



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

DEISE ANGÉLICA PASQUALI BASCHEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PROJETO INTEGRADO: POSSIBILIDADES PARA A
GERAÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO MÉDIO**

**CAXIAS DO SUL
2015**

DEISE ANGÉLICA PASQUALI BASCHEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E PROJETO INTEGRADO: POSSIBILIDADES PARA A
GERAÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Katani Maria Monteiro Ruffato

CAXIAS DO SUL
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

B298e Bascheira, Deise Angelica Pasquali, 1966-
Ensino de história e projeto integrado : possibilidades para a geração de aprendizagens significativas no ensino médio / Deise Angelica Pasquali Bascheira. – 2015.
133 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em História, 2015.
Orientação: Profa. Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato.

1. História. 2. História - Estudo e ensino. 3. História (Ensino médio). 4. Aprendizagem. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Título.

CDU 2. ed.: 94

Índice para o catálogo sistemático:

1. História	94
2. História - Estudo e ensino	37.016:94
3. História (Ensino médio)	94(075.3)
4. Aprendizagem	37.013
5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação	37.015

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Paula Fernanda Fedatto Leal – CRB 10/2291

ENSINO DE HISTÓRIA E PROJETO INTEGRADO: POSSIBILIDADES PARA A GERAÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Deise Angélica Pasquali Bascheira

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 18 de novembro de 2015.

Banca Examinadora:

Katani Nascimato Monteiro

Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato
Universidade de Caxias do Sul

Carla Beatriz Meinerz

Dra. Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eliana Relic

Dra. Eliana Relic
Universidade de Caxias do Sul

Ao meu marido Júlio e ao meu filho Arthur por todo apoio dispensado no decorrer deste estudo e por entenderem os livros espalhados pela casa e os tempos em que me ausentei do convívio doméstico para me dedicar a esta produção intelectual.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e ao meu pai por mais de quatro décadas de amor, apoio, inspiração e estímulo que abriram meu coração e me mostraram o significado da palavra *amor* como jamais tinha imaginado ser possível.

A minha amiga Eloir Alves Fernandes pela sabedoria e generosidade com que enriqueceu minha trajetória pois me deram segurança para questionar e me auxiliaram a entender o valor de cada palavra dita.

A minha amiga Otília Marisa Pezzi pela amizade, pelo companheirismo e carinho compartilhados ao longo de vários anos de convivência.

Ao Doutor Fábio Augusto Darius pelo exemplo de dedicação, disciplina, humildade e conhecimento partilhado em vários momentos, nos debates sobre o significado da atuação docente e nas tardes quentes de discussão na biblioteca da UCS, nos vários *e-mails* com dicas para a redação e na indicação de bibliografia avançada.

À diretora Mestra Ana Cristina Possapp Cesa pelo exemplo de ser humano e liderança, pelo incentivo e apoio dados em mais de vinte anos de convivência, a qual devo grande parte do meu crescimento profissional e pessoal.

À coordenadora pedagógica Mestra Isabel Correa pelas trocas de conhecimento e por ser um ponto de segurança em meio às angústias que afloravam nos períodos de planejamento e execução de projetos inovadores na área da educação.

Aos colegas do Centro Tecnológico Universidade de Caxias do Sul (Cetec), pela convivência estimulante, focada na melhoria das práticas pedagógicas e pela disposição em partilhar conhecimentos.

À direção e aos colegas da Escola Municipal Caldas Júnior pelo intercâmbio de ideias e por serem profissionais da educação em constante avaliação da prática na busca de uma educação de qualidade.

Ao coordenador, às professoras e aos colegas do curso de Mestrado Profissional em História da Universidade de Caxias do Sul pelos valiosos momentos de estudo e debates acerca do conhecimento a ser construído.

Um agradecimento especial a minha orientadora Professora Doutora Katani Maria Monteiro Ruffato pelas sempre dedicadas orientações, nas quais pude perceber o cuidado profissional e também o afeto. Destaco, sobretudo, a forma como me ensinou a ler e a reler o

texto desta dissertação em suas diferentes etapas, além das indicações bibliográficas que fundamentaram este estudo.

Enfim, agradeço a todos os meus familiares e amigos pela compreensão nos tempos dedicados a esta produção acadêmica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Projeto interdisciplinar	23
Quadro 2 – Eixos temáticos	51
Quadro 3 – Atividades	52
Quadro 4 – Avaliação: 1º trimestre	105
Quadro 5 – Avaliação: 2º trimestre	106

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa voltada ao ensino de História no Ensino Médio e uma proposta de trabalho que favorece a aprendizagem via projetos interdisciplinares, porque se acredita que esse tipo de metodologia coloca alunos e professores diante de práticas educativas desafiadoras. São objetivos deste trabalho: examinar o papel da disciplina de História nos projetos integrados, analisar como contribuem para tornar o conhecimento histórico significativo e colaborar para a formação de indivíduos atentos à sua realidade. O tema desta pesquisa é a preocupação com a relevância das aulas de História para alunos do Ensino Médio. Investiga a contribuição dos projetos integrados, como alternativa para uma aprendizagem significativa em História, e o ponto de partida é a apresentação e análise da experiência de uma escola. A amostra compreende narrativas de 88 alunos e dois professores envolvidos com o projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, realizado em 2011. Para essa análise, escolheu-se a ótica dos indicadores de uma aprendizagem significativa, apresentados por Seffner. Conclui-se que a interdisciplinaridade rompe as fronteiras das disciplinas e os muros entre as pessoas. Para isso, é preciso atitude e postura interdisciplinares por parte dos professores.

Palavras-chave: Ensino de História. Projetos interdisciplinares. Aprendizagem significativa. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation presents a directed research for History teaching in the High School and a work offer that favors learning through interdisciplinary projects, because it makes oneself respected which that methodology type puts young people and teachers before challenging educational practices. Objectives of this work: to examine the History discipline role in integrated projects, to analyze as they contribute to make the significant historical knowledge and to contribute to the thoughtful individuals training to their reality. The theme of this research is concern about the relevance of History classes for High School students. It investigates the integrated projects contribution, as an alternative to a significant learning in History, and the starting point is the experience analysis and presentation of a school. The sample consists of narratives from 88 students and two teachers involved with the project "Family Relations Ransom – where I live and where I came from", fulfilled in 2011. For that analysis it chose itself the indicators perspective of a significant learning, presented by Seffner. It follows that the interdisciplinary activities break disciplines frontiers and defenses among people. For that, it is necessary attitude and posture interdisciplinary by teachers.

Keywords: History education. Interdisciplinary projects. Significant learning. High School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO	21
2.1 CONCEITOS INERENTES À PRÁTICA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES	23
2.2 O RESGATE DAS RELAÇÕES FAMILIARES – ONDE VIVO E DE ONDE VIM.....	31
3. A HISTÓRIA E AS PRÁTICAS DE ENSINO	41
3.1 FUNÇÕES DA HISTÓRIA E AS FORMAS DE ENSINAR.....	42
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E PROJETO INTERDISCIPLINAR: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	51
3.2.1 As narrativas dos alunos como experiência do tempo	53
3.2.2 História da família por meio da fotografia: transformações culturais	70
3.2.3 Patrimônio histórico: conhecer e preservar	72
3.3 A HISTÓRIA DIALOGANDO COM SUAS VIZINHAS	76
4 UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: PONDERA- ÇÕES E DIÁLOGOS	86
4.1 A REFLEXÃO CONTÍNUA DA AÇÃO DOCENTE.....	87
4.2 REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO, ESTRUTURAÇÃO, FORMAS DE VALIAÇÃO DO PROJETO RESGATE DAS RELAÇÕES FAMILIARES – ONDE VIVO E DE ONDE VIM.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A	119
APÊNDICE B	120
APÊNDICE C	121
ANEXO A	123

1 INTRODUÇÃO

Na experiência docente como professora no Ensino Médio, é enfrentada, em todo início de ano, a mesma cena: um bombardeio de questionamentos sobre o objetivo do ensino da disciplina de História no Ensino Médio. Os alunos querem saber por que precisam “ver tudo de novo”, se já estudaram no Ensino Fundamental os mesmos conteúdos da *história mundial* e *história do Brasil*. Além disso, muitos trazem suas experiências de aprendizagem a partir das metodologias de ensino adotadas pelos professores que tiveram no Ensino Fundamental. Alguns expressam queixas quase sempre relacionadas ao excesso de cobrança nas atividades e nos trabalhos realizados como: questões a serem resolvidas, resumos a serem feitos, provas a serem prestadas, dentre outras modalidades de avaliação. Outros se indispõem quando verbalizam a displicência com que a disciplina foi tratada, evocando momentos em que a única forma de obterem êxito era decorando nomes, datas e acontecimentos.

Por outro lado, vários demonstram estar apaixonados pela disciplina e afirmam que isso é consequência do modo competente e criativo através do qual o professor das séries anteriores tratou suas aulas, expondo os acontecimentos de forma clara e interessante, utilizando vídeos, imagens, debates, visitas de estudo e outros recursos. Tem-se, portanto, uma realidade diversa, na qual os estudantes demonstram mais insatisfação do que interesse pelos estudos históricos.

Essas inquietações sempre levaram esta autora a buscar alternativas para qualificar o trabalho em sala de aula, com total consciência acerca das mudanças que o ensino¹ e a aprendizagem² sofreram nos últimos tempos e quanto os professores devem ressignificar suas práticas para atingir as novas funções da escola adaptada a esses novos tempos.

¹ Processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber. O ensino anda associado à transmissão do saber já constituído. As pedagogias construtivistas consideram que o ato de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem, e essa ao desenvolvimento. O professor passa a desempenhar novos papéis: facilitador da aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projetos. (MARQUES, 2000, p. 58).

Designação geral relativa a qualquer interação planejada entre duas ou mais pessoas das quais uma, no mínimo, assume a tarefa do professor, com a finalidade de causar modificações de comportamento (aquisição de habilidades, conhecimentos, atitudes, modificação de características da personalidade) em outras pessoas. (BRUNNER; ZELTNER, 2004, p. 95).

Ação na qual um indivíduo mais experiente transmite os conhecimentos, gerais ou específicos, para que outro indivíduo possa compreender e assimilar. Desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano. (QUEIROZ, 2011, p. 112).

² Processo de apropriação e mudança de comportamento ou estruturas cognitivas. Não entram neste conceito mudanças de comportamento a curto prazo que podem ser atribuídas à fadiga, influência de drogas etc., bem como as que se devem à maturação, ao envelhecimento, a lesões ou doenças. A aprendizagem não pode ser observada diretamente, mas somente através do rendimento da aprendizagem que é mostrado durante ou após o

O tema que norteia esta pesquisa se configura justamente na preocupação com a relevância das aulas de História para o adolescente³ do Ensino Médio. Propõe apresentar a experiência de uma escola que trabalha com projetos interdisciplinares. Acredita-se que esse tipo de metodologia coloca os jovens,⁴ e também os professores, diante de práticas educativas desafiadoras, afinal, a interdisciplinaridade supõe a articulação entre diferentes áreas do saber, privilegiando o entendimento mais global de um determinado objeto de conhecimento.

Entretanto, como a interdisciplinaridade não anula os saberes específicos de cada campo do saber, este estudo pretende analisar as contribuições do ensino de História nesse tipo de metodologia para uma visão mais ampla dos fenômenos sociais.

Em uma fase da vida em que o adolescente vive entre o *já* e o *ainda não*,⁵ visto que já não é mais uma criança e ainda não é um adulto, não sendo necessariamente entendido nem por adultos, nem por crianças (e muitas vezes nem por ele mesmo!) um projeto interdisciplinar que proporcione experiências de pesquisa, mostra-se desejável e a cada dia mais pertinente, propiciando ao aluno uma busca parcial de sua essência, que pode ser alcançada no momento em que o jovem defronta-se com seu passado pessoal e familiar, fazendo com que sua compreensão acerca do mundo e de si mesmo se expanda.

Está prevista em lei a obrigatoriedade dos estudos até os 17 anos, e boa parte dos adolescentes entre 12 e 18 anos frequenta escolas em que cursam o Ensino Básico.⁶ De acordo com Pereira et al.,

processo de aprendizagem. (Brunner; Zeltner, 2004, p. 19). Aprender é construir – a aprendizagem é entendida como a construção de conhecimentos. Prioridade no processo – os alunos são ativos ao aprenderem, o que muda é que não importa apenas a quantidade de informação que ele possui, mas sua competência (ser, fazer, compreender, questionar, refletir), as possibilidades de continuar aprendendo. (QUEIROZ, 2011, p. 23).

³ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – “Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (1990, p. 9).

⁴ “A Assembleia Geral das Nações Unidas define, para a América Latina, jovens como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004). No Brasil, essa era a demarcação adotada para delimitar as fronteiras da juventude até 2005. No entanto, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), órgãos que representam o marco oficial do surgimento de uma preocupação estatal com a juventude brasileira, criados em 2005, seguem a delimitação de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 – jovem adulto. De acordo com Aquino (2009), a dilatação para 29 anos não é uma peculiaridade brasileira e está ocorrendo na maioria dos países que pretendem implementar políticas para a juventude. Tal variação é justificada por dois fatores: maior dificuldade de essa população ganhar autonomia – devido às aceleradas mudanças no mundo do trabalho – e aumento da expectativa de vida da população em geral.” (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 354).

⁵ O *já* e o *ainda não* foram tomados emprestados da teologia de Bultmann, principalmente através da obra: BULTMANN, Rudolf. Crer e compreender: ensaios selecionados. Edição Revista e Ampliada. Tradução de Walter Schlupp, Walter Altmann e Nélio Schneider. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

⁶ São as seguintes as alterações na Constituição Federal brasileira, promovidas pela Emenda Constitucional 59/2009: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e

o ensino médio se divide entre formar o cidadão, formar o profissional técnico e formar o bom candidato ao ingresso no ensino superior. Sempre é possível tentar equilibrar as três direções no mesmo desenho curricular, mas isso não é fácil. Se levarmos em conta que é etapa conclusiva para muitos alunos, podemos acentuar a formação cidadã, colocando em discussão temas relativos à produção social das culturas juvenis (que permitam ao jovem entender-se como produto social e histórico de seu tempo), à inserção dos jovens no mundo da política, ao estudo dos rumos culturais e tecnológicos do mundo contemporâneo, à compreensão dos grandes fenômenos globais (2014, p. 163).

Observando a atual situação dos alunos do Ensino Médio,⁷ percebe-se que muitos, especialmente os que estão em escolas públicas, precisam trabalhar para a própria manutenção e também auxiliar sua família o que, muitas vezes, resulta no abandono ou num baixo aproveitamento dos estudos. Pereira et al., afirmam:

Ocorre que muitos alunos começam a trabalhar não tanto para ajudar no orçamento familiar, mas para ter algum dinheiro próprio, que possa alimentar seus sonhos de consumo, em particular, na produção das identidades juvenis e na inserção em determinadas culturas jovens, todas elas movidas a apelos de aquisição de bens materiais (celular, roupas, bonés, ingresso para *shows* e festas, tablets, tênis e calçados, aparelhos de som, equipamentos digitais e mais um oceano de coisas impulsionadas pelo mercado). (2014, p. 158).

Os motivos para esse afastamento ou desinteresse pela escola também podem estar relacionados a práticas educativas descontextualizadas, distantes dos anseios e expectativas dos jovens. “Os alunos abandonam esse nível ou não se habilitam nele porque aquilo que se ensina no nível médio não é atraente?” (PEREIRA et al., 2014, p. 158). Uma das alternativas propostas seria “ensinar coisas que façam sentido em suas vidas de forma mais imediata. Entram os temas ligados às culturas juvenis, saem temáticas atadas a estudos clássicos e a prosseguimento em nível posterior.” (PEREIRA et al., 2014, p. 163). Nesse sentido, a noção de aprendizagem significativa⁸ será tomada como eixo para análises que serão referidas mais adiante. O desafio da escola está em entender a juventude como categorial social, ou seja,

financeiro da União)”. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, p. 10). Disponível em: <file:///C:/Users/Deise/Downloads/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

⁷ Segundo estudos divulgados pelo Ministério da Educação em 2008, no documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela Portaria 1.189, de 5 de dezembro de 2007, e pela Portaria 386, de 25 de março de 2008, atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados na Educação Básica, e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com parte de sua população. A análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE (2011) reforça que a passagem dos anos não alterou tal situação, indicando que apenas 51,6% dos garotos entre 15 e 17 anos frequentavam o Ensino Médio naquele ano. Tais jovens apresentaram uma faixa de escolarização de 83,7%, um pouco maior se comparada a de 2001 (81%) quando somente 36,9% dessa faixa etária estava no Ensino Médio, revelando alta defasagem idade/série. (PEREIRA et al., 2014, p. 165).

⁸ A concepção de aprendizagem significativa encontra-se na p. 87.

a juventude não se trata de um conceito que está dado, mas sim de vários conceitos, que são fruto de uma histórica representação específica dessa população. Diferentemente da adolescência, que tem sido delimitada pela fronteira da faixa etária estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90) como período que compreende de 12 a 18 anos incompletos, a juventude refere-se a um período não necessariamente delimitado pela idade, mas que compreende outros fatores, relacionados a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais, culturais, que variam de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gênero, dentre outros determinantes. (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 353).

O Ensino Médio é uma etapa da formação escolar que se caracteriza pela transição do jovem para a idade adulta; é um período de insegurança e de incertezas e cabe à escola estimulá-lo a desenvolver habilidades e competências para que possa fazer suas escolhas da forma mais tranquila possível, com autonomia e responsabilidade social e ética, sempre lembrando que o estudante é o principal agente responsável pelo seu processo de aprendizagem. “Com isso, a cultura escolar adquire a função de refazer e de renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido.” (HERNÁNDEZ: VENTURA, 1998, p. 28).

Qual é o papel do ensino de História nesse contexto? De acordo com Pereira et al.,

o debate em torno das temáticas das culturas juvenis e da juventude como categoria social é fundamental para a compreensão do papel da docência em História nos tempos atuais. Provoca a olhar e escutar os jovens em suas questões, compreendendo-os como pessoas que estão às voltas com a vida, representantes de uma forma de viver a juventude em tempos e espaços que lhes são próprios, incita a pensar que não são sujeitos que apenas experimentam uma fase da vida que irá passar, mas vivenciam conosco, de forma peculiar, seus processos indissociáveis de constituição histórica, individual e social. A relação que estabelecemos com nossos jovens alunos é pautada pelos nossos próprios aprendizados e interrogações em relação às tensões da vida e aos conhecimentos aí produzidos. (2014, p. 164).

