou-se a preocupação com os prazos para o desmonte das salas temáticas, na entrega de documentos e dos trabalhos científicos em suas formas finais, para serem previamente avaliados pelos professores convidados a compor a banca avaliadora, através da definição de descontos para as turmas que ultrapassassem os limites estabelecidos;
- *Acréscimo de campo dedicado à listagem dos pais/responsáveis colaboradores no ato da realização* – partia da necessidade de identificar quem seriam os colaboradores que estariam envolvidos diretamente com as equipes;
- *Revisão das bonificações de cada equipe de acordo com sua posição no ranking final da I Mostra de Humanidades* – atendendo a sugestões de professores e alunos, revisamos o valor das bonificações e decidimos por igualar as premiações das turmas que ficaram em terceiro e quarto lugar, deixando-as da seguinte forma:

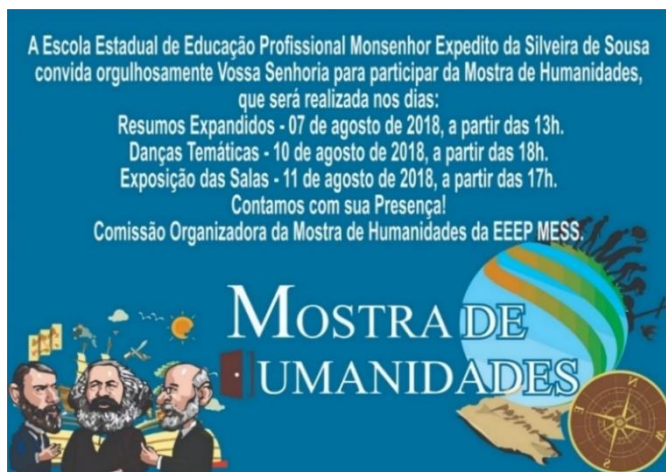
I – 1º – 9 nas disciplinas de ciências humanas (3ª nota) + um ponto na média em UMA DISCIPLINA de cada área do conhecimento (CN, MAT, LC e EP⁵⁷)
II – 2º – 8,1 nas disciplinas de ciências humanas (3ª nota) + um ponto na média, em três disciplinas de áreas diferentes.
III – 3º – 8,1 nas disciplinas de ciências humanas (3ª nota) + um ponto na média, em duas disciplinas de áreas diferentes
IV – 4º – 8,1 nas disciplinas de ciências humanas (3ª nota) + um ponto na média, em duas disciplinas de áreas diferentes (ADITIVO 002/2018).

A partir daquela semana começamos a anunciar oficialmente a realização da I Mostra de Humanidades, compartilhando nas redes sociais e nos grupos de *WhatsApp* dos estudantes e

⁵⁷ Aqui, EP refere-se a disciplina do eixo profissional, vinculada diretamente ao curso técnico.

dos pais a arte e o cronograma de atividades da Mostra. Contamos ainda, inclusive, com a parceria de um professor que dispunha de caixas de som em seu carro, para a divulgação em áudio para a cidade.

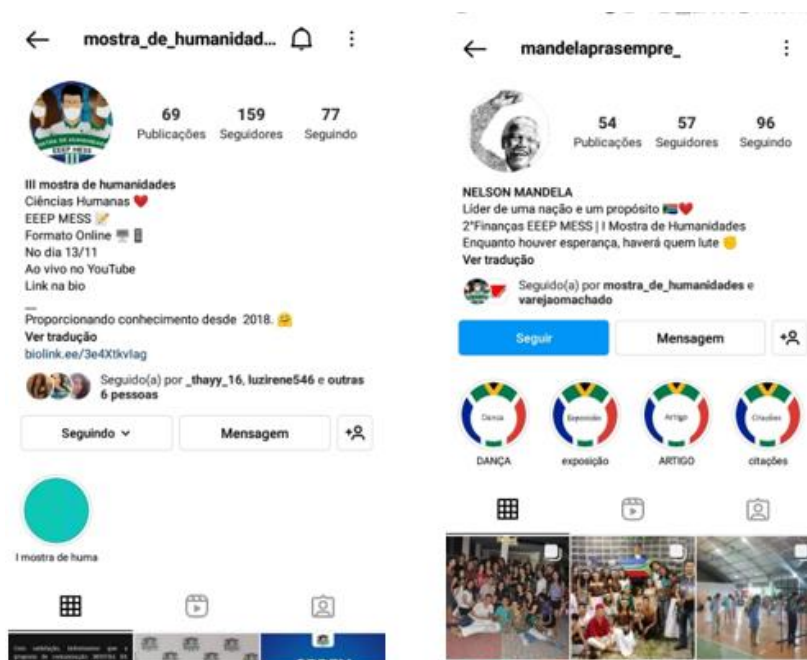
Figura 4: Convite virtual à comunidade para apresentações da I Mostra de Humanidades da EEEP MESS



Fonte: Arquivo pessoal.

Também passamos a divulgar as atividades da Mostra de Humanidades através das redes sociais. Este movimento foi reproduzido por várias turmas, que também usaram suas redes para compartilhar registros das suas produções, inclusive nos anos seguintes, o que conferiu à Mostra popularidade ainda maior.

Figura 5: Prints das páginas na rede social Instagram da página oficial da Mostra de Humanidades (@mostra_de_humanidades) e da turma do 2º Ano do curso técnico em Finanças de 2019 (@mandelaprasempre_)



Fonte: Instagram.

Uma das nossas preocupações enquanto organizadores da Mostra era a formação de um corpo de avaliadores que pudesse se dispor até a escola nos dias e horários previstos, que fosse reconhecido pela comunidade dos professores como competentes em suas áreas e capazes de avaliar a todos os trabalhos. Neste sentido, nos preocupamos em compor as bancas avaliadoras de modo a valorizar a pluralidade de conhecimentos, evidenciando novamente uma preocupação com o caráter interdisciplinar das apresentações que seriam realizadas. No caso, por exemplo, na modalidade do resumo expandido e das salas temáticas, convidamos um professor da área de linguagens e dois das ciências humanas, todos externos à escola, ao passo em que na modalidade da dança, convidamos profissionais locais das artes cênicas, professores das ciências humanas e das letras. Este empenho, aliás, se reproduziu também na edição seguinte da Mostra.

Foram apresentados 24 trabalhos ao todo, sendo 12 pelos quatro primeiros anos e 12 para os quatro segundos. Cada turma apresentou um resumo expandido sobre a temática escolhida, organizou uma sala temática e uma apresentação artística, dança. Todas as atividades foram apresentadas na própria escola, em momentos dedicados para sua realização e nenhuma equipe deixou de apresentar.

No dia 07 de agosto, primeiro dia de apresentações, foram realizadas as exibições dos trabalhos científicos. De acordo com o edital, eles deveriam ser produzidos na forma de um resumo expandido e apresentados

“[...] oralmente por uma equipe composta por no mínimo duas e no máximo cinco pessoas da mesma turma e durará no máximo 10 minutos, a ser avaliada por uma banca composta por três membros, sendo eles, dois professores externos à EEEP MESS (convidados) e o professor-orientador do trabalho, que não terá direito ao voto avaliativo.” (REGULAMENTO DA I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS. 2018)

Por conta da dinâmica escolar e da necessidade, consensual, de desenvolver as atividades da Mostra sem abrir mão da concomitante manutenção das aulas em sala para as demais turmas, decidimos pela formação de grupos de alunos de cada sala que poderiam acompanhar as apresentações de todas as equipes. Isso implica concluir que infelizmente poucos foram os alunos que conseguiram acompanhar todas as apresentações. Da mesma forma, não foi possível disponibilizar à toda a comunidade escolar as produções das turmas, fosse através de filmagem ou de depósito em drive dos trabalhos, de sua publicação em *homepage* própria ou coisa assim.

A ordem das apresentações nesta primeira fase da Mostra foi a mesma para a avaliação das Salas Temáticas, e foi a seguinte:


Quadro 3 – Ordem de apresentação das equipes participantes da I Mostra de Humanidades nas fases do Resumo Expandido e da Sala Temática

1º Ano	2º Ano
1º - Enfermagem (Intolerância Religiosa)	1º - Administração (Primeira Guerra Mundial)
2º - Contabilidade (Xenofobia)	2º - Edificações (Constituição Cidadã)
3º - Finanças (Homofobia)	3º - Enfermagem (Lei Áurea)
4º - Administração (Machismo)	4º - Finanças (Nelson Mandela)

Fonte: Elaborada pelo autor.


Felizmente, todas as apresentações ocorreram dentro do tempo, durante quase todo o turno da tarde. Segue abaixo *prints* das tabelas com os resultados das avaliações dessa fase

Figura 6: Print de tabela de resultados na etapa do Resumo Expandido entre os primeiros anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS

<div style="text-align: center;">  I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS TABULAÇÃO DE RESULTADOS - 1º ANO </div>												
RESUMO EXPANDIDO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	1 ADMINISTRAÇÃO			1 CONTABILIDADE			1 ENFERMAGEM			1 FINANÇAS	
		AV1	AV2		AV1	AV2		AV1	AV2		AV1	AV2
Segurança na apresentação	20 PONTOS	20	20		15	15		20	20		15	15
Domínio do conteúdo	40 PONTOS	35	35		30	30		37	37		30	30
Postura	20 PONTOS	20	20		20	20		20	20		20	20
Clareza nas informações do slide	20 PONTOS	18	18		15	15		15	15		15	15
ABNT	40 PONTOS	30	30		30	30		38	38		25	25
Conteúdo do Trabalho escrito	60 PONTOS	40	40		30	30		57	57		30	30
TOTAL	200 PONTOS	163	163		140	140		187	187	0	135	135
MÉDIA TOTAL		163,0			140,0			187,0			135,0	

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7: Print de tabela de resultados na etapa do Resumo Expandido entre os segundos anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS



I MOSTRA DE

HUMANIDADES

I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS

TABULAÇÃO DE RESULTADOS - 2º ANO

RESUMO EXPANDIDO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	2 ADMINISTRAÇÃO			2 EDIFICAÇÕES			2 ENFERMAGEM			2 FINANÇAS		
		AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
Segurança na apresentação	20 PONTOS	20	20		20	20		20	20		20	20	
Domínio do conteúdo	40 PONTOS	40	40		40	40		40	40		35	35	
Postura	20 PONTOS	20	20		20	20		20	20		20	20	
Clareza nas informações do slide	20 PONTOS	18	18		20	20		20	20		20	20	
ABNT	40 PONTOS	38	38		39	39		40	40		35	35	
Conteúdo do Trabalho escrito	60 PONTOS	60	60		60	60		60	60		55	55	
TOTAL	200 PONTOS	196	196		199	199		200	200	0	185	185	
MÉDIA TOTAL		196.0			199.0			200.0			185.0		

Fonte: Arquivo pessoal.

Destaco com relação às tabelas acima os critérios avaliativos utilizados e as pontuações para cada um deles. É possível conferir que foram levados em conta pelos avaliadores os seguintes elementos das apresentações: Segurança na apresentação, valendo até 20 pontos; Domínio do conteúdo apresentado, valendo até 40 pontos; postura dos apresentadores, valendo até 20 pontos; Clareza nas informações do *slide*, valendo até 20 pontos; Uso da ABNT no

trabalho escrito, valendo até 40 pontos; e Conteúdo do Trabalho Escrito, valendo até 60 pontos, somando um total máximo de 200 pontos.

A seleção dos critérios e a distribuição das pontuações entre eles buscou privilegiar a capacidade dos alunos de produzirem trabalhos de pesquisa consistentes, secundarizando elementos estéticos da apresentação sem necessariamente ignorá-los. É possível inferir ainda que, do total de pontos que poderiam ser obtidos nesta fase, metade seria atrelada à apresentação do trabalho e a outra metade ao trabalho escrito.

Analisando as tabelas anteriores, pode-se concluir que a disputa entre os primeiros anos foi menos acirrada que entre os segundos, sendo que, nesta fase, saíram em vantagem as turmas de Enfermagem, muito embora nos segundos anos a disputa tenha sido bastante equilibrada. A equipe dos primeiros em seu trabalho dedicou-se a explorar a temática da intolerância religiosa no Brasil, conceituando-a e problematizando-a, citando dados de pesquisas recentes sobre a questão, e ainda realizaram uma pequena pesquisa entre colegas seus sobre o assunto, que, embora frágil, permitiu ilustrar o trabalho apresentado.

Figura 8: Registro fotográfico da apresentação do resumo expandido por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Enfermagem (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Enquanto que a equipe vencedora entre os segundos anos realizou uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório acerca dos impactos da atividade escravocrata na sociedade brasileira, conceituando e problematizando a questão, e ainda realizou levantamento de caráter local com órgãos públicos acerca da existência de focos de trabalho análogo à escravidão na região, o que lhes permitiu concluir que ainda hoje este é um problema com marcas muito grandes sobre a sociedade.

Figura 9: Registro fotográfico da apresentação do resumo expandido por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Enfermagem (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.


No dia 10 de agosto foi realizada a segunda fase da I Mostra de Humanidades, caracterizada pela Dança Temática. Para a realização da dança, decidimos juntamente com a gestão facilitar o processo de organização e preparação das turmas, reorganizando o horário das aulas do dia de modo que todas elas se encerrassem às 15 horas da tarde⁵⁸ e todos os estudantes pudessem começar a se organizar em suas salas tanto para a dança quanto para as salas temáticas, que já seriam no dia seguinte.

O início da noite deu-se com a composição de uma mesa de honra, formada por autoridades locais, que foi devidamente apresentada e, em seguida, cantaram os hinos nacional e estadual. Nesse momento, estiveram perfilados os integrantes de todas as equipes que se apresentariam naquela noite. Passaram-se as falas aos organizadores e aos convidados para, só então, dar-se início às apresentações. Cabe lembrar que neste momento as arquibancadas da quadra da escola estavam bastante cheias, não somente de alunos da EEEP MESS, mas também de ex-alunos, pais e pessoas da comunidade de modo geral, o que nos causou imensa satisfação. Cientes da possibilidade de haver um fluxo grande de pessoas nos espaços da escola e arredores, entramos em contato com a Guarda Municipal de Camocim, a fim de que eles pudessem nos dar suporte relativo ao tráfego de pessoas e a segurança dos transeuntes, além de também contactar a Polícia Militar do Estado do Ceará, com os mesmos fins.

⁵⁸ Tradicionalmente, o horário das aulas integrais vai de 7:20h da manhã até as 17h, contando com nove aulas de 50 minutos e três intervalos, sendo dois de vinte minutos e um de 1:30, o do almoço. Neste caso, o tempo de todas as aulas foi encurtado em 10 minutos, e o intervalo do almoço em 30 minutos, o que permitiu um ganho de tempo de duas horas, para que todas as atividades se encerrassem exatamente às 15h.


As apresentações ocorreram dentro do tempo previsto, não sendo relatada nenhuma punição por atrasos de quaisquer espécies. Ao fim da noite, todas as equipes se apresentaram e muitas pessoas permaneceram até o final das apresentações na quadra. Seguem os *prints* das tabelas de pontuação das equipes, de primeiro e segundo ano.

Figura 10: Print de tabela de resultados na etapa da Dança entre os primeiros anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS.

<div style="text-align: center;">  I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS TABULAÇÃO DE RESULTADOS - 1º ANO </div>													
DANÇA	PONTUAÇÃO MÁXIMA	1 ADMINISTRAÇÃO			1 CONTABILIDADE			1 ENFERMAGEM			1 FINANÇAS		
		AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
Fidelidade ao tema	80 PONTOS	80	80	80	75	70	60	80	80	80	80	70	80
Acessórios (indumentária, instrumentos)	30 PONTOS	30	30	30	20	30	20	30	30	30	30	25	30
Originalidade – 30 pontos	30 PONTOS	30	30	30	28	30	30	30	30	30	30	30	30
Coreografia – 60 pontos	60 PONTOS	60	60	60	50	50	30	55	60	60	60	60	60
TOTAL	200 PONTOS	200	200	200	173	180	140	195	200	200	200	185	200
MÉDIA TOTAL		200,0			164,3			198,3			195,0		

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11: Print de tabela de resultados na etapa da Dança entre os segundos anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS.

<div style="text-align: center;">  I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS TABULAÇÃO DE RESULTADOS - 2º ANO </div>													
DANÇA	PONTUAÇÃO MÁXIMA	2 ADMINISTRAÇÃO			2 EDIFICAÇÕES			2 ENFERMAGEM			2 FINANÇAS		
		AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
Fidelidade ao tema	80 PONTOS	75	60	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Acessórios (indumentária, instrumentos)	30 PONTOS	30	30	30	30	30	25	30	30	30	28	30	30
Originalidade – 30 pontos	30 PONTOS	30	20	25	30	30	20	30	30	30	28	30	30
Coreografia – 60 pontos	60 PONTOS	50	60	50	60	60	59	60	60	60	60	60	55
TOTAL	200 PONTOS	185	170	185	200	200	184	200	200	200	196	200	195
MÉDIA TOTAL		180,0			194,7			200,0			197,0		

Fonte: Arquivo pessoal.

Com relação aos critérios avaliativos para a Dança e as pontuações máximas para cada um, tivemos: Fidelidade ao tema, valendo até 80 pontos; Acessórios, incluindo indumentária e demais instrumentos e recursos do tipo, valendo até 30 pontos; Originalidade, valendo até 30 pontos; e Coreografia, valendo até 60 pontos, somando um total máximo de 200 pontos.

A relação entre critérios avaliativos e a distribuição dos pontos da tarefa entre eles procurou valorizar os elementos criativos e a pesquisa acerca do tema para o desenvolvimento da performance em quadra, colocando em segundo plano aspectos visuais, literalmente mais caros aos alunos. Logo, esta configuração dos critérios de avaliação também se preocupava com a questão econômica por partes das equipes na medida em que tentava desestimular enormes gastos com adornos e quaisquer tipos de ferramenta que pudessem ser onerosos.

A turma do primeiro ano do curso de Administração, vencedora entre os primeiros anos, levou para a quadra uma composição dramática e musical que enfatizou a presença do machismo na sociedade, sob diversas formas de expressão e violência, dando espaço especial à dura realidade de muitos lares no Brasil e afora, nos quais a violência doméstica ainda é presente diariamente.

Figura 12: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Administração (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Já a turma do segundo ano do curso de Enfermagem, vencedora entre os segundos anos, tomou como referência os 130 anos da Lei Áurea e dedicou-se a apresentar o sofrimento do povo africano escravizado no Brasil através de forte dramatização, na qual se pôde observar detalhes do processos escravocrata relacionados desde a chegada dos negros trazidos ao país até suas demonstrações de resistência que, progressivamente, como na própria dança, levariam à abolição da escravidão e a um grito pela liberdade.

Figura 13: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Enfermagem (2018)



Fonte: Posta aí.

Quanto aos resultados obtidos pelas equipes na Dança, podemos concluir que tanto entre os primeiros anos quanto entre os segundos, a disputa foi bastante acirrada, colocando três das quatro equipes a menos de 5 pontos de distância uma da outra, tendo como vencedora a turma do curso de Administração nos primeiros anos, enquanto que nos segundos anos a disputa teve como vencedora a turma do curso de Enfermagem.

No terceiro dia de atividades da I Mostra de Humanidades, realizaram-se as apresentações das Salas Temáticas. Como em uma experiência museológica, cada equipe tinha à sua disposição o espaço de uma sala para organizá-la com um texto vivo, cujos elementos sensoriais pudessem transmitir mensagens aos seus visitantes, o que, por fim, determinara-las como por excelência, um espaço para aquisição de conhecimentos e reflexões.

Como previamente informado, os jurados visitariam as salas na mesma ordem em que foram realizadas as apresentações dos trabalhos científicos. Cada time de avaliadores visitaria as salas de primeiro ou de segundo ano, de acordo com a predeterminação estabelecida por nós membros da comissão organizadora, em percursos que poderiam durar no máximo 40 minutos por sala. Esta fase foi a responsável pelas maiores pontuações ao longo da Mostra, tanto em 2018 quanto em 2019, sendo a única a pontuar acima de 200 pontos, se comparada com as demais fases, e podendo atingir até 500 pontos. Como previamente comentado também, entendemos que a sala seria o ponto alto do ponto de vista do protagonismo dos estudantes, muito por conta da complexidade das atividades envolvidas na sua organização, decoração e ressignificação.

No dia das apresentações, muito cedo já foi possível observar a chegada de dezenas de estudantes na escola, pleno sábado de manhã. Alguns sozinhos, outros em grupos, ou


acompanhados de responsáveis quando autorizados, carregando diversos materiais para adornar as salas. Outros ensaiando textos, se fantasiando, dando à escola uma cara diferente daquilo que normalmente lhe caracterizaria: o ascetismo branco e focado, disciplinado, dando espaço para a arte desde o dia anterior, espaço para a transgressão, a criação, o protagonismo e a criatividade.

A experiência da visita às salas, no meu ponto de vista, era a mais espetacular de toda a Mostra, pois, embora a Dança pudesse ser comovente e emocionante, o impacto da sala não se restringia aos sentidos, mas adentrava nas mentes ao brincar com os símbolos, ressignificando e comunicando com a inventividade dos estudantes. Era através das salas que se tornava mais evidente a colaboração entre os membros das turmas em suas equipes, posto que as habilidades necessárias para sua preparação eram as mais diversas, e os frutos os mais maravilhosos.

A partir das 18h da tarde as salas foram abertas à comunidade escolar. A escola novamente esteve lotada, de alunos de todos os anos, ex-alunos e membros da comunidade. As visitas eram abertas ao público, mas as exposições destinadas aos jurados e ao público geral poderiam diferenciar-se, já que para os demais o tempo máximo de exibição por visita seria de 20 minutos, para grupos que geralmente continham entre 10 e 15 estudantes por rodada. Essa fórmula foi convencionada com todas as turmas a fim de garantir que durante a noite o máximo de pessoas pudessem visitar cada uma das salas e aproveitar as experiências e os conhecimentos ali produzidos e comunicados. Até o fim da noite, todas as salas já haviam sido visitadas, e as impressões coletadas nos corredores já davam a sensação de sucesso.


Seguem abaixo os *prints* dos resultados da terceira fase da I Mostra de Humanidades.

Figura 14: Print de tabela de resultados na etapa da Sala temática entre os primeiros anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS

<div> I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS TABULAÇÃO DE RESULTADOS - 1º ANO</div>													
SALA TEMÁTICA	PONTUAÇÃO MÁXIMA	1 ADMINISTRAÇÃO			1 CONTABILIDADE			1 ENFERMAGEM			1 FINANÇAS		
		AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
Domínio de conteúdos	150 PONTOS	150	150	150	90	120	100	120	130	150	150	150	150
Organização lógica/Fidelidade ao Tema	150 PONTOS	150	150	150	90	110	100	130	150	150	150	150	150
Apresentação (norma culta, postura, oratória, aparência)	100 PONTOS	100	100	100	95	100	90	100	100	95	100	100	100
Disposição espacial/decoração do ambiente	100 PONTOS	100	100	100	90	80	100	100	100	95	90	50	70
BÔNUS POR USO DE RECICLADOS		20	20	20	18	16	20	20	20	19	18	10	14
TOTAL	500 PONTOS SEM BONIFICAÇÃO	520	520	520	383	426	410	470	500	509	508	460	484
MÉDIA TOTAL		520,0			406,3			493,0			484,0		

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 15: Print de tabela de resultados na etapa da Sala Temática entre os segundos anos na I Mostra de Humanidades da EEEP MESS.

<div><p>I MOSTRA DE HUMANIDADES</p><p>I MOSTRA DE HUMANIDADES DA EEEP MESS</p><p>TABULAÇÃO DE RESULTADOS - 2º ANO</p></div>													
SALA TEMÁTICA	PONTUAÇÃO MÁXIMA	2 ADMINISTRAÇÃO			2 EDIFICAÇÕES			2 ENFERMAGEM			2 FINANÇAS		
		AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
Domínio de conteúdos	150 PONTOS	150	150	150	150	140	140	150	150	150	150	140	140
Organização lógica/Fidelidade ao Tema	150 PONTOS	150	150	150	150	150	150	130	150	150	150	150	150
Apresentação (norma culta, postura, oratória, aparência)	100 PONTOS	100	100	100	100	80	100	100	100	100	100	90	90
Disposição espacial/decoração do ambiente	100 PONTOS	100	100	80	90	90	90	100	100	90	100	100	100
BÔNUS POR USO DE RECICLADOS		20	20	16	18	18	18	20	20	18	20	20	20
TOTAL	500 PONTOS SEM BONIFICAÇÃO	520	520	496	508	478	498	500	520	508	520	500	500
MÉDIA TOTAL		512.0			494.7			509.3			506.7		

Fonte: Arquivo pessoal.

Os critérios avaliativos desta fase, e a pontuação máxima para cada um deles, foram: Domínio de conteúdos, valendo até 150 pontos; Organização lógica do espaço e fidelidade da proposta ao tema, valendo até 150 pontos; Apresentação, considerando uso da norma culta na fala e nos textos utilizados, postura, oratória e aparência dos expositores, valendo até 100 pontos; e Disposição espacial e decoração do ambiente, podendo valer até 100 pontos; e ainda um bônus pelo uso de materiais reciclados na ornamentação do espaço da sala de vinte por cento sobre a pontuação obtida no critério anterior, podendo somar 20 pontos a equipe, somando um total máximo de 520 pontos.

A tarefa com maior valor de pontos atribuídos era a Sala Temática por conta do entendimento de que este espaço seria aquele que permitiria uma produção mais rica e complexa, tanto pelas inúmeras possibilidades de organização e apresentação em seu interior quanto pela quantidade de recursos e pessoas necessários para sua concepção. Um outro fator que agregava valor direto às salas eram, ao nosso modo de ver, o fato de serem exposições que recebiam um enorme público e que seriam a principal via de contato entre ele e as produções mais técnicas dos alunos. Dada a sua complexidade, entendemos que seria necessário valorizar também os aspectos visuais relacionados tanto com o espaço quanto os expositores.