Nesse cenário, esse mesmo jovem, muitas vezes, desconhece sua própria história e a de seu grupo familiar e, dificilmente, percebe o quanto sua vida recebe ou recebeu influência do resultado das escolhas dos antepassados; apesar disso, entende-se que cada um é protagonista da sua história e sempre há espaço para as escolhas individuais, já que os indivíduos experimentam a “dinâmica das relações entre sistemas culturais [“modos de vida distintos”] com repercussões na existência de indivíduos particulares⁹.

⁹ De acordo com Velho, “os indivíduos modernos nascem e vivem dentro de culturas e tradições particulares, como seus antepassados de todas as épocas e áreas geográficas. Mas, de um modo inédito, estão expostos, são afetados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogêneos. Existe uma mobilidade material e simbólica sem precedentes em sua escala e extensão.” (2003, p. 39).

O ensino de História adquire papel importante no sentido de propor ações pedagógicas que oportunizem aos jovens estudantes conhecer sua história, fazer análises, inferências e interpretações e estabelecer relações entre sua história, a história local e a história mundial. É necessário propor alternativas para que os alunos realizem atividades que lhes forneçam a possibilidade de autoconhecimento e de ressignificação de sua própria vida.

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva investigar a contribuição de uma abordagem metodológica, que são os projetos integrados, para desencadear uma aprendizagem significativa em História, de forma a “ajudar na construção de si mesmos [dos alunos] como agentes históricos, historicizar as identidades, levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações e construir suas relações de pertencimento a uma história coletiva”. (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p. 119).

A relevância da pesquisa está, sobretudo, em analisar o que os alunos contaram, comunicaram, na forma de breves narrativas, sobre sua participação em projetos interdisciplinares. Essas narrativas¹⁰ serão analisadas sob a ótica dos indicadores de aprendizagem significativa, apresentados por Seffner (2013).

Para que se desenvolva a capacidade de pensar historicamente e de ter um raciocínio sobre os acontecimentos atuais, é necessário implantar um trabalho rico em informações sobre o passado e o debate acerca dos conceitos do campo da História. Esse aprendizado extrapola as questões de tempo e se vincula também ao espaço, daí a importância de se manter o diálogo entre Geografia e História. Conforme Seffner,

formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da História. Conceitos que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. Uma das tarefas da aula de História é possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. [...] uma boa proposta de aprendizagem em História deve articular o ensino de informações históricas com a discussão das categorias teóricas que fundamentam o saber histórico, os conceitos que estruturam o raciocínio histórico, [...] questões relativas à memória, memória social e individual, construção da memória nacional, patrimônio histórico, patrimônio cultural, objeto histórico e museu; a problemática do tempo [...]. Mas não existe apenas aprendizado no eixo do tempo, todo tempo vivido está amarrado a um espaço, e daí a importância de diálogos entre Geografia e História. Estabelecer conexões entre o global, o local, o regional [...]. Estes traços devem estar presentes nas atividades escolares, sempre que possível. Lembrar que desejamos que os alunos se sintam situados no tempo e

¹⁰ Segundo Schmidt (2008), o autoconhecimento dos jovens estudantes pode ser expresso por meio de narrativa histórica que eles próprios constroem. Partindo de estudos de Hüsen, a autora afirma que a narrativa (como constituinte da consciência histórica) recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. Em sua pesquisa, Schmidt recorre ainda a Husband, para quem narrar significa contar e recontar histórias.

no espaço, sejam capazes de entender que são fruto de uma cultura, de um conjunto de valores, de um país, de uma configuração moral. (2013, p. 28). [...] **o uso de várias fontes** – históricas, geográficas, literárias, imagens, etc. – valoriza o trabalho. (2013, p. 28-45; grifo da autora).

A coleta de dados aconteceu na escola de Ensino Médio da Universidade de Caxias do Sul (UCS), o Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul (Cetec), local onde a pesquisadora atua desde 1995, data da fundação da escola. A escola oferece Ensino Médio e Técnico, autorizada pelo Parecer 1.72,5 SE, de 22 de novembro de 1994, e é mantida pela Fundação Universidade de Caxias do Sul (Fucs), entidade jurídica de direito privado. Oferece Ensino Médio e Ensino Técnico de nível médio em Processamento de Dados, Gestão e Gastronomia. Apesar dessa oferta, alguns alunos optam por frequentar apenas o Ensino Médio, já que essa é uma decisão do estudante junto com sua família, ou seja, o curso técnico não é obrigatório. O Ensino Médio no Cetec possui, atualmente, 11 turmas divididas em quatro turmas na 1ª e na 3ª séries e três turmas na 2ª série, totalizando 410 alunos, 46 professores e 12 funcionários.

Desde seu início, essa escola procurou se diferenciar com uma proposta inovadora de Ensino Médio e Técnico para atender às necessidades e expectativas da comunidade escolar. Todo início de ano, eram realizados seminários com os professores e palestrantes convidados, a fim de discutir propostas que tornassem a aprendizagem significativa. Em 2000, iniciaram os ensaios para a execução de atividades integradas com a comemoração dos 500 anos da chegada dos portugueses no Brasil. Todos os professores procuraram tratar do tema e realizar atividades à luz de cada campo do conhecimento.

No ano seguinte, a proposta desafiadora da coordenação pedagógica consistia em aplicar avaliações integradas por área do conhecimento. Depois de muitas dificuldades e algumas resistências, as avaliações aconteceram. Iniciava ali uma cultura de currículo integrado.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, a população consultada compreendia indivíduos diretamente envolvidos com a realização dos projetos interdisciplinares: alunos e professores. A amostra abarca as narrativas de 88 alunos e 2 professores. Os alunos foram escolhidos por participarem de projetos interdisciplinares, na escola durante a primeira, a segunda e a terceira séries, e os professores participantes eram aqueles que aplicaram e corrigiram o projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, durante o ano de 2011.

A técnica de coleta de dados foi realizada a partir de um roteiro de questões referentes ao desenvolvimento das atividades do projeto, em novembro de 2013, portanto, dois anos após a realização do mesmo. Os alunos tiveram liberdade para escrever sobre suas aprendizagens, sentimentos e emoções vividas durante a realização das atividades previstas no projeto interdisciplinar. O roteiro de orientação para a escrita das narrativas era aberto, não induzido. Através da leitura das narrativas, percebeu-se a espontaneidade com que os alunos escreveram sobre o que mais foi significativo. Cada narrativa (N) recebeu um número sequencial de 1 a 88, de forma aleatória e não alfabética.

As propostas de atividade trimestrais do projeto “Resgate das relações familiares - onde vivo e de onde vim”, entregues na coordenação pedagógica da escola e algumas produções dos alunos também serviram como fontes para este estudo, além das narrativas.

Uma cópia do roteiro para elaboração das narrativas (Apêndice A), da autorização dos entrevistados (Apêndice B), de um organograma familiar (Apêndice C), serão anexadas no final da dissertação, assim como o álbum comparativo desenvolvido no segundo trimestre (Anexo A).

Esta pesquisa é de natureza descritiva, e os dados serão analisados de forma qualitativa, buscando elementos que se repetem e frases significativas que ajudam a responder à *indagação central* que orienta a pesquisa: *Como os projetos interdisciplinares podem contribuir para tornar o conhecimento histórico significativo; a aprendizagem significativa e colaborar para a formação de indivíduos atentos à sua realidade e conscientes de seu papel como sujeito histórico?*

É importante sinalizar o esforço de distanciamento exigido da pesquisadora, já que se encontra envolvida consciente e inconscientemente na consecução dos objetivos desta pesquisa, pois foi uma das professoras que aplicou o projeto interdisciplinar nas quatro turmas de 1ª série no ano de 2011. A reflexão da *práxis* já fazia parte da rotina pedagógica, no entanto, após cursar as disciplinas do Mestrado Profissional em História, essa análise revestiu-se de caráter científico.

O projeto interdisciplinar que será analisado contemplou as seguintes disciplinas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia e oportunizou aos alunos atividades durante as quais se colocaram na posição de pesquisadores e aplicaram alguns conceitos próprios de cada área do saber. Utilizaram fontes escritas, fizeram entrevistas, análise de imagens, buscaram informações em livros, páginas da internet, visitaram cartórios e cemitérios, procurando desvendar sua história familiar e pessoal. Trabalharam com árvore genealógica, histórias de vida, memórias e lembranças. Foram desafiados, ainda, a relacionar acontecimentos do tempo

presente com fatos passados e a identificar lugares ou construções que devem ser preservados para as gerações futuras. Refletiram, assim, sobre a sua trajetória de vida, de seu grupo familiar e da sua cidade, manejando conceitos e noções, como: tempo, fontes históricas, identidade, memória e patrimônio cultural.

Nesse contexto, observa-se uma carência de publicações que tratem especificamente de metodologias e propostas de trabalho para o Ensino Médio. Entretanto, destacam-se, a seguir, algumas contribuições específicas sobre o Ensino Médio e outras que, de forma mais ampla, versam sobre o ensino de História. A seguir, serão relacionados textos e autores que subsidiaram este estudo.

Acácia Z. Kuenzer (2002) organizou a obra *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, resultado de estudos que ocorreram ao longo de cinco anos com professores da Rede Pública de Ensino, pesquisadores, especialistas e técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Nela se defende a escola como espaço político e o conhecimento como processo coletivo de produção. Na segunda parte do livro, há contribuições de diferentes autores apresentadas conforme três áreas: Na área de Sociedade, Cultura e suas Tecnologias, em texto específico da disciplina de História, Schmidt contextualiza o ensino de História no Brasil e sugere a apresentação dos conteúdos através de quatro eixos temáticos (Terra e Poder; Industrialização, Urbanização e Trabalho; Movimentos Sociais e Populacionais; e Cultura). No excerto relativo aos procedimentos metodológicos, a autora considera que a problematização dos conteúdos é o primeiro passo para se atingir a transposição didática do conhecimento histórico em saber histórico e exemplifica como isso seria possível. Na sequência, a pesquisadora defende a proposta de ensinar História a partir da experiência do aluno para criar, na aula, um espaço de conhecimento compartilhado e fazer com que estudante e professor se vejam como partícipes do processo histórico e, assim, possam identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade¹¹ em que vivem.

Em parceria, as pesquisadoras Schmidt e Cainelli, na publicação intitulada *Ensinar História* (2004), apresentam questões relativas à metodologia e à prática do ensino de História. Cada um dos 12 capítulos está estruturado em cinco seções: teorizando sobre o tema;

¹¹ Para Duarte Júnior (1994, p. 24, 36), a realidade é construída a partir da linguagem que um povo emprega (e também a partir de suas condições materiais, é claro). O sistema linguístico empregado permite organizar e interpretar a realidade. Ele afirma que a realidade não é simplesmente construída, mas socialmente edificada: as comunidades humanas produzem o conhecimento necessário, distribuem-no entre seus membros e, assim, edificam a sua realidade. Então, no presente estudo, entende-se por realidade do aluno não apenas o meio onde o aluno está inserido, mas o acervo de conhecimentos de que dispõe.

debatendo o tema; trabalhando atividades; ampliando o debate; e comentando a bibliografia. Temas pertinentes, como noções de tempo, história local, história oral e avaliação, são analisados com propostas diferenciadas.

Schmidt e Garcia, no artigo “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História” (2005) destacam três princípios básicos para nortear o ensino de História: primeiro princípio, considerado fundamental, é o estímulo aos alunos para que busquem documentos em seu arquivo familiar no sentido de que possam estabelecer relações entre a história por eles vivenciada e as narrativas históricas presentes nos textos didáticos. O segundo e o terceiro princípios tratam de reconhecer e valorizar as histórias familiares e articulá-las com experiências de outras épocas.

No artigo “Ensino de História, memória e história local”, publicado na *Revista de História* da Universidade Estadual de Goiás, Barros (2013) trata da construção das identidades pessoais e sociais relacionadas à memória. Segundo o autor, isso só acontece porque cada geração estabelece vínculos com a anterior na tentativa de preservar suas lembranças como um guia que serve de orientação para enfrentar as diversidades e incertezas do presente. O autor apresenta também as bases legais que fundamentam o ensino de História.

Zamboni e Silva organizaram a obra *Ensino de História, memória e culturas* (2013), contendo artigos que discutem os novos desafios e as possibilidades relacionados à memória e ao processo de constituição da consciência histórica. Merece destaque, nessa obra, o texto de Caimi (2013) que analisa o ensino de História e a construção de discursos identitários. Após discorrer sobre o conceito de identidade para várias áreas, a autora retorna ao início da história brasileira, em tempos de Independência, para problematizar a formação da identidade nacional e suas mudanças ao longo dos anos com a inserção do País no sistema capitalista. Na sequência do texto, a autora utiliza o conceito "obesidade informativa" para caracterizar o volume de informações que os meios de comunicação colocam à disposição dos jovens todos os dias. Enquanto isso, a escola apresenta-se distante desse mundo e, raramente, consegue mostrar o sentido dos conteúdos escolares, fragmentados e desvinculados das perspectivas de futuro.

Em *Fazer e ensinar História*, Fonseca (2010), além de situar historicamente a disciplina nos primeiros anos da Educação Básica, considera questões recorrentes no ensino de História (entre outras: O que estuda a História? Qual é a importância da História para nossa vida? Por que é importante ensinar e aprender História?). Aborda o estudo da história local e do cotidiano e possibilidades de trabalho com fontes orais, como estratégia. A autora apresenta sugestões sobre a formulação e o desenvolvimento de projetos de ensino e relata

uma experiência como proposta de projeto integrado. Em seguimento à discussão de metodologias, Fonseca refere a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. Ao tratar da avaliação, pretende provocar o debate de modo a que se construam novas posturas e práticas de avaliação em História, no contexto das transformações sociais e educacionais. Embora trate dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as afirmações e conclusões da autora são pertinentes também no que se refere ao Ensino Médio. Um exemplo é o que afirma sobre a interdisciplinaridade como sendo uma atitude de busca, de inquietação, de pesquisa.

A obra *História viva: a história que cada aluno constrói*, publicada por Meinerz (2001), contribuiu para os fins desta pesquisa por apresentar experiência de pesquisa da autora com jovens adolescentes, na faixa etária entre 13 e 15 anos, utilizando a metodologia qualitativa, com aplicação de 96 questionários e entrevistas com nove alunos, além de outros profissionais envolvidos nas ações docentes. As perguntas feitas pela autora visavam saber o que os jovens pensam sobre o ensino de História, conhecimento histórico e sua relação com a vida pessoal do aluno. A partir dos resultados da pesquisa, à luz do conhecimento teórico, a autora defende a necessidade de significar a História, também tratando de significantes (meio) e significados (interiorização).

O artigo “Docência em História implicações das novas disposições curriculares do Ensino Médio”, redigido por Pereira et al., publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (2014), colabora de forma ímpar com a tão escassa literatura escrita sobre o tema Ensino de História e Ensino Médio, em que os autores abordam quatro enfoques conceituais e teóricos, sendo um deles a centralidade da pesquisa como operador estratégico do princípio da interdisciplinaridade e da contextualidade.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos: no primeiro capítulo, é feita uma justificativa acerca da relevância da pesquisa abordando questões referentes ao ensino de História na atualidade, identificando diretrizes legais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹², os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)¹⁴ para o Ensino Médio que procuram subsidiar o currículo de História no

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que o Ensino Médio seja Educação Básica e “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (Art.1º § 2º da Lei 9.394/1996). (2000, p. 9). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

¹³ Os PCNs cumprem um duplo papel: difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. (2000, p. 4). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

¹⁴ São as diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Brasil. São discutidos também conceitos fundamentais para a compreensão de projetos interdisciplinares e sua relação com o Ensino Médio. Para concluir o capítulo, é apresentada a proposta do Cetec com a descrição do formato dos referidos projetos objeto deste estudo.

No segundo capítulo, são analisadas, sobretudo, as narrativas produzidas pelos alunos sobre o projeto interdisciplinar aplicado na 1ª série durante o ano de 2011, intitulado “Resgate das relações familiares – de onde vim e onde vivo”, no qual os alunos desenvolvem atividades como: a montagem da árvore genealógica da família materna e da paterna e a elaboração de um mosaico com imagens demonstrando a percepção do aluno em relação à cidade onde mora e ao processo migratório (1º trimestre); a construção de um álbum que representa através da fotografia as transformações culturais que a família do aluno sofreu ao longo dos anos (2º trimestre) e uma pesquisa sobre os bens tombados pelo patrimônio histórico da cidade de Caxias do Sul (3º trimestre).

No terceiro capítulo, é feita uma análise crítica sobre o projeto interdisciplinar aplicado, uma reflexão acerca de seus aspectos positivos, suas fragilidades e possíveis alternativas para continuar utilizando esse instrumento didático de forma mais qualificada a partir dos pressupostos do professor reflexivo. De modo mais contundente, o capítulo buscou apresentar o aprofundamento de alguns eixos desenvolvidos nos projetos no que se refere ao ensino de História.

Finalmente, no Capítulo 4, são colocadas as conclusões a que se chegam no término deste estudo.

2 PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO

O mínimo que se pode exigir de um historiador é que ele seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os diferentes sentidos do trabalho histórico, de compreender as razões que levam à profissionalização de seu universo acadêmico. O mínimo que se pode exigir de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar de uma maneira crítica da construção de uma escola mais atenta às realidades sociais. (António Nóvoa).

Vive-se um momento singular na história da humanidade. As mudanças na área de informática e tecnologia fazem com que nos deparemos com um mundo novo todos os dias. Basta encontrar um amigo ou assistir a uma reportagem na televisão que logo emerge o desejo de procurar uma complementação da informação na rede ou buscar um novo aplicativo para ser instalado no computador ou no *smartfone*.

Os jovens estão ainda mais suscetíveis a essas novidades. A escola não ficou alheia a esse novo mundo de incertezas. Vivemos num tempo em que ressignificar nossas verdades e desmistificar as antigas formas de conduzir um ambiente de aprendizagem, o “dar” aula, se fazem necessários.

Para a disciplina de *História*, um novo significado se apresenta no horizonte. O texto de Nóvoa, que introduz este capítulo, propõe uma reflexão acerca do ensino de *História* e a responsabilidade do professor de estar atualizado, atento às questões que o presente impõe, buscando incorporar novas metodologias e atividades que mobilizem os educandos para a compreensão dessa nova sociedade que emerge no século XXI.