Quanto às salas vencedoras desta etapa, a turma do primeiro ano do curso de Administração organizou uma exposição que conduzia seus visitantes das extremidades da sala para o centro, apostando no destaque às violências a que são submetidas não só mulheres, mas famílias inteiras, ocorrendo não somente no espaço doméstico, mas tomando também os espaços públicos, com expositores trajados de forma a lembrar das vítimas do machismo, através de *banners* informativos e dos seus expositores. Ainda contou com uma emocionante dramatização em que uma aluna cantou P.U.T.A, da banda Mulamba⁵⁹, e teve seu canto interrompido subitamente para ser seguido por um grito de basta contra o machismo de todos os membros da turma.

Figura 16: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Administração (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Com relação à sala temática do segundo ano do curso de Enfermagem, expôs-se acerca da importância da Primeira Guerra Mundial para o Ocidente, apresentando seus principais

⁵⁹ HAISTUDIO, 2018. 4min 35s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZdpZ-93uUnY>.

agentes e circunstâncias para sua eclosão, bem como sobre as marcas deixadas por ela. Merece destaque a simulação de um velório do Príncipe Francisco Ferdinando da Áustria-Hungria e sua esposa, Sofia, Duquesa de Hohenberg por um prisioneiro de guerra, o que permitia refletir em torno dos motivos por trás desse conflito.

Figura 17: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Administração (2018)⁶⁰



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia seguinte, assim como no anterior, a escola novamente muito cedo abriria suas portas, agora para que os alunos desmontassem suas criações, com o apoio de quem pudesse ajudar. Até o fim da manhã, toda a escola já se encontrava em ordem, limpa e pronta para a segunda-feira.

A Mostra tinha caráter evidentemente competitivo, o que, se por um lado estimulava os alunos, por outro criava situações desagradáveis entre as turmas e até mesmo entre os professores. À bem da verdade, devo aqui dizer também que toda e qualquer divergência entre os sujeitos envolvidos na Mostra foi resolvida de maneira civil e dentro dos limites da Mostra e da própria escola. A forma que encontramos para tornar nossa comunicação a mais pública e clara possível foi a emissão das resoluções, as quais eram publicadas nos grupos de WhatsApp das turmas e impressas, assinadas e publicadas na Secretaria Escolar.

As resoluções 003, 004, 005, 006, 007, 008 e 009 foram produzidas entre os dias 09 e 12 de agosto de 2018, tendo respostas a recursos interpostos por representantes de diversas turmas. Um breve resumo de cada um deles e as datas de suas publicações seguem abaixo:

⁶⁰ À esquerda, representação pelos alunos da atuação dos serviços voluntários de saúde na I Guerra Mundial e representação do programa de rádio Reporter Esso, contemporâneo do conflito. À direita, representação de velório por civil do Arqueduke do Império Austro-Húngaro Francisco Ferdinando e sua esposa, Sofia, cujas mortes são tidas como estopim da I Guerra Mundial

Quadro 4: Quadro-resumo dos documentos publicados pela Comissão Organizadora da I Mostra de Humanidades entre os dias 09 e 12 de agosto de 2018

Resolução	Data de emissão	Resumo
003	09/08/2018	Resposta a recurso impetrado por professores representantes de equipes diversas sobre caso omissso ao edital vigente contra equipe do 2º Enfermagem referente a número superior ao máximo permitido de apresentadores do resumo expandido, no qual a comissão organizadora decidiu pela redução de 01 ponto da pontuação final da fase.
004	09/08/2018	Resposta positiva a pedido feito por representantes de diversas turmas de autorização para retificação e reenvio de sinopses e fichas de participantes da Dança e da Sala Temática, respeitando-se novo prazo definido e novas orientações, como a obrigatoriedade de assinatura do orientador no documento impresso.
005	09/08/2018	Proibição da presença de orientadores/coreógrafos externos à escola durante os turnos de aula e estabelecimento de punição em caso de infração com desconto de vinte pontos sobre a pontuação da fase com a qual ele(a) colaborava.
006	10/08/2018	Indeferimento de pedido de punição impetrado pelos representantes da turma do 2º Enfermagem contra a turma do 2º Edificações acerca de suposta infração relacionada com o uso indevido do espaço escolar para armazenamento de materiais úteis à preparação da Sala Temática.
007	10/08/2018	Indeferimento de pedido de revisão de penalidade prevista na resolução 003 à turma do 2º Enfermagem
008	11/08/2018	Autorização da participação de todos os integrantes das turmas no processo de desmonte das salas temáticas e reorganização dos espaços das salas de aula, como resposta a problema omissso ao edital.
009	11/08/2018	Definição de prazo final para interposição de recursos por parte das equipes sobre o andamento das fases da Mostra, sendo até as 17 horas do dia 12 de agosto do mesmo ano, e definição da data de publicação dos resultados finais da Mostra, além da publicação de quaisquer outros documentos e resoluções, que seria no dia 13 de agosto do mesmo ano.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em arquivo pessoal.

Buscamos organizar a Mostra de maneira transparente e colaborativa, contando com a colaboração dos demais professores, gestores e também representações de cada turma participante, além dos voluntários, de terceiro ano. Nesse sentido, merecem destaque as diversas reuniões realizadas ao longo dos meses de preparação para sua realização, inclusive durante as férias escolares, período no qual a escola esteve aberta para receber os alunos para a realização de encontros e ensaios, com o aval da gestão, e ainda a grande quantidade de documentos produzidos posteriormente ao regulamento da Mostra; foram oito resoluções posteriores, com fins diversos, geralmente voltados à retificações, esclarecimentos ou decisões da comissão organizadora.

Os trabalhos foram avaliados por bancas compostas por professores externos à EEEP MESS, convidados para este fim. Buscaram-se profissionais reconhecidamente competentes para cada uma das atividades avaliadas. Os resultados foram conferidos por todos os membros da comissão organizadora e as fichas de avaliação originais foram todas guardadas, bem como cópias das originais, com os nomes dos avaliadores rasurados, foram oferecidas aos membros de cada equipe, a fim de que pudessem também conferir seus resultados.

Ao final da primeira edição, não foi organizado nenhum processo formalmente avaliativo da Mostra. O que restou foi a coleta informal de impressões nos dias que se seguiram e o que se pode perceber naquele momento foi que a Mostra de Humanidades se consolidava ali como o principal evento das CHSA dentro da rotina da EEEP MESS. Com relação aos objetivos traçados inicialmente para o desenvolvimento desta prática, pudemos perceber que as discussões realizadas pelos alunos se deram de maneira profunda e criativa através das suas produções, ao mesmo tempo em que foi possível perceber nos estudantes o desenvolvimento de outras habilidades voltadas à organização, liderança, artes, etc. Logo, estas atividades geraram contribuições bastante positivas à escola ao mesmo tempo que elevaram o espaço das ciências humanas no seu rol de práticas para além dos interesses avaliativos tradicionais.

3.3 SEGUNDA EDIÇÃO - 2019

O ano de 2019 trouxe novas mudanças na composição do quadro profissional da EEEP MESS: além da formação de um novo núcleo gestor escolar, houveram mudanças também entre os professores. No tocante ao grupo das ciências humanas, passamos a contar com uma nova professora de geografia, Prof. L.V.D.L, que substituiu a Prof. F. S. R. O.

Dentro de uma avaliação interna dos professores das CHSA e da gestão, não formalizada, iniciaram-se os esforços para a organização da segunda edição da Mostra de Humanidades, que seria realizada na penúltima semana do mês de maio. Embora tenhamos tido alguns problemas relativos às situações que não foram previstas no edital, e os desafios para a mobilização dos grupos e organização da Mostra tenham sido enormes, conseguimos avaliar como positiva a sua primeira edição, tanto do ponto de vista da qualidade das produções, quanto do ponto de vista dos resultados quantitativos – havia a expectativa de melhores resultados no ENEM daquele mesmo ano, além de manutenção dos índices de aprovação escolar elevados. Aqui, a menção aos resultados dessa avaliação externa se justifica sob o ponto de vista em que a Mostra de Humanidades colaboraria com os terceiros anos mesmo sem contar com sua

participação direta, na medida em que proporcionou a toda a comunidade escolar a realização de discussões importantes e geralmente presentes nesse exame, seja nas provas de ciências humanas e de linguagens, seja na redação, direta ou indiretamente⁶¹.

O resultado oficial do ENEM por escola foi publicado em junho, e foram os seguintes:

Tabela 3: Comparativo entre os resultados obtidos pela EEEP MESS no ENEM em 2017 e 2018

Área do conhecimento	2017	2018
Linguagens e códigos (LC)	526	591
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	547	517
Ciências da Natureza (CN)	539	547
Matemática e suas tecnologias (MAT)	572	569
Redação	633	595
Média	563	564

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados publicados pelo Colégio Elite Campinas⁶².

Os resultados do ENEM, quando divulgados, confirmaram nossas expectativas de que aquelas ações da Mostra de Humanidades também poderiam contribuir para as turmas de terceiro ano, contando com a realização simultânea de diversas outras ações. A Mostra permitia que, dentro da escola, se criasse mais uma ferramenta para a aprendizagem, mas dotada de uma condição diferente das tradicionais, em sua abordagem e desenvolvimento.

Tabela 4: Comparativo entre os resultados nacionais médios no ENEM em 2017 e 2018

Área do conhecimento	2017	2018
Linguagens e códigos (LC)	510,2	526,9
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	519,3	569,2
Ciências da Natureza (CN)	510,6	493,8
Matemática e suas tecnologias (MAT)	518,5	535,5
Redação	558	499,04
Média	523,32	529,64

Fonte: Elaborada com base nos dados publicados pelo MEC através de *Press kit* sobre a Edição de 2018 do ENEM.⁶³

⁶¹ O ENEM de 2018 foi realizado em novembro daquele ano e o tema de sua prova de redação foi “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”

⁶² Ranking ENEM. ELITE Campinas. Disponível em <https://www.elitecampinas.com.br/vestibulares/enem/ranking/index.asp>. Acesso em 19.02.2022.

⁶³ *Presskit* Resultados do ENEM 2018. MEC. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2018/presskit/presskit_enem-resultados2018.pdf. Acesso em 19.02.2022.

Ao mesmo tempo, compreende-se que a realização da Mostra permitiu maiores índices de aprovação no ano letivo em todas as disciplinas das Ciências Humanas, ainda que seja possível discutir até que ponto o engajamento em suas atividades possa ter atrapalhado no rendimento estudantil geral em outras disciplinas, fossem do eixo regular ou do eixo técnico, por conta do seu desenvolvimento concomitante às demais atividades inerentes à rotina escolar.

Na sua segunda edição, a Mostra manteve a mesma estrutura da edição anterior, contando ainda com a indispensável participação dos professores na condição de orientadores das suas turmas, a não participação dos terceiros anos, salvo na condição de voluntários, tanto para a organização quanto para as turmas, o mesmo sistema de bonificações para as turmas participantes e as mesmas modalidades. Porém, nesta edição, determinados pontos que ficaram em aberto na edição anterior, e que foram objeto de discussão, como algumas proibições e esclarecimentos acabaram passando por revisão e figurando no regulamento mais claramente. Da mesma forma, foram feitas ainda algumas alterações em relação aos critérios de avaliação das atividades, suas pontuações por fase, entre outros detalhes, que ainda serão aprofundados.

A edição daquele ano foi realizada durante o primeiro semestre com o objetivo de aliviar o calendário escolar em sua metade final, no qual o planejamento anual da escola já cogitava o desenvolvimento de outras ações ligadas aos cursos técnicos e às avaliações externas. Em 28 de fevereiro de 2019 iniciamos os trabalhos relativos à segunda edição da Mostra de Humanidades da EEEP MESS, realizando nossa primeira reunião com representantes das turmas de primeiro e segundo ano, apresentando para eles a proposta, a primeira versão do edital e do cronograma das atividades referentes à Mostra. Neste primeiro momento contamos apenas com alunos, de modo a contar também com suas impressões, principalmente dos de segundo ano, que já haviam participado da edição anterior. Foram sorteados os seguintes temas:

Quadro 5: Listas de temas apresentados para definição por turmas de primeiro e segundo ano via sorteio

1º ANO Temáticas mais amplas, de cunho social, político e cultural	2º ANO Temáticas mais fechadas, em efemérides – aniversários
Democracia	80 anos do Início da 2ª Guerra Mundial
Sociedade de consumo	25 anos do Nascimento de Ayrton Senna
Meio ambiente	130 anos da Proclamação da República
Globalização	80 anos da Morte de Freud
Questão indígena	50 anos da Primeira Viagem do Homem à Lua
Direitos humanos	140 anos de Emancipação de Camocim
Inclusão social	50 anos do Festival de Woodstock
Corrupção	230 anos da Revolução Francesa
Sistema prisional	

Fonte: Elaborada com base no Regulamento da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS (2018)

O sorteio dos temas seguiu a mesma lógica da edição anterior: aleatoriamente, um representante de cada equipe retirava de uma urna um número de 1 a 4 e este representaria a ordem de escolha dos temas. A equipe com o número 1 poderia escolher qualquer tema entre os pré-selecionados e, dali em diante, cada equipe poderia escolher qualquer um entre os que sobrasse. Dessa forma, Na edição de 2019 foram trabalhados os seguintes temas:

- 1º Administração: Corrupção
- 1º Contabilidade: Direitos Humanos
- 1º Enfermagem: Questão indígena
- 1º Eletromecânica: Inclusão social
- 2º Administração: 80 anos da 2º Guerra Mundial
- 2º Enfermagem: 80 anos do nascimento de Freud
- 2º Finanças: 230 anos da Rev. Francesa
- 2º Contabilidade: 130 anos da Proc. Da República

No dia 07 de março de 2019 realizamos, juntamente com a gestão escolar e todo o corpo docente. Apresentou-se a primeira versão do regulamento ⁶⁴e definiram-se os apadrinhamentos de cada turma, sendo três professores para cada turma. Em conversas com a nova gestão e também com professores, percebeu-se que algumas turmas na edição anterior tiveram pouco ou nenhum apoio de professores, mesmo tendo sido definidos apadrinhamentos de maneira consentida e voluntária. Na edição daquele ano, nos esforçamos para contar com o máximo de professores possível, definindo três padrinhos⁶⁵ por equipe. Nesse sentido, cabe colocar ainda que não foi feita qualquer distinção entre professores do eixo regular ou do eixo técnico, contando com a colaboração de representantes de todos os segmentos e de todos os cursos, por entendermos, juntamente com a gestão escolar, que se tratava de um evento para a comunidade escolar inteira, e que, portanto, deveria contar com a colaboração indistinta de todos, ou pelo menos do máximo de professores possível.

Além disso ficou definido entre os professores das ciências humanas que nossa participação na Mostra não se reservaria apenas à organização, mas que, por conta das nossas formações acadêmicas que naturalmente nos aproximavam dos temas a serem trabalhados pelos alunos na Mostra, verificamos que seria interessante e necessário que colaborássemos mais diretamente com as equipes, acompanhando a realização de suas pesquisas e demais produções,

⁶⁴ Em alguns momentos, me refiro ao regulamento da Mostra como edital. Porém, trata-se do mesmo documento.

⁶⁵ Aqui me refiro aos professores orientadores como padrinhos porque assim foi expresso no edital desta versão, sendo ambos executores das mesmas funções.

sugerindo fontes e dialogando sobre caminhos possíveis para suas equipes. Havia, da nossa parte, o interesse em potencializar o trabalho dos alunos na medida em que nos colocávamos à disposição deles para tirar dúvidas e dar sugestões. Além disso, buscamos internamente tratar todas as equipes de maneira isonômica, além do mais, tratava-se de uma competição interclasses. Nossa condição de organizadores, não avaliadores, permitia que transitássemos entre as equipes de maneira a contribuir com elas, tendo como princípio a ética e o respeito a todos os professores colaboradores e os alunos de todas as equipes.

A versão final do edital foi publicada e compartilhada com todas as turmas e seus professores orientadores no dia 11 de março, contando apenas com algumas alterações na lista de professores orientadores por turma, e o acréscimo de um inciso em um dos artigos sobre a fase do Resumo Expandido. No mesmo dia foram publicados também seus anexos atualizados, com modelo para o resumo expandido e sua formatação, além de modelos de fichas para sinopse da dança e da sala temática, e cronograma, que definia que as apresentações dessa edição da Mostra ocorreriam entre os dias 16 e 18 de maio daquele ano, sendo que o dia 16 seria reservado para as apresentações dos trabalhos científicos, o dia 17 para a dança e o dia 18 para as salas temáticas.

Sobre o novo edital, nos preocupamos em melhorar o da edição anterior, acrescentando a ele as mudanças que foram pensadas ao longo da última mostra, considerando as diversas situações notificadas tanto pelas equipes quanto pelos professores, registrados na forma dos aditivos e das resoluções por nós publicadas. Guardá-las, enfim, foi de enorme valia para repensar a segunda edição da Mostra.

Foi publicado também um cronograma para a utilização da quadra, sempre nos contraturnos, ou seja, pela noite, sendo que cada turma teria direito a dois horários de uma hora por semana, um nos dias úteis e outro nos fins de semana. Foi necessário negociar com a gestão a dedicação de boa parte dos horários da quadra para os ensaios, conciliando também com a dedicação de alguns outros para os treinos dos times que representariam a escola nos Jogos Escolares⁶⁶ daquela edição na sua fase regional.

No início do mês de maio daquele ano, mês no qual seriam desenvolvidas as atividades da Mostra, fomos informados de que não seria mais possível realizar suas atividades na quadra da EEEP MESS. Por conta das chuvas tradicionalmente presentes no primeiro trimestre do ano

⁶⁶ Segundo a Secretaria do Esporte e Juventude do Ceará (SEJUV), os Jogos Escolares têm como objetivo “promover ampla mobilização do segmento escolar, incentivando o esporte como forma de inclusão social e estimulando a participação do aluno em atividades esportivas dentro da escola além de identificar e desenvolver novos talentos esportivos”. Para mais informações sobre a edição daquele ano e de outras, acessar <https://www.esporte.ce.gov.br/jogos-escolares-do-ceara/>. Acesso em 05.03.2022.

nesta região e da falta de manutenção periódica, percebia-se durante os ensaios que se corriam alguns riscos, sobretudo relacionados com o uso das instalações elétricas daquele ambiente..

A solução que pensamos foi o pedido de um novo espaço para a realização apenas da Dança, que seria o Ginásio Poliesportivo Municipal. Entramos em contato oficialmente com a prefeitura e tivemos apenas que conciliar nossas demandas com os horários já marcados para a utilização daquelas instalações anteriormente. Conseguimos garantir a reserva do espaço do Ginásio por dois dias: para o dia marcado para a dança e a noite da sua véspera, destinada à realização dos únicos ensaios para as turmas. Estes ensaios serviriam basicamente para que fosse feito um reconhecimento bastante breve do espaço em que seriam desenvolvidas suas apresentações. Assim, pela primeira vez a Mostra de Humanidades teria alguma de suas atividades realizada e apresentada fora das dependências da EEEP MESS, o que por si só também trazia novos desafios, como a Administração de um espaço de terceiros distante da escola e com capacidade de público e acesso maior, o que também demandou cuidados.

Independentemente, com o problema do espaço resolvido, demos continuidade com os preparativos. Com o prazo redefinido, ganhamos tempo e corremos para cuidar de outros detalhes. Um destes foi a logomarca da segunda edição da Mostra, apresentada a seguir. Nela, destacamos em primeiro plano o nome da Mostra e em segundo plano organizamos alguns símbolos pertinentes para as ciências humanas, como o globo terrestre e a rosa dos ventos, aludindo à geografia, o rosto de Karl Marx, aludindo à sociologia e à filosofia, e a ampulheta, que remete à história.

Figura 18: Logomarca da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS



Fonte: Arquivo Pessoal.

No dia 23 de maio de 2019 demos início às atividades referentes à segunda edição da Mostra de Humanidades, no auditório da EEEP MESS, com as apresentações dos resumos expandidos. Com o fito de permitir que mais estudantes pudessem apreciar as apresentações de todas as turmas, decidimos juntamente com a gestão escolar que cada turma teria um grupo de alunos que poderia assistir a todas as apresentações, e que todos os alunos de uma turma poderiam assistir à apresentação da sua turma, e ao término dessa, deveriam voltar para a sua sala, exceto aqueles cujo grupo havia sido definido previamente, e os critérios para definição desse grupo eram definidos pelos próprios alunos da sala. Embora tenhamos garantido que um grupo maior de alunos pudesse acompanhar as apresentações dos resumos, ainda não havíamos conseguido permitir que toda a comunidade escolar assistisse as apresentações.

A ordem de apresentação das equipes foi a seguinte, sendo válida tanto para as apresentações dos resumos expandidos quanto para a dança:

Quadro 6: Ordem de apresentação das equipes participantes da II Mostra de Humanidades nas fases do Resumo Expandido e da Sala Temática

1º Ano	2º Ano
1º - Contabilidade (Direitos Humanos)	1º - Enfermagem (Freud)
2º - Enfermagem (Questão Indígena)	2º - Contabilidade (Proclamação da República)
3º - Eletromecânica (Inclusão Social)	3º - Finanças (Revolução Francesa)
4º - Administração (Corrupção)	4º - Administração (II Guerra Mundial)

Fonte: Elaborada com base no Regulamento da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS (2018)

Traçando um comparativo entre os critérios e a distribuição de pontos entre eles na primeira e na segunda edição da Mostra de Humanidades, cabe destacar que os critérios foram mantidos, mas a distribuição de pontos mudou. Merecem destaque o aumento das pontuações máximas de todos os critérios diretamente vinculados à apresentação – segurança na apresentação, de 20 para 40 pontos possíveis; domínio de conteúdo, de 40 para 60 pontos possíveis; postura e clareza nas informações do *slide*, de 20 para 25 pontos – totalizando um aumento total de 50 pontos possíveis na fase.

Observa-se que nesta edição também se reorganizou a distribuição de pontos entre os critérios destinados a avaliar especificamente o trabalho escrito, sendo que ABNT passaria a valer até 30 pontos enquanto o conteúdo do trabalho escrito passaria a valer até 70 pontos. A ideia com essas mudanças seria valorizar a apresentação e a fase como um todo, já que o valor total possível de ser obtido nela não chegava sequer à metade do valor da fase da Sala Temática, por exemplo.

Com relação aos trabalhos vencedores da etapa, entre os primeiros a turma do curso de Enfermagem produziu um estudo descritivo-explicativo acerca da presença da população indígena no Brasil atual e dos diferentes aspectos que tornam tão complexa a questão indígena no Brasil, concluindo que este grupo social sobrevive contra diversas formas de agressão e marginalização ao mesmo tempo em que lutam pelo acesso a direitos básicos para eles previstos, mas descumpridos. Já em relação aos segundos anos, a turma do curso de Contabilidade tomou como mote o aniversário de 130 anos da Proclamação da República no Brasil para fazer uma exposição acerca da história política do nosso país, desde os tempos coloniais até a fase republicana pós-1985, resgatando sujeitos e eventos marcantes dentro da historiografia tradicional nacional. Curiosamente, eles trouxeram um título que sugeria uma outra discussão, que acabou não sendo abordada tão diretamente, qual fosse “Proclamação da República: Revolução ou Golpe?”. O que não foi impedimento, porém, para uma grande apresentação.

Em relação às pontuações obtidas nesta fase, pode se concluir que tanto entre primeiros quanto entre os segundos anos as disputas foram bastante acirradas, principalmente entre os segundos anos, estando o primeiro colocado distante do último por menos de sete pontos. Observa-se que nesta fase, entre os primeiros anos saiu na frente a equipe do curso de Enfermagem, enquanto que nos segundos anos, o primeiro lugar ficou com o curso de Contabilidade, estando apenas seis décimos a frente do segundo colocado, o curso de Administração.

No dia seguinte, 24 de maio, foram realizadas as apresentações da dança, no ginásio poliesportivo de Camocim, referentes à segunda fase da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS. Neste dia, em nome do bom desenvolvimento das atividades da Mostra, não houveram aulas normalmente. As turmas de primeiro e de segundo ano dedicariam seu dia para se organizarem para que suas apresentações pudessem ocorrer pela noite. Às turmas de terceiro ano foram encaminhadas atividades extraclasse.

O início do evento estava marcado para as 18 horas, tendo começado com algum atraso por conta da demora na composição das mesas de honra, que contou com autoridades locais além de representantes do segmento dos professores e da gestão escolar, e dos jurados. Depois de compostas as mesas, cantaram-se os hinos nacional e estadual, fizeram-se algumas falas por parte de membros da mesa de honra e, então, deu-se início às apresentações na ordem previamente detalhada.

Figura 19: Montagem de registro fotográfico da apresentação da Dança na II Mostra de Humanidades (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Todas as apresentações ocorreram sem maiores problemas, seja do ponto de vista técnico por parte das equipes ou da organização, mas dois momentos podem ser lembrados como delicados. O primeiro deles envolvia a equipe do 1º ano do curso de Enfermagem, a qual levou para sua apresentação um enorme painel que serviria como fundo cenográfico, mas que ultrapassava os limites de altura da entrada do Ginásio, muito embora já tivéssemos tentado antever este tipo de situação reposicionando as redes de segurança da quadra mais para cima, ampliando assim a altura do portal de entrada. A solução encontrada foi desmontar parcialmente o painel para remontá-lo já dentro do ginásio e assim facilitar sua passagem completamente na hora da apresentação da equipe. Problema parecido ocorreu com a turma do 2º ano do curso de Administração.

Tais situações permitem questionar até que ponto professores e alunos envolvidos com a Mostra estavam realmente preocupados com o bem-estar e a segurança de suas equipes ou mesmo com a obtenção ou não de vantagens contra seus adversários. A competitividade, seja nessa edição ou na anterior, expressou-se de diversas maneiras ao longo de todo período de preparação para as apresentações, e a disposição em fiscalizar umas às outras foi marca mantida desde ainda as edições da Mostra Geográfica.

Nesta edição da Mostra também reorganizamos as pontuações por critério na fase da Dança. Houveram aumentos na pontuação máxima de todos eles – Fidelidade ao tema aumentou em vinte pontos, Acessórios e indumentária, Originalidade e Coreografia aumentaram em dez pontos cada – o que totalizou um aumento geral de cinquenta pontos na pontuação da fase. Observe-se ainda que contamos com um número maior de avaliadores, objetivando dar mais equilíbrio no processo de avaliação das equipes.