Estudos demonstram que o professor de *História* deve ser, antes de tudo, um pesquisador e um profissional que faz constantes reflexões sobre sua prática e a de seus alunos. Repensar as maneiras de ensinar *História* e refletir constantemente sobre o sentido do trabalho pedagógico são desafios que os professores enfrentam no seu fazer docente. Essa atitude de constante “reflexão sobre a ação” do professor, conforme observam Perrenoud e Thurler pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, visto que essa atitude é “uma fonte de auto-informação e de evolução das competências e dos saberes profissionais”. (2002, p. 25). O professor que toma sua ação como objeto de reflexão está preocupado em

como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido. Com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, *retrospectiva* e *prospectiva*, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como um procedimento de projeto. (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 36).

Assim, o profissional atento às suas expressividades e às de seus alunos permite que se estabeleçam condições favoráveis para que, no processo educativo, a construção do conhecimento se dê de tal forma que possa se efetivar o desenvolvimento da autonomia e das responsabilidades ligadas a ela, como lembram Perrenoud e Thurler (2002).

Sabe-se que compete à atividade docente, a partir do ato de reflexão, identificar e aplicar metodologias que atendam às necessidades que surgem *no/do* contexto escolar. Cabe ao professor fazer essas escolhas ou será levado à força pelo espremeur de seus alunos a um movimento de fazer, rever e refazer contínuo.

Ainda tem-se nas escolas, em relação à aprendizagem, uma grande valorização do aspecto cognitivo, um tipo de conhecimento que, tomado isoladamente, não mais corresponde aos desafios da contemporaneidade. Tanto os concursos vestibulares como o Enem exigem dos candidatos a aquisição de outras habilidades e competências, e isso implica a superação do modelo de aprendizagem baseado na simples memorização de dados.

Além disso, a oferta de novos temas tem sido referência aos eixos estruturadores do Ensino Médio, apontados pelos PCNs, tais como: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, sugerindo tanto uma reconfiguração dos currículos escolares como atitudes e projetos didáticos que possam viabilizar a internalização desses pressupostos na vida cotidiana dos jovens em formação.

Através dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, os PCNs estão vinculados aos quatro pilares da educação que, segundo Dellors (2012), são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. A aquisição cognitiva pode ser relacionada aos conteúdos conceituais, principalmente aos conceitos que são a base teórica do conhecimento, o modo pelo qual compreendemos o meio que nos rodeia. Os conteúdos procedimentais ficam vinculados às atividades que envolvem ações, durante as quais os alunos precisam interagir colocando em prática as aprendizagens realizadas. E, finalmente, os conteúdos atitudinais são os que envolvem o respeito às diferenças culturais, a participação cidadã, a busca por uma sociedade melhor e mais justa, enfim a formação de valores e atitudes.

No que cabe ao ensino de *História*, ainda se observam práticas que estimulam a “decoreba” de nomes, datas e fatos julgados, por si, como importantes. Entretanto, simultaneamente a essa postura *tradicional*, há práticas educativas inovadoras, que procuram atender ao que se estabelece, pelas vias oficiais, como objetivos para o Ensino Médio considerando o desenvolvimento das esferas cognitivas, procedimentais e atitudinais. De acordo com Bittencourt, os PCNs sugerem que o ensino de História deva

ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. (2004, p. 118).

É sobre essas possibilidades de ensino de *História* que agregam, de um lado, a incorporação de procedimentos relativos à produção do conhecimento histórico e, de outro, o diálogo entre a História e as outras áreas do conhecimento – em termos de apropriação de conceitos, temáticas e métodos – que este trabalho se debruça. Qual é o significado do Ensino Médio na formação escolar? Qual é o significado da interdisciplinaridade nos documentos oficiais nacionais? Que habilidades e competências esse tipo de abordagem desenvolve nos estudantes? Que papel o ensino de *História* pode ter em projetos dessa natureza? Essas são algumas perguntas às quais esta dissertação pretende responder tendo como objeto de estudo a experiência no Cetec/UCS, considerando o seguinte projeto interdisciplinar:

Quadro 1 – Projeto interdisciplinar

Título	Atividade/ 1º Trimestre	Atividade/ 2º Trimestre	Atividade/ 3º Trimestre
Reconstrução das relações familiares: onde vivo e de onde vim.	Montagem da árvore genealógica da família materna e da paterna e a elaboração de um mosaico com imagens demonstrando a percepção do aluno em relação à cidade onde mora e ao processo migratório.	Construção de um álbum que represente, através da fotografia, as transformações culturais que a família do aluno sofreu ao longo dos anos.	Pesquisa sobre os bens tombados pelo patrimônio histórico da cidade de Caxias do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 CONCEITOS INERENTES À PRÁTICA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

A LDB da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) estabelece que o Ensino Médio é parte da Educação Básica e tem as seguintes finalidades: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. (art. 35).

Já os PCNs, elaborados pelo governo federal, apresentam referenciais e diretrizes que orientam as equipes escolares na elaboração de seu planejamento. Nele está incluída a Resolução CEB 3, de 26 de junho de 1998, que institui as DCN para o Ensino Médio e afirma

em seu art. 6º que “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio”. (1998, p. 114).

O novo cidadão integral, portanto, tão almejado nos postulados educacionais contemporâneos, precisa ser estimulado a pensar sobre suas relações consigo mesmo e com os outros. Espera-se que seja, ainda, um sujeito preocupado com a sociedade em que está inserido; que participe e seja responsável pelo lugar onde vive; que seja um ser humano que utilize diferentes formas de expressão; que seja aberto às tecnologias; e que entenda as estratégias de persuasão dos meios de comunicação e do sistema capitalista. Espera-se, em síntese, que saiba “ler” o mundo de forma crítica.

Que caminhos podem ser trilhados para a formação desse cidadão integral? Acredita-se que um dos caminhos seja aquele que coloca em jogo os desafios de um projeto interdisciplinar.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem por meio da interdisciplinaridade, os PCNs indicam:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. (PCNs/ENSINO MÉDIO, 1998, p. 88).

Os PCNs destacam, ainda, a interdisciplinaridade como uma metodologia a ser utilizada na elaboração de projetos, quando um grupo de professores de determinadas disciplinas se reúne para analisar um problema sob as lentes das várias áreas de conhecimento.

O grande desafio ainda está em colocar essas determinações em prática, visto que interdisciplinaridade requer atitude, ousadia, planejamento e desejo de mudanças nas atividades em sala de aula, o que levará alunos e professores a depararem-se com incertezas e dúvidas em todo o processo. Seria importante tomar a incerteza e a dúvida como sentimentos naturais, positivos e não como algo que paralisa o sujeito, mas que o faça enfrentar as situações que se apresentam. De acordo com Morin, “a educação deveria incluir o ensino das incertezas”, conforme se lê:

Seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em

virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas. (2002, p. 16).

A interdisciplinaridade (como uma prática) parece colocar professores e alunos frente a frente com essas questões. Entre os teóricos que se dedicam a analisar questões inerentes à interdisciplinaridade, destaca-se Fazenda. Para essa especialista, a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas”. (1993, p. 64).

Acredita-se que é a partir dos pontos de convergência entre as disciplinas que pode haver o entendimento de uma realidade ou a resolução de um problema. As situações com as quais nos deparamos no dia a dia não são isoladas. Afinal, vivemos em uma sociedade complexa onde a mais simples questão precisa de um olhar mais abrangente, e os projetos interdisciplinares possibilitam desenvolver esse olhar mais apurado.

A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. (FAZENDA, 1994, p. 69).

Vem a lume que esse tema ganha espaço nos ambientes escolares e vários adeptos. Em sua análise, Fazenda (2011), a interdisciplinaridade tem sido debatida de modo intenso nos países ocidentais, especialmente nos últimos 50 anos. Para Fazenda, interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, que é de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e daqueles aparentemente expressos, colocando-os em evidência.

Interdisciplinaridade significa uma ação, um movimento. Surge como alternativa aos erros que foram cometidos em nome da fragmentação do conhecimento, já que os alunos deveriam reproduzir o que aprenderam em determinada disciplina (tomada isoladamente) para conseguir uma nota favorável nas avaliações periódicas. Ela indica um trabalho de união dos conhecimentos por meio dos currículos. É aceitar que diferentes campos sejam mobilizados e se integrem no sentido de promover atividades de ensino.

De forma alguma, se pensa em diminuir ou privilegiar uma disciplina em detrimento de outra. Os conteúdos, os objetivos e as metodologias de cada disciplina ficam preservados, e o que acontece é um estreito debate entre as disciplinas envolvidas, com o objetivo de

encontrar respostas ou alternativas para um problema¹⁵ ou uma necessidade. Aqui se entende problema como um questionar, problematizar, fazer uma pergunta.

Nesse viés, a interdisciplinaridade, como um elemento teórico-metodológico, permite grande exploração das potencialidades de cada ciência, a compreensão de conceitos e a descoberta da diversidade e da criatividade. Assim, ao se adotar o paradigma da interdisciplinaridade, se conseguirá fazer essa aproximação de forma significativa.

O ser humano é social e, assim, intersubjetivo, pois sua interação sempre se dá de forma interdisciplinar, já que, em seu mundo plural, ele toca nas esferas das mais diferentes disciplinas em seu cotidiano, e a escola é esse microcosmo da sociedade que também tem a responsabilidade de formar esse aluno como *novo* cidadão. Para dar conta dos diversos aspectos que envolvem a vida em sociedade, a escola pode desenvolver atividades também interdisciplinares, tendo seus projetos pensados nesse sentido. Essa vivência, ou seja, a de participar de projetos interdisciplinares, poderia ser exercida naturalmente durante toda a trajetória escolar. Na visão de Fazenda,

um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (1993, p. 17).

Esse *viver* propalado pela autora dentro de uma proposta interdisciplinar, a partir de um projeto, parece proporcionar precisamente ao estudante de Ensino Médio uma experiência única de si e de suas potencialidades. Afinal, vivenciar projetos é sempre um projetar, ou seja, lançar-se para frente, ante os desafios cotidianos encobertos ou há muito presenciados.

Para que a interdisciplinaridade se efetive, é procedente o trabalho pedagógico via projetos de trabalho. Conforme afirma Hernández em entrevista concedida à revista *Nova Escola*,

a pedagogia de projetos surge nos anos 1920 e projeto de trabalho surge nos anos 1980. Além disso, os princípios são diferentes. A pedagogia de projetos trabalhava um modelo fordista, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. Os projetos

¹⁵ “Uma questão em si não caracteriza o problema [...]; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema, mas quando eu ignoro uma coisa que eu preciso saber, eis-me então diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que necessita ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.” (SAVIANI, 1996, p. 14).

de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente. Eu não digo que uma coisa é melhor que outra e sim que são diferentes. É importante que isso fique claro.¹⁶

Os projetos de trabalho alcançam uma grande receptividade com os estudantes de Ensino Médio, pois eles estão na fase natural de investigação, criação, descoberta e intenção de resolver os problemas que se apresentam na sociedade, fase essa de transição entre a fase infantil, de criança, e a maturidade da fase adulta. Quando se pensa em um projeto, hipóteses são lançadas e constantemente avaliadas e redefinidas ao longo do percurso. Para Machado e Barros,

o projeto de trabalho é um enfoque integrador da construção de conhecimentos que transgride o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo professor, não sendo uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função.¹⁷

Nesse enfoque, o aluno sai da sua posição de passividade e terá a responsabilidade de construir algo novo a partir de suas próprias pesquisas e conclusões. Ele tem um grau maior de autonomia, por exemplo, na escolha do tema e do material utilizado e nos rumos que a pesquisa pode tomar indo para além das informações obtidas. E pode através do projeto encontrar um meio de criar e repensar a escola, em uma abordagem de ensino, que procura redefinir as concepções educativas e não atualizar uma resposta do passado mudando apenas sua roupagem.

Não há processo sem haver aprofundamento das informações coletadas. As potencialidades dos envolvidos e suas limitações aparecem durante a execução do projeto. Entretanto, é preciso esclarecer que "o exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade". (PCNs, 1998, p. 89).

O que é um projeto? Segundo o *Dicionário de ciências humanas*, elaborado por Dortier, um projeto se diferencia “de uma vaga aspiração” nos seguintes aspectos:

Um verdadeiro projeto supõe a determinação de uma meta específica que dá forma aos sonhos. “Mudar de vida” não é um projeto. No entanto, tomar a decisão de mudar de emprego e estabelecer para si próprio um objetivo preciso (por exemplo, prestar concurso para se tornar professor) num prazo determinado constituem a primeira etapa de um autêntico projeto. [...] Uma vez fixada a meta, é preciso definir um procedimento adequado. [...] Faz-se necessário, então, definir etapas intermediárias, encontrar apoios, analisar os avanços e falhas para, eventualmente,

¹⁶ Disponível em: <file:///C:/Users/Deise/Downloads/33-121-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

¹⁷ Disponível em: <file:///C:/Users/Deise/Downloads/download(1947).PDF>. Acesso em: 18 set. 2014.

reformular os objetivos. Qualquer grande aspiração implica obstáculos, momentos de desânimo, remanejamentos, sucessos e fracassos transitórios, bem como a adaptação das próprias ambições e possibilidades reais. (2010, p. 510).

Já Fonseca apresenta a seguinte definição de projeto:

O desenvolvimento de projetos – ou a pedagogia de projetos, como denominada por alguns autores –, especialmente no ensino de história, parte de duas premissas básicas: a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno, e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa à realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização, empreendido pelos alunos com a orientação do professor. (2004, p. 109).

O uso da estratégia de projetos leva o aluno a descobrir caminhos, a buscar alternativas, rotas e meios para seguir um objetivo; colabora também para que o aluno possa utilizar a criatividade e a cooperação, pois, na participação de um projeto, as soluções são coletivas e não individuais. Ainda para Fonseca,

finalmente, devemos considerar que o trabalho por projetos constitui uma possibilidade metodológica que potencializa o desenvolvimento de estudos e pesquisas, numa perspectiva inter e multidisciplinar, capaz de redimensionar a gestão do processo de ensino e ressignificar a concepção de aprendizagem em história. (2004, p. 116).

Pode ser dito que todo projeto possui, portanto, um objetivo a ser alcançado, um desejo de resolver uma questão, valendo-se de procedimentos claros, que podem ser os da investigação e/ou da pesquisa. Investigação desenvolvida por todos os meios e com toda profundidade que as condições requerem, envolve a busca de uma solução. No contexto escolar, ela pode ocorrer nas aulas com um professor e seus alunos ou em um tempo determinado, envolvendo toda a comunidade escolar.

Um bom projeto precisa ter muito claros seus objetivos, saber aonde se quer chegar e qual é sua finalidade. Definido o objetivo, uma segunda etapa será a elaboração das perguntas. O que queremos saber sobre esse tema? Aonde queremos chegar? Para definir as perguntas, o aluno precisa buscar as fontes e entender que existem vários caminhos para a solução das questões. O aluno deve saber onde pode buscar o esclarecimento que o dito projeto propõe. Um cronograma, que conta com o tempo necessário para organizar a atividade, faz com que alunos e professores percebam como irão organizar as tarefas para chegar ao resultado final. O projeto precisa ser exequível, bem-planejado para que não ocorra um fracasso. Seria inadmissível não concluir um projeto porque o ano letivo terminou ou porque as provas finais chegaram.

Ainda: outro ponto importante em um projeto é a contextualização, ou seja, é o momento em que o aluno estabelece as circunstâncias e os fatos relacionados ao projeto com o qual está envolvido. Durante o processo, o aluno expressa, através de depoimentos, os saberes que descobriu ao longo da realização do projeto, fazendo com que ele se dê conta dos saberes que estavam nele envolvidos.

Resta que a avaliação do professor deve estar fundamentada em questões como: Esse projeto levou o aluno à aprendizagem? O que mudou na concepção de mundo do aluno? Essa aprendizagem é significativa para ele? (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119). Em poucas palavras, os resultados devem ir muito além de uma apresentação para agradar pais e direção da escola.

A fim de superar as dificuldades do processo de aprendizagem, o projeto se apresenta como uma opção de atividade voltada à formação integral do cidadão, como já frisado. O diferencial do projeto interdisciplinar está em desenvolver diferentes áreas, não se limitando a uma ou a outra. Não há disciplinas privilegiadas, posto que todas são importantes. O projeto é parte do aluno e ele é o maior beneficiado com as descobertas e produções, ou seja, ele é motivado a expressar sua inteligência.¹⁸ E, segundo Howard Gardner,

nós somos todos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligência. Se reconhecemos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (1987a, p. 87).

Com efeito, o aluno de Ensino Médio é ativo, tem necessidade de ação, é criativo, transborda de energia e deseja, na fase da adolescência, reformar o mundo e o meio em que está inserido. Quando a escola consegue canalizar esses talentos e ajudá-lo a aprimorar cada vez mais suas habilidades e competências, cumpre sua função no processo de ensino e aprendizagem.

Essa não é uma tarefa fácil, mas, apesar de toda dificuldade, o uso de projetos em sala de aula é um trabalho instigante e desafiador. O pesquisador francês Charlot, que estuda a relação dos jovens como o saber, colabora com a discussão quando define uma aula interessante:

Uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro.

¹⁸ A teoria das inteligências múltiplas foi criada pelo cientista norte-americano Gardner, no início da década de 80 (século XX). Segundo ele, as inteligências são as seguintes: Linguística; Lógica-Matemática Espacial; Corporal Inestésica; Musical; Naturalista, Interpessoal; e Intrapessoal.

Por que certos alunos, em número bastante grande afirmam que “há anos em que fico nulo em matemática porque eu não gosto do professor?” A relação com a Matemática [o saber], nesse caso, está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (ele diz, “eu gosto”). (2000, p. 73).

Pensar uma aula de *História*, na qual o aluno estabeleça relação com o mundo, consigo mesmo e com o *outro*, é possível a partir de propostas que integrem diferentes campos do saber e, como observa Charlot (2000), o papel do professor, nesse contexto, é fundamental. A renovação historiográfica que marcou o século XX procura empreender o estudo de um amplo leque de temáticas como as práticas cotidianas de diferentes sujeitos e grupos, as representações culturais, o imaginário, as relações de gênero, as identidades culturais, caracterizando, enfim, a “expansão da História”, para usar uma expressão de Barros (2013), entendida como resultado do diálogo que a História vem travando com outras ciências há longo tempo. A busca por um conhecimento mais complexo das sociedades humanas encontra, na interdisciplinaridade, um lugar privilegiado.

A História ensinada, por sua vez, pode e deve acompanhar essas considerações. Sobre essa problemática, Morin afirma:

Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da super-especialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (2006, p. 15).

De fato, o projeto interdisciplinar constitui um fator de transformação no ensino que se sustenta também nos PCNs, já que apresenta um discurso favorável a essa prática, conforme já foi demonstrado. De acordo com essa visão, não se pretende abandonar as especificidades de cada área, muito ao contrário, o intuito é preservá-las dentro de uma metodologia de trabalho interdisciplinar. Nele se opera um estreito diálogo entre elas, com o objetivo de analisar uma situação ou um problema apresentado pela escola e, conseqüentemente, pela vida.

Não há um conceito fechado sobre o que seja interdisciplinaridade, porém os autores concordam que ela permite as relações mais abrangentes entre os conteúdos que são estudados para a resolução de um problema comum e favorecem a aproximação, o diálogo do conhecimento de professores e estudantes.

A escola é o lugar, por excelência, onde os projetos interdisciplinares podem ocorrer. O aluno que vive a experiência de projetos também poderá aplicar essa metodologia na sua

vida cotidiana, na organização de seu futuro, seguindo os passos de um projeto para resolver questões diárias, com autonomia, aceitando a insegurança e as incertezas do caminho.

A seguir, apresenta-se a proposta do Cetec da UCS, instituição fundada em 1995, com o objetivo de atender a alunos que concluíam o Ensino Fundamental.

2.2 RESGATE DAS RELAÇÕES FAMILIARES – ONDE VIVO E DE ONDE VIM

O CETEC da UCS é a escola de Ensino Médio e Ensino Técnico dessa Universidade, que foi inaugurado em março de 1995, num contexto em que a globalização e o desenvolvimento tecnológico tornaram muito rápida e sem fronteiras a troca de informações. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁹ da escola,

o acelerado desenvolvimento tecnológico fez desaparecer, em um espaço de tempo muito pequeno, um número significativo de postos de trabalho ao mesmo tempo em que criava uma série de novas profissões que exigem uma formação diferenciada daquela que até então se vinha oferecendo aos jovens nas escolas e dominassem essa nova tecnologia como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. (PPP/CETEC).

A UCS, na época, pretendia contribuir com a sociedade formando estudantes de nível médio que pudessem atuar no mercado de trabalho através do Curso Técnico em Informática, hoje chamado de Curso Técnico em Processamento de Dados. Também foram criados novos dois novos cursos técnicos: em Gestão e, recentemente, em Gastronomia.

Além disso, ocupar espaços ociosos e potencializar as estruturas da UCS, durante o dia também fizeram parte da justificativa para criar a escola. A maioria dos alunos da UCS trabalha durante o dia e frequenta as aulas no período da noite, por isso várias salas de aula ficam vazias no período diurno. O Cetec tem a finalidade de “ser uma escola de referência na região de abrangência da UCS e de construir uma proposta de educação inovadora no Ensino Médio”, conforme o PPP em sua metodologia:

Toda ação pedagógica desenvolve-se a partir de eixos temáticos para cada uma das séries, definidos em seminários de professores realizados periodicamente. Os Eixos Temáticos são os seguintes: 1 série – Ecologia nas relações; 2 série – Quem sou?; 3 série – Eu no mundo (do trabalho). Cada área do conhecimento, em cada série, trabalha os conteúdos de forma contextualizada e integrada com as demais disciplinas, desenvolvendo projetos para permitir ao aluno fazer uma construção interdisciplinar dos conhecimentos, uma vez que os analisa, percebendo sua relevância e aplicabilidade em sua vida. (PPP/CETEC).

¹⁹ Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/Cetec/Cetecensino-integrado/>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

O Cetec, através de sua coordenação pedagógica, deixa muito claros aos alunos e professores, em cada início de ano, os princípios norteadores²⁰ da escola que são: autonomia e responsabilidade, atitude científica, integração, solidariedade e respeito mútuo. Os alunos são estimulados a conviver de forma solidária, a fazer escolhas conscientes, a assumir as consequências dessas e, principalmente, a buscar as necessárias respostas e informações para construir um conhecimento que os ajude a seguir sua trajetória acadêmica e profissional. Uma leitura atenta dos princípios da escola leva a perceber a total consonância dos mesmos com o projeto interdisciplinar aqui apresentado. Conforme o PPP, constituem objetivos do Cetec:

- 1) oportunizar ao educando condições que favoreçam o seu crescimento global e harmônico, permitindo-lhe situar-se criticamente diante da realidade e se comprometer com a sua transformação;
- 2) incentivar a efetiva construção do conhecimento como valor pessoal;

²⁰ No PPP, o Cetec define como entende os princípios que fundamentam sua prática: **I – Autonomia e Responsabilidade** “Entendida como condição de formar um jovem capaz de tomar decisões assumindo as consequências de suas escolhas o que pressupõe ser responsável e consciente de sua condição de ser social. Elas permitem desenvolver a autoestima, a solidariedade, o desenvolvimento de valores morais, o respeito à sua própria história e a dos demais e, desta forma, o senso crítico que viabiliza tomar consciência da realidade. Elas se concretizam na ação diária que educa para a autodisciplina, para a consciência de que sua aprendizagem depende de sua ação produtora”. **II – Atitude Científica** “Acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, coma revolução científica e tecnológica fazendo com que o conhecimento e, conseqüentemente, a sua produção necessitam de adequações didáticas da escola. Hoje necessitamos um cidadão que seja versátil, que acumule experiências, que saiba pensar amplo, buscando soluções para as mais variadas situações. Esse pensar amplo exige criatividade para ser capaz de dialogar com a teoria e a prática usando o conhecimento de várias áreas e imaginação para construir novas possibilidades. O conhecimento buscará significado na relação teoria e prática contextualizando-o com a realidade do aluno, levando-o a compreender, de forma crítica, a realidade. Por ser um centro de nível médio e técnico o conhecimento deverá adquirir caráter, também, de interdisciplinaridade estimulando competências comuns, facilitando ao aluno o desenvolvimento intelectual, social e afetivo de forma mais completa e integrada. O conhecimento deverá ser desenvolvido com aplicações tecnológicas de modo a entender, como a prática está ancorada na teoria. É através dos fundamentos científicos e tecnológicos que se torna evidente a experiência permanente entre o aprendido e o observado. Professores e alunos devem saber pesquisar para refazer, constantemente, seus conhecimentos de forma individual e coletiva. A pesquisa deve ser uma constante nessa reconstrução pedagógica e de conhecimento. O questionamento e a argumentação dão qualidade ao fazer científico.” **III – Integração** “Somos todos seres sistêmicos, cooperativos, participativos, portanto somos sujeitos coletivos que precisam exercer a solidariedade, a inclusão do outro sem discriminações, com respeito por suas opiniões, sua história, seus valores, princípios e conhecimentos. Esse Centro trabalhará de maneira crítica e construtiva, utilizando como ferramenta o diálogo, a reflexão, visando o equilíbrio entre as diferentes experiências que cada um traz, através da integração consigo mesmo, com os outros e com o meio, buscando uma formação capaz de permitir-lhe viver e conviver, de forma criativa, feliz e solidária.” **IV – Solidariedade e Respeito Mútuo** “O Centro direciona suas ações diárias para objetivos coletivos aspirando o bem comum. Os valores devem ser cultivados a ponto de se permitir que o jovem compreenda o próximo e o ajude, também a organizar sua própria vida interior. A educação deve propiciar uma integração solidária e humana. Acreditamos que os valores morais clássicos, mais do que serem preservados, devem ser vivenciados nas ações diárias, nas relações que se estabelecem entre todos. Nosso aluno merece respeito e a nossa premissa é de que todo aluno tem potencial para aprender. A organização escolar segue ordem hierárquica horizontal em que cada um dos elementos tem uma função que é meramente administrativa e não implica status social. É por esta razão, que os alunos têm uma relação muito próxima com a direção, professores e demais setores do CETEC, pois esta se estabelece sob princípios de respeito mútuo.”

- 3) levar o aluno a identificar sua expectativa em relação ao curso escolhido e auxiliá-lo na concretização dessa expectativa;
- 4) desenvolver no aluno o senso crítico;
- 5) valorizar a criatividade e o espírito de busca do aluno;
- 6) adequá-lo às diferentes situações que surgirem, tornando o processo de ensino e aprendizagem flexível e dinâmico; e
- 7) entender e conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma flexível e dinâmica.

Contribuir para formar um técnico de nível médio competente e feliz, para que seja um jovem que utilize os conhecimentos das diferentes áreas, que seja um cidadão sensível e comprometido com as necessidades de sua realidade também fazem parte da lista de objetivos do Cetec.

Toda ação pedagógica da escola foi definida em seminários, com os professores, que aconteciam no início das aulas, no mês de março e no retorno após o recesso de inverno em agosto. Em um desses encontros, no início da construção da escola, foram definidos os Eixos Temáticos:

- 1° – Ecologia nas relações
- 2° – Quem sou?
- 3° – Eu no mundo do trabalho

Para definir o projeto a ser trabalhado, os professores reúnem-se no início do ano de acordo com a área em que trabalham e planejam o grande projeto da escola. Outras reuniões também podem ser programadas, por área de conhecimento ou envolvendo apenas dois ou três professores das áreas distintas.

Para o projeto anual, os professores avaliam aquele que foi executado no ano anterior, levantando conquistas, dificuldades apresentadas e como foram resolvidas, ou seja, coloca-se em prática a reflexão sobre a ação defendida por Perrenoud e Thurler (2002). Sugerem um novo tema ou a reformulação do projeto anterior. Além disso, debatem sugestões que são avaliadas pelos colegas e pela coordenação pedagógica, bem como planejam as atividades, que, normalmente, são divididas em três partes uma para cada trimestre. Também é escolhido um coordenador-geral que irá concentrar as informações e repassar aos colegas que não estiveram na reunião ou informar o grupo sobre o andamento do projeto durante o ano e liderar a solução de problemas que, por acaso, surgirem.

Durante a reunião, o projeto é digitado, e o redator disponibiliza o texto na ferramenta criada para esse fim no ambiente virtual da escola, implantado em 2011. No

mesmo dia, as primeiras conclusões chegam à coordenação pedagógica.

O projeto – que é objeto deste estudo – foi implantado no ano de 2011. Nessa época, os projetos eram organizados por área de conhecimento. Os alunos participavam de um projeto da área das *Ciências Humanas*, de outro da área das *Linguagens* e de outro da área das *Disciplinas Exatas*. Com o passar do tempo, houve uma modificação, que buscava integrar as três áreas em um único projeto e aprofundar as informações a serem coletadas e as tarefas a serem resolvidas.

A área das *Ciências Humanas* tem como objetivo conscientizar os jovens estudantes sobre a importância de conhecerem a si mesmos, de conhecerem sua história e a história do local onde moram, buscando informações e temas que, pelo que relatam, neles nunca haviam pensado.

Os alunos participam de atividades diferenciadas de acordo com o ano e o trimestre em que estudam. No Cetec, durante o ano de 2011, os alunos da 1ª série participaram do projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, envolvendo três atividades, uma para cada trimestre, seguindo as orientações do PPP da escola:

Trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e integrada com as demais disciplinas, desenvolvendo projetos que permitem ao aluno fazer uma construção interdisciplinar dos conhecimentos analisados, percebendo sua relevância e a aplicabilidade em sua vida. (PPP/CETEC, 2011).

Em março de 2011, os professores titulares das disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia fizeram a apresentação de suas disciplinas e discutiram com seus alunos alguns conceitos básicos (sociedade, indivíduo, ser, tempo, fato histórico, espaço, paisagem) que seriam revistos na avaliação integrada.

Também contextualizaram suas disciplinas, estabelecendo o papel de cada uma no projeto, elencando os objetivos específicos, as formas de aprendizagem e de avaliação. Então, apresentaram aos alunos o projeto “Reconstrução das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, componente da Avaliação Integrada da Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, para o 1º trimestre. A atividade proposta deveria ser entregue no mês seguinte.

Antes de o projeto ser apresentado aos alunos, aconteceram muitas reuniões, encontros nos intervalos, troca de *e-mails* e telefonemas entre os professores. Foi percebido que, sem a devida interação acadêmica e, principalmente, sem um bom relacionamento pessoal entre os professores envolvidos, dificilmente o projeto teria tido continuidade.

Quando esse relacionamento docente deixa o espaço da sala dos professores e invade todas as outras salas da escola, fica difícil não perceber uma positiva mudança de atitude nos próprios alunos, que percebem, também nos professores, essas mudanças. Assim, a escola deixa de ser um espaço físico restrito, que a ela é destinado, e se torna, sem exagero, o próprio mundo. A proposta de parceria, em relação a projetos que envolvem diferentes áreas do saber, acaba sendo, portanto, apenas o primeiro passo da transformação. Fazenda explica:

A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A parceria consiste numa tentativa de diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas. (1994, p. 84).

O projeto interdisciplinar transcende, em muito, o âmbito da sala de aula. Professor e aluno se encontram, frequentemente, expostos às suas dificuldades, nem sempre percebidas. O enfrentamento dessas aparentes dificuldades propicia um inegável crescimento pessoal e do grupo envolvido. Com esse clima instaurado, torna-se possível visualizar precisamente a função e a eficácia do projeto. Conforme Hernández e Ventura,

a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (1998, p. 61).

Logo, cada componente possui uma função diferente no projeto. A *História* preocupa-se com o significado e a função da disciplina, pois tem por objetivo: levar os alunos a entenderem os conceitos necessários à produção do conhecimento histórico como fontes, fato histórico; a entenderem a noção de tempo histórico e a perceberem mudanças, permanências, rupturas e a se conscientizarem do importante papel de cada indivíduo nas modificações sociais e, finalmente, a valorizarem mais sua própria história e a de outros grupos.

A *Geografia* pretende que os alunos conheçam as modificações do espaço e da paisagem e reconheçam aspectos da cidade que até então não haviam chamado a sua atenção. A disciplina de *Sociologia* dedica-se a despertar nos jovens a percepção das diferenças e a evolução das sociedades através de seus costumes, bem como a discutir os grandes problemas sociais que afetam as relações familiares e sociais. Para a *Filosofia* cabe a ressignificação das

questões familiares e, conseqüentemente, de seu próprio *eu*, além de estimular e questionar o mundo e as pessoas que os cercam.

Entre os objetivos do projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, estão: aplicar os conceitos estudados de História, Geografia, Sociologia e Filosofia na elaboração do trabalho; desmistificar a ideia de que a História é feita somente por pessoas distantes e por heróis; promover uma atividade que coloque o aluno como agente de pesquisa, como construtor do conhecimento, ou como é chamado, “historiador amador”. Assim, o aluno perceberá que a História é feita a partir da ação do homem e da realidade que ele constrói.

Outros objetivos constam no projeto: identificar a origem da família e a importância desse conhecimento para a história dos alunos; perceber a forma como os antepassados relacionavam-se com a natureza; selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados de diferentes fontes históricas (entrevistas, relatos, livros, documentos e fotografias).

No 1º trimestre, a atividade prevista era a elaboração de um trabalho escrito, isto é, a construção da árvore genealógica da família materna e da paterna, identificando apenas os familiares diretos (pai, mãe, avô, avó, bisavô, bisavó, trisavô, trisavó). Os alunos foram orientados a acrescentar o nome completo, a profissão, o local de nascimento, as doenças graves, a causa da morte dos falecidos e todas as datas possíveis (nascimento, casamento, falecimento, etc.). Essa árvore deveria ser apresentada em folha A3. Para realizar esse levantamento, os alunos pesquisaram em fontes orais (entrevistas) e fontes escritas (documentos guardados em casa, livros da família), também podiam pesquisar em cartórios, cemitérios e registros de igrejas. Para facilitar a visualização da árvore genealógica, foi sugerido o formato de organograma.

Também deveriam elaborar uma outra árvore genealógica detalhada, em formato de árvore (incluindo tios, primos, sobrinhos, maridos, esposas) de um dos antepassados da 4ª ou da 5ª geração, também confeccionada em folha A3.

Para concluir a atividade, os alunos estruturaram e apresentaram, em folha A3, um “mosaico” com imagens, crônicas, propagandas, frases e pequenos textos, demonstrando a sua percepção de Caxias do Sul e destacando as transformações que essa cidade sofreu nos últimos dez anos. O mosaico deveria ser uma fonte visual de informações claras sobre o quanto o espaço geográfico retrata as relações das pessoas com a natureza ao longo do tempo.

Para os alunos que vieram de outro município foi solicitado que demonstrassem como a cultura caxiense foi sendo incorporada no cotidiano da família. Novamente, aqui, utilizou-se a proposta teórica de Hernández e Ventura como apoio confiável às práticas ora descritas:

Como indicamos, um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma. (1998, p. 61).

Nesse passo, todas as atividades foram orientadas por meio de exemplos e questionamentos, que objetivavam levar o aluno a planejar a entrevista com seus familiares, como também a olhar as informações coletadas sob múltiplos enfoques. Finalmente, eram revelados aos alunos a forma de apresentação e os critérios de avaliação do projeto.

No 2º trimestre, os alunos foram convidados a escrever a história de um familiar, apresentando-a no início da 2ª quinzena de julho, com o título: Narração: história de vida.

Entre os objetivos propostos para essa atividade, dois merecem destaque: primeiro, o incentivo à produção textual. É necessário que o aluno se debruce sobre as narrativas contando a história de um familiar, buscando analisar elementos a serem escolhidos para compor o texto, assim como os historiadores fazem ao escrever suas obras, quando priorizam, dentre as informações coletadas, a de maior sentido para a escrita à qual se propõem.

O segundo objetivo pretende observar a forma como o aluno irá retratar a história e a transformação do espaço geográfico, feita a partir da leitura de imagens. A atividade consistiu na coleta de informações sobre a história das famílias e o relato através de fotografias. Os alunos foram orientados a ter uma conversa informal com os familiares (pais, avós, bisavós e/ou tios), durante a qual seriam questionados sobre aspectos culturais como: trabalho, moradia, comportamento, adolescência, religião, opções de lazer, exigências escolares e outras questões que o aluno julgasse importantes.