Ao final das apresentações, a equipe vencedora entre as turmas de 1º ano foi a do Curso técnico em Enfermagem, com vantagem superior a trinta pontos frente as suas concorrentes.

Sua apresentação contou com vários alunos caracterizados em trajes tipicamente indígenas, e tratou de dramatizar a relação dos povos originários com a terra e os grupos que lhes ameaçam pelo controle dela, como os colonizadores ou o agronegócio, na atualidade.

Figura 20: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Enfermagem (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre as turmas de segundo ano observou-se equilíbrio muito maior, de modo que a turma vencedora foi a do Curso Técnico em Administração – que dramatizou, entre outras coisas, o horror da Segunda Guerra Mundial, levando em conta não somente seu impacto sobre os estados nacionais contemporâneos, mas destacando a separação de famílias pelo conflito e ainda a saga do povo judeu e a Solução Final dos Nazistas – seguida de muito perto pela turma do curso de Enfermagem, que realizou apresentação muito interessante sobre a vida e a obra de Freud, merecendo destaque a dramatização entre as diferentes instâncias da *psique* humana. Os descontos que algumas equipes receberam serão observáveis nas planilhas finais.

Figura 21: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Dança por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Administração (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia seguinte realizamos a terceira e última etapa da Mostra, a exibição das salas temáticas pelas equipes. Em todas as salas foram montadas estruturas, com maior ou menor nível de complexidade, à base de madeira compensada, isopor, pinturas, revestimentos em TNT (tecido-não-tecido), jogos de luzes e som, tapetes, areia, serragem... havia a preocupação, por parte da gestão escolar, em meio a severa transformação do ambiente das salas sobre o dano de janelas, paredes, câmera, quadro, ar-condicionado e porta, mas felizmente não foram registrados incidentes desta ordem em nenhuma dos espaços utilizados na Mostra.

Ao longo de todo o dia, diversas equipes de alunos se revezaram para concluir a preparação das suas salas temáticas, enquanto outros encerravam suas preparações individuais, como expositores e demais apresentadores. Enquanto isso, a comissão organizadora cuidou de acompanhar o andamento das atividades na escola, verificando as salas e prestando apoio às turmas caso fosse necessário, além de cuidar também dos últimos detalhes antes do início das apresentações.

Durante o turno da tarde, ainda enquanto as equipes finalizavam a preparação das suas salas, fomos informados por alunos de outras turmas que a equipe do 2º ano do Curso de Administração estava utilizando, para a ornamentação da sua sala, arame farpado. Esta situação se caracterizaria como infração ao disposto no art. 26, em seu inciso I, do edital daquela edição da Mostra, pelo fato de o arame farpado poder ser considerando um elemento cortante, que poderia colocar em risco, em algum grau, a integridade física tanto de estudantes quanto de qualquer visitante da sala organizada pela referida equipe.

A Comissão organizadora reuniu-se com base no entendimento geral de que seria necessário gerar um desconto na pontuação da fase para aquela equipe mas sem ter, porém, no edital da Mostra daquela edição, nenhuma especificação para qual deveria ser o seu valor. Dessa forma, no dia seguinte pela manhã, enquanto as turmas desmontavam suas salas temáticas e reorganizavam o espaço escolar, conversamos e decidimos pela redução de trinta pontos. Esta decisão foi publicada no mesmo dia na escola e recebida de maneira negativa pelos alunos da turma pois foi tomada e mantida mesmo tendo atestado que as farpas do arame que seria utilizado haviam sido manipuladas antes de seu uso na sala justamente para diminuir seu potencial cortante. Mas, mesmo assim, mantivemos nossa decisão por entender que seria necessário dar uma resposta que fosse coerente com os cuidados e as medidas que havíamos tomado ao longo de toda a Mostra.

Quanto às salas temáticas vencedoras, a da turma do primeiro ano do curso de Contabilidade marcou pela simplicidade e inteligência na organização, mas pela profundidade

com que abordou a temática dos Direitos Humanos. A sala buscou explicar o que eram e como funcionavam estes direitos, fazendo comparações entre países diferentes, questionando violações e enfatizando sua importância. O espaço foi organizado com seus *stands* e *banners* dispostos dentro de estruturas como se fossem gaiolas, que se abriram e permitiam dramatizações dos alunos à medida que a exposição se desenvolvia, expressando o poder libertador dos Direitos Humanos para todos os grupos sociais.

Figura 22: Montagem de registros fotográficos da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Contabilidade (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Já a do segundo ano do curso de Administração organizou uma exposição acerca dos detalhes por trás da Segunda Guerra Mundial, ambientada em clima mórbido, foi organizada de modo a deixar aos expositores um corredor para explanarem acerca da temática, e em um segundo momento apresentaram os horrores do conflito, com destaque para o que ficou conhecido como Solução Final, contando com interessante dramatização cuja participação de Josef Mengele ficou marcada pelos traços insanos.

Figura 23: Registro fotográfico da apresentação da Sala Temática por alunos da turma do 2º ano do curso técnico em Administração (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

A despeito dessa situação, na noite do dia 25 de maio realizaram-se as exposições das salas temáticas de todas as turmas, sem tumultos nem contratempos quaisquer que pudessem atrapalhar o espetáculo. A escola recebeu um grande número de alunos, ex-alunos, pais e membros da comunidade escolar, que puderam visitar todas as salas e apreciar da criatividade dos nossos estudantes. Procuramos, como organizadores, assim como na edição anterior, limitar o tempo de exposição da sala ao público geral, em 15 minutos por grupo de no máximo 15 pessoas (conforme edital em anexo), de modo a proporcionar que todos os ambientes pudessem ser visitados por qualquer um que bem quisesse. As apresentações ocorreram para os jurados e representantes da Comissão organizadora em tempos maiores, de no máximo 40 minutos, sem que houvesse qualquer problema de ordem técnica ou logística na sua realização. Após aproximadamente três horas de exposição, comunicamos aos professores e estudantes que encerraríamos a exposição.

Cabe explicar que a duração da apresentação das salas para os jurados tinha uma duração maior que para o público geral porque as equipes elaboravam apresentações mais longas para os avaliadores, de modo que eles pudessem também tirar suas conclusões de maneira menos apressada, além de permitir uma interlocução entre todos os envolvidos no processo que, então, culminou naquela performance. Durante as edições da Mostra Geográfica, sabemos que o que acontecia era que as apresentações tanto para o público geral – e desse modo o ciclo de entrada e saída de cada sala dos grupos visitantes – tinham a mesma duração,

o que a Comissão entendeu que não seria necessária tamanha extensão das apresentações, principalmente por conta da quantidade de tempo que as salas necessitariam estar abertas para receber um público mais significativo, o que gerava enorme cansaço por parte dos alunos expositores, e dos visitantes, já que, segundo apuramos informalmente, as salas chegaram a ficar abertas até o início da madrugada em algumas edições para atender o público visitante.

No dia seguinte às exposições, pela manhã, as salas temáticas foram desmontadas e o espaço das salas de aula foi reorganizado para o retorno das atividades tradicionais, e não foram verificados quaisquer danos à estrutura das salas. Naquela manhã verificamos os resultados de todas as equipes em todas as fases e conferimos os resultados finais daquela edição da Mostra de Humanidades.

Entre as turmas de primeiro ano sagrou-se como vencedora a turma do Curso Técnico em Contabilidade, seguida pelas equipes dos cursos técnicos de Enfermagem, Administração e Eletromecânica, respectivamente. Entre as turmas de segundo ano, sagrou-se vencedora a equipe do curso técnico de Administração, seguida, respectivamente, pelas equipes dos cursos de Enfermagem, Contabilidade e Finanças.

Na manhã da segunda-feira, 27 de maio, dia do anúncio dos resultados, fomos surpreendidos com a presença na escola de um advogado que trazia para nós um recurso em relação ao desconto realizado contra a turma do curso técnico de Administração. Embora não se tratasse de um advogado contratado pela equipe, mas os professores orientadores daquela entraram em contato com ele para que se pudesse redigir mais enfaticamente o texto pela retirada da punição à equipe. Recebemos o documento e nos reunimos novamente, agora contando, inclusive com a presença da gestão escolar, e decidimos pela manutenção do desconto à turma considerando tanto nossa posição anterior como coerente, como também o fato de que a entrega do recurso à Comissão teria ocorrido após o prazo máximo estabelecido em edital e ainda o ponto, também previsto no edital, em que se definiam as decisões tomadas pela Comissão Organizadora como irrevogáveis.

Na condição de professor de todas estas turmas, mas também de organizador da Mostra, a aplicação dos descontos nesta edição causou certa apreensão pois em nenhuma das situações observadas, embora se ferissem aos combinados coletivamente acordados entre participantes, orientadores e organizadores, não eram situações que gerariam, no meu ponto de vista, enormes vantagens aos seus atores, mas que, em nome da boa ordem e da saúde da competição, precisavam ser encaradas seriamente. A execução dos descontos causava descontentamento nos alunos, se por um lado, os conscientizava a seguirem “as regras do jogo”,

por outro lado, mobilizavam ainda mais a competitividade entre as equipes. No entanto, pode-se perceber que os descontos não foram cruciais para os resultados finais. Além disso, o dispositivo que previa a “irrevogabilidade” das decisões da Comissão foi aprovado no processo coletivo de construção do edital, com o fito de evitar que determinadas decisões pudessem ser revistas eternamente gerando situações no mínimo desagradáveis em torno da Mostra e entre seus participantes e organizadores.

Destarte, os resultados da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS foram divulgados na íntegra no dia 28 durante o horário do almoço na escola, sendo recebido pelos alunos com muita festa, por parte de alguns, e desânimo por parte de outros. Ao longo de seu desenvolvimento foram produzidos pela Comissão Organizadora oito comunicações oficiais, sendo um aditivo ao edital, em 09 de maio, um comunicado em 22 de maio e seis resoluções, emitidas entre os dias 22 e 26 de maio, que respondiam a recursos impetrados por turmas participantes. Segue abaixo quadro-resumo dos documentos:

Quadro 7: Quadro-resumo dos documentos publicados pela Comissão Organizadora da I Mostra de Humanidades entre os dias 22 e 26 de maio de 2019

Documento produzido pela Comissão Organizadora	Data de produção	Resumo
Aditivo 001	09/05/2022	Apresentava novo cronograma para realização das atividades da II Mostra de Humanidades da EEEP MESS, em substituição ao lançado juntamente com o edital, motivado pelos imprevistos relacionados com o espaço físico da escola;
Comunicado 001	22/05/2022	Comunicação que esclarecia alguns pontos acerca do uso do espaço escolar para a preparação, por parte dos alunos;
Resolução 001	24/05/2022	resposta ao recurso impetrado pela turma do 2º Ano do curso de Finanças no dia 23 de maio sobre uso indevido do espaço escolar por equipes dos cursos de Enfermagem, Contabilidade e Eletromecânica, esta de primeiro ano, descontando dois pontos de cada uma desta e também da impetrante pelo mesmo motivo;
Resolução 002	25/05/2022	Resposta a recurso impetrado pelas turmas de segundo ano dos cursos de Contabilidade e Finanças contra a turma do primeiro do curso de Enfermagem pela presença indevida de colaboradores externos à escola no desenvolvimento da dança da referida equipe, resultando em desconto de quinze pontos para a equipe;
Resolução 003	25/05/2022	Punição estabelecida sobre a turma do 2º Finanças por uso de pirotecnia durante apresentação da dança, resultando em desconto de trinta pontos;
Resolução 004	26/05/2022	Resposta negativa a recurso impetrado pela equipe de segundo ano do curso de Finanças sobre suposta ilegalidade, nos termos do edital vigente, do uso de máquina de fumaça pela equipe dos alunos do segundo ano do curso de Enfermagem;
Resolução 005	26/06/2022	Resposta negativa a recurso impetrado pela equipe de primeiro ano do curso de Enfermagem sobre suposto uso ilegal de pirotecnia e danos ao patrimônio escolar por alunos do curso de Finanças;
Resolução 006	26/05/2022	Punição estabelecida sobre a turma do segundo ano do curso de Administração pelo uso de objetos cortantes na ornamentação de sua sala temática, resultando em desconto de trinta pontos.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em arquivo pessoal.

Ao final das atividades, no meu ponto de vista, a II Mostra de Humanidades havia obtido êxito ainda maior que a anterior, muito por conta da forma como enfrentamos as adversidades apresentadas ao longo do processo, de maneira organizada e alinhada com demais professores e gestores. Porém, mantendo a necessária autocrítica, ficou o questionamento sobre como seria a Mostra caso não mais houvesse caráter competitivo em suas atividades, ou que

fosse mais enxuta, sem alguma das fases. Entre todos os comentários realizados, maioria deles posicionou-se a favor da manutenção da estrutura básica daquele ano nas próximas edições, pois a competitividade e as fases, de certa forma, se completariam como essenciais para que a Mostra tivesse o tamanho e o impacto que tinha sobre o passado e mesmo sobre o futuro da EEEP MESS.

Após duas edições de Mostra de Humanidades, torna-se possível analisar a forma como foram desenvolvidas as atividades pelos alunos sob o ponto de vista do trabalho interdisciplinar. É possível considerar, após refletir sobre o conteúdo das produções dos estudantes, principalmente com relação às temáticas discutidas pelos primeiros anos – mais abertas, sem uma referência cronológica ou biográfica, por exemplo – que o processo de pesquisa, sistematização e aplicação das pesquisas por eles realizada, que embasaram suas produções, considerou fontes e experiências diversas.

Da consulta a trabalhos acadêmicos a entrevistas por eles próprios realizadas, passando pela visita a diversos sítios na internet, oficiais ou não, a multiplicidade de recursos utilizados para qualificar suas apresentações merece ser reconhecida. Da mesma forma, é possível conferir créditos ao desenvolvimento destas práticas também aos professores que orientaram estas equipes mesmo sem ter, dentro das suas áreas de formação, contato direto com as temáticas em discussão na Mostra, mas que, certamente, contribuíram ao longo do processo de pesquisa e mesmo de organização das equipes de modo geral. Neste sentido, ratifica-se a importância do desenvolvimento de metodologias de caráter interdisciplinar no âmbito escolar como possibilidade ao desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas à formação de sujeitos capazes de refletir sobre suas realidades e intervir sobre elas.

Ao mesmo tempo, constatou-se que o caráter colaborativo das tomadas de decisão relativas ao desenvolvimento das edições até então realizadas da Mostra de Humanidades evidenciaram-se como elemento positivo, posto que as contribuições que estudantes e professores deram ao longo do processo permitiram que pudessem ser revistas determinadas escolhas e posicionamentos, o que colaborou para a lapidação do processo mesmo durante sua execução.

Sobre o futuro, este nos reservaria condições muito particulares para o ano seguinte.

3.4 TERCEIRA EDIÇÃO - 2020

No ano de 2020 o coletivo de professores das ciências humanas sofreu novas alterações. Passaríamos a ser um grupo apenas com três professores, sendo que as disciplinas de Filosofia e Sociologia ficaram à cargo da Professora M. S. R. S., enquanto eu ainda estaria encarregado da disciplina de História e a Professora L. V. D. L com a de Geografia. O ano mal começava e já enfrentávamos mais este desafio, posto que a concentração de disciplinas representa o arrocho da carga horária dos professores, dificultando seu trabalho quanto mais se acumulam afazeres.

A mostra do ano anterior, pela forma como desenvolveu-se, embora tida como bem sucedida internamente, suscitou questionamentos em torno da necessidade de manter seu formato, muito por conta dos desdobramentos que a competitividade costumou ter no desenvolvimento das atividades, nas proporções que elas tomavam, como também no impacto que ela tinha dentro das relações escolares entre todos seus atores. Havia ciência da nossa parte que conflitos entre alunos e mesmo entre professores por conta de questões relativas à competitividade inerente às mostras não cessariam imediatamente com a Mostra de Humanidades. Aliás, entendíamos-os como desagradáveis, porém, normais e remediáveis.

Com relação aos resultados do ENEM do ano anterior, infelizmente os resultados em todas as áreas, exceto redação, apresentaram queda em comparação com os obtidos no exame de 2018.

Tabela 5: Comparativo entre os resultados obtidos pela EEEP MESS no ENEM em 2018 e 2019

Área do conhecimento	2018	2019
Linguagens e códigos (LC)	547	554
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	591	551
Ciências da Natureza (CN)	517	514
Matemática e suas tecnologias (MAT)	569	597
Redação	595	680
Média	564	579

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados publicados pelo Colégio Elite Campinas⁶⁷.

Os resultados acima permitem perceber que a queda dos resultados não se deu apenas no campo das CHSA, mas também em quase todas as demais áreas, com exceção da Redação.

⁶⁷ Ranking ENEM. ELITE Campinas. Disponível em <https://www.elitecampinas.com.br/vestibulares/enem/ranking/index.asp>. Acesso em 19.02.2022.

Em junho de 2020 foram publicados os resultados por escola, e eles nos revelaram que a tendência de queda também foi observada à nível nacional.

Tabela 6: Comparativo entre os resultados nacionais médios no ENEM em 2018 e 2019

Área do conhecimento	2018	2019
Linguagens e códigos (LC)	526,9	520,9
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	569,2	508
Ciências da Natureza (CN)	493,8	477,8
Matemática e suas tecnologias (MAT)	535,5	523,1
Redação	499,04	592,9
Média	529,64	

Fonte: Elaborada com base nos dados publicados pelo MEC através de *Press kit* sobre a Edição de 2019 do ENEM.⁶⁸

Com relação a estes dados, concluímos que o fato da queda apresentar-se dentro da tendência nacional, não deveríamos anular os trabalhos desenvolvidos até aqui – muito embora nos doesse analisar estes números pois a turma que realizou a última edição do ENEM foi a que participou, como segundo ano, da primeira edição da Mostra de Humanidades, e conviveu e produziu na escola de acordo com as estratégias que pensamos desde o início de 2018 – mas tentar buscar outras formas de conciliar resultados a uma prática criativa e especial dentro do calendário escolar como se tornou a Mostra de Humanidades

No dia 20 de fevereiro de 2020 realizamos uma reunião contando com alunos que participaram das representações das turmas envolvidas na Mostra da edição passada, a fim de avaliar os aspectos mais gerais da última edição contando direta e objetivamente com a opinião dos alunos através de suas representações de sala.

Contamos com a participação de estudantes de todas as turmas envolvidas na edição anterior da Mostra, conversamos sobre diversos pontos e pudemos perceber que, no ponto de vista dos estudantes, a Mostra de Humanidades de 2019 lhes pareceu melhor organizada que a de 2018. Além disso, sugeriram que nas próximas edições a Comissão revisasse a forma como pensa e aplica suas punições – o que ouvimos respeitosamente – também alterasse a quantidade de integrantes das representações de sala, de três para cinco pessoas, elevasse a pontuação sobre o uso de reciclados, no tocante à etapa da Sala Temática, a um critério com pontuação fixa ao invés de proporcional a pontuação obtida na fase, e ainda que analisássemos a possibilidade de

⁶⁸ *Presskit* Resultados do ENEM 2019. MEC. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/presskit/press_kit-enem2019.pdf. Acesso em 19.02.2022.

incluir na comissão organizadora da Mostra os professores coordenadores dos cursos técnicos, como forma de representar melhor os interesses de cada equipe.

Especificamente sobre a etapa do resumo expandido, sugeriram que o tempo de apresentação fosse ampliado de 10 para 15 minutos, e que os jurados, quando definidos, pudessem ser os mesmos para as outras etapas, ou pelo menos para alguma delas. Os alunos também pediram que nós pudéssemos alinhar mais claramente os critérios de pontuação com os avaliadores.

Sobre a etapa da Dança tivemos a maior quantidade de sugestões e críticas. Registrou-se como pedido por parte dos alunos que a Comissão pudesse cobrar mais de perto o apoio às turmas por parte dos seus diretores de turma (PDTs). Sugeriu-se também que os critérios avaliativos fossem melhor alinhados com os jurados, bem como que eles deveriam ser melhor orientados quanto à necessidade de comentar suas notas, sobretudo os descontos, em suas fichas avaliativas. Além deste ponto, percebemos ali que os alunos gastavam na dança muito dinheiro, com coreografia, cenário e mesmo com coreógrafos que, embora não tivessem sua atuação permitida irrestritamente na escola, auxiliavam as turmas estando fora delas, e que o acompanhamento deste tipo de profissional pudesse ser facultativo para as equipes. Pudemos constatar que houve turma que chegou a gastar até R\$ 4.000 ao longo da Mostra, sendo que parte deste dinheiro era obtida através de doações, mas também de festas, rifas, bingos, promovidos por livre e espontânea vontade dos estudantes. Acerca dessas situações, buscamos alternativas e concluímos que seria importante contar com os alunos veteranos para ajudar as turmas de primeiro ano a tomar determinadas decisões sobre a organização de suas equipes, realizando, por exemplo, momentos para a troca de experiências que pudessem nortear os alunos mais novos. Independentemente destes empecilhos, quando questionados se valeria a pena manter a Dança como etapa da Mostra para as próximas edições, os alunos se posicionaram pela sua permanência – o que, a mim, causou felicidade, já que a realização da dança era uma das expressões mais significativas, do ponto de vista de suas expressões coletivas artísticas.

Com relação à etapa da Sala Temática, sugeriu-se que houvesse maior valorização desta etapa, que poderia ser feita através da revisão das pontuações gerais por fase, por exemplo. Sugeriu-se ainda que houvesse maior atenção com relação ao monitoramento das salas por via das câmeras e que as salas para as apresentações não fossem necessariamente as mesmas da turma, a fim de que se evitassem problemas na distribuição delas e do tráfego das pessoas entre as filas nos corredores da escola.

Sobre aspectos mais gerais, os alunos ainda sugeriram que a escola pudesse disponibilizar tempo de aulas unicamente para que os alunos pudessem organizar detalhes de suas produções mais dedicadamente, o que deixamos claro ser impossível nesses moldes, e nos pediram que fossemos mais firmes com os orientadores para que eles pudessem colaborar mais com os alunos ao mesmo tempo em que nos articulássemos para coibir indícios de conflito entre professores, alunos e mesmo eixos de cursos técnicos, estimulando, na contramão disso, até mesmo a integração destes em atividades extras, não necessariamente vinculadas à Mostra.

A reunião com os alunos foi o primeiro momento após duas edições da Mostra de Humanidades em que conseguimos criar um canal de comunicação em que fosse possível que nós da organização pudéssemos avaliar as ações desempenhadas até então. Merecem destaque, no meu ponto de vista, algumas situações: A primeira evidencia que as turmas, embora aceitem e valorizem o formato da Mostra como vinha sendo realizada, percebiam como ela impactou fortemente em suas relações internas e entre outras turmas ou com outros professores, além de sentirem também em seus bolsos o peso da Mostra, por mais que tenhamos tentado dar menos motivos para que os gastos continuassem grandes. Ou seja, embora tenhamos tentado criar caminhos para a redução dos custos operacionais da Mostra por parte das equipes, nada tem surtido muito efeito, e acreditamos que isso se dá muito por conta do caráter competitivo⁶⁹.

A segunda é que, ao final da conversa o que ficou claro foi o peso da competitividade dentro do ambiente escolar como elemento motor fundamental para a mobilização de forças e recursos em cada turma para que se obtivesse êxito em suas ações, o que tornava o grupo da sala em algum grau mais coeso. Por consequência, qualquer frustração ou derrota poderia ser condição para a geração de desentendimentos que afetavam inclusive os professores.

Não muito depois, no dia 16 de março de 2020 fomos surpreendidos pela notícia do início oficial da suspensão das aulas presenciais no estado do Ceará em virtude do desenvolvimento da pandemia de COVID-19, que em seu início era vista como passageira, mas que se instalou tragicamente no nosso cotidiano, dentro e fora da escola. Quarentena, aulas remotas, capacitação para produção de conteúdo virtual, busca ativa... escolas fechadas abriram à força novos caminhos a serem trilhados para que estudantes tivessem os menores prejuízos possíveis.

Naquele momento chegamos a cogitar a não realização da terceira edição da Mostra de Humanidades em 2020, por considerar como primordial o cuidado com os novos desafios

⁶⁹ O que faz pensar acerca do impacto do poder aquisitivo médio dos alunos da EEEP MESS. Estando motivados, muitos tiravam do próprio bolso ou organizavam vendas em espaços públicos ou eventos para angariar fundos. A motivação: a competição.

apresentados pela tragédia da pandemia e os impactos desta sobre o planejamento das atividades escolares mais básicas. Todavia, após diversas reuniões com o núcleo gestor escolar, fomos encorajados a desenvolver, nem que completamente remodelada, alguma atividade que pudesse fazer alusão à Mostra como era realizada, também para proporcionar aos alunos uma experiência que pudesse, naquele momento, ser valorosa tanto do ponto de vista do uso das tecnologias disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem em um contexto adverso, como também para o desenvolvimento de discussões e reflexões que pudessem ser relevantes ao contexto vivido, sob os mais diversos prismas.

Considerando o contexto em questão, decidimos realizar a III Mostra de Humanidades da EEEP MESS apenas no segundo semestre, com datas previstas para entre os dias 18 e 25 de setembro. A proposta apresentada para a edição da Mostra de 2020 trazia grandes diferenciais em relação às edições anteriores:

- Agora teríamos quatro modalidades, sendo elas: resumo expandido, que já vinha sendo realizada nas edições anteriores; composição musical; produção de vídeo, e; e criação de *homepage*. Estas últimas três em substituição às etapas da Sala Temática e da Dança;
- Nessa edição não haveria caráter competitivo entre as equipes na realização das suas tarefas. Desse modo, a participação de cada uma seria apenas atrelada a uma nota do terceiro bimestre, proporcional à soma dos resultados obtidos através da participação em cada etapa da Mostra;
- Os professores das disciplinas das CHSA passariam a ser também avaliadores dos trabalhos dos alunos, juntamente com convidados especiais que variariam de modalidade para modalidade, a considerar seus conhecimentos específicos em relação a cada uma delas;
- Não haveria mais a distribuição de pontos-extra para outras disciplinas como parte da premiação para além das notas a serem atribuídas às disciplinas das CHSA.
- A nova proposta da Mostra de Humanidades alinhava-se com o contexto de sua realização e passava a exigir dos estudantes e seus colaboradores, para além das já necessárias aptidões ao debate sobre temas relevantes à contemporaneidade, competências e habilidades relacionadas com o mundo virtual, vinculadas à produção e compartilhamento de conteúdo pela internet. Este processo foi extremamente desafiador e particularmente complicado, posto que, como em toda rede de educação, se pode constatar que haviam grandes dificuldades entre os alunos em relação ao uso da internet, tanto sobre o acesso quanto à produção de conteúdo.