Depois desse levantamento, o aluno deveria escolher dois aspectos de maior significado para ele e representá-los por meio de imagens, de modo a estabelecer um paralelo entre a situação atual e a do passado, bem como mencionar as diferenças percebidas ao longo do tempo, na história de seus familiares. Também deveriam escrever um texto citando as observações percebidas e uma mensagem destacando o que cada um havia aprendido com essa atividade e o significado dela para sua vida.

O trabalho que seria entregue encadernado, também deveria apresentar duas capas: a primeira conforme normas da ABNT e a outra original, dando oportunidade ao aluno de expressar sua criatividade. A orientação dada foi a seguinte: em cada fotografia escolhida, deveria constar: o título e a procedência, além de um texto explicando as modificações percebidas pelo aluno.

Os critérios de avaliação também foram informados aos alunos. Previu-se que essa atividade renderia 3,0 pontos para cada disciplina, como avaliação trimestral. Tal trabalho, por várias razões, não foi fácil para muitos alunos. Às vezes, as relações familiares não propiciavam o diálogo, exigindo deles, além de uma organização sistemática adequada, coragem e, certamente, paciência e determinação.

Muitas vezes, as famílias passam por conflitos, que acabam afastando os integrantes do núcleo familiar, e os alunos enfrentam a questão de pais que não dialogam entre si, mães que não convivem com os filhos, ou irmãos que não colaboram na realização das tarefas propostas. Outras vezes, alguns membros moram longe, perderam contato com parentes ou, o que é pior, os avós estão doentes, acamados ou com doenças degenerativas, o que não permite que a entrevista do neto ou da neta seja realizada.

Se os pais, avós, tios e familiares não se envolverem com a atividade, ela será prejudicada. A família, muitas vezes, se envolve e valoriza muito mais o trabalho do que o próprio aluno, isto é, viajam até locais distantes para conseguir informações em cartórios, cemitérios ou igrejas.

A renovação pedagógica desencadeada pelo projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim” atinge um jovem, em grande medida desconhecedor de sua própria história (e da de seus familiares), o qual, muitas vezes, não entende que sua vida também é resultado das escolhas dos antepassados, embora sempre haja espaço e múltiplas possibilidades para escolhas individuais. Precisamente nesse ponto, professores bem-preparados, que trabalham em consonância com outras disciplinas, podem fazer a diferença na aprendizagem do aluno trazendo elementos para que o aluno possa fazer suas escolhas e se reconheça como parte de um grupo.

Conforme Pereira e Seffner é necessário optar por abordagens metodológicas que contribuam para

ajudar na construção de si mesmos [dos alunos] como agentes históricos, historicizar as identidades, levar as novas gerações a conhecer suas próprias determinações e construir suas relações de pertencimento a uma história coletiva. (2008, p. 119).

Conforme já citado, a devida aplicação de um projeto interdisciplinar exige, por parte do professor, autocompreensão para, a partir desse crescimento, ter condições de entender as demandas, bem como aproveitar a riqueza de vivências de seus colegas professores. Assim, com a equipe preparada, penetrar no mundo do aluno, dando ao mesmo suporte e perspectivas positivas diante de um mundo permeado de mudanças rápidas em todos os aspectos, torna-se

uma tarefa gratificante, rica e desejável. Uma produção dessa envergadura possibilita precisamente o disposto por Fazenda em seus estudos sobre interdisciplinaridade:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (2008, p. 119).

Os projetos interdisciplinares tendem, cada vez mais, a ocupar espaços privilegiados não apenas no Cetec, mas em toda escola em que a equipe diretiva e o corpo de professores estejam preocupados com uma aprendizagem que leve o aluno a ser sujeito do seu conhecimento e também esteja em consonância com as questões mais profundas do ser humano.

No desenrolar do projeto em questão, debates, discussões e discordâncias não faltaram em nenhum momento, e, muitas vezes, os professores se deparavam com questões difíceis de serem resolvidas. A principal delas estava relacionada à avaliação: como diferentes disciplinas com objetivos diversos poderiam chegar a um consenso e atribuir ao resultado das atividades do projeto uma nota única? Muitas vezes, saíam das reuniões sem respostas; outras vezes, agiam por impulso e atribuíam notas nem tanto justas, apesar dos critérios serem bem claros.

A prática de projetos interdisciplinares na referida escola começou a ser desenvolvida por determinação da direção e envolvia apenas professores de uma mesma área com afinidades de relacionamento. Ela foi aos poucos contagiando professores, alunos e pais e passou a ser uma característica da escola atualmente, trazendo benefícios que se estendem para além da sala de aula.

Dessa forma, pode-se fazer com que os alunos se mantenham interconectados com o conhecimento, buscando um sentido para sua vida, ao dar-lhes a perspectiva de um futuro melhor. Assim, o Ensino Médio²¹ deixará de ser a pior etapa da educação no Brasil, como atestam as estatísticas; afinal, só 50% dos jovens que iniciam essa etapa do ensino conseguem concluí-la.

Neste capítulo procurou-se refletir sobre os conceitos inerentes à prática de projetos interdisciplinares e apresentar o projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”. Acredita-se que essa prática pode contribuir para que o jovem construa seu

²¹ No dia 5 de setembro de 2014, o MEC divulgou o resultado do Ideb. Em 13 estados brasileiros, a educação piorou, e a meta para o Ensino Médio brasileiro esperada (que era de 3,9) ficou em 3,7 como em 2011. (RODRIGUES, s.d.).

próprio conhecimento, desenvolva uma atitude mais ativa diante das questões diárias e verifique quais soluções podem ser propostas para os desafios que se apresentam. A seguir, ao longo do Capítulo 3, trata-se da relação entre a História e as práticas de ensino no ensino de História e do projeto interdisciplinar “Patrimônio Histórico”. A análise das narrativas que serviram como fonte para a realização desta dissertação são parte essencial deste capítulo.

3. A HISTÓRIA E AS PRÁTICAS DE ENSINO

*Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória.
(José Saramago)*

Este capítulo é constituído de três partes nas quais se analisa, inicialmente, as funções da História e de seu ensino ao longo do tempo, seu papel na formação da identidade nacional brasileira no início do século XX, bem como seus respectivos métodos de ensino e, principalmente, se cotejam as mudanças mais significativas que contribuíram para o advento de outro jeito de se pensar e praticar a história ensinada²² na atualidade.

Em seguida, a partir de várias reflexões sobre os papéis da história na contemporaneidade, abordada a forma de aplicação dos projetos integrados na escola Cetec/UCS. Nesse sentido, se discute principalmente a articulação entre ensino de História, aprendizagem significativa em história e projetos interdisciplinares com o propósito de vislumbrar a potencialidade que essa metodologia possibilita para um ensino e uma aprendizagem mais significativos nessa disciplina. Para tanto, se faz a análise das fontes, que se compõem de 88 narrativas escritas pelos alunos da referida escola no final do ano de 2013, quando estavam concluindo o Ensino Médio. Esse distanciamento temporal foi importante para o processo de reflexão dos alunos que vivenciaram, durante três anos, a aplicação de projetos integrados e, assim, puderam perceber a interligação entre as atividades ao longo de cada série e entre as séries, mas, sobretudo, puderam exteriorizar sua compreensão sobre o sentido dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de uma aprendizagem significativa.

Por último, e não menos importante, se abordam, por meio da análise dos temas, os objetivos e as metodologias que caracterizam os projetos integrados, a associação da História com as disciplinas afins, a Sociologia, a Geografia e a Filosofia. Para esse propósito, parte-se da ideia de que os diálogos interdisciplinares apresentam-se como uma condição inquestionável e fundamental para o alcance dos objetivos gerais dos projetos.

No capítulo subsequente, o quarto, se apresenta uma análise crítica das dificuldades que surgiram durante o desenvolvimento dos projetos no que tange à efetiva realização de

²² História (com H maiúsculo), como historiografia, disciplina escolar e ciência histórica, abrangendo os aspectos de reprodução e produção de um saber, pesquisa, reconstituição escrita e conhecimento. Grafá-la com letra maiúscula significa aproximá-la da ciência histórica (com h minúsculo), como história vivida, real, acontecimento, realidade histórica, fato histórico vivido, enfim, o conjunto de acontecimentos que nos envolvem, dos quais todos fazem parte, no presente e no passado. Disponível em: <<http://metodosdahistoria.blogspot.com.br/2010/02/blog-post.html>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

uma abordagem interdisciplinar e se indicam algumas possibilidades didáticas para superar tais dificuldades.

3.1 FUNÇÕES DA HISTÓRIA E AS FORMAS DE ENSINAR

Desde a sua constituição como disciplina escolar, no século XIX e persistindo durante boa parte do século XX o papel do ensino de História foi o de colaborar na formação da identidade nacional, pensada como memória coletiva e legitimadora de uma ideia dominante sobre quem era o povo brasileiro, suas origens, formação e características, um ideário pertencente a um grupo dominante – uma elite branca e ainda eurocentrada. Para tanto, foram criados condições e mecanismos para a “constituição de cidadãos que amassem a Nação, que se dispusessem a viver e a morrer” pelo que, naquele momento, se nomeou como a “pátria”. Essa, segundo Albuquerque Júnior (2012), seria “a tarefa a ser cumprida pelo ensino e pela escrita da história”.

Hoje o ensino continua com esse papel, no que se refere à constituição de identidades. Porém, renovado e pensado a partir de outro contexto, volta-se às identidades locais e regionais e étnico-raciais. Bittencourt dá conta de que

a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição do seu ensino para a constituição da identidade permanece, mas já não se limita a constituir e forjar uma *identidade nacional*. (2009, p. 121).

Nesse compasso, além de colaborar com a formação das identidades, a História possibilita entender o presente e perceber, em cada tempo, as singularidades existentes nas sociedades, colaborando, assim, para a formação de um indivíduo mais tolerante com as diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas. Conforme Albuquerque Júnior,

uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A História nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e atentar para as diferenças relativizando nossos valores e pontos de vista. (2012, p. 31).

A razão do deslocamento do foco de estudo do nacional para o local e o regional se deve à percepção da importância de ressaltar a diversidade e as diferenças, algo que contribui

para se entender as peculiaridades de cada região que formam a unidade nacional. Na lição de Bittencourt,

em *República em migalhas: história regional e local*, uma publicação da Anphu de 1990, vários especialistas indicam que a pesquisa de história regional a partir de 1970, cresceu bastante em razão do esgotamento das macroabordagens, que enfatizavam as análises mais gerais e não se detinham nos estudos mais particulares que melhor indicavam as diferenças da história recente do país, tais como o incessante processo migratório, as disparidades socioeconômicas, a concentração de renda e o crescimento urbano, entre outras realidades que modificavam profundamente a organização espacial brasileira. (2009, p. 161).

No que diz respeito aos métodos didáticos, a História foi, durante muito tempo, ensinada com base nos manuais didáticos, e tinha a fala do docente como princípio, enfatizando a memorização pelos alunos de datas e acontecimentos, utilizando a cronologia como elemento facilitador para que pudessem responder às perguntas (orais ou escritas) feitas pelo professor em questionários previamente apresentados e que deveriam ser decorados. Conforme Aranha, essa tendência tecnicista visava a uma escola estruturada a partir do modelo empresarial. Veja-se algumas de suas características:

O objetivo é adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Daí a ênfase na preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria. O conteúdo a ser transmitido baseia-se em informações objetivas que proporcionem, mais tarde, a adequada adaptação do indivíduo ao trabalho. É nítida a preocupação com a apropriação do saber científico, exigido pela moderna tecnologia. O método para a transmissão dos conhecimentos é o taylorista, que propõe a divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora dela. Para tanto nas reuniões de planejamento os objetivos instrucionais e operacionais são rigorosamente esmiuçados, estabelecendo-se um ordenamento sequencial das metas a serem cumpridas. (2006, p. 231).

Na década de 30, do século XX, apesar da introdução de métodos²³ ativos, de sessões de filmes e excursões (BITTENCOURT, 2009), o domínio do conteúdo de tipo enciclopédico continuou a ser exigido. Nos anos 50, no contexto da Guerra Fria, havia uma preocupação em desenvolver técnicas de ensino com o uso de vários “materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos”, “textos históricos originais”, “jornais e revistas”.

²³ A fim de superar o estreito intelectualismo da escola tradicional, a Escola Nova tem por princípio o “aprender fazendo”. O objetivo da educação é a pessoa integral, constituída não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação. O corpo também é valorizado, por meio das atividades de educação física e do desenvolvimento da motricidade. Programas e horários tornam-se maleáveis, a fim de acompanhar os ritmos individuais. Como é importante partir do concreto para o abstrato, pesquisas e experiências são estimuladas (ARANHA, 2006, p. 226).

Também se divulgava a ideia de que o professor deveria ter uma postura de neutralidade diante dos acontecimentos conforme explica Bittencourt:

Acentuava-se a necessidade de neutralidade diante da história recente por parte do professor, justificada pela objetividade fornecida por uma História de caráter científico. Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica. Os métodos passaram a ser considerados “técnicas de ensino”. (2009, p. 90).

Continua esse autor: “A partir da década de 70 prevaleceram mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico” (BITTENCOURT, 2009, p. 99). Os conteúdos não foram alterados, pois o que houve foi uma simplificação das informações, isto é, foram resumidas e apresentadas com menos detalhes.

Na década de 90, aconteceram mudanças curriculares amparadas em modelos de outros países, especialmente da França. Posteriormente, com o enfraquecimento do socialismo, uma nova ordem mundial se impõe, baseada em um único modelo: o capitalismo, que submete todos à lógica do mercado. As exigências dessa lógica, em que a competitividade é a pauta principal, levaram à reformulação curricular, em que se propunha o desenvolvimento do indivíduo (do aluno) para além de habilidades intelectuais de diferentes graus de complexidade, pois era necessário saber lidar com um fluxo de informações vindas de diferentes fontes, principalmente dos meios de comunicação e também necessitava ter competências adequadas para se organizar, com mais autonomia, nas relações de trabalho. No Brasil,²⁴ após os anos 80, “as reformulações curriculares pautaram-se pelo atendimento às camadas populares com enfoques voltados a uma formação política”. (BITTENCOURT, 2009, p. 102). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1996, são diretrizes curriculares que buscam padronizar o ensino no país. Bittencourt contextualiza

Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente a

²⁴ Esse processo insere-se no contexto da redemocratização das instituições públicas, especialmente as escolas, durante a gestão dos governadores eleitos pelo voto direto de 1982, momento de intensas lutas pela valorização dos profissionais da educação em nível de 1º, 2º e 3º graus. Tal redemocratização assumia diferentes faces naquele momento, quer a partir dos múltiplos argumentos governamentais, quer pelas diferentes falas dos movimentos sociais. (FONSECA, 1995, p. 87).

do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de *construtivismo*. (PCNs, 2009, p. 103, grifo da autora).

Os PCNs pretendem melhorar a qualidade do Ensino Médio de modo que o estudante possa fazer frente aos desafios propostos por um mundo, uma sociedade, em que transformações e mudanças são constantes. O documento procura orientar os professores a trabalharem não com o acúmulo de informações, mas para dar significado ao conhecimento, de forma contextualizada²⁵ e através da interdisciplinaridade. Esse conjunto de documentos visa contribuir para a reflexão e possíveis transformações na educação brasileira, de modo que os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade, com conteúdos curriculares mínimos propostos na Constituição Federal de 1988 e servir como referência para o desenvolvimento de sua cidadania. Os PCNs discutem, também, como ensinar e dá orientações didáticas aos professores, além de apresentar critérios de avaliação para subsidiar o cotidiano do professor em sala de aula.

A divisão em áreas se dá pela necessidade de se entender os conhecimentos cada vez mais interligados. A História passa a fazer parte da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que, junto com a Filosofia, Sociologia e Geografia, busca desenvolver no aluno habilidades e competências para que entenda a sociedade em que vive, conforme texto selecionado:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (PCNs, 1999, p. 299).

O ensino de História pode colaborar na reflexão sobre os valores atuais e as transformações ocorridas no processo histórico ao trabalhar com diferentes temporalidades, durações, questões de memória e identidade, através de pesquisas orientadas, análise de documentos, procurando buscar informações ditas nas entrelinhas e visitas a lugares que guardam a memória. Dessa forma, acredita-se que a principal função da disciplina é levar o aluno a pensar historicamente, ou seja, compreender que

²⁵ Segundo a Resolução 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Capítulo II, art. 14. XIII – **a interdisciplinaridade e a contextualização** devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

a história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas. (WINOCK apud MATOZZI, 1998, p. 26).

Nessa direção, a História deve estimular o aluno a aprender a se movimentar no tempo, a conseguir situar-se na história das sociedades e, principalmente, na sua própria, a compreender que o indivíduo faz escolhas de acordo com suas necessidades e com as circunstâncias que lhe são apresentadas. Portanto, uma boa maneira de desenvolver o pensamento histórico seria oportunizar aos alunos o conhecimento da sua própria história e do seu papel como sujeitos históricos.

É necessário tornar significativos os conteúdos da disciplina de História para que exerçam a função de colaborar na formação da identidade desse sujeito, que o ajudem a posicionar-se diante dos acontecimentos atuais, ou seja, o que fazer para alcançar autonomia diante dos desafios da vida adulta; colaborar para que esse jovem consiga controlar sua própria vida, tome suas próprias decisões, busque resolver seus conflitos de forma madura, tenha consciência de quem é, de suas tarefas, de seu tempo, de seus objetivos e das expectativas a atingir.

Embora a disciplina de História não possa resolver essas questões, sua contribuição parece estar no desenvolvimento de determinadas habilidades que permitam ao jovem entender o mundo presente na sua complexidade. Ao auxiliar os jovens a entenderem os sentidos das ações humanas, a conhecerem as diferentes sociedades, a entenderem que seu presente não é uma contingência impossível de ser transformada, que o futuro pode ser construído, também se cumpre o papel do ensino de História.

Na expressão de Seffner,

se foi a ação dos homens que construiu tudo que está feito, o aluno deve compreender que é também a ação humana, a sua incluída, que pode modificar determinadas coisas ou fazer com que outras permaneçam como estão. E na história temos o registro dos esforços para mudança ou permanência, em situações determinadas. (2013, p. 54).