No dia 03 de agosto apresentamos também nossa marca para essa edição. Acatando sugestões de colegas professores, decidimos fazer algumas alterações, e no dia 24 de agosto já tínhamos em mãos a segunda versão da nossa marca:

Figura 24: Logomarca da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS



Fonte: Arquivo Pessoal.

A exibição da nova logo foi feita no mesmo dia em realizamos uma reunião com as duplas representantes de cada equipe da Mostra de Humanidades, na qual realizamos também os sorteios para a definição dos temas por equipe e ainda apresentamos um novo cronograma de atividades. Dessa forma, adiamo-la em uma semana e, assim, remarcamos suas datas para o período entre os dias 28 de setembro e 02 de outubro. A nova versão do edital foi enviada ainda contando com um modelo de carta de cessão de direitos de imagem, a qual seria útil para que os alunos que fossem participar dos vídeos das transmissões via YouTube, ou que tivessem suas imagens publicadas na internet de qualquer maneira, desde vinculada à Mostra de Humanidades, estivessem resguardando a si mesmos – e à escola. De modo prático, acabamos recebendo poucas dessas fichas assinadas e sua efetividade se deu minimamente, muito embora não tenham havido problemas de qualquer espécie relativos a questões de imagem.

O sorteio dos temas ocorreu virtualmente, através de sorteio realizado com apoio da ferramenta online “SorteioGo”⁷⁰, na qual listamos os nomes de cada equipe por ano e, de acordo com a ordem sorteada, cada uma pode escolher qual tema gostaria de trabalhar.

Foram levados para sorteio os seguintes temas:

⁷⁰ SorteioGo. Disponível em <https://www.sorteio.go.com/pt/sorteio/nomes>. Acesso em 23.02.2022.

Quadro 8: Listas de temas apresentados para definição por turmas de primeiro e segundo ano via sorteio

1º ANO Temáticas mais amplas, de cunho social, político e cultural	2º ANO Temáticas mais fechadas, em efemérides – aniversários
Expectativa de Vida	Marcha do sal – Gandhi (1930)
Democracia	Nascimento de Beethoven (1770)
Sociedade de Consumo	Início da Era Vargas (1930)
Perspectiva para o Pós-Pandemia	Tricampeonato mundial de futebol da Seleção Brasileira (1970)
Tecnologias	Nascimento de Clarice Lispector (1920)
Meio Ambiente	Criação do Super Nintendo (1990)
Preconceito Linguístico	Dia Internacional da Mãe Terra (1970-1990)
Cultura Popular e Cultura Erudita.	30 anos da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990)
	30 anos do falecimento do cantor, poeta e compositor brasileiro Cazuza (1990)
	50 anos do falecimento do músico norte-americano Jimi Hendrix (1970).

Fonte: Elaborada com base no Regulamento da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS (2020).

Os temas sorteados, por equipe, foram:

- 1º Administração: Perspectivas para o Pós-Pandemia
- 1º Contabilidade: Meio Ambiente
- 1º Enfermagem: Preconceito Linguístico
- 1º Edificações: Tecnologias
- 2º Administração: 30 anos de falecimento de Cazuza
- 2º Enfermagem: Nascimento de Beethoven
- 2º Eletromecânica: Criação do Super Nintendo
- 2º Contabilidade: Início da Era Vargas

Nesta edição deixamos mais claras as comemorações das efemérides, mas, seguindo a lógica já comentada, a data era pensada como a referência em relação à temática que viria a ser trabalhada.

Penso que seja importante pontuar aqui que a escolha das representações de cada sala passava apenas pelos seus integrantes, desde a primeira edição. Entendíamos, como Comissão Organizadora, que essa função representativa e de liderança para os alunos era bastante delicada, já que exigia uma capacidade de articulação e organização que, de certo modo, fosse diferenciada, ou pelo menos mais disposta, que a dos demais. Uma situação que por vezes se observava era que alguns alunos com bons rendimentos em notas se eximiam destas atividades

mais “diretivas” por não ter disposição ou habilidades de liderança, enquanto que alunos com rendimentos medianos se apresentavam mais para estas funções.

Nos próximos dias, simultaneamente ao desenvolvimento das atividades escolares, os alunos começaram a produzir suas atividades relacionadas à Mostra, mas não virtualmente como gostaríamos que fosse. Através da Gestão escolar e de alguns professores diretores de turma, nós da comissão passamos a receber uma série de reclamações de que alunos estariam precisando sair de suas casas para encontrar com outros colegas a fim de ensaiar ou realizar, enfim, qualquer ação que fosse em relação à Mostra, o que infringia, inclusive, nosso regulamento e ainda colocava em risco a saúde dos estudantes, em um momento em que os casos de COVID-19 se alastravam já em ritmo elevado.

Em meio a esta situação, buscando desestimular alunos e conscientizar pais e professores, a Comissão Organizadora da III Mostra de Humanidades produziu e publicou no dia 13 de setembro uma nota oficial sobre o assunto, que foi compartilhada entre todas as turmas participantes e entre todos os professores, principalmente os diretores de turma, a fim de que chegassem até os pais e à comunidade escolar em geral, destacando nossa preocupação com o quadro da pandemia em curso, expressa inclusive em nosso edital, as alterações na própria estrutura da Mostra para que fossem evitados encontros presenciais, e ainda afirmando, no que tocava àquela situação, a corresponsabilização pelas ações dos estudantes entre professores, gestão escolar e, principalmente pais, partindo do pressuposto de que “são todos responsáveis pelo bom desenvolvimento das atividades escolares e pelo bem estar, inclusive sanitário, da comunidade escolar”⁷¹.

Como efeito dessa posição, alguns estudantes passaram a alegar a impossibilidade concluir suas atividades da Mostra a tempo, tanto pelas dificuldades de articulação à distância quanto pela dificuldade de gerenciar o tempo das ações da Mostra com as demais obrigações do cotidiano escolar⁷², endossados ainda por alguns professores através de grupos do WhatsApp. Mediante o desafio apresentado, decidimos, com o aval da gestão escolar suspender as atividades da Mostra de Humanidades por tempo indeterminado, para que pudessemos discutir soluções aos problemas em questão.

⁷¹ Cf. Nota oficial. Comissão Organizadora da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS. 2020. Arquivo Pessoal.

⁷² Apenas para esclarecer, o sistema avaliativo na EEEP MESS, especialmente no período da pandemia, caracterizava-se pela realização de duas avaliações objetivas, compreendidas como Avaliação Parcial e Avaliação Global, sendo que cada uma delas valia no máximo nove pontos. O ponto restante para “fechar” a nota seria referente à realização das atividades desenvolvidas ao longo do Bimestre. Embora as provas seguissem um padrão adotado pela escola em acordo com todos os professores, as atividades bimestrais eram encaminhadas e realizadas à vontade dos professores em cada disciplina. No momento em questão, o adiamento da Mostra deu-se também para que os alunos pudessem estar mais livres para realizar suas Avaliações Globais, que estavam marcadas para o dia 13 de outubro.

Neste período de pandemia, por questões práticas, quase toda a comunicação entre professores, alunos e gestores, fosse para tratar da Mostra ou de qualquer questão escolar, ocorria, em grau menos formal, via WhatsApp, ou, caso necessária maior formalidade, ou o assunto a ser tratado fosse mais complexo, via reuniões virtuais realizadas através da ferramenta Google Meet.

Nos dias seguintes, nos mantivemos em contato com os alunos representantes de cada equipe via WhatsApp a fim de saber como haviam andado os trabalhos da Mostra até ali e quais as perspectivas para a retomada dos trabalhos. Havia, da nossa parte, como organizadores – e certamente da dos estudantes também – desgaste suficiente para cogitar o cancelamento daquela edição da Mostra, mas decidimos por manter a paciência e reorientar os caminhos a seguir a partir do final da bateria de provas de recuperação do terceiro bimestre escolar.

Desse modo, no dia 29 de outubro marcamos uma nova reunião com os alunos representantes das equipes a fim de publicar novo edital com uma série de alterações para as equipes com vistas a otimizar seu tempo, diminuindo seu trabalho e valorizando suas produções em estágio mais alto de desenvolvimento. Merecem destaque as alterações abaixo:

- Os professores das Ciências Humanas, Comissão Organizadora da Mostra de Humanidades, orientariam dentro do possível as equipes durante o curso de suas produções, de maneira a contribuir para o bom desenvolvimento das suas atividades;
- Reduziu-se a quantidade de tarefas a serem desenvolvidas: definimos como obrigatória a apresentação do resumo expandido e a apresentação de mais alguma produção entre as outras antes listadas. Dessa forma, as equipes poderiam escolher entre a *Homepage*, a música autoral e o vídeo informativo, levando em conta suas necessidades e vantagens;
- A conversão da pontuação total obtida na Mostra foi revista e corrigida: o resultado somatório final deveria ser multiplicado por 0,02 e o resultado desta operação seria a nota obtida, equivalente a Avaliação Parcial do quarto bimestre;
- Novo cronograma para a realização das atividades da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS: ao invés de uma semana toda de apresentações virtuais, os resumos expandidos seriam apresentados todos no mesmo dia, sendo que pela manhã os das equipes dos primeiros anos e dos segundos anos pela tarde de maneira presencial, diretamente da escola, com transmissão ao vivo pelo YouTube. No mesmo momento, seriam brevemente apresentadas e compartilhadas as outras produções para o público geral.

As alterações foram bem recebidas pelas turmas, que, embora não tivessem muito tempo, acataram a proposta. Em nosso entendimento, haveria maior facilidade para o desenvolvimento de uma tarefa do que das quatro anteriormente propostas, ainda mais com o arbítrio de escolher a que seria mais fácil de concluir. Nos cabia, então, acompanhar diariamente as equipes a fim de que elas pudessem concluir suas produções.

No dia 05 de novembro, como previsto no último edital, realizamos o sorteio da ordem de apresentação e ainda confirmamos quais as produções “secundárias” de cada equipe, definidas até o dia 03.

Quadro 9: Tarefas escolhidas por cada equipe equivalentes a segunda etapa da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS

Tarefas escolhidas por cada equipe	
1º Ano	2º Ano
1º Administração – Vídeo informativo	2º Administração – <i>Homepage</i>
1º Enfermagem – Música autoral	2º Eletromecânica – Música autoral
1º Edificações – <i>Homepage</i>	2º Enfermagem – Vídeo informativo
1º Contabilidade – Vídeo informativo	2º Contabilidade – Vídeo informativo

Fonte: Elaboradas com base em informações de arquivo pessoal.

No dia 13 de novembro de 2020 realizamos a culminância da III Mostra de Humanidades da EEEP MESS. Para realiza-la na própria escola precisamos entrar em contato por via de ofício com a Coordenadoria Regional de Educação de nossa região (CREDE 4), que nos autorizou desde que tomássemos os devidos cuidados sanitários básicos para o bom desenvolvimento da nossa ação. Contamos com grande colaboração de alunos do terceiro ano na organização do momento e da gestão escolar para nos disponibilizar um ambiente, internet, mesa de som, notebooks, microfones etc.

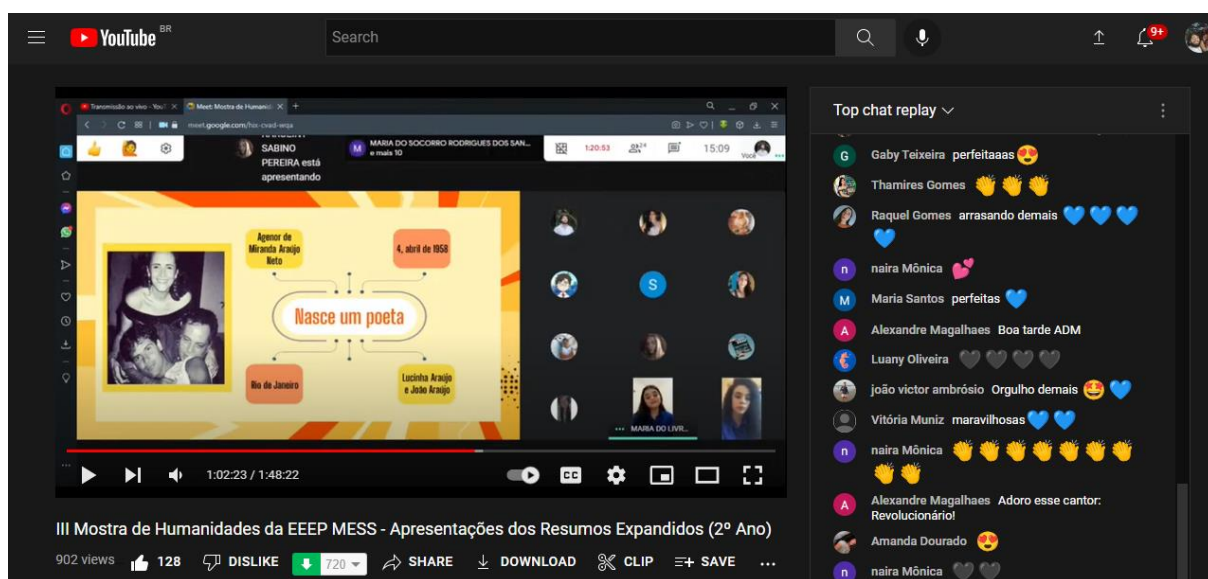
A dinâmica das apresentações presenciais contou com a participação de representantes da Gestão, professores organizadores, colaboradores do terceiro ano e apenas os alunos que apresentariam os resumos expandidos por cada turma. A fim de evitar aglomerações, organizamos o espaço escolar de maneira que os alunos que iriam apresentar só poderiam entrar na sala no ato da apresentação. Enquanto isso, eles deveriam esperar pela sua vez em outro ambiente escolar.

Infelizmente não conseguimos evitar que pequenos problemas relacionados à transmissão ao vivo viessem a acontecer. Como não dispúnhamos naquele momento de câmeras

apropriadas ou de smartphones de grande qualidade de gravação – usávamos nossos próprios celulares, nesse caso – nem sempre dispusemos das melhores resoluções ou da estabilidade de conexão necessária. Além destes, situações ligadas ao pouco hábito com as câmeras foram evidentes tanto entre nós professores quanto entre os alunos.

As apresentações ocorreram durante o tempo combinado e contaram com os comentários ao vivo dos avaliadores, que estavam conectados via Meet e tendo suas imagens reproduzidas em tempo real para os alunos no ato de suas apresentações e também para os espectadores através da transmissão no YouTube. Do ponto de vista logístico, à despeito das dificuldades em operar e realizar as conexões dentro do que podíamos, entendo que obtivemos sucesso. As *lives* foram acessadas por centenas de alunos simultaneamente e atualmente cada vídeo contém mais de 900 visualizações⁷³.

Figura 25: Print de transmissão via YouTube da III Mostra de Humanidades (2020)



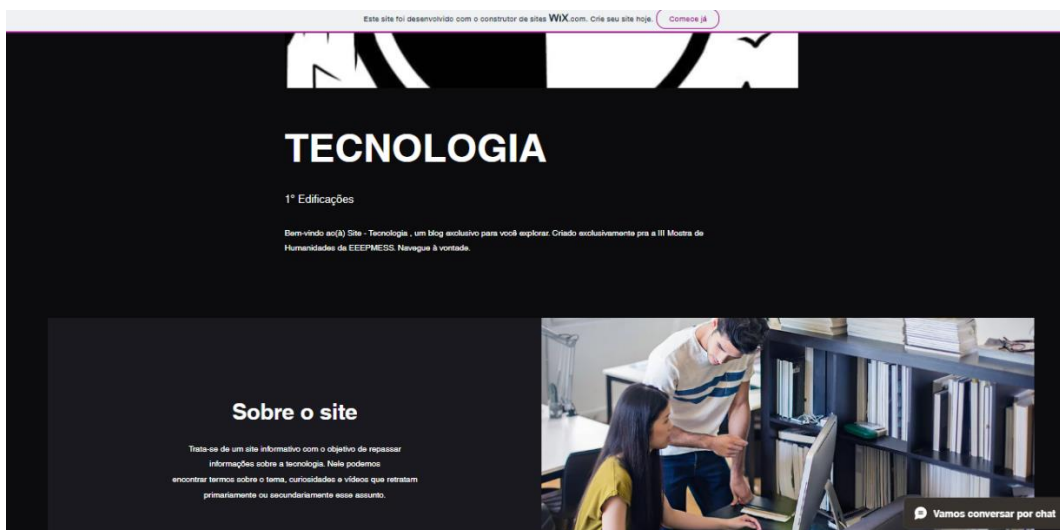
Fonte: YouTube.

Entre os trabalhos das turmas de primeiro ano, sagrou-se como mais bem pontuada a turma do curso de Edificações, que em seu resumo conceituou e situou a compreensão geral acerca do que se entende por tecnologia, bem como da forma como ela impacta em nosso cotidiano, concluindo afirmando da necessidade de considerarmos nossas dependências para com ela e os rumos que essa relação entre a humanidade e seus produtos pode nos levar.

⁷³ As apresentações dos primeiros anos podem ser acompanhadas no link <https://www.youtube.com/watch?v=zOSU5ksYLxQ&t=470s> enquanto as apresentações dos segundos anos podem ser acompanhadas no link <https://www.youtube.com/watch?v=r9R36U6j8Oc&feature=youtu.be>. Nas descrições dos vídeos nestes links podem também ser encontrados os demais trabalhos produzidos pelos alunos.

Como informado anteriormente, com relação à segunda tarefa desempenhada por cada equipe, as turmas dos cursos de Contabilidade⁷⁴ e Administração⁷⁵ criaram vídeos informativos, a turma do curso de Enfermagem⁷⁶ desenvolveu uma música original e a turma do curso de Edificações⁷⁷ desenvolveu uma *homepage*.

Figura 26: Print do início da Homepage desenvolvida pelos alunos de 1º ano do curso técnico em Edificações (2020)



Fonte: Wix.

A respeito dos critérios avaliativos utilizados na avaliação dos resumos expandidos dessa edição da Mostra, é importante esclarecer que os do resumo expandido foram mantidos, mas suas pontuações levemente alteradas em relação às edições anteriores, com o fito de não sobrevalorizar nenhum dos critérios por conta das dificuldades proporcionadas propriamente pela pandemia ainda em curso. Com relação a segunda tarefa, cada modalidade de atividade tinha seus próprios critérios avaliativos definidos em edital, considerando as particularidades de cada uma delas. Como cada equipe poderia escolher uma entre as três sugestões que lhes demos, suas produções seriam avaliadas, logo, de acordo com suas especificidades.

Assim,

- Para a modalidade do Vídeo Informativo:
 - I. Pertinência e atingimento do tema proposto, valendo até 60 pontos;

⁷⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7_VLgUHe9Gk&feature=youtu.be. Acesso em 01.02.2021.

⁷⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=48UINpJz_p8. Acesso em 01.02.2021.

⁷⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JTpU-SgPzUM&feature=youtu.be>. Acesso em 01.02.2021

⁷⁷ Tecnologia. 1º Edificações. Disponível em <https://tecnologiamostra.wixsite.com/site-tecnologia>. Acesso em 01.02.2022.

- II. Criatividade, valendo até 60 pontos;
- III. Qualidade artística e estética, valendo até 50 pontos;
- IV. Qualidade de imagem, valendo até 40 pontos;
- V. Qualidade de áudio, valendo até 40 pontos;
- Para a modalidade da música autoral:
 - I. Pertinência e atingimento do tema proposto, valendo até 70 pontos;
 - II. Originalidade melódica, valendo até 70 pontos;
 - III. Originalidade da letra, valendo até 60 pontos;
 - IV. Qualidade de áudio, valendo até 50 pontos;
- Para a modalidade da *Homepage*
 - I – Impressividade do Site (ou seja, a estrutura, design e layout), valendo até 75 pontos;
 - II – Originalidade do design do Site, valendo até 75 pontos;
 - III – Qualidade do conteúdo do site, valendo até 100 pontos;

De todo modo, independentemente da atividade a ser desenvolvida, os critérios avaliativos procuraram dar maior relevância ao conteúdo das apresentações frente às questões estéticas ou técnicas por trás de cada produção.

Nessa edição, a turma do 1º ano do curso de Enfermagem obteve a melhor pontuação total, enquanto que, nos resumos destacou-se a equipe do 1º ano do curso de Edificações⁷⁸. Entre os resumos expandidos produzidos pelas turmas de segundo ano, destacou-se o escrito e apresentado pela turma do curso de Administração, cujo tema foi a vida e obra do artista brasileiro Agenor de Miranda Araújo Neto (1958-1990), o Cazuza. Situando-o em seu tempo, a equipe fez uma breve exposição da biografia do artista e enfatizou a personalidade rebelde e à frente de seu tempo expressa não somente em suas músicas, mas em todas as faces da sua vida. Destacou ainda as lutas que travou em vida contra o preconceito com a homossexualidade e contra a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), que levou ao fim sua vida, mas eternizou suas mensagens através de sua arte.

⁷⁸ É importante observar neste ponto que no item 7.5 do edital da III Mostra de Humanidades, informava-se que a pontuação máxima na tarefa do Resumo Expandido deveria ser de 250 pontos. Porém, em conferências posteriores, verificou-se que o máximo possível, de acordo com as pontuações por critério previstas no mesmo edital seria de 240 pontos. Por isso nas figuras 28 e 33 aponta-se como pontuação máxima a ser obtida na fase de apenas 240 pontos.

Como relatado anteriormente, com relação à segunda tarefa desempenhada por cada equipe de segundo ano, as turmas dos cursos de Contabilidade⁷⁹ e Enfermagem⁸⁰ criaram vídeos informativos e a turma do curso de Administração⁸¹ criou uma *homepage*.

Figura 27: Print do início da Homepage desenvolvida pelos alunos de 2º ano do curso técnico em Administração (2020)



Fonte: Wix.

Ainda relativamente às apresentações, uma das equipes de segundo ano não desenvolveu sua segunda atividade, zerando sua pontuação nesta etapa, uma equipe do primeiro ano produziu trabalho escrito com plágio, o que fez com que sua nota fosse zerada, e duas equipes não cumprirão o tempo mínimo de duração para seus vídeos informativos, gerando descontos às suas pontuações finais proporcionais ao tempo de duração de suas produções, conforme regulado em resolução de nº 001 – única resolução publicada ao longo de toda a terceira edição da Mostra de Humanidades.

Aliás, sobre nossa comunicação com as equipes, muito por conta do período excepcional e das condições impostas pela pandemia do COVID-19, somada às mudanças em torno do formato dessa edição da Mostra, podem justificar a baixa quantidade de resoluções publicadas, descontos e eventos conflituosos entre as equipes. Por outro lado, não há como não

⁷⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YlefXx5T6YQ>. Acesso em 02.02.2021.

⁸⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ywBvRr2YliE&feature=youtu.be>. Acesso em 02.02.2021.

⁸¹ CAZUZA. Disponível em <https://adm2eeepmess.wixsite.com/cazuza>. Acesso em 02.02.2021.

conjecturar em torno do quanto a ausência do caráter competitivo pode ter interferido na qualidade das produções ou mesmo na assiduidade do cumprimento dos prazos.

Os resultados finais só puderam ser publicados na íntegra no dia 03 de dezembro após reunião contando com todos os representantes de todas as turmas. A demora se deu por conta de diversos fatores, entre eles o cumprimento de diversas obrigações escolares referentes aos terceiros anos, como suas avaliações parciais do 4º bimestre, a demora de alguns avaliadores para concluir suas fichas e enviá-las para a Comissão tabular os resultados, a necessidade de alinhar com a gestão escolar os casos críticos e sobre como estas notas se manteriam nos boletins dos estudantes da turma. Neste caso, entendemos que seria justa a manutenção da nota proporcional ao obtido na Mostra, até porque haveriam os processos de recuperação da aprendizagem ao final do bimestre de qualquer forma, e ainda as notas do quarto período para serem levadas em conta. Outrossim, não faria sentido anular os descontos e desconsiderar o processo avaliativo como um todo; reconhecíamos que todas as equipes tiveram dificuldades ao longo do processo, mas entendíamos que os descontos nas notas não seriam irrecuperáveis, muito pelo contrário, e ainda acreditávamos que havia, naquelas medidas, um efeito também pedagógico, digamos.

No mês de dezembro foi realizada uma pesquisa virtual de opinião, através da ferramenta *Google Forms* acerca das impressões dos demais envolvidos na Mostra, tanto por parte do grupo de professores quanto dos alunos⁸². Foi possível concluir que houve aprovação por parte da maioria dos entrevistados, fossem professores ou alunos, e que, mesmo aprovada, não foi capaz de se esquivar de críticas. De todo modo, “é importante que as críticas levantadas pelos alunos possam ser observadas com profundidade para que em outras edições seja possível realizar uma prática cada vez mais significativa” (CUNHA, 2020. p. 123).

A Mostra de Humanidades de 2020, quando chegou ao seu fim, deixou a impressão de que novas possibilidades haviam sido abertas por conta das experiências que o novo formato proporcionou e pela receptividade que teve entre a comunidade escolar, principalmente por conta do formato empregado em meio às particularidades conjunturais que enfrentamos. Não obstante, infelizmente no momento da produção deste trabalho não foi possível conferir os resultados no ENEM 2020 por escolas, realizado no início de 2021 – por conta da pandemia de

⁸² A pesquisa foi realizada contando com a contribuição voluntária de 75 pessoas, entre professores e alunos, de um universo de 395 pessoas. Mais informações a respeito desta é possível conferir em CUNHA, A. Mostra de Humanidades da EEEP Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa: uma experiência interdisciplinar crítico-avaliativa em Ciências Humanas. In: **Anais do VI Encontro Estadual de História – ANPUH-PI. Profissionalização dos historiadores: desafios contemporâneos**. 2020. Evento Virtual. Parnaíba – PI. Anais Eletrônicos. Parnaíba – PI: UESPI. 2020. p. 111-124. Disponível em <https://sites.google.com/view/anpuh-pi/anais-eletronicos?authuser=0>. Acesso em 10.11.2021.

COVID-19 – a fim de fazer comparações com os resultados dos anos anteriores em virtude das alterações no formato de divulgação dos dados relativos à avaliação, em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados⁸³, em medida no mínimo contraditória⁸⁴.

No tocante à realidade escolar, as condições impostas pela pandemia impuseram a necessidade de revisar e reinventar os processos de aprendizagem, a fim de atender as demandas sociais presentes. Aulas virtuais, estímulo ao desenvolvimento de competências digitais por professores e estudantes, enfoque especial ao aprimoramento de competências socioemocionais, discursos pelo acolhimento aos estudantes pela defesa de sua permanência na escola, etc⁸⁵. Se estas são algumas das respostas dadas dentro do sistema educacional ao novo contexto, o desenvolvimento da terceira edição da Mostra de Humanidades também pode ser entendido como resposta, no campo das táticas, pelos professores das ciências humanas na EEEP MESS, interessada em sobrevalorizar o tempo vivido como tempo de reflexões, de modo que estas pudessem contribuir para a leitura dos estudantes sobre sua realidade. Tratou-se de relevante iniciativa pelo desenvolvimento de aprendizagens plurais e dialeticamente significantes, essenciais a uma educação dita integral.

⁸³ BRASIL. LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em 19.07.2022.

⁸⁴ Destaca-se neste trabalho as reportagens a seguir, esclarecedoras do impacto da restrição das medidas adotadas pelo governo federal acerca da não-publicação destes dados: ESTADÃO CONTEÚDO. Inep exclui microdados do Censo Escolar e do Enem e oculta informações do sistema. **Uol**. 21.02.2022. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/02/21/inep-exclui-microdados-do-censo-escolar-e-do-enem-e-oculta-informacoes-do-sistema.htm>. Acesso em 26.05.2022.; AFFONSO, C. 'Querida, encolhi os dados': Inep distorce LGPD e prejudica a educação. **Tilt. Uol**. Disponível em <https://www.uol.com.br/tilt/colunas/carlos-affonso-de-souza/2022/02/23/dados-enem-censo-escolar-igpd-inep-acesso-a-informacao-educacao-brasil.htm>. Acesso em 26.05.2022.

⁸⁵ Sobre a relação entre as escolas da rede estadual de ensino e a pandemia, destacam-se neste trabalho os artigos a seguir: PEREIRA, W. C.; NASCIMENTO, F. D. C. B. Nível das competências socioemocionais de alunos do ensino médio no contexto da pandemia de covid 19. **Revista Docentes**, v. 6, n. 15, p. 11-19, 2021. Disponível em <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/download/346/142/>. Acesso em: 27/07/2022; SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. Competências socioemocionais: reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2452. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2452>. Acesso em: 27 jul. 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comungo neste trabalho com as posições expostas por István Mészáros (2008) no livro *A Educação para além do Capital*, no qual ele afirma que o sistema educacional institucionalizado age dubiamente: ao mesmo tempo que defende os interesses da ordem social capitalista vigente, é o espaço para que se repensem novas práticas mais humanas com novas formas de sociabilidade para além do capital. No entanto, a suposta condição para a mudança, permitida pela Escola, é inconciliável com seus interesses estruturais, já que seu compromisso é com a manutenção de determinadas estruturas à serviço do Capital. Nesse sentido, o que resiste é um projeto de educação burguesa, que, se próximo ao ideal iluminista, é distante do real exposto pelo materialismo dialético, das relações sociais e da reflexão crítica em torno delas, em uma relação inconciliável, mas ainda dinâmica, tendo em vista que a escola não é um espaço hermeticamente fechado para novas ideias, muito embora se resista em seu interior facilmente a elas.

O interesse pelo desenvolvimento de uma educação dita integral permitiu a introdução de discursos reformistas no interior dos sistemas escolares, buscando a conciliação entre os interesses intelectuais e as demandas do mercado de trabalho, de modo a formar profissionais cada vez mais capazes de se adaptar às necessidades estruturais da sociedade contemporânea. Neste aspecto, metodologias escolanovistas têm sido aplicadas e reaplicadas, repensadas e inseridas em políticas educacionais de modo a facilitarem, pelo menos do ponto de vista ideológico – já que outros elementos da formação, como o caráter humanístico, ficavam em segundo plano – a inserção dos jovens na escala produtiva, o que ocorreu e ainda ocorre quase sempre acriticamente.

Evidencia-se aqui um problema: do ponto de vista dos marcos regulatórios e das políticas de Estado, são várias as menções em defesa de práticas educacionais capazes de estimular o desenvolvimento holístico dos jovens e sua participação política, mas isso não ocorre na prática, sendo tal interesse preterido pelas disposições da ordem capitalista, da formação de mão-de-obra qualificada tanto do ponto de vista técnico quanto psicológico, cada vez mais.

No Brasil, após a década de 1990 os sistemas de ensino público, principalmente a educação básica, sofreram severas mudanças no contexto da redemocratização política. Apesar destas, atualmente, o Brasil ainda convive com diversos problemas no seu projeto de educação pública, e novas reformas têm sido desenvolvidas para mitigá-los à médio e longo

prazo, tanto em escala nacional quanto em escala estadual. Muitas foram as medidas implantadas ao longo das últimas três décadas, especialmente no nível do Ensino Médio, e merece destaque a inspiração neoliberal para tais. Talvez seja esta a explicação para que as contradições evidentes no sistema educacional brasileiro: não se tornam compatíveis os objetivos de uma educação, na teoria, integral, e sua realização dentro de uma conjuntura marcada política e institucionalmente nos últimos anos pela tendência teórica do neoliberalismo: A supervalorização do indivíduo e a simultânea desvalorização das políticas públicas em detrimento dos interesses do capital vão de encontro aos preceitos por uma educação dialética, que ocorra na percepção e no contato com o outro, que respeite a coletividade e alargue seus olhares para o diferente.

Neste contexto, com o propósito de melhorar os índices educacionais no estado do Ceará, foi implantada pelo governo estadual em 2009 a rede de escolas estaduais de educação profissional (EEEPs), que hoje totaliza mais de 150 instalações em todas as regiões cearenses. Inspirada na Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) enquanto modelo gerencial, desenvolvido a partir dos conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), partiu do pressuposto de que a melhoria dos resultados educacionais deveria passar pela reorganização dos processos administrativos da escola. Estas, então, de maneira análoga a empresas, receberam investimentos com o fito de se tornarem produtivas, tal qual empresas, e se tornaram, à medida que seus frutos têm sido colhidos, extremamente relevantes no panorama educacional cearense, sendo responsáveis em grande medida pelos números positivos obtidos ano após ano frente à educação nacional.

A despeito das origens das escolas técnicas e as motivações que lhes impulsionaram, se pretende aqui também compreender o espaço do ensino de História dentro dessa engrenagem, considerando quais as contribuições que este dá para que estas escolas atinjam seus objetivos legais, ao mesmo tempo em que há a necessidade de pensar até que ponto este tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica, política, social e cultural que capacite aos estudantes nestes espaços, e na rede de ensino médio, de modo geral.

A escola do presente precisa, entre outras coisas, desenvolver virtudes conectadas com seu tempo, ser situada frente às fraturas da modernidade para permitir que os jovens que por ela passam tenham condições de viver, de entender o mundo em que vivem e de intervir positivamente nele. Apesar do aparente idealismo destas proposições, as mudanças pelas quais tem passado os sistemas educacionais se conectam também diretamente com o capital e suas transformações. O desenvolvimento dos sistemas de telecomunicação e informática

promoveram o que se compreende como quarta revolução industrial e, nesse sentido, cabe aos sistemas de ensino promover condições para a formação de contingentes capazes de se adequar aos limites do mundo do trabalho. Além do ponto de vista da adaptação profissional, as escolas precisam também desenvolver caminhos para que os jovens de hoje (e profissionais do futuro) não sejam negativamente aplacados pelo ritmo avassalador das mudanças em curso, exigindo deles competências socioemocionais diversas. Especificamente, a percepção do Passado como âncora do Presente é a essência do Ensino de História na medida em que situa o estudante no tempo e no espaço, no contato com realidades distintas e complexas, dando sentido a sua experiência de vida (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Por conseguinte, se a obtenção desta consciência não se distancia das demais áreas do conhecimento, posto que a História, por exemplo, é um campo essencialmente interdisciplinar, não se pode perder de vista determinadas especificidades, de outros componentes curriculares (PROST, 2017). Logo, o trabalho interdisciplinar torna-se elemento chave tanto para uma compreensão mais profunda sobre o cotidiano, quanto também para o desenvolvimento de um pensamento complexo que favoreça posições críticas e conectadas aos dilemas do presente e do futuro (MORIN, 2003).

Uma proposta interdisciplinar de educação se funda na própria experiência humana, cujas percepções sobre o mundo são naturalmente requerentes de conhecimentos diversos, de experiências plurais. Portanto, uma história que se conecta com os conhecimentos de outras áreas para ganhar significado frente aos sujeitos que lhe contactam em sala de aula, de modo que ela se faça viva e cognoscível, permitindo-lhes o desenvolvimento de uma cidadania não mais nacional, mas global, atuante e livre (MORIN, 2000).

Especificamente acerca da realização da Mostra de Humanidades da EEEP MESS, consistiu uma escolha metodológica entre tantas outras que poderiam ser tomadas sistematicamente, caracterizada como uma proposta de aprendizagem interessada em tornar práticos os valores defendidos no ideal de uma educação integral e valorizar o espaço das ciências humanas dentro de um contexto cujo valor atribuído a educação travestia-se de um utilitarismo pouco fértil. Foram levadas em conta as condições reais da escola naquele período, as práticas já realizadas e os objetivos gerais prescritos nos documentos que norteiam o funcionamento daquela instituição. Partindo deles, operando entre os seus limites, desenvolvemos uma atividade marcada pela complexidade e interessada em um duplo objetivo: estimular a aprendizagem em ciências humanas entre os estudantes de maneira inovadora e interdisciplinar e demarcar o espaço desta área do conhecimento no espaço e nas práticas

escolares, de modo a fazer perceber sua importância e seu valor, tanto do ponto de vista local, quanto em escalas mais amplas.

Entende-se aqui que ao longo das três edições realizadas da Mostra de Humanidades, conseguiu-se delimitar seu espaço no calendário escolar, garantindo sua presença e as condições básicas para tal, do ponto de vista, por exemplo, de prazos e de recursos, fossem materiais ou humanos, relativos ao apoio dos membros do corpo docente da escola, da gestão e de outros agentes, inclusive da comunidade escolar e local. Porém, no ano de 2021 a equipe de professores de Ciências Humanas viria a ser quase que completamente alterada, restando, dos anos anteriores, apenas a Prof. M. S. R. S., que também havia saído no início do ano, mas retornou. Ano novo, nova equipe, novos planos. A dinâmica escolar tem dessas.

Infelizmente, com as diversas mudanças que a escola enfrentou nos últimos anos, seja por conta ainda dos efeitos da Pandemia de COVID-19 sobre sua organização, ou por conta de outras questões supra escolares, não foi dada continuidade nos anos seguintes a esta prática, o que reforça, talvez, a necessidade de se pensar mais profundamente em torno dos motivos para a interrupção deste processo e as condições para a retomada de práticas do tipo naquele espaço escolar.

Do ponto de vista docimológico, a mensuração do impacto de atividades como a Mostra, ou de qualquer outra metodologia ativa sobre os resultados em avaliações externas é dificultado, sobretudo, em nosso entendimento, pela incapacidade de se relacionar as questões e os objetivos de aprendizagem vinculados à Mostra aos que orientam o ENEM ou outros exames de larga escala. Embora ambos sejam desenvolvidos partindo dos mesmos parâmetros curriculares – mais ou menos apegados a eles, no caso da Mostra – a concepção da prova não está diretamente vinculada à realidade e às práticas dos alunos, ao mesmo tempo em que a Mostra não se interessava objetivamente na solução de questões relativas à estrutura de provas objetivas do tipo. Ou seja, o objetivo principal da Mostra não se alinhava diretamente com o atendimento de metas de aprendizagem obtíveis por avaliações de massa, e sim, preocupava-se com o fomento à discussão e ao debate acerca de temas caros ao cotidiano dos jovens estudantes da EEEP MESS e comunidade escolar.

Foram muitos os desafios para sua execução nos três anos em que aconteceu. Lidar com os interesses dos alunos, o clima de competitividade acirrado, inclusive entre professores, e ainda enfrentar questões de ordem técnica, disciplinar, espacial, material tornou esta experiência um tanto desafiadora, mas mais ainda engrandecedora. É importante que se estimulem e se valorizem iniciativas docentes pelo desenvolvimento de aprendizagens

múltiplas, bem como também a abertura de espaços para debates acerca da vida dos estudantes, que estejam fora do eixo de pensamento essencialmente voltado ao mercado de trabalho e suas demandas, mas que também se conectem com as identidades, a política, a cultura e demais questões que permeiem a vida dos jovens fora da escola.

Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível ouvir o professor. Na condição de agente ainda fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, seja em Ciências Humanas ou em qualquer outra área, o compartilhamento de experiências e transgressões possíveis em múltiplos ambientes formativos precisam ser compartilhados de modo que possam ser criticados, socializados, e ampliados, tornando-se inspiradores a outros profissionais, para que se desloquem de sua zona de conforto e avancem em direção ao enfrentamento da realidade, e não à mera adaptação aos seus contornos, cujas marcas são ainda cruéis e desoladoras. Portanto, é imperativa a exigência por espaços de formação continuada e profissionalização das carreiras docentes, bem com a conscientização do papel docente na transformação da vida de indivíduos e coletividades.

Em conformidade com as posições adotadas neste trabalho e também com as experiências realizadas no âmbito da EEEP MESS, consolidadas nas três edições da Mostra de Humanidades, apresento como dimensão propositiva desta pesquisa um e-book com o título *Organizando Mostras Escolares: Alternativas metodológicas para aprendizagens em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Este caderno consiste em uma ferramenta cujo interesse maior está no fomento à reflexão por parte do professor de ciências humanas à nível de ensino médio – principalmente, embora não exclusivamente, a considerar as possibilidades de adaptação das suas propostas – em torno dos desafios que se apresentam à sua prática, e se agigantam quanto mais complexa vai se tornando nossa sociedade.

Trata-se, afinal, de uma proposta pela inquietação e pela valorização de nossas especialidades que esteja muito além de questões corporativistas vinculadas (e necessárias) à condição docente, estando atrelada ao exalçamento das ciências humanas como corpus de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento da escolarização dos sujeitos, em um momento no qual diversas propostas curriculares reduzem sua condição apenas a elemento útil às avaliações externas⁸⁶.

⁸⁶ E nem isso, talvez, se considerarmos a redução do status oficial do ensino de história e das demais ciências sociais nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional após a instalação da Reforma do Ensino Médio. Verdadeiro escárnio.

O produto mencionado é composto por três partes:

No primeiro momento, pretende-se apresentar algumas orientações gerais ao professor, começando por um comentário acerca do atual estado do ensino médio brasileiro, a fim de traçar linhas que possam esclarecer minimamente o que se deve esperar hoje do professor das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e do estudante.

Em um segundo momento, realiza-se uma sucinta exposição sobre as bases conceituais que mobilizam este caderno, enfatizando a defesa de um ensino integral, a valorização de práticas interdisciplinares, a valorização do método científico e da ética na produção do conhecimento e o estímulo ao protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de conhecimentos e práticas das quais se possam gerar aprendizados significativos.

Posteriormente, será apresentada a proposta didática de organização de mostras. Mostras ou feiras, aqui entendidas como sinônimos, são momentos para que estudantes, professores e toda a comunidade possam se conectar em torno de temas diversos através das produções dos próprios estudantes. Valoriza-se neste tipo de atividade o caráter colaborativo, democrático e plural, além da sua versatilidade e impacto dentro do espaço escolar.

No terceiro e último momento deste livro, pretende-se apontar opções de práticas para o desenvolvimento de mostras, listando possibilidades, elencando vantagens e desvantagens possíveis e variantes de acordo com a realidade em que se queira desenvolver este tipo de prática. Além disso, listamos algumas referências bibliográficas básicas relacionadas a exemplos de aplicação destas metodologias ou mesmo comentários mais técnicos à respeito dos detalhes por trás de cada uma delas.

O modelo inspirador para a produção deste caderno são as propostas desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático chamadas de Projetos Integradores. Tratam-se de iniciativas formais interessadas em sugerir para os professores o desenvolvimento de projetos que possam integrar, como o nome sugere, as diferentes disciplinas em atividades centradas no protagonismo estudantil. Porém, entre outros aspectos, esta produção se difere por trazer sugestões metodológicas de maneira mais simples e aberta, sem amarrar a determinadas temáticas pré-estabelecidas nem a possíveis professores “favoritos” a executar cada uma delas. O material que trazemos aqui valoriza a condição crítica e autônoma do professor, que reconhece seu espaço dentro da engrenagem do ensino atualmente e desenvolve táticas para dar sentido à sua experiência pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Por fim, acredito que a escola pode ser, sobretudo, cultural por excelência. Pode ser espaço da vida, onde se vive, se pensa, se produz e se desenvolve a consciência. Nesse sentido,

como a realidade docente não é perene e os desafios que a permeiam exigem soluções criativas, pretendo, através desta produção, inspirar – e não instruir – professores de diversas realidades cujo interesse em dar sentido mais amplo às suas práticas, ultrapassando o viés meramente propedêutico e os limites disciplinares das ciências humanas, seja latente, mas restrito pelos desafios inerentes à prática docente. A vida escolar é também burocrática, instrumentalizada, complexa e por vezes pouco valorizada. Mas à despeito destas questões, resiste o interesse maior transformar vidas e melhorar o mundo, seja como for, por pouco que se possa fazer.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Textos Escolhidos**. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ALENCAR, A. I. de L. **A política de educação profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. 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.110. 2015. Disponível em <http://mestrado.caedufjf.net/a-politica-de-educacao-profissional-do-estado-do-ceara-na-perspectiva-da-responsabilidade-social/>. Acesso em 13.09.2021.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDRADE, E. P.; ANDRADE, N. História Pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 4ª ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2020.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5ª ed. — São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 06.02.2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 21.03.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 21.03.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 21.03.2022.

BRASIL. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Brasil Profissionalizado**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em 05.02.2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da

Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em 06.02.2021

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 06.02.2021.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em 10.02.2021

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 14.02.2021.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05.02.2021.

BRASIL. Parecer CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1 jun. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em 06.02.2021.

BRASIL. Resolução CEB n. 2/98. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 06.02.2021.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**. 2010, v. 8, n. 2. pp. 185-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Epub 08.03.2012. ISSN 1981-7746. Acesso em 16.09.2021.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 81. pp. 247-270. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Epub 07.02.2003. ISSN 1678-4626. Acesso em 15.10.2021.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (D. O. 23/12/2008). **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências**. Série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p. 1.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (2012). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos Da Escola**, 5(8), 27–41. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>. Acesso em 27.04.2022.

COGGIOLA, O. Ciências Humanas: O que são, para que servem. **Intelligere**, [S. l.], n. 9, p. 14-38, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2020.173539. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/173539>. Acesso em: 27.09.2021.

CRUZ, A. M. V.; NASCIMENTO, R. N. F. As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. **Vozes, Pretérito & Devir**, v. 11, p. 218-236, 2020. Disponível em <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/281/266>. Acesso em 21.05.2022.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DOWBOR, L. **Tecnologia do conhecimento**: os desafios da educação. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2013. Disponível em <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/08/13-TecnDoCnh2013.pdf>. Acesso em 18.09.2021.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MONSENHOR EXPEDITO DA SILVEIRA DE SOUSA (EEEP MESS). Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEP MESS. Camocim-CE, 2019.

FERREIRA, A. et al. A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados**: o futuro do presente. Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2021.

FERREIRA, A. R.; MELLO, P. E. D. de. Ensino de História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscricções. In: MORETTO, S. P.; OLIVEIRA, N. A. S. (org.) **Desafios e resistências no ensino de História**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Capital humano. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2008.

GADOTTI, M., 2009. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARAES, S.; SILVA, M. A. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4º Ed. 7ª Reimp. Campinas, Papirus, 2021.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese): uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral)**. PDF. Disponível em https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf. Acesso em 19.03.2022.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago, Rio de Janeiro, 1976

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão da tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.

KROHLING, A. A busca da transdisciplinaridade nas ciências humanas. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**. n. 2, 2007. p. 193-212. <https://doi.org/10.18759/rdgf.v0i2.47>. Acesso em 14.02.2021.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. O Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 555-581, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n2p555. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 12 set. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS, M. Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**. ISSN: 2525-5649. v. 38, n. 1. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243548/36234>. Acesso em 06.04.2022.

MÈSZÁROS, I. **Uma educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 80p.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-124.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol.17, n.49, pp.39-58. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acesso em 14.02.2022.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 jul. 2022.

NASCIMENTO, A. C. V. do; MOURA, D. H.; DAMASCENA, E. A.. Ideologia empresarial nas escolas estaduais de educação profissional cearenses: breve estudo da TESE. In: **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Anais. Brasília (DF) Instituto Federal de Brasília, 2017. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em 09.06.2020.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf. Acesso em 15.08.2021.

OLIVEIRA, S. T. de; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. (2015). A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. **Conhecer: Debate Entre O Público E O Privado**, 5(15), 86–106. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1004>. Acesso em 13.09.2021.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Uma aula de História não narcísica. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>. Acesso em 22 jul.2022.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. 2º ed. 6ª reimpressão. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2020.

RIBEIRO, E. C. S.; SABINO, T. C.; SANTOS, D.; MORAES, B. M. de. Educação profissional no Ceará sob a crítica marxista: história, política e especificidades. **Revista E-Curriculum (PUCSP)**. v. 18, p. 1017-1039, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45217/32237>. Acesso em 21.05.2022.

ROBERTO, J. P.; MARQUES, W. O dualismo do ensino brasileiro no Ensino Médio integrado. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 20–32, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2690. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2690>. Acesso em: 12 set. 2022.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. – (Coleção Memória da Educação).

SCHAFF, A. **História e Verdade**. 6 ed. São Paulo. Martins Fontes. 1995.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. (Coleção Pensamento e ação no magistério). São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em 21.05.2022.

SIMÃO, A. A. Formação do trabalhador: aporte da pedagogia das competências. **XI ANPEd Sul. Reunião Científica Regional da ANPEd**, 2016, p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ANDRÉIA-APARECIDA-SIMÃO.pdf. Acesso em 21.05.2022.

SOMMERMAN, A. Complexidade e Transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 77–89, 2013. DOI: 10.5216/teri.v1i1.14390. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/14390>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.8.2007.tde-25042007-115242. Acesso em: 2022-07-25. p.173-194.

TAVARES, D. E. A Interdisciplinaridade na Contemporaneidade - Qual Sentido? In: FAZENDA, I. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, J. A. História e Pós-modernismo. In: MENEZES, E.; DONATELLI, M. (Org). **Modernidade e a ideia de história**. Ilhéus: Ed. da UESC, 2003.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016

APÊNDICE A – DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA

**E-BOOK: ORGANIZANDO MOSTRAS ESCOLARES: ALTERNATIVAS
METODOLÓGICAS PARA APRENDIZAGENS EM CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS**

ORGANIZANDO MOSTRAS ESCOLARES

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA APRENDIZAGENS EM
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS



ANANDREY CUNHA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cunha, Anandrey

Organizando mostras escolares [livro eletrônico] :
alternativas metodológicas para aprendizagens em
ciências humanas e sociais aplicadas / Anandrey
Cunha. -- 1. ed. -- Camocim, CE : Ed. do Autor,
2022.

PDF.

ISBN 978-65-00-52805-3

1. Ciências humanas - Metodologia 2. Criatividade
(Educação) 3. Educação 4. Ensino médio
5. Interdisciplinaridade na educação 6. Prática
pedagógica I. Título.

22-128286

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática docente : Educação 370.733

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
INTRODUÇÃO	5
OBJETIVO.....	9
ORIENTAÇÕES GERAIS AO PROFESSOR	11
CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL.....	11
PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	19
FEIRAS, MOSTRAS E SIMPÓSIOS	36
SUGESTÕES DE ATIVIDADES INTEGRADORAS	44
PRODUÇÃO DE VÍDEO/DOCUMENTÁRIO	44
EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA.....	48
EXPOSIÇÃO MUSEOLÓGICA OU SALAS TEMÁTICAS.....	51
PRODUÇÕES CARTOGRÁFICAS	55
PODCASTS.....	58
PROJETOS CIENTÍFICOS	61
FANZINES.....	64
SARAUS E <i>SLAMS</i>	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72

APRESENTAÇÃO

Este pequeno grande livro nasce como dimensão propositiva da minha pesquisa de Mestrado em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA UESPI), com o título relato de experiência na Mostra de Humanidades na EEEP Mons. Expedito da Silveira de Sousa, em Camocim-CE (2018-2020). Nela, relatei sobre uma exitosa atividade de cunho interdisciplinar interessada no estímulo a aprendizagens significativas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em uma escola de educação profissional técnica de nível médio.

Com base na experiência vivida e relatada, reconheço-a como alternativa de ação pedagógica na área em questão para professores que, como eu, em algum momento, se lançam à inquietude e se propõem a pensar sobre suas ações, nas condições de seu trabalho, em seus limites e possibilidades, a fim de agir, buscando melhorar para ajudar, enfim, a outras pessoas, nossos alunos, a serem também melhores.

O espaço escolar e a prática educativa são marcadas por inúmeros elementos. Gradativamente se eleva o interesse, nos mais diversos sistemas de ensino, em alcançar resultados cada vez melhores nos exames externos de nível local, estadual ou nacional. Em torno destas, currículos e planos educacionais inteiros têm sido organizados e reorganizados para o atingimento de metas predominantemente quantitativas. Nesse processo, qual o espaço das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na escola?