Sabe-se que não é privilégio do ensino de História a apropriação do passado, pois concorre com outros espaços formadores de leituras do mundo social. As representações sobre quem somos, o que é ser homem, ser mulher, índio, negro ou escravo, como se constituiu nossa sociedade, as explicações sobre nossa situação econômica ou nosso papel no cenário mundial, como os problemas dos indivíduos e das coletividades foram resolvidos ao longo

dos séculos também estão presentes em vários veículos: filmes, documentários, telenovelas, imagens, imprensa escrita, revistas, games, etc. Embora não seja tarefa do professor de história “formar pequenos historiadores”, parece que uma das formas mais adequadas de marcar o lugar da História e de seu ensino seria dar a conhecer as maneiras como o conhecimento histórico é produzido, e como, por que e em quais contextos foram e são produzidas as representações sobre o mundo social.

Assim, auxiliar o jovem estudante a reunir elementos como o domínio de conceitos e informações que permitam fazer uma análise dos acontecimentos passados, e mais, dos acontecimentos passados em sua relação com o presente, são habilidades imprescindíveis para o exercício do pensar historicamente.

Como se dá o processo de ensino nas aulas de História hoje? Quais são as formas mais frequentes de ensinar História? Infere-se que ainda coexistem formas muito tradicionais de ensino, aulas expositivas e formas bastante inovadoras. Na maioria das vezes, o professor apresenta um determinado conteúdo, solicita a participação dos alunos com tarefas ou leituras prévias ou posteriores que precisam ser feitas, utiliza recursos variados que podem ser mapas, apresentação de *slides*, documentários, filmes, animações, enfim todas as possibilidades de recursos que a tecnologia permite utilizar, de acordo com as possibilidades financeiras da escola e do docente. Mesmo assim, fica atrelado a uma lista determinada de conteúdos previamente discutidos com a mantenedora ou coordenação pedagógica. Outras vezes, o docente segue o livro-texto, o que deixa o aluno com a sensação de saber onde inicia e onde termina o conteúdo de cada série do Ensino Médio, considerando que a disciplina seja ministrada nos três anos, o que não acontece em todas as redes do País, particulares ou públicas, muitas vezes a disciplina é ministrada em apenas duas séries ou em apenas uma série do Ensino Médio.

Pinski esclarece que, além de abordar a História Social e Cultural, outros temas como: a cultura, as questões ambientais, os direitos humanos, as relações de gênero, o corpo, a alimentação, as biografias, a ciência e as tecnologias podem estar mais presentes no ensino de História. (2013, p. 7-8). Dar vida e sentido aos acontecimentos, abrir espaço para aspectos que fazem parte do cotidiano como: a história das mulheres, da vida privada, dos alimentos e outros temas hoje abordados nas aulas, deixam os acontecimentos mais próximos dos alunos e diminuem a distância que o ensino de datas, nomes e fatos históricos perpetuou durante tanto tempo e colaborou, no passado, para tornar esse ensino pouco interessante e muitas vezes ser considerado desnecessário.

Frequentemente, os conteúdos a serem estudados no Ensino Médio seguem a orientação proposta nos livros didáticos ou são inspirados na lista de temas previstos no edital de orientações do vestibular, embora a forma de seleção para ingressar na universidade esteja mudando com a utilização do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). No entanto, é importante reconhecer que cabe ao professor a iniciativa da seleção dos conteúdos.

Portanto, não se pretende aqui discutir a validade do conhecimento formal, sistematizado e organizado linearmente, sabe-se de sua importância. Pretende-se refletir e inserir assuntos que se acredita devem ser priorizados em função de outros, conforme o tempo disponível e as contingências que se apresentam de acordo com a realidade de cada escola.

A informação mais acessível, a utilização de recursos visuais, o avanço das tecnologias e os investimentos aplicados para democratizar o uso da internet²⁶ colaboram para que se torne premente a necessidade de promover a modificação da prática em sala de aula. Apesar das crenças e dos valores arraigados e de enfrentarem condições precárias no seu dia a dia, muitos professores já estão trabalhando de forma diferenciada. São os que querem mudar, os que ousam, que acreditam na necessidade de ir além do que apenas reproduzir o que o livro-texto apresenta e se dispõe a fazer questionamentos acerca de todo material disponível.

O risco que se enfrenta, no corre-corre do dia a dia, é perder de vista o grande desafio de articular os conceitos históricos básicos com o excesso de informações e fazer escolhas de conteúdos que sejam apresentados aos alunos de forma a que se tornem significativos e contextualizados aos discentes. Morais, em artigo publicado no livro *Novos temas nas aulas de História*, afirma que

existe uma grande responsabilidade em ser professor de história, na medida em que ele acaba trabalhando em sala com as imagens que os alunos têm de si mesmos, de suas comunidades, de seu país e do mundo em que vivem. Muitas vezes cometemos o deslize de ficarmos restritos ao estudo de temporalidades, estruturas e características dos acontecimentos. (PINSKI, 2013, p. 202).

Entendendo a História como uma ciência que analisa as concepções que a humanidade construiu ao longo do tempo acerca de sua identidade, uma construção, isto é,

²⁶ Mais da metade dos brasileiros já está conectada à internet. Segundo dados divulgados no dia 18 de set. 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a proporção de internautas no País passou de 49,2%, em 2012, para 50,1%, em 2013, do total da população. As informações fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) referente a 2013. De acordo com o IBGE, o Brasil ganhou 2,5 milhões de internautas (2,9%) entre 2012 e 2013, totalizando, aproximadamente, 86,7 milhões de usuários de internet com 10 anos ou mais. As mulheres são 51,9% do total. A taxa de crescimento, no entanto, é a menor registrada pela Pnad: entre 2011 e 2012, ela foi de 6,9%; entre 2009 e 2011, 14,8%; e de 2008 para 2009, 21,6%. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/09/mais-de-50-dos-brasileiros-estao-conectados-internet-diz-nad.html>>. Acesso em: 22 set. 2015.

como nós nos percebemos e narramos nossa identidade, nada do que aprendemos é uma verdade absoluta, tudo está condicionado à época, à cultura e à concepção do autor da narrativa. Diante disso, como fazer os alunos sentirem-se sujeitos da História? Simplesmente ler sobre os acontecimentos passados pode ficar sem sentido para alguns. Olhar fatos do passado apenas como um relato não tem significado. É necessário recuperar as vivências desses alunos, buscar desenvolver com eles algumas ideias importantes para entender a História, como, por exemplo, as ideias de realidade, cotidiano, tradição e memória, conceitos fundamentais para essa disciplina.

Logo, o ensino de História deve contribuir, ser um estímulo à reflexão sobre os acontecimentos, mostrando aos alunos as diferentes possibilidades de análise de um mesmo fato, análise essa que precisa partir da conjuntura e do tempo em que aconteceu, utilizando lentes próprias: as visões política, econômica, social, cultural podem mostrar aos jovens os indivíduos (não reconhecidos) que só recentemente passaram a fazer parte da História. Assim se constrói o respeito pela diversidade e pela realidade do aluno. Ou esses jovens se sentem representados pelo que a disciplina oferece ou realmente não faz sentido estudar História.

Fazer o aluno pensar historicamente é um desafio, ou seja, levar o aluno a ter um pensamento que seja histórico, isto é, a entender a História como uma realização dos homens no tempo e perceber como, em tempos diferentes, as pessoas pensavam, buscavam superar suas limitações e resolver seus problemas.

Como o presente pensa o passado? Essa pergunta deve nortear a escolha e a forma de trabalhar os conteúdos e desenvolver habilidades. Também é muito importante saber perguntar e ouvir o que o jovem compreende sobre o assunto a ser trabalhado, como ele olha o mundo, como discute os conceitos em casa, na rua, com os amigos, reconhecer que o jovem é um ser capaz, que vive experiências e tem ideias próprias. Nesse cenário, cabe ao professor aprofundar os temas, dar mais condições e subsídios ao aluno para um melhor entendimento do mundo que o cerca ajudando-o a estabelecer relações.

Ensinar História partindo do conhecimento prévio do aluno, da sua forma de ver o mundo e os problemas que todos os dias aparecem em seu cotidiano (família, escola, sociedade), e que o impressionam ao acessar as redes sociais ou entrar em contato com as redes midiáticas, para alguns professores, pode ser difícil, mas vencida essa barreira inicial, tanto alunos como professores sentirão entusiasmo pelo processo vivido, e as aprendizagens serão mais concretas e prazerosas.

Uma das formas de aproximar os alunos da disciplina de História, entendida como campo de conhecimento, é oportunizar situações em que eles se percebam agentes da sua

própria história, por isso, a pesquisa nos arquivos familiares e a análise de alguns elementos (roupas, objetos, paisagens, comportamentos) contribuem para que esses estabeleçam relações com outras histórias locais ou situações, que podem ser problematizadas nas aulas.

As experiências de vida de cada aluno podem ser consideradas a partir da ideia de que todo mundo tem um passado que é materializado a partir das evidências, das pistas que são deixadas e que chamamos de *documento histórico*. Ao prestar atenção na história do *outro* e ao dar respostas sobre sua própria história, vai construindo o respeito pela realidade de cada um e pela diversidade.

Outra abordagem que precisa ser pensada para o ensino de História no Ensino Médio é a busca por um currículo mais integrado, menos fragmentado, que faça a aproximação das disciplinas afins, que analise um problema sob diversos olhares, com o auxílio dos conceitos discutidos em sala de aula. Um exemplo de metodologia possível são os projetos integrados desenvolvidos na escola Cetec, que dão voz aos alunos quando levam à sala de aula suas histórias, suas memórias familiares e aprendizagens realizadas na execução do projeto, a partir das pesquisas feitas. Os projetos, em suma, oportunizam a eles o diálogo com professores e colegas no processo de construção de conhecimentos sobre eles mesmos e que, até então, eram desconhecidos para a maioria deles.

Pontua-se que, com os projetos de trabalho interdisciplinares, os alunos podem vivenciar um processo de pesquisa diferente, que tem sentido para eles, que vai além do currículo básico desenvolvido em sala de aula e em que realizam atividades práticas diferentes da rotina escolar, em que a autonomia e a responsabilidade são fundamentais. Hernández e Ventura consideram que

a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (1998, p. 61).

Então, com base nas referidas argumentações, analisa-se uma alternativa que cumpre, em parte, a proposta de tornar diferenciado o ensino de História para o Ensino Médio, através de projetos integrados de aprendizagem. Esses projetos foram criados e aplicados na escola acima citada, desde 2008. Neste estudo será analisado o projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, desenvolvido no ano de 2011, envolvendo atividades realizadas pelos alunos de 1ª série.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E PROJETO INTERDISCIPLINAR: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O projeto sob análise foi aplicado no ano de 2011 em três turmas de 1ª série do Ensino Médio, em uma escola da rede particular, na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, denominada Cetec/UCS. Relembrando, nessa escola os professores, a direção e a coordenação pedagógica entenderam que seria oportuno “pensar” as séries a partir de eixos temáticos²⁷ conforme quadro 2:

Quadro 2 – Eixos temáticos

1ª série	2ª série	3ª série
Ecologia nas Relações	Quem sou	Eu no Mundo do Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

Também aconteceram encontros com os professores para discutir a proposta pedagógica que levou à escolha da pedagogia de projetos, conforme a coordenadora pedagógica da escola Isabel Correa:

Finalmente, após muitas discussões, percalços, encontros e desencontros, os mestres estabeleceram um caminho que tem atendido aos ideais do CETEC, que é a possibilidade de trabalhar de forma integrada. Para tornar isso possível, passaram a adotar uma pedagogia de projetos, pois assim estariam tornando viável um ensino para compreensão e não mais para a simples memorização. (CORREA, 2006, p. 48).

Os projetos foram aplicados por área de conhecimento, no caso específico a Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, envolvendo as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia e faziam parte da avaliação de cada trimestre com peso definido e critérios específicos de avaliação que, neste estudo, não serão abordados.

No ano de 2011, nas três turmas de alunos de 1ª série, o título do projeto integrado foi “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, conforme consta no cabeçalho do projeto do 2º trimestre. Para a aplicação do projeto, nessas turmas, as propostas de atividades sugeridas pelos professores foram divididas por trimestre conforme os títulos que seguem:

²⁷ A descrição e a justificativa da utilização pela escola de eixos temáticos não são objeto deste estudo.

Quadro 3 – Atividades

1º trimestre	Construção da árvore genealógica e da percepção do aluno em relação ao Município de Caxias do Sul
2º trimestre	Narração: “História de Vida”
3º trimestre	Pesquisa sobre os bens tombados pelo Patrimônio Histórico

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já dito, no 1º trimestre o tempo dado aos alunos para execução do projeto foi, aproximadamente, de um mês. Nesse período, os alunos deveriam construir a árvore genealógica, que tinha por objetivo chegar o mais próximo possível da origem dos antepassados e também montar um mosaico de informações sobre o município.

A árvore genealógica deveria ser apresentada em dois formatos: o primeiro, na forma de organograma, estilo sugerido pela professora, a fim de facilitar a visualização com informações acerca dos antepassados diretos; o segundo em formato de árvore, mais conhecido, que também abrangesse tios, primos e outros parentes. Ambos deveriam ser entregues em folhas A3.

Para elaborar o organograma, os alunos foram orientados a buscar informações, isto é, dados referentes aos antepassados diretos da família materna e da família paterna, de várias gerações (nome completo, profissão, local de nascimento, doenças graves, causa da morte e algumas datas: nascimento, casamento, separação (se fosse o caso), falecimento...), na medida do possível e de acordo com as condições de cada família.

O mosaico com informações, imagens atuais e antigas de Caxias do Sul (ou do município em que o aluno morava) deveria tratar do espaço geográfico (paisagem natural e paisagem humanizada) a partir de questionamentos, seguindo o roteiro previamente proposto pelas professoras, de modo a estabelecer o diálogo entre as disciplinas História e Geografia.

No 2º trimestre, os alunos deveriam retratar a história da família através da “História de Vida” de um familiar escolhido por eles como sendo o protagonista. A tarefa proposta foi a montagem de um álbum com imagens ou fotos desse familiar num determinado espaço, no passado e atualmente, estabelecendo um paralelo entre o passado e os dias de hoje, fazendo menção às diferenças percebidas ao longo do tempo. Essa atividade proposta contribui para uma aprendizagem significativa, na medida em que capacita o aluno a perceber o que muda e o que permanece ao longo dos anos.

Finalmente, no 3º trimestre os alunos discutiram a preservação do patrimônio histórico e cultural e buscaram informações sobre os prédios tombados pelos organismos responsáveis pelo patrimônio histórico da cidade.

Em seguida, será feita a análise de cada uma das tarefas propostas em cada trimestre e das narrativas dos alunos sobre a atividade, desde a construção da árvore genealógica até a organização de um mosaico com a percepção do mesmo em relação às mudanças ocorridas nos aspectos culturais escolhidos por eles, no Município de Caxias do Sul, ao longo de uma década.

3.2.1 As narrativas dos alunos como experiência do tempo

Antigamente o saber histórico era transmitido em livros ou apostilas e se esperava que os alunos conhecessem e, na maioria das vezes, decorassem essas informações.

Desde a implantação das Diretrizes Nacionais Curriculares,²⁸ tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, os alunos deparam-se com métodos de conhecimento histórico que contribuem para serem críticos em relação à construção do saber histórico, percebendo que não existe verdade absoluta, que a análise das fontes não acontece de forma imparcial, e que a isenção do relator não existe. Na escola em estudo, nas turmas da 1ª série do Ensino Médio, desenvolveu-se o projeto seguindo esse princípio.

Quando entrevistaram seus familiares, os alunos puderam observar que alguns elementos foram priorizados em detrimento de outros que acabaram escondidos na memória dos antepassados. E, em muitas ocasiões, os alunos relataram que seus parentes se emocionavam com a retomada de lembranças adormecidas. Alguns enfrentaram a falta de fontes, a dificuldade para responder a perguntas ou esclarecer curiosidades o que impediu o aprofundamento da pesquisa e, conseqüentemente, da análise dos documentos.

Seffner, em artigo publicado no livro *Questões de teoria e metodologia da História*, esclarece que

²⁸ Conforme o art. 13 das Diretrizes Nacionais Curriculares, 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; 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. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

na disciplina de História, o aluno deve ler documentação histórica diversa: cartas, bulas, decretos, diários de viagem, escrituras, certidões, notícias de jornais e revistas, legislação variada, fichas de identificação pessoal, material de arquivos, documentos de identidade pessoal, biografias, textos analíticos de diferentes autores, descrições de paisagens, relatórios de autoridades, letras de música populares e de hinos, gráficos e conjuntos de dados econômicos, crônicas de costumes, propagandas de produtos e eventos, etc. (2000, p. 275).

Para a realização das atividades do 1º trimestre, em consonância com o que Seffner (2000) afirma, os alunos foram incentivados a utilizar fontes, ou seja, fizeram entrevistas com familiares (fontes orais) e buscaram informações em documentos escritos (fontes escritas) como certidões (nascimento, casamento e óbito), registro de imóveis, escrituras, cartas, relatos, livros, fotografias (fontes visuais, também denominadas fontes iconográficas ou imagéticas) do acervo pessoal de cada família. Também foram a locais que guardam a memória como: cartórios, igrejas, cemitérios e utilizaram todos os recursos que a tecnologia permite como telefone e internet para a busca de dados. Esse tipo de abordagem é referido por Schmidt e Cainelli ao afirmarem que

o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática do ensino da História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fins em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações dos alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. (2009, p. 116).

Sabe-se que o conhecimento histórico é feito de idas e vindas e precisa de um tempo de espera para se acomodar. As narrativas analisadas sobre os projetos que os alunos desenvolveram na 1ª série foram escritas no final da 3ª série do Ensino Médio, quando os alunos já haviam se distanciado da atividade e estavam com maior maturidade propiciada pelas vivências experimentadas.

Relembrando, os objetivos estabelecidos pelos professores no projeto para o desenvolvimentos das atividades do 1º trimestre eram: aplicar os conceitos já estudados de História, Geografia, Sociologia e Filosofia na elaboração do trabalho; desmistificar a ideia de que a História é feita somente por pessoas distantes e heróis; promover uma atividade que colocasse o aluno como agente de pesquisa, como “historiador”; assim ele perceberá que a História é feita a partir da ação do homem e da realidade que ele constrói; identificar a origem da família e a importância desse conhecimento para a história dos alunos; perceber a forma como os antepassados se relacionavam com a natureza; selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados de diferentes fontes históricas, tais como: entrevistas, relatos, livros,

documentos e fontes visuais. No artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em conjunto os historiadores Seffner, Zeli, Meinerz e Pereira, afirmam que

pesquisar é, no Ensino Médio e na aula de História, criar problemas, como resultado de um encontro inaudito entre o conteúdo proposto pelo professor e as necessidades da vida de cada estudante. Um problema forma-se, constitui-se e aparece quando um encontro ocorre entre a vida e a história escrita. Propor a pesquisa no Ensino Médio, em História, é ensinar a criar problemas, a perguntar para uma fonte, uma imagem, uma música, uma charge, um poema, um fragmento, uma crônica. As perguntas feitas não decorrem de respostas, mas de forças que habitam o vazio em torno de cada acontecimento ou de cada documento. Pesquisar torna-se uma arte, uma arte de criar problemas, de fazer perguntas e de improvisar respostas... Aprender com a pesquisa tornou-se uma fabulação, na medida em que chegar à verdade se dá pelos caminhos do jogo e da imaginação, pela ousadia de duvidar das afirmações da ciência, problematizá-las, ou seja, colocá-las na forma de problemas. (2014, p. 161).