Em torno destes pontos todos, este trabalho sugere uma prática pedagógica flexível e adaptável à realidade de discentes

e docentes, a fim de potencializar na escola, partindo da sua função social, reflexões teórico-metodológicas com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes, de modo que o ato de educar permita ir além das notas e do intelectualismo estéril.

Aqui, não se pretende aqui gerar o guia definitivo para um ensino de humanidades infalível, universalista e milagroso com todas as soluções para nosso sistema educacional, interessa-se aqui pelo lugar do possível frente aos ditames formais e reais da prática pedagógica para, em torno destes, pensar e repensar caminhos a um ensino mais criativo, crítico, humano, reconhecendo o papel imprescindível das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas neste processo, por serem, por excelência, instrumentos indispensáveis à reflexão das práticas sociais, e que, por isso, permitem explicações e abrem caminhos para intervenções críticas sobre o meio.

Que esta leitura seja, em alguma medida, inspiradora!




INTRODUÇÃO

Este material representa um esforço teórico-metodológico para uma prática educativa em Ciências Humanas cujas possibilidades caminhem em direção à uma formação integral dos estudantes, organizado de modo a permitir a adaptação às realidades de cada escola e de cada sistema educacional.

Afinal, por que organizar mostras para falar de Ciências Humanas? Acreditamos que a defesa por uma educação integral passe pelo desenvolvimento de práticas que permitam aos estudantes dar sentido às vivências de sala de aula. Dessa forma, sugerimos este tipo de metodologia como alternativa às práticas mais tradicionais de ensino, diferenciando-se pela valorização da capacidade criativa, organizacional e pesquisadora dos estudantes e colaborando para a abertura de espaços no interior da escola que estimulem o debate e a criticidade dos jovens.

Inspirado nos Projetos Integradores, uma entre tantas várias ferramentas criadas no contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, consiste em um material de apoio para professores de ensino médio interessados em desenvolver práticas com centro na articulação interdisciplinar dos conhecimentos, em metodologias ativas, vinculadas às especificidades de cada realidade escolar.

Esta ferramenta apresenta a professores caminhos para um incremento às suas práticas docentes, com vistas a torná-las mais interessantes aos estudantes ao mesmo tempo em que buscam uma demarcação do espaço das ciências humanas no currículo e no cotidiano escolar, através de práticas que



proporcionem o surgimento de espaços cujos fins não estejam unicamente atrelados à arte de decorar e reproduzir informações, e sim na produção de novos conhecimentos e na valorização de inteligências, no plural, que possam, por fim, ser capazes de colaborar com aprendizagens significativas aos estudantes e à comunidade escolar.

O diferencial que se espera deste material é a condição para a livre definição e adequação de temas e contextos para o desenvolvimento destas práticas, que mesmo não sendo necessariamente novas, mantém sua atualidade pela funcionalidade enquanto metodologias de aprendizagem ao mesmo tempo que podem adquirir características únicas, de acordo com as exigências que delas se fizer em cada realidade. Aliás, embora dedique-se especificamente este material a professores das ciências humanas à nível de ensino médio, é importante dizer que as atividades aqui sugeridas não precisam se limitar exclusivamente a esta realidade, podendo ser aplicadas em outros contextos, com outras faixas etárias e mesmo envolvendo outras áreas, no entre-lugar em que práticas diversas podem se relacionar e proporcionar aprendizagens melhores, conectadas com seu espaço e as demandas daqueles que lhes desenvolvem.

Sugere-se aqui enfaticamente o trabalho colaborativo, tanto entre estudantes quanto mesmo entre professores. Se desenvolvidas coletivamente, as atividades aqui sugeridas podem ser ainda mais proveitosas, valorizando substancialmente o potencial criativo dos estudantes e ampliando as condições de intervenção deles sobre a realidade, mas não deixam de ser interessantes caso trabalhadas isoladamente. Tudo é uma questão de contexto.

Esta obra está dividida em três partes:

No primeiro momento, pretende-se apresentar algumas orientações gerais ao professor, começando por um comentário acerca do atual estado do ensino médio brasileiro, a fim de traçar linhas que possam esclarecer minimamente o que se deve esperar hoje do professor das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e do estudante.

Em um segundo momento, realiza-se uma sucinta exposição sobre as bases conceituais que mobilizam este caderno, enfatizando a defesa de um ensino integral, a valorização de práticas interdisciplinares, a valorização do método científico e da ética na produção do conhecimento e o estímulo ao protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de conhecimentos e práticas das quais se possam gerar aprendizados significativos.

Posteriormente, será apresentada a proposta didática de organização de mostras. Mostras ou feiras, aqui entendidas como sinônimos, são momentos para que estudantes, professores e toda a comunidade possam se conectar em torno de temas diversos através das produções dos próprios estudantes. Valoriza-se neste tipo de atividade o caráter colaborativo, democrático e plural, além da sua versatilidade e impacto dentro do espaço escolar.

Diferentemente dos materiais de Projetos Integradores, propomos aqui atividades sem temática predefinida, a fim de permitir que os professores possam livremente definir como poderão incrementar suas aulas e atingir seus objetivos de aprendizagem da melhor maneira possível. Interessa-se aqui pela flexibilização dos processos de aprendizagem de acordo com as propostas curriculares de cada rede de ensino, de cada escola, e com as aptidões e os interesses de cada professor e seus alunos em sua realidade.

Por tudo isso, imprescindível destacar a importância que o hábito de planejar adquire neste processo, já que a produção por si só precisa ter objetivos claros para que tenha sentido, ainda mais quando parte de um processo maior de ensino-aprendizagem. A organização das etapas, a definição de objetivos e funções, a mediação dos processos e a distribuição dos prazos, por exemplo, precisam ser articuladas de maneira organizada e coerente para que as ações propostas possam dar bons frutos.

No terceiro e último momento deste livro, pretende-se apontar opções de práticas para o desenvolvimento de mostras, listando possibilidades, elencando vantagens e desvantagens possíveis e variantes de acordo com a realidade em que se queira desenvolver este tipo de prática. Além disso, listamos algumas referências bibliográficas básicas relacionadas a exemplos de aplicação destas metodologias ou mesmo comentários mais técnicos à respeito dos detalhes por trás de cada uma delas.

Ao final deste trabalho, para além das referências que acompanharão cada uma das sugestões metodológicas trazidas neste material, apresenta-se uma lista de referências bibliográficas que podem ser oportunas para o aprofundamento de pesquisas em educação, ensino de ciências humanas, interdisciplinaridades, etc.

Espera-se, por fim, que este produto permita a professores estímulos para a realização de aulas cada vez mais criativas, críticas e dialéticas, que saiam do pragmatismo tradicional e se elevem a condição de espaços vivos e dinâmicos, em que as Ciências Humanas tenham demarcada sua posição extremamente relevante ao mundo contemporâneo.


OBJETIVO

O objetivo central deste trabalho é apresentar a organização de mostras e feiras como metodologia para o processo de ensino-aprendizagem em ciências humanas, entendidas aqui como ferramentas capazes de permitir a estudantes, e à comunidade escolar, aprendizados e reflexões significativas sobre sua experiência no tempo e em sociedade.

Acreditamos que a audácia por trás deste desejo é justificável sobretudo quando analisamos o contexto ao qual nos inserimos atualmente. Ensinar Humanidades têm se tornado tanto mais desafiador, quanto mais complexa vai ficando nossa sociedade. Afinal, sua missão, grosso modo, é a de proporcionar aos alunos, em seus mundos, o contato consciente com outros tantos, estimulando, entre outras virtudes, a alteridade e o diálogo.

Neste sentido, torna-se indispensável demarcar o espaço das ciências humanas no interior da escola como mais que um componente curricular básico, mas como um conjunto de saberes produzidos ao longo do tempo interessados em interpretar e permitir compreender cada vez mais sobre a forma como nos organizamos enquanto sociedade, que pode permitir aos estudantes o alargamento dos seus olhares e a expansão da sua capacidade reflexiva, conectando-os ao mundo, dando sentido à experiência dialética da vida.

Entendemos aqui que esta proposta também pode ser uma ferramenta para que professores possam diversificar o modo como organizam seus processos avaliativos. Pretende-se aqui oferecer alternativas metodológicas que tornem o ensino de ciências humanas, dentro da realidade e das exigências



escolares, mais interessante para estudantes e comunidade escolar em geral, na medida em que seus frutos podem até extrapolar os muros escolares, sem desconsiderar questões burocráticas e docimológicas. Portanto, se pretende aqui refletir acerca desses detalhes em consonância com o objetivo maior de praticar um ensino de ciências humanas que valorize o desenvolvimento pleno e consciente dos estudantes de acordo com os limites da realidade em que o professor atua.

É bem verdade que professores, mesmo individualmente, no interior de suas salas, munidos apenas de um pincel e um quadro-branco, podem fazer a diferença na vida dos seus alunos. Porém, quanto mais se puder dialogar com outras áreas e com profissionais para permitir aos estudantes experiências mais amplas sobre o que quer que se queira ensinar, visões de mundo cada vez mais complexas se poderão construir, inclusive entre os professores.

Em torno disso, ainda pretendemos com este trabalho atizar profissionais das ciências humanas a deslocarem suas atenções para o contato como conhecimentos novos, fora das tradicionais epistemologias encarceradas nas grades de conteúdo. Uma atitude interdisciplinar, assim, faz-se como um ato de coragem para lidar com as questões que tocam estudantes dentro e fora da escola, essencial a uma prática educacional holística, que ao invés de isolar, conecte e mobilize conhecimentos e atitudes.

Enfim, almeja-se aqui pela inquietação. Afinal, o contato com os estudantes, cujo distanciamento geracional, demandas, medos, dores e incertezas, nos apresenta sempre o novo e deve nos intimar à reinvenção de práticas e métodos escolares, que nos desloquem e nos permitam ser melhores, para fazer do nosso tempo um tempo melhor.

ORIENTAÇÕES GERAIS AO PROFESSOR


CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

Na última década, professores e gestores de todos os níveis tem acompanhado o enorme volume de mudanças que a da educação básica brasileira vem sofrendo. Novos planos, novas diretrizes, novo currículo... até que ponto temos sido capazes de absorver todas estas mudanças no plano institucional? De que modo elas têm chegado até as escolas, e, consequentemente, às salas de aula?

Enfocando de maneira mais específica o Ensino Médio, merece destaque o fato de que ao longo da década mudaram, inclusive, as perspectivas em torno do seu papel e das condições para o cumprimento dos seus objetivos.

Até a criação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), este nível da educação básica vinha conquistando importantes condições para seu melhoramento, tanto sob o aspecto teórico quanto prático, com o desenvolvimento de várias medidas a fim de garantir a evolução da sua condição – é sabido que por muito tempo se propagou, e ainda se propaga, a ideia de que o ensino médio e sua estrutura são o gargalo da educação básica, e por isso esse conjunto de medidas foi sendo desenvolvido até ali.

Porém, a partir de 2015 vieram para o espaço público as discussões para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Presente na forma de obrigação a ser cumprida desde a Constituição Federal de 1988, voltou a ser alvo de debates dentro e fora das escolas, mobilizando interesses de diversos grupos sociais, gerando conflitos e expondo



discordâncias. A proposta de uma base nacional comum não é nova, mas veio a ganhar relevância no debate público há poucos anos, marcada pelo interesse em melhorar os índices relativos ao ensino médio no Brasil.

Embora fundamentais, de fato, esta sua relação com as avaliações externas causa, ao meu modo de ver, uma redução no valor das demais disciplinas, e em especial, das Ciências Humanas, sob diversos aspectos: O primeiro é o institucional. A área passa a ser tratada de maneira secundarizada na organização dos currículos que organizam a atividade educacional – e exemplo disso pode estar na própria concepção da atual versão da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que tange ao Ensino Médio. O segundo é o epistemológico. Os conhecimentos relativos à área das Ciências Humanas passam a ser entendidos como secundários perto de outros, por não serem “cobrados” nestes exames, e por isso, passam a ser tidos como menos importantes perto das outras ciências. Por consequência, a escola se torna o espaço da técnica, dos números, em práticas massificadas e acríticas nas quais se dá forma apenas à mão-de-obra, em um mundo cuja compreensão se torna, dia após dia, cada vez mais difícil.

Entre os anos de 2015 e 2017 produziram-se algumas versões deste documento. A terceira e última delas, em vigor, trouxe grandes alterações na forma de organizar a educação nacional, estando de acordo com as disposições trazidas pela Medida Provisória 746, de 2016, convertida na lei 13.415 de 2017, que instalou o Novo Ensino Médio.

Destacando, resumidamente, os pontos centrais trazidos pela reforma em questão, evidenciou-se o interesse em revisar as bases práticas anteriormente consolidadas à nível de Ensino Médio, considerando, sobretudo, questões financeiras

e ideológicas para tal. É importante pontuar que o Brasil viveu neste período, e ainda vive, notável turbulência na arena política, e que essa também influenciou os debates em educação no período.

Mais especificamente com relação à estrutura do Ensino Médio, destacam-se algumas mudanças, como a desobrigatoriedade das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a implantação dos itinerários formativos, a permissão à docência para pessoas dotadas apenas de “notório saber”, a ampliação progressiva das cargas horárias rumo à universalização do tempo integral, etc. Muitas foram as mudanças, e o impacto delas ainda não é de todo completamente mensurável.

A reforma do ensino médio não é, de fato, unânime entre pesquisadores e profissionais da educação brasileira, e sua instalação acompanhou também mudanças em diversos documentos norteadores da prática educacional no país, como o novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e o novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ou seja, tratou-se de um enorme conjunto de mudanças, e conhecer sobre elas torna-se imperativo para entender o que se quer com elas e como desenvolver nosso trabalho da melhor forma possível, por exemplo.

Além do mais, com relação à BNCC, agora temos um trabalho pedagógico organizado pela égide das competências e das habilidades. Elas estão organizadas em algumas categorias no documento, e as competências gerais da educação básica são:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A implantação da BNCC nas redes de ensino foi retardada pela tragédia da pandemia do COVID-19, que ainda hoje impacta nas relações educacionais em todo o país, e passa a acontecer apenas a partir deste ano no ensino médio, trazendo mudanças nos materiais didáticos e exigindo de professores de todas as disciplinas, uma adequação às linhas do novo currículo quase que à toque de caixa. Em torno disso, fica a pergunta: como se adaptar a esta série de mudanças? Como ensinar Ciências Humanas nesta nova realidade?

Merecem destaque aqui a competência 6, que apresenta elementos novos ao conjunto de objetivos de aprendizagem tradicionais, como o desenvolvimento pelos alunos de Projetos de Vida e a conexão de suas práticas escolares à realidade do Mundo do Trabalho, o que não é novo, especialmente em algumas redes de educação profissional técnica de nível médio, mas que formalmente se estende progressivamente a toda a rede de educação à nível médio, inclusive com materiais didáticos próprios.

Além disso, no que toca diretamente às Ciências Humanas, cabe pontuar que sua presença na base se reservou a uma menção por área, sem a consideração à divisão tradicional por disciplinas, com o objetivo oficial de estimular a interação entre as áreas e de delegar aos níveis estaduais de organização da educação a organização dos currículos de cada disciplina. Mesmo assim, também foram definidas competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio:

Competências mobilizadas pela BNCC.



Conhecimento



Pensamento científico, crítico e criativo



Repertório Cultural



Comunicação



Cultura Digital



Trabalho e projeto de vida



Argumentação



Autoconhecimento e autocuidado



Empatia e cooperação



Responsabilidade e cidadania

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO DA BNCC:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O professor das ciências humanas precisa colocar-se, antes de qualquer coisa, em uma condição de abertura à estas importantes mudanças que tem acontecido no sistema educacional, buscando perceber quais os objetivos por trás dessas e, simultaneamente, conciliar sua prática com a realidade em que ele opera enquanto professor. Este caderno pretende ser um elemento que colabore para este processo, oportunizando ao professor vias para o exercício de reflexões sérias, sem perder de vista o que há de mais importante: o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.


PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Um projeto de educação que vise o desenvolvimento integral dos estudantes precisa reconhecer a condição fragmentada da educação tradicional e buscar superá-la. Entende-se aqui educação integral como o conjunto de práticas que procura desenvolver competências que ultrapassem os limites do acadêmico ou do profissional; e que vise também a formação de uma consciência que edifique as relações do sujeito consigo mesmo e com os demais que o entornam, reconhecendo diferenças, limitações, virtudes, potencializando o indivíduo para lidar com os dilemas da atualidade, enfrentando-a e modificando-a. Essa educação, de cunho humanista,

deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982. p. 121).

Embora possamos concluir previamente que a prática de uma educação integral em um regime de tempo integral possam ser práticas complementares – e até fundamentais para o sucesso de cada uma das ideias em questão – vale, por motivos conceituais e práticos, considerar as diferenças evidentes entre estes termos.

Tradicionalmente, a escola dedicou-se a ser o espaço da reprodução dos saberes produzidos e adquiridos ao longo do tempo, em que o professor, como um bancário, depositava



informações nas mentes dos alunos, estimulando a “decoreba” e a massificação, desconsiderando, ao mesmo tempo, a condição e o contexto dos alunos. Por consequência,

[...] uma das decorrências do ensino tradicional [...] é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que “aprendeu” apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam. (MIZUKAMI, 1986, p. 13-14).

Mais precisamente no nível do Ensino Médio, no Brasil, desde a Redemocratização, em 1985, foram pensadas várias iniciativas para remodelá-lo, a fim de permitir que neste momento da escolarização do sujeito o mesmo pudesse ser preparado para o trabalho e para a cidadania, para além das questões propedêuticas. Foram pensadas novas diretrizes educacionais, novos programas de financiamento, novos currículos, o que sugeria um incremento importante à consolidação do Ensino Médio no Brasil. Em torno destas diretrizes, continua evidente a defesa, pelo menos teórica, de uma prática educacional que extrapole o intelectualismo e se faça relevante também do ponto de vista social e cultural, como se pressupõe de uma Educação Integral (MOLL, 2017). Porém, o que vem se observando mais recentemente é um estímulo muito maior à ampliação da carga horária média em sala, rumo a uma prática em tempo integral, do que um estímulo real ao desenvolvimento de práticas que convirjam a um crescimento integral dos estudantes.

Os desafios não se sanaram. Ainda hoje podemos perceber um ensino médio bastante desigual, cujas questões estruturais e humanas tornam seus objetivos cada vez mais distantes, o que faz com que esta etapa da educação básica ainda seja tida como bastante problemática.

Em meio a tantos desafios, como pensar o desenvolvimento de uma prática pedagógica em ciências humanas que seja capaz de, seja qual for a condição em que se desenvolva, consiga ser exitosa do ponto de vista dos seus objetivos humanísticos?

É importante pensar o professor também como um pesquisador, que tenha uma postura inquieta e disposta a analisar e superar os problemas que possam existir em sua prática. Além do mais, é importante ressaltar a capacidade do professor de operacionalizar suas atividades nas fronteiras, percebendo as estratégias e desenvolvendo suas táticas, voltando-se para a compreensão da realidade dos estudantes, empenhado em lhes permitir condições para a superação dos seus desafios.

Método científico

Em tempos nos quais o acesso à informação é tão fácil, tornam-se necessários cuidados com a forma como recebemos, consumimos e transmitimo-las. A escola, neste sentido, por seu caráter indiscriminadamente alinhado com o repasse da cultura geral aos jovens, recebe a missão de ser, por excelência, espaço para a crítica e a construção de posturas que encarem frontalmente a desinformação e o obscurantismo.

As ciências humanas tem um papel inquestionável na formação de consciências capazes de entender a projeção de discursos e narrativas, suas conveniências e interesses, de modo a esclarecer intenções e desmistificar posturas. A construção do conhecimento também lida com estas questões, muito por conta da ausência de neutralidade daquele que produz ciência, o que, se por um lado quebra a ideia de uma ciência neutra, por outro, abre horizontes para que se enxergue de maneira mais complexa a produção científica.

Por outro lado, as ciências humanas também tem o dever de reconhecer o potencial silenciador que algumas narrativas hegemônicas tidas como científicas podem ter ao longo do tempo. Entender que existem inúmeras formas de perceber o tempo, a vida, a morte, o homem e sua sorte é reconhecer a condição plural da humanidade, e com ela as incontáveis formas de ver o mundo existente, condicionadas pelas culturas entre as quais se desenvolvem ao longo do tempo. É dever das ciências humanas abrir suas portas para o reconhecimento destas epistemologias ao mesmo tempo em que defende a produção científica, não como antagonismos, mas como formas diferentes de analisar contextos diversos em nome da alteridade.

Nesse sentido, o apreço ao método científico faz-se basilar. E o estímulo a uma posição que valorize as ciências e sua capacidade de fornecer informações cujo valor está na capacidade de serem corroboradas é um passo à frente na fuga dos negacionismos e revisionismos tortos que cada vez ocupam espaço no debate público e precisam ser combatidos. A escola, então, pode ser elemento importante neste contexto por, além de veicular os saberes científicos, poder permitir contato entre os jovens e aqueles, ensinando sobre os caminhos para sua

produção e validação, sem fechar os olhos para o diferente e suas particularidades culturais.

Interdisciplinaridade

A condição do conhecimento científico atualmente é marcada por uma imensa fragmentação em áreas menores, especialidades que se aprofundam cada vez mais sobre pontos específicos. Em contrapartida, vão se desenvolvendo também novas formas de produção do conhecimento, interessadas em integrar saberes e práticas diversos

Segundo Hilton Japiassú, podemos definir Interdisciplinaridade como uma “reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas” (1976. p. 54).

Em torno deste propósito, vão surgindo novos conceitos para demarcar posições pelo diálogo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou mesmo pluridisciplinaridade... há uma enorme polissemia sobre os modos ideais de se pensar relações epistemológicas para a produção de novos conhecimentos. Portanto, buscando simplificar o debate acerca destas posições epistemológicas, priorizaremos aqui o conceito de interdisciplinaridade, sem deixar de reconhecer a necessidade de aprofundar esta discussão posteriormente. partindo da ciência de que é cada vez



mais necessária a reflexão em torno das abordagens e das metodologias empregadas na produção de conhecimentos¹.

Ainda de acordo com Hilton Japiassú,

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (1976. p. 75).

Não é possível atualmente pensar em uma prática de pesquisa em ciências humanas que se faça isoladamente, sem contar com fundamentos ou metodologias de outras disciplinas, até mesmo de fora das humanidades. E em tempos nos quais a complexidade das relações sociais, a prática interdisciplinar em ciências humanas apresenta-se como via

¹ Recomendamos ainda, também, no que tange à questão da polissemia entre interdisciplinaridades, pluridisciplinaridades, multidisciplinaridades, transdisciplinaridades, a leitura de Complexidade e Transdisciplinaridade, por Américo Sommerman (2013).

para o desenrolar de consciências que ressignificam a relação entre os saberes e o mundo, tornando-lhes mais plurais e, assim, aptos a responder as demandas do seu tempo.

A reforma do ensino médio, juntamente com a BNCC, propõe que as ciências humanas reorganizem seus currículos e práticas de modo a compreenderem-se enquanto área e não mais isoladamente em disciplinas. Essa mudança ocorreu abruptamente e tornou mais desafiadora do que já era a missão de integrar estes conhecimentos. O objetivo dessa medida, segundo a Base, é

romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (DCN apud BNCC, p.471)

Do ponto de vista legal ainda, é importante destacar que outras medidas foram tomadas nos últimos anos a fim de contribuir para que as escolas pudessem permitir aos estudantes experiências mais plurais aos estudantes, como as leis 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira nos níveis fundamental e médio da educação brasileira, e 11.645/2008, que altera a anterior, acrescentando como obrigação aos sistemas de ensino também o ensino da história e da cultura indígena. Iniciativas como estas contribuem para aprendizagens integrais a partir do momento em que contrapõem narrativas hegemônicas ao levarem ao espaço da sala de aula o diferente e suas particularidades do ponto de vista étnico, social e histórico.

A criação destas duas leis promove a ampliação dos olhares e a revisão dos currículos focada no trabalho sobre as minorias, bem como sua trajetória de resistência, o que precisa ser lembrado para que não se ocultem violências diversas sofridas por estes grupos ao longo do tempo. Nesta perspectiva, uma educação integral caracteriza-se também como elemento pela valorização de identidades e de atitudes cidadãs.

É importante ainda pensar, do ponto de vista do ideal de uma educação integral, que abordagens interdisciplinares proporcionam ao estudante, em primeiro plano, o contato com raciocínios complexos, e em segundo o estabelecimento de pontes entre o ensinado e o vivido, capacitando-o a dar novos significados à sua experiência individual ou em sociedade.

O desafio de desenvolver uma educação integral fica ainda maior quando consideramos as condições em que o trabalho docente ocorre nas mais diversas realidades. Burocracias extensas, falta de formação continuada, falta de recursos materiais, cargas horárias limitadas... Reconhecemos aqui que a missão de educar e de inovar em educação é complicada e que não nos resta opção a não ser lutar e se reinventar como e enquanto pudermos.

Protagonismo Juvenil

Em uma concepção educacional integral, deve se valorizar por parte do aluno a adoção de uma práxis assentada na sua realidade. Ao professor, cabe estimular o debate e a criatividade, apresentando, ou pelo menos possibilitando, o

contato dos alunos com elementos da realidade que lhes permitam analisar as condições em que vivem.

Partindo desse desejo, a proposta de aprendizagem em Ciências Humanas aqui apresentada valoriza o desenvolvimento de atividades nas quais o estudante assuma uma condição de protagonista, criativo, sujeito da construção do seu conhecimento em parceria com seus colegas e professores. O Protagonismo juvenil, enquanto possibilidade para a aprendizagem, mostra-se como elemento propulsor ao desenvolvimento, através da afirmação de atitudes, de conhecimentos e habilidades que devem estar conectados com os interesses da coletividade.