Assim, ao pesquisar, problematizar, responder a questões e aproximar a história escrita pelos historiadores nos livros didáticos da história de cada indivíduo, observa-se que os alunos conferem um maior significado ao conhecimento histórico, pois os familiares são reconhecidos também como sujeitos históricos. Uma aproximação possível entre o resultado das pesquisas dos alunos e um acontecimento que faz parte da História mundial é o processo migratório, visto que vários dos alunos que contribuíram com suas narrativas para o desenvolvimento desta pesquisa têm sua origem relacionada à imigração italiana ocorrida na região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, no final do século XIX. Schmidt e Cainelli confirmam a importância do projeto em análise:

A categoria experiência pode ser referencial para a construção da compreensão histórica em sala de aula, orientando as atividades que propiciem um ensino da História mais dinâmico e reflexivo, cujo ponto de partida seja a problematização do conhecimento histórico. Cada conteúdo a ser ensinado permite a construção de várias problemáticas. Deve-se enfatizar ao aluno que quando se pergunta “Por quê?”, “Como?”, “Quando?” e “O quê?” não significa que estão sendo construídas problemáticas. É preciso ir mais além, levantar hipóteses acerca do que aconteceu, incitando o aluno a descobrir os caminhos para desvelar mistérios que envolvem o passado e a reconstruir, por meio do saber histórico e das fontes documentais, a relação entre seu presente e outras formas ou experiências do passado. (2009, p. 56).

Percebe-se, então, que o aluno, ao confrontar o seu presente com o passado de sua família, adquire uma percepção diferente da História, a entendem como uma ciência dinâmica; por exemplo, estudar o processo de imigração no período imperial ou qualquer outro fato histórico deixa de ser impessoal, torna-se próximo, com vida, rosto e voz, semelhante aos dos antepassados pesquisados. O acontecimento deixa de ser distante o que facilita, assim, a compreensão da História.

Pode-se, a partir de agora, perceber a originalidade da narrativa de cada aluno, como se apropriaram do trabalho de pesquisa para a elaboração da árvore genealógica, expressando sentimentos com adjetivos como: interessante, emocionante, significativo. A emoção que perpassa as narrativas reflete o grau de sensibilização, propiciando atingir um dos objetivos do ensino de História. Conforme o pensamento de Albuquerque Júnior, no artigo já citado,

quando, muitas vezes, somos interpelados com certo ar de desprezo sobre para que serve o que ensinamos e o que escrevemos, devemos responder que a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado. Fabricar pessoas no mundo de hoje, como em tantas outras épocas, não é tarefa das mais fáceis. (2012, p. 31).

A partir das narrativas que ilustram este texto, entende-se que o aluno, com esse projeto, conseguiu ter outro olhar sobre sua história e a de sua família, percebendo que as escolhas individuais fazem parte da história não apenas pessoal, mas também da história grupal-familiar, embora essa não seja a história coletivo-nacional e do lugar específico em que acontece. Esse trabalho serviu como estímulo para que o aluno buscasse sua própria história e se reconhecesse como membro de uma sociedade que foi construída ao longo do tempo e está em constante mudança.

(N23) Aprender sobre o passado e a história de família faz com que compreendamos a trajetória e a vida de, pelo menos, três gerações anteriores à nossa.²⁹

(N31) Durante as atividades de 2011, gostei muito de conhecer mais a respeito do passado de minha família e foi bom construir a árvore e assim comparar os costumes antigos com os de hoje.

Pode-se perceber, nas narrativas acima, além da questão da sensibilidade despertada em contato com o *outro*, a questão da alteridade, quando os alunos conseguem perceber suas peculiaridades no momento em que se deparam com as diferenças, com outros modos de viver diferentes dos deles. Tão próximo, por ser a vida de nosso familiar e tão longe por conta dos avanços da tecnologia e dos meios de comunicação e das mudanças no modo de vida. É possível perceber a surpresa dos alunos ao conhecerem diferentes realidades e ao descobrirem como as dificuldades foram superadas em outro contexto, em outro tempo. Albuquerque Júnior refere a essa contribuição da História, no que diz respeito à alteridade, para distinções

²⁹ Para sistematizar o uso das fontes, no caso as narrativas dos alunos que participaram dos projetos, serão utilizadas as siglas N1, N2, N3 e, assim por diante, correspondendo à fala de cada aluno. No corpo do trabalho serão citadas apenas as narrativas relevantes para a discussão.

entre o presente e o passado e o entendimento de que haveria outras possibilidades, além daquela que se perpetuou, no seguinte trecho:

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. (2012, p. 32).

Esse pensamento de Albuquerque Júnior, muito pertinente na atualidade, quando as fronteiras se tornam frágeis, reforça o papel do ensino de História como um elemento agregador no sentido de trabalhar as diferenças sem intolerância, respeitando as diferentes culturas.

(N36) Também foi muito prazeroso fazê-lo e perceber em imagens as diferenças dos modos de vida de antigamente e de hoje.

(N42) Tive uma motivação para pesquisar sobre o passado da minha família, pude aprender sobre a maneira como viviam meus antepassados italianos,³⁰ vi como trabalharam, como sofreram e batalharam para que eu pudesse estar aqui hoje.

Nesse passo, entender diferentes maneiras de viver dos grupos sociais em tempos históricos e espaços distintos leva o aluno a concluir que, mesmo com poucos recursos, é possível modificar a realidade existente, como fizeram os imigrantes italianos na região da Serra gaúcha.³¹ Ou seja, a realidade atual não é imutável e, embora não se perceba, ela também está em processo de mudança, cabendo à História dar elementos que ajudem no processo de reflexão sobre o papel de cada um nessa mudança da sociedade. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli reforçam que

ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer, em outros tempos e sujeitos, experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (2009, p. 106).

³⁰ Percebe-se na narrativa acima que na escola em questão a maioria dos alunos possui descendência italiana, por parte de pai ou de mãe. A cidade de Caxias do Sul foi fundada por essa etnia em 1875 e, embora já tenha recebido inúmeros grupos étnicos que vieram somar na construção da cidade, essa característica ainda é marcante passados 140 anos.

³¹ Essa imigração foi resultado de um projeto envolvendo a política de branqueamento da raça. Sabe-se que muitos negros e indígenas pouco conhecimento têm de seus antepassados, pois nada ficou registrado, e essas são as memórias negadas ou esquecidas.

O processo de construção de identidade desse jovem no final da adolescência se baseia nas referências culturais, conforme Schmidt e Cainelli já afirmaram, o que o leva a poder saber e a sentir-se pertencente a uma família, a um local e a um tempo específico, mas sempre pensando esse local específico dentro de um contexto maior. A sua trajetória e a de sua família se relacionam com a de outros alunos e de outras famílias do mesmo local; possibilita a ele relacionar os acontecimentos dessa localidade com o de outras localidades e em outros espaços e tempos.

A realização das atividades do projeto proporcionou momentos de conversa em família, principalmente com os avós. Esse trabalho de escola, com caráter de avaliação trimestral, levou os alunos/netos a buscarem as histórias com seus avós ou, na falta desses, com outro familiar. Os membros das famílias reuniam-se e conversavam sobre suas peculiaridades, e algumas famílias que estavam afastadas se aproximaram.

Conforme se observa nas narrativas seguintes, devido à necessidade de se encontrar com os familiares para obter as informações necessárias à organização da árvore genealógica, os alunos constataram o pouco conhecimento sobre as próprias origens e o quanto esses encontros contribuíram para proporcionar conhecimento e para estabelecer vínculos mais próximos entre os integrantes do núcleo familiar.

(N26) A maioria das pessoas não conhece bem suas origens. O projeto integrado da primeira série do CETEC propõe uma pesquisa justamente sobre isso.

*(N67) Para realizar a entrevista, foi necessário que contatasse todos os membros da família e os reunindo, logo, **promovendo integração e conhecimento** da história da família. (Grifo da autora.)*

(N72) A entrevista e a formação da árvore genealógica proporcionaram o conhecimento de nossos antepassados, bem como, a profissão, a cidade natal, entre outros itens referentes a eles. Também gerou uma integração das famílias no presente.

O interesse do aluno por histórias dos antepassados e, conseqüentemente, sobre si mesmo, foi despertado. Para Seffner essa atividade está relacionada a alguns indicadores para uma aprendizagem significativa em história como vemos a seguir:

Cada um de nós constrói sua identidade a partir de um intercâmbio intenso com o meio ambiente culturalmente organizado. Daí extraímos dois componentes importantes de uma situação de aprendizagem significativa em História. O primeiro deles é não esquecer nunca que uma das tarefas da aula de História é possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. (2013, p. 10).

Nas falas, os alunos relatam o despertar de uma consciência, pois se deram conta de coisas até então não ditas no convívio familiar. Outra mudança apontada foi a do olhar para seus antepassados de forma mais profunda, com maior significado, com sensação de bem-estar, de prazer.

(N68) No primeiro trimestre, tivemos a entrevista e a construção da árvore genealógica. A entrevista foi algo que abriu meus olhos para [com] quem eu convivo e não sabia de todas aquelas curiosidades. Muito bom poder olhar para os outros com um olhar mais profundo, com significado. A árvore fez eu me lembrar como foi bom poder conhecer os outros. Depois de ela ficar montada pude analisá-la e percebi como a vida é engraçada, cada um com seu destino. (Grifo da autora.)
(N87) Os três trabalhos de 2011 me ajudaram a conhecer e descrever a vida dos meus antepassados. Relacionei o modo de vida deles com o meu e valorizei ainda mais o que tenho no dia de hoje. (Grifo da autora.)

Assume-se que a atividade realizada, a narrativa escrita, o resultado analisado e, por fim, as conclusões foram caminhos percorridos pelos alunos: caminhos de construção e reconstrução que, acima de tudo, viabilizaram estabelecer uma relação entre diferentes vidas, de diferentes tempos e a valorização do tempo presente e das condições contemporâneas.

A informação, encontrada nas entrevistas e na consulta e análise de diferentes fontes deixa de ser distante o que facilita, assim, a compreensão da História. Schmidt e Cainelli destacam essa importância, sustentando que

tais considerações apontam à importância de trabalhar a relação passado-presente em duas dimensões. Na primeira, há a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente. Apesar de trazer alguns riscos ao ensino da História, tal perspectiva é importante e significa o esforço de construir uma espécie de diálogo entre as realidades do presente e as do passado, as quais também podem ser úteis à preparação do futuro. Essa forma clássica de pensar a História permite estabelecer relações de causa e efeito entre acontecimentos de períodos sucessivos e, para o aluno, apresenta a vantagem de dar sentido ao mundo em que vive. A ideia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História. (2009, p. 98).

Nesse cenário, esse recurso de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é utilizado com frequência embora se saiba que a História é muito mais do que o estudo do passado, mas que é aquela que “pensa” os homens no tempo, é a ciência dos homens no tempo. Muitas vezes, precisa-se unir o estudo dos mortos com o estudo dos vivos, ou seja, estudar o passado em função do presente e, principalmente, não considerar a História como o conjunto apenas de fatos notáveis, mas também de fatos anônimos. Seffner recomenda que,

ao ensinar História (planejar atividades, realizar avaliações, estabelecer leituras técnicas de trabalho, etc.), o professor precisa ter em mente que o ensino de História deve: possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, ou seja, fazer o aluno preocupar-se com a construção de sua identidade social, e as relações que o prendem aos outros, os discursos onde está inserido, etc.; fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca do mundo que o rodeia, efetuando uma “leitura histórica do mundo”; auxiliar na construção de um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, que aponte para o futuro, pressuposto fundamental para a vida do homem em sociedade. (2000, p. 268).

Ainda: nas atividades em questão, os alunos percebem que seus familiares, pessoas comuns, auxiliaram na construção dos espaços que escolheram para morar, que as pessoas simples (muitas vezes sem instrução) têm o seu valor e, portanto, merecem o respeito de todos, inclusive dos familiares mais jovens. Quando os alunos se deparam, no presente, com as pessoas que foram sujeitos, que fizeram o passado, isso os aproxima da disciplina e desperta neles a ideia de historicidade, isto é, do pensar histórico, o que para alguns autores significa consciência histórica. Também os ajuda a situar no tempo não apenas suas atividades diárias, mas também outros acontecimentos.

*(N22) O projeto da árvore genealógica permitiu-me conhecer diversas histórias, que nem imaginava, sobre meus antepassados, **fazendo com que o meu interesse pelo assunto crescesse cada vez mais.** (Grifo da autora.)*

*(N44) O interessante de se construir uma árvore genealógica e entrevistar nossos antepassados é que, através disso, foi possível “conhecer” familiares que não temos contato ou que, infelizmente, já não estão mais entre nós e, além disso, **saber e poder comparar o que mudou nos últimos anos.** (Grifo da autora.)*

A consciência acerca de diferentes temporalidades, das mudanças e permanências, é encontrada no depoimento dos alunos. Eles também trabalham com a fantasia, conseguem voltar no tempo e se transportar a uma época que permanece apenas no imaginário, por mais detalhes que se tenha a partir das falas dos entrevistados.

Mesmo que pareça contraditório, muitas vezes, o interesse pela História³² inicia fora da escola através de jogos de vídeo games (“Godof Wor” sobre mitologia grega; “Assassin screedunity” sobre Revolução Francesa; “Callof Duty” sobre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais; “For Honos” sobre mundo feudal; “The Witcher” sobre mitologia nórdica, e outros que se utilizam da imaginação e da ficção para fazer a história do *game* ou outros como “Valentin Heorten”, “The Gretwor”, que utilizam documentos históricos, reais em sua

³² Nas aulas, percebe-se que os alunos estão lendo esse tipo de literatura, pois questionam a professora sobre o tempo do livro relacionado com o tempo histórico. Sugerem que sejam oportunizadas palestras sobre os temas dos *games*, filmes e livros, e afirmam gostar e aprender mais sobre a história a partir desse recurso porque implicam sentimentos e emoções que fazem com que o leitor, jogador, espectador se envolva com a História.

apresentação, cartas de soldados; ou filmes, leitura de livros (“O senhor dos anéis”, “O código da Vinci”, “O diário de Anne Frank”, a série “Percy Jackson”, “Os Bórgias”, “A guerra das rosas”, “MeinKampf”, “Os miseráveis”, “O menino do pijama listrado”, “A menina que roubava livros”, “Factsand Fascism”, “A mulher do próximo”, “Hiroshima” e também 1808, 1822 e 1889) que são compartilhados entre os jovens.

Como se sabe, faz parte da rotina dos professores encontrar alunos que dizem detestar as aulas de História, que não veem sentido ou significado em discutir acontecimentos passados. Por isso, os projetos interdisciplinares representam um método de apropriação do conhecimento em que o aluno pode vivenciar situações de pesquisador e, também, estabelecer relações entre o estudo da disciplina e a sua realidade de forma envolvente.

Esse projeto oportuniza aos alunos desenvolverem a capacidade de aprender, saber utilizar métodos de pesquisa, produzir textos, analisar e interpretar fontes documentais as mais diversas possíveis e aproveitar a rica experiência que cada aluno traz para a escola, após buscar informações que lhes são motivadoras e, portanto, importantes. Certamente é um desafio para muitos professores o trabalho com fontes documentais, pois não tiveram formação específica durante o curso de graduação para aplicar essa metodologia, mas, mesmo assim, é preciso buscar estratégias para tornar as aulas mais proveitosas, para que cumpram seu papel de apoiar o aluno na reflexão do passado em diálogo com o presente.

(N38) Os professores esperavam que os alunos descobrissem seu passado, por meio de pesquisas e entrevistas. Pessoalmente, descobri diversos fatos sobre minha família italiana e alemã que justificam os fatos atuais. Ouvi algumas histórias surpreendentes.

(N48) Com a construção da árvore genealógica e das outras atividades, pude compreender e aprender mais coisas sobre minha família, como o país de onde ela veio e suas realizações com o passar das gerações.

Como se defluiu, essas narrativas permitem que se observem os recortes do passado feitos pelo aluno para afirmar sua identidade, construída e reconstruída com o suporte de fontes orais e escritas, durante a organização da árvore genealógica e a redação do relato da história de vida a partir da trajetória de um familiar. Como afirma Seffner, cabe ao professor propor atividades facilitadoras dessa construção e reconstrução, haja vista que

um professor de História, mais do que ensinar datas e fatos (que são importantes, mas [que] não devem constituir-se na razão única do ensino de História na escola), é alguém que coloca o aluno em contato com os processos de construção/reconstrução do passado ou, em outras palavras, abre um diálogo acerca do presente valendo-se das reinterpretações a que é submetida a produção do conhecimento histórico. (2000, p. 260).

O estudo da genealogia ajuda os alunos a entenderem que fazem parte de grupos sociais específicos, que viveram e se organizaram no passado, enfrentaram diversas situações tendo em vista atingir seus objetivos e, gradativamente, construíram o futuro projetado. Segundo Solé,

a construção da genealogia pelos alunos, de diferentes níveis de ensino, contribuirá para promover a identidade pessoal de cada aluno e a compreensão de uma realidade histórica que lhes é próxima e acessível. Permitir-lhes-á desenvolver valores culturais e afectivos, que são muitas vezes esquecidos na sociedade actual (sobretudo na família) contribuindo para a construção da identidade. (2005, p. 349).