Considerando o contexto em que vivemos, marcado por, entre tantas coisas o avanço das tecnologias, as contradições no sistema de produção, os choques geracionais, o questionamento às tradições, os desafios para professores e alunos se multiplicam na medida em que se torna necessário encarar e entender esta realidade. Reforça-se aqui, inclusive, a importância do papel das ciências humanas neste processo.

O estímulo a posturas mais ativas por parte dos estudantes tem aqui o duplo objetivo de apresentá-los a novas possibilidades de intervenção e atuação sobre a realidade, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento por eles mesmos de suas capacidades. Para o sucesso desta proposta, o professor precisa ter o compromisso com objetivos de aprendizagem, de modo que se produzam conhecimentos que possam ser avaliados inclusive pelas vias convencionais. Preza-se aqui, em primeiro plano, por uma prática educacional voltada para a aprendizagem, e não para as avaliações, sejam elas à nível escolar, local, regional ou nacional.

É importante fazer um destaque sobre a questão da coletividade ao tratar do Protagonismo Juvenil. Embora seja palavra da moda quando se fala em educação, sobretudo no nível do Ensino Médio, a aplicação deste conceito precisa ser analisada criticamente, posto que o desenvolvimento de projetos por parte dos estudantes, quando pré-estruturados, organizados em linhas já definidas e com objetivos previamente encampados, transparecem interesses que por vezes não se coadunam com as condições da realidade em que seriam executados.

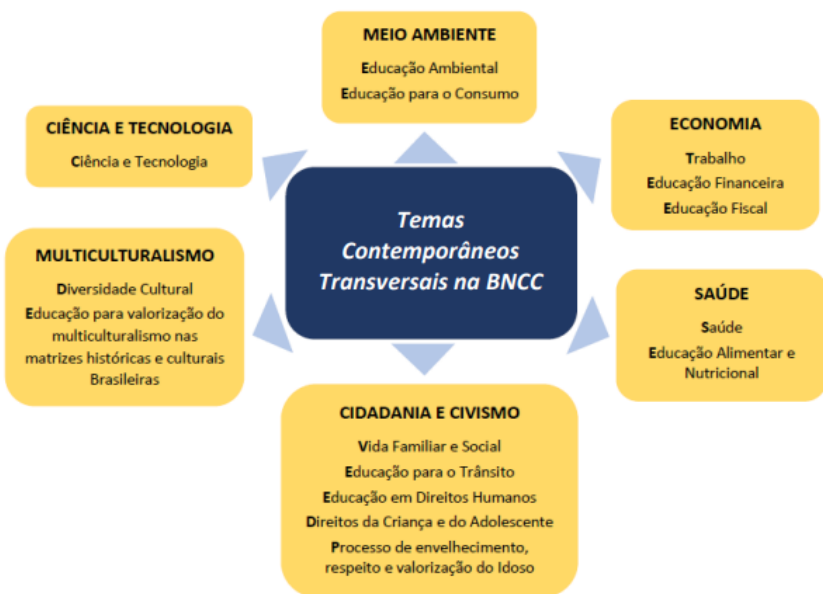
Desse modo, reitera-se aqui o interesse por uma postura, por parte do professor, enquanto mediador deste processo, de buscar conhecer da realidade em que se insere tanto quanto fazer conhecer acerca, a fim de aproximar os objetivos a serem alcançados em suas práticas com as necessidades do espaço em que estão inseridos.

Temas Transversais

Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi orientado que a educação brasileira deveria se pautar também em torno de temáticas que pudessem permitir aos estudantes o desenvolvimento de habilidades voltadas a questões que afetam a vida humana, em escala local, regional e global. Trata-se, afinal, de trazer à tona os Temas Contemporâneos Transversais. Na BNCC, são listados quinze temas cuja importância é notória para que os estudantes possam exercitar habilidades relacionadas com a pluralidade, as relações de consumo e produção, o contato com

as tecnologias, a cidadania e o bem-estar consigo e com o meio-ambiente.

A sugestão destes temas aqui nesta proposta dá-se pelo fato de serem tidas como obrigatórias nos atuais currículos escolares e, ainda, relevantes no contexto das táticas e das estratégias que o professor pode, respectivamente, desenvolver e enfrentar. Ciente de sua autonomia em sala, faz-se impreterível exercer escolhas e desenvolver métodos autônomos que permitam aos alunos conscientizar-se em torno destas questões, não como sendo conteúdos a cobrar em avaliações apenas, mas como questões importantes para o convívio social e a formação individual. Além do mais, trazer estes temas para a sala de aula estimula o pensamento interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar, pois a transversalidade destas temáticas aproxima o espaço da sala à comunidade em que os estudantes se inserem e exige raciocínios mais complexos para sua compreensão e aplicação no cotidiano. Tratam-se das seguintes:



Nos materiais de Projetos Integradores é possível perceber estes temas organizados em torno de Temas Integradores, bases metodológicas definidas de forma a aglutinar em torno delas o trabalho específico com determinadas competências gerais da BNCC que devem ser trabalhadas de forma prioritária. São estes: STEAM – Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática – Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos.



Temas Integradores da BNCC. Fonte: Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI. [edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021)]

Neste material não será feito nenhum apontamento em torno de temas integradores. Acreditamos que não se faz necessária esta disposição prévia por entendermos que a realidade é o próprio espaço de integração e interação entre os assuntos e os objetivos de aprendizagem dispostos no currículo e os interesses de professores, estudantes e comunidade.

Aprendizagem Baseada em Projetos

Consolidada como metodologia para o ensino de ciências da natureza e matemática, passou a ser entendida como ferramenta interessante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas também em ciências humanas. Consiste no empreendimento docente pelo desenvolvimento de estratégias coletivas e colaborativas de aprendizagem através da solução de problemas nos quais seja possível aplicar conhecimentos específicos.

Evidencia-se como interessante alternativa ao modelo curricular padrão, na medida em que se apresenta como essencialmente interdisciplinar.

No ensino tradicional, os professores planejam as unidades de ensino de forma que todos os capítulos do livro-texto sejam tratados e ensinados dentro de um determinado ano, e na medida em que o livro-texto selecionado aborda completamente os padrões estaduais de uma determinada área de conteúdo, a abrangência de todos os capítulos assegura que todos os padrões de conteúdo exigidos foram ‘ensinados’ ou abrangidos. Entretanto, [...] há uma diferença considerável entre ensinar um padrão de conteúdo (ou seja, abrangência do conteúdo) e o domínio do padrão de conteúdo por parte dos alunos, particularmente aqueles com dificuldades em uma determinada aula. Em suma, a abrangência de conteúdo não equivale automaticamente à aprendizagem em qualquer formato de ensino, e essa distinção é crucial à medida que os professores consideram a adoção do ensino na ABP

[aprendizagem baseada em projetos] (BENDER, 2014. p. 131).

No intuito de desenvolver uma prática progressista, preocupada com uma aprendizagem holística e colaborativa, esta metodologia exige uma tomada de consciência ampla por parte do docente e dos discentes.

Depreende-se que uma postura cooperativa exige colaboração dos sujeitos envolvidos no projeto, tomada de decisões em grupo, troca e conflitos sociocognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, tolerância e convivência com as diferenças, responsabilidade do aprendiz pelo seu aprendizado e pelo do grupo, constantes negociações e ações conjuntas e coordenadas. A negociação conjunta das atividades a serem realizadas pressupõe que os alunos terão voz e voto e que o consenso deverá ser atingido pelo grupo com intuito de responsabilizá-los pelo sucesso ou pelo fracasso da proposta (BEHRENS, 2006. p. 106).

A utilização da ABP também se mostra como recurso atual, estimulado, inclusive, pela BNCC. Contudo, cabe o questionamento acerca da distância entre as disposições curriculares nacionais e seus interesses ocultos e a realidade dos alunos e os dilemas de sua realidade. É importante considerar o currículo sempre como um espaço de lutas e conflitos operantes na projeção de discursos e interesses diversos (SACRISTÁN, 2013).

Avaliação

Novas práticas na dinâmica escolar exigem novos processos avaliativos. Nas últimas décadas, a revisão que vem ocorrendo nas formas de organizar a dinâmica de ensino-aprendizagem também chegou aos processos de avaliação da mesma, sugerindo a consideração de elementos diversos capazes de considerar inteligências múltiplas e a compreensão, por parte dos estudantes, de habilidades e competências que estão além da realização de operações mnemônicas, automatizadas e acríticas. Neste contexto, agiganta-se a necessidade de formação continuada e espaços para a reflexão acerca deste elemento tão importante no processo de ensino-aprendizagem, não só nas ciências humanas, mas no sistema educacional como um todo.

Pensar avaliação é pensar diretamente nos objetivos de aprendizagem. Logo, avaliar é agir em busca do aferimento dos resultados que a prática pode, ou não, proporcionar, sendo importante para que o estudante perceba sua condição no processo educativo, mas também que o professor analise o que deu certo e o que pode melhorar para que se atinjam, enfim, os objetivos traçados anteriormente. Corriqueiramente, quase que de maneira automática, inspiramos nossos processos avaliativos nas diretrizes avaliativas dos exames de larga escala, interessados muito mais na assimilação pelos alunos sobre o funcionamento delas e de eventuais caminhos para seu êxito, em termos de resultados nestes exames, do que propriamente no desenvolvimento de aprendizagem cujo valor estenda-se para além da sala de aula.

Sendo assim, compreende-se aqui que o processo avaliativo na realização destas tarefas não deve limitar-se a uma condição somativa, preocupada apenas com os fins. Tratando-se do desenvolvimento de atividades mais complexas, como projetos, torna-se importante considerar o curso das ações desenvolvidas pelos estudantes tanto quanto seu produto final. É importante que, com relação à avaliação, “novos sentidos lhe sejam empregados de forma a criar uma linguagem de possibilidades para efetivas aprendizagens por meio dessa prática didático-pedagógica-curricular” (MARTINS, 2020. p. 166).

Por isso, sugerimos o acompanhamento por parte do professor, como orientador, observador e mediador das práticas sugeridas neste instrumento, presente na verificação tanto quanto na orientação dos processos criativos pelos estudantes.



Acreditamos ainda que seja uma importante ferramenta o estímulo a autoavaliação, coletiva ou individualmente, que pode ser feita em conversa direta com o professor ou mesmo através do preenchimento de instrumental, como uma rubrica, orientada sob critérios e métodos de aplicação coerentes com a realidade dos estudantes. A autoavaliação estimula a assertividade e a capacidade autocrítica dos alunos e colabora para que a organização de outras atividades possa estar mais conectada com as demandas reais dos estudantes ao mesmo tempo em que permitem o alargamento da percepção sobre suas condições e limites.

Em cada sugestão de atividade serão dadas dicas para a realização de avaliações que possam considerar tanto o produto final como o processo de criação, desenvolvimento e organização dos estudantes. É importante que seja levado em conta sempre a realidade de cada escola, a forma como os sistemas de ensino orientam seus processos avaliativos, de modo a alinhar práticas e objetivos dentro do possível.

FEIRAS, MOSTRAS E SIMPÓSIOS

Imagine a organização de um evento escolar capaz de agregar toda a comunidade escolar e permitir a socialização e o debate pelos alunos através das suas próprias produções em torno das temáticas mais diversas. O desenvolvimento de feiras ou mostras para o compartilhamento de trabalhos diversos pode conectar agentes diversos, internos e externos à escola, na produção de conhecimentos significativos por via do estímulo a debates, exposições, apresentações artísticas, que oportunizam aos estudantes espaço para uma condição protagonista e plural, que ultrapassa os limites da escola fechada em suas salas de aula e contacta mais diretamente a comunidade, enriquecendo aprendizagens e mesmo o cotidiano da escola.

Do ponto de vista das ciências da natureza, a prática de feiras já é conhecida, e reconhecida como importante meio para o compartilhamento de saberes diversos. No espaço escolar, mobilizam alunos a pesquisarem sobre questões diversas e propiciam ambientes de aprendizagem ricos. Por que não reproduzir este tipo de experiência tendo por eixo as ciências humanas?



Do que se trata?

A organização de uma mostra pode ir além da exposição de trabalhos científicos, como se costuma fazer nas feiras de ciências, sem se descaracterizar do ponto de vista da valorização do conhecimento. Nesse sentido, torna-se importante pensar acerca do espaço das práticas em ciências humanas ao longo do ensino médio, grosso modo.

A organização de mostras pode permitir que o contato entre disciplinas, e mesmo áreas do conhecimento diferentes, ocorra de maneira mais integrada, independentemente da variedade de atividades que se quiser desenvolver pela ação dos estudantes, através do debate que o espaço propicia.

Seu desenvolvimento pode se dar como culminância ao desenvolvimento de projetos simultaneamente organizados, ou dedicar-se a uma determinada referência temática, podem estimular a liderança e competitividade entre os estudantes em torno do alcance de objetivos específicos, e ainda contar com a participação de diversos professores, com suas experiências e conhecimentos, o que estimula abordagens interdisciplinares e plurais.

Por que organizar uma mostra?

A condição das ciências humanas no ensino médio brasileiro é paradigmática: por um lado, valoriza-se pela teórica necessidade destes conhecimentos para o atingimento de determinadas competências e habilidades presentes em

documentos norteadores da educação básica, como a BNCC, mas é retirada sua presença obrigatória nos currículos escolares ao mesmo tempo que, em diversas realidades, justifica seu valor apenas atrelando-se à presença em exames de larga escala e vestibulares, sendo ainda pormenorizada perto de outras áreas do conhecimento ou disciplinas. Em meio a esta realidade, cria-se um precedente complicado no qual a reflexão sobre a condição humana, a organização social, sua construção, suas perspectivas e os dilemas envolvidos neste processo, são preteridos por outros ditos mais úteis, sobretudo à lógica do mercado.

Em meio a tudo isso, organizar mostras de ciências humanas pode ser também uma importante ferramenta para a demarcação do espaço desta área do conhecimento na dinâmica escolar, permitindo-lhe uma valorização que extrapole os interesses das avaliações formais e sua dualidade aprovação/reprovação, tanto entre professores e gestores quanto para os estudantes.

Por onde começar?

Organizar práticas como estas exige planejamento longo e coletivo, posto que tais atividades servem diretamente para a exposição de produções anteriores a um público maior. Logo, a infinidade de possibilidades temáticas e discursivas acerca da organização de um evento deste porte é uma interessante virtude deste tipo de atividade.

Uma etapa importante da organização de uma mostra passa pela definição das atividades que se quer expor. É

necessário considerar os espaços disponíveis, tanto do ponto de vista físico quanto do calendário escolar, pois também se farão imprescindíveis mais recursos técnicos e humanos para o desenvolvimento de cada ação quanto mais complexas elas forem.

Logo, havendo maior disponibilidade de tempo e recursos, torna-se interessante estimular a realização de mais atividades simultaneamente, ao mesmo tempo que, em condições mais limitantes, é possível optar por atividades mais práticas e breves, cujos resultados também possam ser socializados entre as turmas e a comunidade.

Lembremos que importa muito aqui a oportunização do debate e o compartilhamento de experiências como método para a construção coletiva de saberes, e este pode ser feito de várias formas.

Como definir temáticas?

A ideia neste livro é garantir a autonomia do professor no processo de criação e organização da sua metodologia. Apresentar aqui sugestões fechadas exigiria, por vezes, processos complicados de adaptação à realidade de cada escola para seu desenvolvimento, o que parece ser mais complicado que criar ações e projetos diretamente identificados com as condições de sua aplicação. A definição de temáticas e de práticas a serem desenvolvidas pode levar em consideração interesses do conjunto de professores a frente da organização da mostra – que se recomenda pensar coletivamente – considerando suas áreas de formação, questões programáticas

do currículo escolar, ou mesmo demandas que partam dos estudantes. É interessante perceber que atividades deste nível podem ser marcadamente colaborativas, e quanto mais complexas, mais podem se enriquecer com a participação de agentes diversos do ambiente escolar.

Recomendamos fortemente o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no atual contexto educacional. Porém, é necessário ter alguns cuidados:

Antes de qualquer coisa, precisamos entender que uma atividade dita interdisciplinar permite a interação entre bases epistemológicas diferentes em torno de determinada questão, de modo a, por via deste contato, construir interpretações sólidas e coerentes. Difere-se conceitualmente de multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade porque, enquanto estas propiciam novos pontos de vista em torno de um mesmo objeto de maneira independente, uma postura interdisciplinar sugere a construção de novas perspectivas para o conhecimento através da integração de métodos, conceitos e perspectivas. Desse modo, não se trata apenas de analisar determinados temas sobre pontos de vista diferentes, mas sim de construir pontos de vista mais elaborados através desse contato. Por exemplo: valorizar uma postura interdisciplinar correlacionando uma epistemologia do conhecimento histórico às epistemologias de outras ciências não é pensar e expor diacronicamente uma “história das coisas”, mas ir além e refletir sobre o fato de que as coisas humanas tem uma história, cujo desenvolvimento, seja do ponto de vista da narrativa acerca do objeto em questão ou de sua historicidade em si, são derivadas de processos mais amplos que dialogam com diversas forças cujas energias aplicaram-se historicamente, portanto, dialeticamente, em sociedade.

Qual o caráter da mostra?

Por conta das inúmeras possibilidades que a realização de uma mostra oferece, é importante avaliar qual será o caráter das exposições que se realizará. Afinal, a mostra será competitiva? Ou será a culminância de competições ocorridas em sala(s)? Será apenas expositiva? Será a culminância de alguma prática anterior ou terá fim em si mesmo?

Cada uma destas possibilidades deve ser levada em consideração de acordo com a realidade de cada escola e de cada plano de aprendizagem. O diálogo com todos os envolvidos e a clareza dos objetivos a serem atingidos são fundamentais para que se definam as linhas gerais da ação que se pretende organizar. Outrossim, quanto mais turmas forem envolvidas, maiores devem ser os cuidados com a organização de prazos, espaços e recursos.

Além disso, quando adquire caráter competitivo, é imprescindível que haja uma preocupação com o estabelecimento de regras, limites e, se possível, de premiações. Independentemente disso, sugerimos que se organize, em todos os casos, um pequeno regulamento, explicando o passo-a-passo para os alunos desenvolverem suas atividades, o que facilita para que as suas produções atendam a um padrão que facilite sua posterior exposição. Ele deve ter uma linguagem fácil e precisa, trazer detalhes de cada fase da Mostra, desde questões temáticas a prazos, passando por aspectos mais técnicos referentes às atividades mais especificamente entre outras questões que devam levar em conta as condições da própria escola. É importante que seu compartilhamento chegue a todos os envolvidos, desde estudantes a professores colaboradores. É

através da escuta de todos os envolvidos que as soluções se apresentam aos desafios que podem aparecer.

Por conta dos fatores apresentados anteriormente, a estruturação de Simpósios, Mostras e Feiras exigem um planejamento de longo prazo. A organização do processo inteiro, desde a definição de suas linhas temáticas, como a distribuição de tarefas por equipes, as regras da competição – caso haja – a participação dos colaboradores e a organização do espaço, por exemplo, são algumas das questões que não podem passar em branco para o sucesso de uma ação como essa.

Como avaliar?

Cabe pontuar que atividades deste tipo dificilmente poderão ter seus resultados atrelados em avaliações tradicionais, já que se tratam de perspectivas diferentes do processo de aprendizagem, que exigem dos alunos habilidades diversas e por vezes incompatíveis com as tradicionais provas.

O processo avaliativo em uma atividade deste porte exige a consideração da sua complexidade e das condições oferecidas para sua realização de maneira mais destacada do que em outras, talvez. Além disso, por ser uma ação capaz de agregar outras produções, precisa levar em conta o processo de organização dos grupos e de construção dos produtos a serem expostos tanto quanto ou mesmo mais seriamente que a própria criação dos estudantes. Habilidades diversas são mobilizadas na organização de algo grande como uma Mostra,

ao mesmo tempo em que podem ser percebidos diversos níveis de envolvimento dos estudantes.

Neste sentido, o professor, ou os professores envolvidos, devem avaliar de maneira muito cuidadosa, valorizando potencialidades e competências diversas dos alunos, que também podem contribuir neste processo através da prática da autoavaliação, podendo ser auxiliados pelo uso de outros instrumentos, como rubricas.

Sugestões bibliográficas

CUNHA, A. Mostra de Humanidades da EEEP Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa: uma experiência interdisciplinar crítico-avaliativa em Ciências Humanas. In: **Anais do VI Encontro Estadual de História – ANPUH-PI**. Profissionalização dos historiadores: desafios contemporâneos. 2020. Evento Virtual. Parnaíba – PI. Anais Eletrônicos. Parnaíba – PI: UESPI. 2020. p. 111-124. Disponível em <https://sites.google.com/view/anpuh-pi/anais-eletronicos?authuser=0>. Acesso em 10.11.2021.

FERREIRA, K. M. L. et al.. **O espaço escolar: o ensino de geografia e a feira de humanidades**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61395>. Acesso em 26.07.2022

MOURA PEREIRA, R.; PIRES CAMPOS, C. R.; BORGES ROCHA, M. A mostra cultural “gente e corpo”: divulgando a ciência e desenvolvendo a alfabetização científica na educação básica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 6, n. 04, p. 138-171, 2019. DOI: 10.36524/dect.v6i04.182. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/182>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES INTEGRADORAS


Como forma de colaborar para experiências como a sugerida aqui, indicamos a seguir oito exemplo de metodologias ativas, que podem ser elementares na organização de feiras ou mostras, de acordo com sua realidade.

PRODUÇÃO DE VÍDEO/DOCUMENTÁRIO

Realizar um trabalho audiovisual requer tempo e recursos minimamente adequados para edição de som e áudio. É uma missão por vezes complicada, mas possível. Maioria dos nossos jovens já tiveram alguma experiência do tipo através de seus celulares e suas redes sociais! Um vídeo editado por estudantes pode ser um suporte bastante interessante para que os mesmos exercitem tanto seus conhecimentos técnicos acerca do uso de ferramentas digitais para a produção quanto um veículo excepcional para a criação de retratos da realidade dos alunos pelos seus próprios olhos.

A possibilidade ainda de criar canais ou aproveitar de redes já existentes para o compartilhamento destes conteúdos com a comunidade – e com o mundo – potencializa o uso deste tipo de ferramenta como uma forma de comunicação, informação, protesto, registro, etc.

A produção de um vídeo pode estar atrelada com diversas outras atividades, interesses e disciplinas. Por exemplo, é possível realizar uma atividade de campo e registrar na forma de vídeo seus resultados, e essa mesma prática pode



demandar do trabalho com estatísticas, produção de gráficos, entrevistas, etc.

Para o desenvolvimento de uma atividade deste tipo é interessante considerar bem os prazos e os recursos disponíveis: a existência de laboratórios de informática e sua disponibilização para os estudantes é recurso importante para o bom desenvolvimento deste tipo de atividade. Além disso, torna-se muito importante, como em toda atividade, estabelecer bem as temáticas, os objetivos da produção, e definir roteiros de produção, que podem ser criados coletivamente, como todo o processo de criação. É possível listar algumas etapas para sua realização, tais como:

Possíveis etapas do processo de produção de um vídeo

1. Definição do tema central
2. Coleta de informações
3. Organização do roteiro
4. Realização das gravações — e com elas vêm a preocupação com condições de som e imagem
5. Edição
6. Apresentação



Vantagens

- Explorar competências digitais dos estudantes e do professor
- Produzir conteúdo facilmente compartilhável em redes sociais
- Expor pontos de vista dos estudantes sobre as realidades retratadas
- Estimular o trabalho em equipe e a divisão de tarefas

Desvantagens

- Exigência de recursos tecnológicos mínimos
- Necessidade de prazos longos para a organização e a produção

Avaliação

Ao professor, cabe orientar no sentido de que se trata de um processo complexo, com muitas etapas, que exige, portanto, prazos maiores, e que todas elas são indispensáveis a uma produção com qualidade. Qualidade essa que não necessariamente precisa considerar prioritariamente aspectos técnicos da produção, mas também a proposta, o processo, e o conteúdo. Logo, do ponto de vista da avaliação, cabe considerá-la de maneira ampla, incluindo a autoavaliação como recurso para uma percepção mais alargada da forma como a produção ocorreu.

Sugestões bibliográficas

BARBOSA, A. do C.; GONÇALO, C. V. de S. . Video production in the school environment and its use as a learning assessment tool. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 5, p. e43611528185, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i5.28185. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28185>. Acesso em: 26 jul. 2022.

INSTITUTO CRIAR DE TV, CINEMA E NOVAS MÍDIAS. **Guia Vídeo na Escola**. 2012. Disponível em https://institutocriar.org/wp-content/uploads/2012/05/guia_ilustrado_videocriar.pdf. Acesso em 26.07.2022.

MOREIRA DURÃES, V.; PRANDO PARIZOTTO, C.; ANTONIO LIMA, D.; WEGNER AGOSTINI, V. Produção de vídeos estudantis para uma educação inovadora em tempos de pandemia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 6, 21 dez. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.24280/10.24280/apc.v6.e958>. Acesso em 26.07.2022.

TV ESCOLA. **Oficina para produção de vídeos**. 2017. Disponível em https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/dicas_producao_videos.pdf. Acesso em 26.02.2022.

EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA

Um olhar e uma câmera. Por trás das lentes das câmeras, os retratos do cotidiano dos estudantes e da comunidade podem ser uma excelente forma de abordar as questões do dia-a-dia e levantar debates sobre a sociedade e seus problemas, ou de valorizar determinadas manifestações culturais, presentes na arquitetura, nas festas, nos costumes de grupos diversos, etc. Uma exposição fotográfica pode permitir que se veja, de maneira prática, aquilo que os estudantes veem, sob a ótica deles e os recortes que eles julgam importantes, tornando-se uma oportunidade para socializar pontos de vista e desenvolver debates acerca de aspectos diversos do cotidiano da comunidade.

A ação do fotógrafo também evidencia recortes e se contém dentro dos seus interesses. Logo, o trabalho com fotografias precisa partir dessa consciência de que naquelas imagens há pontos de vista, dotados de interesses e intenções. A imagem capturada não captura a realidade como um todo, mas uma parcela dela, o que exige, por exemplo, um trabalho de curadoria das imagens. Por conta disso, é relevante que



também sejam pensados aqui roteiros e objetivos claros para o trabalho adquirir sentido.

Embora seja uma atividade relativamente prática, deve se salientar o cuidado com questões autorais, a fim de se preservar o trabalho dos estudantes e, ao mesmo tempo, de terceiros, e ainda questões espaciais para a preparação e organização da exposição, que deve levar em conta condições de luz, humidade e proteção das obras.

Vantagens

- Relativa praticidade na produção das imagens.
- Disponibilidade média considerável de aparelhos fotográficos entre o público adolescente.
- Não exige etapas muito complexas para a organização da proposta como outras atividades, o que permite o encurtamento de prazos.

Desvantagens

- Necessidade de recursos mínimos para a realização de impressões.
- Necessidade de espaço dedicado para a exposição e de cuidados para a preservação das produções.

Avaliação

O processo avaliativo em uma atividade como esta deve levar em conta a relação das imagens com a proposta, que precisa ser clara para que haja compreensão da mesma. Mais do que a qualidade visual das imagens, que dependem por vezes mais dos dispositivos que lhes produzem do que dos fotógrafos, importa a coerência com a mensagem que se quer passar e debater. Além do mais, a criação de roteiros e sinopses articulados à exposição também facilitam na transmissão das ideias e também merecem ser avaliados como elementos do trabalho.

Sugestões bibliográficas

MORAIS, P. G. da S. de. **A fotografia em sala de aula: selfie, hipermídia e criação**. 2016. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino De Artes - Profartes) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25923>. Acesso em 26.07.2022.

NASCIMENTO, J. Fotografia e Ensino de História: A exposição “Visualidades e conhecimento histórico- imagens narrando história e práticas culturais”. **História & Ensino**. 27. 285. (2021). 10.5433/2238-3018.2021v27n1p285. Disponível em www.researchgate.net/publication/353965852. Acesso em 26.07.2022.

PINTO, F. ; SILVEIRA, Paulo Vitor ; GONCALVES, L. ; GUERINO, P. B. ; HISATUGO, P. S. ; RAMOS, R. M. O. ; ALMEIDA, C. H. . Sociologia e Imagem: o uso da fotografia em sala de aula: Reflexões pibidianas. In: **III ENSOC - Encontro Estadual de Ensino de Sociologia**, 2012, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.labes.fe.ufjf.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT5.1.3.pdf>. Acesso em 26.07.2022.

EXPOSIÇÃO MUSEOLÓGICA OU SALAS TEMÁTICAS

O museu é como um texto, cujas mensagem é contada através dos mais diversos objetos. A exposição museológica parte de um conceito e se desenvolve em um trajeto, narrado entre cada um dos itens expostos, e pode ser um espaço de caráter provisório ou permanente em uma escola, desde que se considere com clareza quais os objetivos e as condições de sua montagem.

Longe da linha arquivista e utilitária dos antigos gabinetes de curiosidades, o espaço museológico pode ser destinado ao retrato de manifestações culturais, modos de viver, relações de trabalho, produção, consumo, tradições, identidades, sociabilidades, memórias coletivas, biografias... são infinitas as linhas temáticas para a criação de um museu. A concepção de um lugar de memória depende diretamente de qual memória que se quer preservar, e o esforço para tal deve ser fruto de longo e cuidadoso trabalho de planejamento, curadoria e tratamento dos elementos a serem expostos.

Trata-se de uma atividade com grau de complexidade alto, que exige cuidados diversos relativos tanto ao espaço quanto aos itens que se quer expor, além de demandar de muita clareza na linha expográfica, o que pode ser facilitado pelo desenvolvimento de ações educativas.

Permitir aos estudantes esta experiência pode ser de grande valor tanto prático quanto simbólico, que estimule a reflexão sobre a preservação do patrimônio cultural de um grupo ou de uma comunidade e a relação destes com o público ao qual se destina a exposição, as razões de ser dos espaços de memória, os processos de seleção do que se deve ou não

expor... enfim, os fatores que dão sentido à organização de uma exposição/registro. Em torno de tudo isso, demanda planejamento e ações bem definidas para que seja bem sucedido.

Vantagens

- Permite reflexões múltiplas acerca de temas variados como memória, discurso, patrimônio, etc.
- Demanda organização em grupo que pode ocorrer de diversas formas, por conta da multiplicidade de tarefas necessárias à sua organização.
- Pode se tornar permanente no espaço escolar, a depender da disponibilidade de espaço e dos objetos expostos
- Possibilidade de abertura para a comunidade, de modo a estreitar laços entre ela e a escola.

Desvantagens

- Exige prazos longos para organização e definição de objetivos acerca do que se quer expor.
- Demanda cuidados maiores com os bens a serem expostos, a considerar valores de ordem sentimental ou mesmo financeira, bem como com o espaço em que vier a ocorrer.

Avaliação

Quanto mais complexo o processo de desenvolvimento das atividades, mais cuidadoso deve ser o processo de avaliação, no intuito de se perceberem as nuances criativas e as formas encontradas para a resolução dos problemas no interior do grupo. Além do mais, deve se considerar as condições materiais e espaciais para o desenvolvimento deste tipo de atividade de acordo com os objetivos da exposição, ou seja, sondar as condições de construção e organização do acervo, a disponibilidade para visitação, a produção de ações educativas que permitam uma aproximação entre público e exposição, etc. Assim como em outras situações, recomendamos a realização de processos de autoavaliação também, que considerem a interação do grupo organizador, o alcance aos objetivos orientadores da prática museológica, a coerência da linha expográfica, a disposição dos objetos no espaço, entre outros critérios.



Sugestões bibliográficas

DEPARTAMENTO DE MUSEUS E ARQUIVOS. **Manual de Orientação Museológica e Museográfica**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987. Disponível em <https://www.acampordinari.org/conteudo-externo/?origem=sisem&id=25744>. Acesso em 09.05.2022.

KAUS, G. M. **Ensino de sociologia e espaço museológico: uma experiência vivenciada**. 2015. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização ensino de sociologia no ensino médio - EAD) - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19824>. Acesso em 26.07.2022.

PESSOA, A.S.P. Museu na escola: a discussão patrimonial em sala de aula enquanto forma de cidadania. XIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. 2016. Coxim – RS. **Anais...** Disponível em http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1479509987_A_RQUIVO_TrabalhocompletoAmandaSenaPeresPessoa.pdf. Acesso em 26.07.2022.

SANTOS, M. C. T. M. PROCESSO MUSEOLÓGICO E EDUCAÇÃO: contribuições e perspectivas. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 7, n. 7, 11. 1996. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/275>. Acesso em 26.06.2022.

PRODUÇÕES CARTOGRÁFICAS

Um mapa é antes de tudo uma representação do espaço, que pode considerar diversos fatores em nome de um determinado objetivo. Pode ser político, histórico, climático, topográfico... ou mesmo voltar-se para questões mais específicas, como o georreferenciamento de manifestações culturais, incidência de endemias, festividades, entre outros eventos humanos ou não. As possibilidades por trás da construção de um mapa estão diretamente relacionadas com o que se quer representar e localizar no espaço, e este trabalho exige um acurado senso interdisciplinar para dotar-se de sentido.

A produção de mapas temáticos alinha-se com os interesses de uma aprendizagem significativa e pode ser relacionado a diversas temáticas comuns às Ciências Humanas, o que evidencia sua versatilidade enquanto ferramenta para o desenvolvimento de competências e habilidades diversas. Inclusive, são indispensáveis ao processo de criação destes produtos conhecimentos em matemática para o trato com escalas, planos cartesianos, unidades de medida, entre outros conhecimentos específicos. Ainda podem correlacionar-se indiretamente com os conhecimentos de outras áreas, de acordo com os interesses por trás de sua construção.

A construção de mapas pode ser ainda entendida como recurso para o desenvolvimento de outras ações, como intervenções diretas no espaço da comunidade a partir da visualização de particularidades da realidade sob análise. Desse modo, o mapa torna-se elemento contribuinte a

elaboração de novas ações, em projetos cuja extensão pode ser longa à medida em que novos interesses possam surgir entre os estudantes, evidenciando-se uma postura protagonista. Cabe levar em conta ainda a possibilidade de se considerar o uso de recursos tecnológicos para um trabalho mais eficaz e visivelmente claro, além do estímulo ao contato com outros professores e outras áreas do conhecimento, de acordo com o que se queira retratar.

Vantagens

- Abordagem essencialmente interdisciplinar.
- Facilidade de integração e estímulo a outras atividades de intervenção sobre o meio.
- Podem tratar de diversas temáticas.

Desvantagens

- Exige condições mínimas básicas para produção, sejam materiais para confecção física ou virtual.



Avaliação

Por conta de sua versatilidade, a avaliação do processo de construção de representações cartográficas deve levar em consideração tanto os aspectos inerentes a disposição visual e a clareza das informações expressas, quanto a qualidade das mesmas, já que um mapa precisa ser, sobretudo, funcional. O processo de confecção, as pesquisas para a obtenção de dados básicos à sua construção, a clareza das suas informações e as conclusões possibilitadas por elas podem ser todos pontos consideráveis no processo avaliativo.

Sugestões bibliográficas

FONSECA, Samuel Ferreira da. Geoprocessamento aplicado no ensino médio como suporte para interdisciplinaridade. **O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, v.42, p.165-178, Dez/2017. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/46843>. Acesso em 26.07.2022.

RIOS, M. R. da S. **Cartografia local e o ensino de história**. 2021. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. IFCH. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Porto Alegre – RS, 2021. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236133>. Acesso em 26.07.2022.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

PODCASTS

Nos últimos anos tem ganhado espaço nas plataformas de *Streaming* de áudio e em diversas redes sociais os Podcasts. Em tradução livre, o conceito se refere a uma forma de transmissão de informações sob demanda, marcado pela versatilidade temática e pela praticidade, podendo ser organizado por episódios e acessado pelos seu público a qualquer hora e por qualquer dispositivo conectado à internet, coloca-se como interessante maneira para transmitir informações, que podem estar organizadas em uma linha temática ou não, mas que de qualquer forma passaram a compor o cotidiano de jovens – e também de adultos – na atualidade.

Sua produção depende, no contexto escolar, da definição prévia do que se quer comunicar e da forma como isso ocorrerá: se pela reprodução de entrevistas, e por isso dependentes de enredos mais livres – mas ainda dignos de cuidados metodológicos relativos à própria entrevista – ou por uma comunicação mais direta, relacionada objetivamente a alguma temática sobre a qual se pretende discorrer. É recomendável a realização de um roteiro organizado em cima de pesquisas cujas informações obtidas possam ser transmitidas de modo eficaz na comunicação, que pode, inclusive, contar com a colaboração direta neste aspecto do professor de português ou redação, o que mobiliza perspectivas interdisciplinares de maneira evidente.



A produção de podcasts pode ser entendida como uma maneira interessante de compartilhar informações obtidas, por exemplo em atividades diferentes realizadas anteriormente, cujos resultados possam ser compartilhados com a comunidade e com toda a internet.

Assim como em outras propostas, esta também depende diretamente de recursos tecnológicos mais específicos para ser colocada em prática, ainda que se resumam apenas em um celular com acesso à internet e alguma ferramenta para edição de áudios. É ideal que possam estar à disposição meios tecnológicos para a boa realização desta atividade, muito embora seja possível realiza-la com pouco, neste sentido.

Vantagens

- Versatilidade temática.
- Estímulo à pesquisa.
- Possibilidade de uso de linguagem menos formal, a depender dos objetivos e do público que se quer atingir.
- Trabalho com competências digitais através de uma proposta bastante atual e conhecida do público juvenil.

Desvantagens

- Exigência de recursos tecnológicos mínimos.
- Necessidade de prazos e espaços para produção e publicação.



Avaliação

Mais importante que a qualidade do áudio é a qualidade do conteúdo veiculado. Neste sentido, o professor deve colaborar diretamente na direção das linhas temáticas a serem trabalhadas pelos estudantes, estimulando e analisando as pesquisas e os roteiros que servirão de base para os trabalhos, e priorize, portanto, o processo de criação, enfatizando os aspectos qualitativos relativos ao conteúdo muito mais que as qualidades técnicas das produções.

Sugestões bibliográficas

CAMPOS, C. De S. et al.. O podcast como ferramenta ao ensino: implicações e possibilidades educativas. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69108>>. Acesso em 26.07.2022.

MARQUES, Bárbara Romeika Rodrigues. O uso de podcasts no ensino de Ciências Humanas. **Revista do Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II**, n.2, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao/article/download/945/679>. Acesso em 26.07.2022.

OLIVEIRA, Jailma N. V. ; COSTA, A. L. . Ensinar história em contextos digitais: o podcast na produção de conhecimento histórico. In: 31º Simpósio Nacional de História: história, verdade e tecnologia, 2021, Rio de Janeiro. **Anais...** São Paulo: ANPUH: Brasil, 2021. p. 1-11. Disponível em https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1628518612_ARQUIVO_8a8d5129d8d808cdeb5049e82a96fe3c.pdf. Acesso em 26.07.2022.

PROJETOS CIENTÍFICOS

Trazer para dentro de sala atividades que permitam aos estudantes contato com as metodologias de produção do conhecimento científico podem ser ótimas oportunidades para levantar discussões críticas em torno dos dilemas que entornam a dinâmica do conhecimento na sociedade contemporânea.

A produção de projetos científicos consiste em processo de pesquisa e publicação de conhecimentos passíveis de ser obtidos e apresentados respeitando-se os limites teórico-metodológicos que dão sentido à ciência e distinguem-na das outras formas de conhecimentos. Exige-se neste tipo de atividade cuidados metodológicos no processo de organização das etapas da pesquisa, que se considere desde o questionamento da realidade, embasado na sua observação, até o desenvolvimento de pesquisas, empíricas ou teóricas, e a análise dos resultados obtidos para sua posterior publicação, que também deve respeitar os padrões tradicionalmente aceitos neste tipo de comunicação.

Trata-se de uma modalidade metodológica complexa, muito por conta do necessário respeito à todas as etapas do método científico e às suas variáveis relativas à temática sob estudo, e também da necessidade de rigor na escrita e na apresentação, que precisam ser orientadas de perto pelo professor, novamente em um processo colaborativo longo, mas enriquecedor.

Apesar de não ser função da educação de nível básico a produção de conhecimentos à nível acadêmico, a iniciação científica nesta etapa da educação ensina a investigar processos diversos através da sistematização de informações e da

verificação de sua confiabilidade, possíveis apenas pelo uso de raciocínios lógicos que, conseqüentemente, permitem aos estudantes tirar conclusões consistentes em torno de temas diversos, úteis ao desenvolvimento de intervenções relativas a cada contexto pesquisado.

Vantagens

- Estímulo ao raciocínio sistemático e à pesquisa interdisciplinar, de acordo com a temática escolhida.
- Valorização do método científico enquanto meio para a obtenção de conhecimentos corroboráveis.
- Possibilidade de iniciação científica para os estudantes.

Desvantagens

- Necessidade de rigor teórico e metodológico no desenvolvimento da pesquisa e em sua comunicação, seja ela escrita ou oral.
- Necessidade de prazos longos para organização das etapas e acompanhamento das equipes em seus processos de pesquisa.



Avaliação

Entendemos aqui que a iniciação científica precisa ocorrer dentro daquilo que se entende academicamente por ciência. Neste sentido, deve se levar em consideração o fato de que se trata de um processo inicial, passível de erros e que necessitará de orientação constante no desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de pesquisa e comunicação dos seus resultados. Deve ainda levar em consideração para o processo avaliativo desta atividade muito claramente o objetivo de cada projeto de pesquisa e a sua correlação com os objetivos de aprendizagem que se quer atingir, pois a pesquisa parte de uma realidade temática e precisa relacionar-se com ela para ter algum sentido.

Sugestões bibliográficas

BARATTA, Milene Sayuri Sakoda. **Iniciação Científica na Escola Pública: Blog como instrumento de Educação Científica**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Sociais, Humanas e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

BNCC. **A pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem, inovação e transformação social**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/118-a-pesquisa-cientifica-em-sala-de-aula-como-pratica-de-aprendizagem-inovacao-e-transformacao-social>. Acesso em 26.02.2022.

SANTOS, Gisele Da Silva. A pesquisa científica e a sala de aula. **Anais VII ENALIC...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51845>. Acesso em: 27/07/2022

FANZINES

Surgidas nas primeiras décadas do século passado, as “revistas de fãs” se popularizam como produções marginais e independentes, marcadas pela autonomia criativa dos seus autores. Atualmente, também por conta da internet, passaram a circular virtualmente e abranger temáticas mais diversas, sem que perdessem a essência inventiva.

O desenvolvimento de um fanzine é uma excelente oportunidade para que os estudantes possam narrar histórias diversas de maneira mais despojada e livre, nos quais suas produções podem carregar suas marcas em seu próprio design, já que as possibilidades de personalização, além de múltiplas, são parte da própria mensagem que se quer transmitir.

Além da variedade temática que este tipo de atividade pode abraçar, merece destaque o contato dos estudantes com inúmeros tipos de linguagem, tais como a imagética, jornalística, gráfica, midiática, entre outros. Permite ainda discutir acerca dos limites da comunicação, indústria cultural e do poder da estética nas produções artísticas. Torna-se relevante, neste contexto, a socialização de experiências, que pode ocorrer através de feiras, bancas ou eventos do tipo.



Do ponto de vista prático, torna-se necessário considerar a disposição de recursos para a construção dos fanzines: se físicos, de revistas, jornais, fotocópias, folhas, etc; se virtuais, de espaços laboratoriais (embora os celulares possam ser ferramentas potencialmente interessantes nesse sentido). Ainda recomendamos a clara delimitação do assunto e dos objetivos que se quer atingir, a fim de que não se empobreça de sentido a produção.

Vantagens

- Variedade de assuntos possíveis de serem abordados.
- Infinitas possibilidades de personalização, que valorizam a criatividade dos estudantes.
- Possibilidade de compartilhamento das produções e da socialização das práticas.

Desvantagens

- Necessidade de recursos materiais para confecção das produções.

Avaliação

A produção de fanzines coloca em ação os estudantes estimulando suas capacidades criativa e comunicacional como

principal trunfo. Logo, o professor precisa ter ciência de que, mais do que os textos e a forma como são preparados, ou dispostos nas produções dos estudantes, deve se levar em conta as questões gráficas e artísticas envolvidas no processo, bem como as condições para seu desenvolvimento, o trabalho em equipe e a relação com a proposta temática geradora da prática, de modo a assegurar as reflexões inerentes ao processo de aprendizagem.

Sugestões Bibliográficas

ANDRADE, E. S. Aprendizagem de conceitos históricos por meio de aulas-oficinas e produção de fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro – SE, 2020. 230 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2020.

BORBA, Juliana Severino de. **A confecção de fanzines como recurso didático no ensino de sociologia para o ensino médio**. (2015). Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Sociais. UFSM. Santa Maria – RS. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2625>. Acesso em 26.07.2022.

COMO FAZER UM FANZINE. Colégio 7 de Setembro. Disponível em <https://www.c7s.com.br/wp-content/uploads/2018/06/c7s-como-fazer-um-fanzine.pdf>. Acesso em 26.07.2022.

RIBEIRO, S. M. de O. et al. Fanzine: uma metodologia ativa como prática avaliativa no ensino de geografia – um relato de experiência. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**. v. 2 n. 3 (2021). Disponível em <https://revistastestes.uece.br/index.php/impa/article/view/6451>. Acesso em 26.07.2022.

SARAUS E *SLAMS*

Na prática, ambas são atividades voltadas para a livre expressão artística, podendo ser extremamente prazerosas aos jovens pela possibilidade da manifestação de suas percepções através da arte. Valorizamos aqui a questão artística como forma, por exemplo, de representar os sentimentos humanos e de enfrentar a dureza do cotidiano de maneira genuína e criativa.

Enquanto os *slams* caracterizam-se por algo como batalhas de poesias faladas performaticamente, competitivas, marcadas pelo tom de manifesto pela identidade, resistência e visibilidade aos seus participantes, os saraus enfatizam muito mais as apresentações artísticas por elas mesmas, podendo ser de vários gêneros – musical, poético, teatral, literário, entre outros. No espaço escolar, além da possibilidade de articulação com espaços como a biblioteca e os multimeios, tais manifestações agregam valor à experiência dos estudantes por proporcionar um contato mais direto com manifestações artísticas que se afastam das exigências disciplinares inerentes à escola.

Além disso, momentos como estes se permitem como oportunidades para a reflexão e para a tomada de consciência ao suscitar a sensibilidade dos envolvidos através de mensagens transmitidas por via de expressões diversas. Neste sentido, o abraço a temáticas próximas à realidade dos estudantes potencializa o efeito reflexivo das expressões artísticas e pode se conectar facilmente com objetos de aprendizagem diversos.

Para a realização deste tipo de ação na escola, pressupõe-se a consideração dos objetivos que se quer atingir

de maneira clara, já que a expressão livre destas atividades também é valorosa. Além disso, sua execução é prática do ponto de vista material, o que facilita sua realização enquanto metodologia de aprendizagem.

Vantagens

- Praticidade metodológica e possibilidades temáticas infinitas, conectadas à realidade dos estudantes.
- Contato com formas de expressão artísticas diversas e prazerosas.
- Demanda de recursos materiais e espaciais baixa para sua realização.

Desvantagens

- Pode ser difícil mobilizar a participação de todos os alunos na realização das atividades, por questões atreladas a inaptidões ou timidez.



Avaliação

Ao atrelar a alguma temática anterior, previamente aprofundada pelos estudantes, deve se considerar o processo de desenvolvimento das produções, quando mais elaboradas, e as mensagens propriamente transmitidas pelos estudantes enquanto manifestação das suas visões de mundo, não só pelas suas palavras, mas por toda performance. Em suma, há a necessidade, por parte do professor, de considerar de maneira sensível as nuances por trás das expressões dos estudantes.

Sugestões bibliográficas

BARROS, M. H. de F., MASSENA, T. de S. **O sarau literário musical nas turmas do 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE - Campus Floresta: um relato de experiência.** Disponível em <https://www.academia.edu/26932692>. Acesso em 26.07.2022.

CASTRO, M. de, ARAÚJO, E. de. O sarau como prática artístico-cultural interdisciplinar no Ensino médio. Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. **Anais...** v. 1, n. 11 (2020). Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/16972>. Acesso em 26.07.2022.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. **O slam como recurso educacional na construção da identidade de alunos do ensino fundamental II das escolas públicas municipais de Curitiba.** TCC. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25176>. Acesso em 26.07.2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo que foi exposto até aqui, reside uma dupla preocupação:

De um lado, desejamos possibilitar um recurso aos professores de ciências humanas do Ensino Médio que permita uma abordagem interdisciplinar que não pulverize as bases epistemológicas dos conhecimentos disciplinares a ponto de descaracterizá-los ou de diminuí-los, mas que proporcione condições para que, em relação a uma mesmo problema, se disponibilizem, de maneira conjunta, os recursos teórico-metodológico-epistemológicos necessários para sua compreensão da maneira mais ampla e significativa.

Por outro lado, manifesta-se a preocupação em estimular uma prática pedagógica cujo centro esteja na proposta de produção do conhecimento pelo próprio estudante, de maneira descentrada em relação ao professor e que estimule seu protagonismo. Da parte dos estudantes, o estímulo à criação e à autonomia. Da parte do professor, o estímulo à coragem e à uma nova condição pedagógica, corajosa, pois questiona as práticas tradicionalmente diretivas e abre espaço para metodologias ativas e criativas, e significativa, pois amplia o espaço da sala de aula e dos livros didáticos para a produção e o das avaliações tradicionais para o desenvolvimento de competências socioemocionais conectadas com as demandas do mundo, capacitantes para a intervenção sobre o mesmo.

Assim, do ponto de vista metodológico, importa muito a condição do professor de ciências humanas como pensador do processo educacional, aberto a novas possibilidades de ensinar e aprender em sala e fora dela e disposto a permitir que



seus alunos também sejam produtores do seu próprio conhecimento e das suas experiências, individual e coletivamente.

Evidentemente, como já foi dito antes, não espera-se aqui que esta produção seja a solução de todas as aflições dos docentes em ciências humanas, mas acreditamos que as propostas aqui trazidas, sendo adaptadas à cada realidade em que se propuser debater sobre sua execução, podem proporcionar aos estudantes aprendizagens mais significativas e ligadas à realidade escolar. Seja pelo desenvolvimento de feiras e mostras, ou pelo trabalho em torno de qualquer dessas metodologias isoladamente, interessa-se aqui, afinal, pela criatividade e pelo desafio de ensinar. Não para as avaliações formais, mas para os testes de todo dia, do noticiário, da rua, do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 21.03.2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06.02.2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 14.02.2021.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05.02.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_tem_as_contemporaneos.pdf. Acesso em 26.06.2022.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade [online]**. 2002, v. 23, n. 81. pp. 247-270. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Epub 07.02.2003. ISSN 1678-4626. Acesso em 15.10.2021

COGGIOLA, O. Ciências Humanas: O que são, para que servem. **Intelligere**, [S. l.], n. 9, p. 14-38, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2020.173539. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/173539>. Acesso em: 27.09.2021.

CRUZ, A. M. V.; NASCIMENTO, R. N. F. As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. **Vozes, Pretérito & Devir**, v. 11, p. 218-236, 2020. Disponível em <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/281/266>. Acesso em 21.05.2022.

DOWBOR, L. **Tecnologia do conhecimento: os desafios da educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2013. Disponível em <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/08/13-TecnDoCnh2013.pdf>. Acesso em 18.09.2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M., 2009. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KROHLING, A. A busca da transdisciplinaridade nas ciências humanas. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**. n. 2, 2007. p. 193-212. <https://doi.org/10.18759/rdgf.v0i2.47>. Acesso em 14.02.2021.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MORAN, J. M., MASETTO, M., BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo, SP.: Papirus, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Uma aula de História não narcísica. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>. Acesso em 22 jul.2022.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e ação no magistério).

SOMMERMAN, A. Complexidade e Transdisciplinaridade. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 77–89, 2013. DOI: 10.5216/teri.v1i1.14390. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/14390>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.8.2007.tde-25042007-115242. Acesso em: 2022-07-25. p.173-194.