Foi visto que o aluno/pesquisador, ao buscar informações para organizar sua árvore genealógica (da família), não focou apenas a sucessão de nomes próprios. Ele foi em busca de sua ancestralidade com o retorno às fontes, às origens; foi em busca de uma identidade regional ou social esquecida ou pouco valorizada. Solé alerta também sobre os desafios a serem enfrentados nesse tipo de atividade:

Na construção de genealogias é preciso salvaguardar determinadas situações embaraçosas que possam surgir para as crianças quando confrontadas com situações pessoais que não se enquadram dentro dos padrões tidos como de “família arquetípica”, viverem só com um dos pais, um deles já ter falecido ou viverem fora do seio familiar por variadíssimas razões ou desconhecerem membros da sua família, o professor deve estar atento a estas situações. (2005, p. 352).

A atividade de elaboração da árvore genealógica familiar, uma das que o projeto integrado propõe, também pode contribuir para que o aluno amplie o entendimento do conceito de família. Cabe ao docente desencadear a reflexão, questionando-os para que, a partir do conhecimento dos alunos, se reconheçam os diferentes tipos de família existentes na atualidade e sem a valorização exclusiva do modelo tradicional. Procede-se, assim, ao que Albuquerque Júnior (2012) chamou a atenção: a história serve para desnaturalizar (atentar para as nossas diferenças), ou seja, há que se historicizar o conceito de família. Há famílias com crianças adotadas, famílias monoparentais, famílias extensas, famílias de união de fato e famílias complexas resultantes de outros relacionamentos. Sobre o uso das genealogias em sala de aula, Alves afirma:

Apesar de todas essas considerações, muitos ainda consideram este ramo complementar da História como uma “ciência” de segunda classe, existindo uns poucos, é verdade, que entendem que a Genealogia “não serve para nada”. Esta visão precipitada nada tem a ver de “científico”. Pelo contrário, demonstra o preconceito com muitos estudos que ajudam a estabelecer conexão entre o passado, o presente e o futuro. (2003, p. 25).

Logo, falar de gente é falar de diversidade, seja ela biológica ou cultural, e isso se refletiu na apresentação dos trabalhos que foram tão diversos quanto o número total de alunos. No que diz respeito à construção da árvore genealógica, alguns alunos que não conseguiram contato com seus antepassados, enfrentaram dificuldades para realizar o trabalho na extensão planejada. Isso também ocorreu com alunos filhos de pais adotivos, com aqueles que são filhos de pais separados ou de pais e mães que não mantêm contato com seus filhos. Esse tipo de situação era previsível, pois a configuração da família tem sofrido mudanças.

Nesse caso, é necessário bom-senso e sensibilidade dos profissionais da educação para lidarem com essas peculiaridades sem constranger ou prejudicar o aluno pelas condições familiares que vivencia, muito pelo contrário, é importante acolher e refletir que somos diferentes e iguais ao mesmo tempo, e que isso não desmerece, de forma alguma, a pesquisa que será realizada, nesses casos, apenas parcialmente. Também podemos nos deparar com alunos que não desejam realizar a atividade, embora isso seja muito raro de acontecer, mas é uma possibilidade. Diante disso, outra alternativa precisa ser sugerida ao aluno que, nesse momento de sua vida, não deseja deparar-se com o desafio emocional desse tipo de atividade por motivos os mais variados.

(N40) Foi necessário muito esforço físico e mental. Correr atrás de informação não é fácil e requer tempo, mas o resultado é gratificante.

(N39) Realizei a pesquisa para a construção da árvore genealógica com meus pais e minha avó, por não haver mais antecedentes da minha avó materna não pude ir mais a fundo. No processo descobri, em ambos antecessores, a minha mãe e meu pai são de origem rural, com poucos antepassados de outras culturas.

*(N61) Mesmo sendo trabalhoso, **a vontade de querer conhecer toda a história de nossa família é imensa, pois é uma parte de ti**, que poucas pessoas se interessam. (Grifo da autora.)*

(N76) Gostei muito de realizar o projeto do primeiro trimestre: a árvore genealógica, apesar de a minha ser muito diferenciada da maioria. Muito interessante poder conhecer mais sobre meus antepassados e familiares, alguns que desconhecia até então.

Para entender história é preciso dar-se conta dos processos de mudança e permanência na vida humana. Provavelmente, não com a nomenclatura utilizada pelos historiadores, mas de forma própria, sincera e clara, os alunos perceberam as transformações ocorridas, as rupturas, assim como as continuidades.

Fazer perguntas e estabelecer diferenças entre as épocas não são tarefas simples nem para o historiador quanto mais para um aluno de Ensino Médio com idade aproximada de 15 anos. Exige tempo e dedicação. Por isso, foi elaborado um roteiro de entrevista (APÊNDICE A) que destaca determinados aspectos e silencia outros. Assim, é o aluno, tal qual o

historiador, que faz as perguntas ao passado, quem permaneceria silencioso se não fosse questionado.

A História foi e sempre será contaminada pela subjetividade e ideologia do historiador, a completa objetividade é impossível, a seleção da informação a ser registrada e os recortes são constantes. Como em qualquer outro campo de estudo, o conhecimento de toda a *realidade* é epistemologicamente impossível.

(N15) Em 2011, os trabalhos integrados eram baseados na nossa história passada, tivemos que fazer pesquisas e entrevistas para melhor compreendermos nossas raízes.

*(N63) Construir a árvore genealógica é muito trabalhoso e cansativo, pois **necessita tempo, pesquisa e dedicação**. O tempo foi estipulado pelos professores que cederam algumas de suas aulas para isso. A pesquisa e dedicação era por nossa conta, mas foi muito bom ter aprendido mais sobre nossos antepassados. (Grifo da autora.)*

(N71) Os trabalhos foram muito significativos. Descobri parentes que nem sabia que existiam, pude analisar a mim própria e ver quem realmente sou. Mostrei para meus familiares que chegaram a encontrar os “parentes” perdidos.

Ao olhar as narrativas acima escritas, se percebeu que, apesar da dificuldade em cumprir as exigências para a realização da tarefa, os alunos puderam vivenciar os conceitos de segunda ordem, quando tentaram dar explicações relativas às narrativas de seus familiares e se obrigaram a trabalhar com diferentes temporalidades e fontes históricas. Conforme Schmidt e Cainelli, esses conceitos de segunda ordem³³ estão entre os princípios de cognição histórica, como se lê:

A forma de ensinar história depende de uma determinada forma de aprender que é propriamente histórica, fundamentada em conceitos e categorias históricas. Entre os princípios da cognição histórica estão os conceitos substantivos ou os conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial, Ditadura Militar Brasileira. Estão também os chamados conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em todos os conteúdos a serem aprendidos, relacionados às formas de compreensão do pensamento histórico, tais como as categorias temporais, o conceito de narrativa histórica, de evidência e explicação histórica. Não se trata de fazer com que os alunos se transformem em historiadores, mas de ensiná-los a pensar historicamente. (2009, p. 36).

Em rigor, quando os alunos trabalham com entrevistas, pensa-se logo em História Oral. Durante muito tempo, os historiadores demonstraram certa resistência em adotar, no seu

³³ Para se compreender o processo de construção do conhecimento, a educação histórica divide os conceitos fundamentais em história em duas tipologias: conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Por conceitos *substantivos* entende-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução, enquanto conceitos de *segunda ordem* são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podem-se citar: continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão. (CAINELLI, 2012).

universo de pesquisa, a possibilidade do uso de fontes orais e também de levar à discussão seus problemas metodológicos. Porém, nos últimos 20 anos, as entrevistas orais passaram a ser vistas como memórias que espelham determinadas representações. Quando trata dos depoimentos, Salvadori explicita que

ouvir histórias de vida contadas pelos mais velhos é um recurso simples, disponível para a maior parte dos professores e alunos, e que pode permitir o trabalho com o conceito de memória. No nosso caso, ele pode estar agregado aos demais anteriormente propostos, ou ligado a temas específicos, de acordo com o conteúdo que esteja sendo trabalhado. Os depoimentos ajudam a compreender mudanças em relação ao processo de trabalho nos diferentes setores econômicos, as transformações urbanas, os sistemas de valores, os elementos ligados ao cotidiano, a história política, dentre tantas outras possibilidades. Além disso, a oralidade possui uma emoção que o texto escrito não pode, por sua própria condição, atingir e, por fim, por ser a construção oral de uma narrativa de vida, dá voz aos seus sujeitos. (2008, p. 54).

Certamente, possíveis distorções da verdade podem acontecer, mas deixam de ser um problema essencial e são encaradas de nova maneira que não remete à desqualificação, mas a um complemento adicional à pesquisa. É necessário perceber que a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são elementos negativos e que podem ser aproveitadas as distorções da memória para mostrar aos alunos como a História disciplina foi construída e deixá-los sem a preocupação com a veracidade dos acontecimentos, que aqui não é o principal objetivo.

Nesse contexto, a utilização de fontes individualizadas pode ser um meio para a (re)construção de identidades e de transformação social, sem a preocupação com a noção de memória apresentada como algo estável e congelado no passado a ser resgatado pelos executores de projetos.

*(N54) Os projetos [...] ajudaram a identificar nossas origens e aonde queremos chegar. Tivemos a oportunidade de entender nossa família e também **traçar uma ideia de quem queremos ser**, tanto no mundo do trabalho como na sociedade. (Grifo da autora.)*

(N60) Desde o início dos projetos integrados, tive interesse, pois nunca tinha ido ao fundo da história de meus antepassados, o que me permitiu conhecer uma parte de quem sou. As entrevistas envolveram muita emoção e comunicação, pois também permitiram que, por exemplo, meus avós se lembrassem daquilo que, por alguma razão, tinham esquecido. Também foi interessante contar as histórias e descobertas para outros membros da família e, assim, desenvolver relacionamentos mais culturais e amorosos.

Nota-se, nas narrativas acima, a importância dos aspectos relativos à emoção e comunicação que os alunos tiveram que enfrentar quando conversavam com seus

antepassados. E se percebe que o projeto em questão também remete à possibilidade de intervenção e participação na realidade, pois os alunos, quando entrevistaram seus familiares, também se questionaram sobre sua parcela de responsabilidade no processo histórico, perguntavam-se como seria sua contribuição na comunidade em que estão inseridos, tarefa que Schmidt e Cainelli reforçam como sendo uma das funções do ensino de História.

Esse trabalho baseado na experiência dos alunos remete, de um lado, à compreensão de que uma das funções do ensino da História é fazer os alunos e professores, de um diálogo entre presente e passado, [...] identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem. (2009, p. 55).

Nesses termos, existem muitas visões sobre a produção de conhecimento, e uma delas é aquela que se serve da História escolar como instrumento na formação de projetos de identidade, seja da Nação, seja de determinados segmentos sociais. A grande riqueza do conhecimento está, justamente, em se utilizar da diversidade de interpretações como forma de expor a multiplicidade de enfoques, própria do conhecimento. Com essa atividade, os alunos podem reler os vestígios do passado e reinterpretá-los como forma de constituir a base do conhecimento histórico.

(N16) Achei que os projetos que fizemos foram fundamentais para o autoconhecimento, além de despertar uma nova forma de pensarmos e analisarmos as coisas que temos e vivenciamos, proporcionada por uma metodologia diferente da que estávamos acostumados. E agora me sinto gratificado. (Grifo da autora.)

(N45) Em 2011, o trabalho do primeiro trimestre teve importância pessoal para descobrir as minhas origens. Por exemplo, quando eu nasci, meus avós maternos e paternos já haviam falecido e pesquisar sobre eles foi emocionante, pois a minha realidade era totalmente diferente da deles. Enquanto eu cresci no meio urbano, eles cresceram no meio rural. (Grifo da autora.)

As atividades de construção da árvore genealógica, bem como da narrativa e da escrita da história da família através da história de vida de um familiar desencadearam um processo de trabalho com fontes documentais, como relatos orais ou a análise de documentos escritos e imagens. No terreno da sensibilidade, foi além da mera execução da tarefa. Os alunos se sensibilizaram ao encontrar rostos desconhecidos marcados pelo tempo, vislumbrar rugas no semblante dos trabalhadores de outrora, se deparar com as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. E isso também aconteceu quando encontraram registros de momentos de celebração da vida e de alegria, batizados, aniversários, casamentos e outras festas, criando empatia com essas vidas como defendem Schmidt e Cainelli no excerto:

A segunda dimensão da relação passado-presente é a de considerar a particularidade do próprio passado [...]. Na verdade, é importante entender a originalidade de civilizações em que as representações coletivas e a mentalidade não podem ser comparadas às nossas. Desenvolver no aluno a capacidade de interessar-se por outras sociedades é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre o passado e o presente [...]. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse do aluno é também uma forma de conhecer a si próprio. (2009, p. 99).

Na aparente aventura de descobrir, de querer saber, a atividade foi despertando a curiosidade sobre a história próxima, um novo conhecimento passou a se agregar na rotina diária. Alguns alunos afirmaram que esse trabalho seria guardado como um brinde de maior valor entre as tarefas escolares.

(N30) Descobri diversas coisas não só sobre mim como também sobre minha família. Pude desfrutar de novos sentimentos e também vivenciar através de fotos e histórias, ótimos momentos que tive na minha família e com todos os meus amigos. Conseguimos também descobrir novos segredos que nós mesmos nos escondíamos, tendo um resultado ótimo com essa nostalgia.

(N82) Essa oportunidade que o Cetec nos proporciona de sabermos quem realmente somos, saber nosso passado e sonhar e realizar o nosso futuro é muito bom. É extremamente válida. É muito bom saber sobre meus antepassados, para descobrir quem sou e preparar o meu futuro.

Esse exercício simples contempla temáticas ligadas ao cotidiano de pessoas comuns, de gente que, por não chamar a atenção, teriam suas experiências não compartilhadas. Esse movimento de valorização partindo do jovem em direção aos mais velhos causou nesses últimos uma sensação de gratidão e emoção, restituindo-lhes vivacidade, ainda que temporária, pelo despertar de lembranças retidas na memória.

(N41) No primeiro trabalho integrado tive dificuldade para conseguir informações, já que alguns dos meus avós já haviam morrido e pouco se sabia sobre eles ou sua história. Percebi, então, que minha família tanto por parte de mãe quanto de pai, estava perdendo sua história com o passar das gerações. Todo ano de 2011, com os projetos integrados, serviu para mostrar a importância da conservação da história. (Grifo da autora.)

Assim, este trabalho serviu para que os alunos conseguissem se ver como participantes do processo histórico e também alertou para a necessidade de preservação dos documentos históricos, quando eles perceberam que as famílias estavam perdendo sua própria história. Schmidt e Cainelli ajudam a entender esse processo quando assinalam que

um dos objetivos da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico. Tal compreensão, de um lado, deve levá-lo a entender que sua história individual resulta de um movimento processual e, de outro, a compreender que também ele faz a história. Nessa asserção bifurcada, um aspecto importante do ensino da História é a etapa em que o aluno registra sua própria história, a de seu grupo familiar e a do segmento social ao qual pertence e articula-as com o conteúdo ou tema estudado. O outro aspecto diz respeito à etapa em que o aluno e o professor, pelo diálogo com o passado e o presente, identificam as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem. Ademais, o registro da história do aluno possibilita o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a identificação de fontes históricas e com a seleção de informações. (2009, p. 161-162).

Para fazer o registro da própria história, de seu grupo familiar e do segmento social ao qual pertence, o aluno buscou lembranças do passado com os familiares que rememoraram situações vividas ou restos de registros de experiências vividas. Foi preciso fazer aparecer o passado. A memória não pode ser separada do pensamento, das crenças, das atitudes interiorizadas pelo indivíduo, posto que toda memória é memória de alguém, porque o sujeito que lembra pode estar fisicamente sozinho, porém, ao rememorar, se transporta à situação vivida e às pessoas com quem conviveu.

Segundo Jacques Le Goff, a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. (GOFF, 1994, p. 275).

A memória faz a ativação, ela traz para o presente acontecimentos que ocorreram no passado. No momento em que os mais idosos contavam aos alunos sua história pessoal, faziam uma seleção de acontecimentos ao mesmo tempo que os reviviam. Mediado pela linguagem, o aluno teve condições de ouvir as narrativas dos familiares entrevistados, guardando-as na memória e fazer o deslocamento do seu passado para uma época anterior ao seu nascimento. A memória é um elemento que permitiu ao entrevistado reviver os acontecimentos e mexeu com a imaginação do entrevistador que se dispôs a entender o que estava sendo dito, criando as imagens mentais correspondentes, à medida que as reminiscências eram narradas. A memória dos entrevistados foi sendo recuperada em função das solicitações do presente, não de forma neutra, mas como uma força viva, seletiva que escolheu determinado fragmento no conjunto de lembranças sobre o passado.

Essas construções estão longe de ser fixas ou imutáveis, visto que as histórias vividas guardam segredos muito bem-escondidos e alguns fatos podem ser negados ou tratados como proibidos. Distantes de ser entendidos como a essência de uma pessoa ou de algum grupo, são, por outro, um instrumento de poder, porque, assim como na história das famílias, também na

história das sociedades alguém define o que se deve lembrar e o que deve ser esquecido. Conforme o *Dicionário de conceitos históricos*, a memória não é apenas individual, ela está relacionada à memória coletiva:

Na verdade, a forma de maior interesse para o historiador é a memória coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo. O estudo histórico da memória coletiva começou a se desenvolver com a investigação oral. (LOWENTHAL, 2013, p. 276).

No projeto integrado em análise, os alunos tiveram a oportunidade de resgatar histórias individuais que são propriedade de um grupo, o seu familiar, mas também de sua comunidade, pois sua família contribuiu para a construção da sociedade em que estamos vivendo, hoje mediante entrevistas, identificação, busca e seleção das fontes que iriam analisar (imagens, certidões, atestados, escrituras, carteiras de motorista e passaportes, entre outros).

Nesse giro, os alunos precisaram lidar também com a espontaneidade da memória que pode criar mal-estar e também desencadear conflitos e tensões, pois nem sempre o que se escuta é agradável ou aquilo que se esperava e se fantasiava ouvir. Existem sombras nas histórias familiares, lembranças que é preciso esquecer, que não devem ser reveladas. Alguns jovens³⁴ do século XXI apresentam uma mentalidade menos preconceituosa e encaram com certa naturalidade os feitos menos deslumbrantes ou socialmente menos aceitos dos antepassados. E essa atitude branda em relação à história familiar pode gerar um sentimento de compreensão e harmonia em relação ao passado.

Quando os alunos escreveram sobre a história de vida de um familiar, comparando as mudanças do passado em relação ao presente, depararam-se com sentimentos de continuidade e de coerência, de sentirem-se pertencentes a um grupo com determinadas características culturais, o que colaborou para a constituição da identidade. A identidade se estabelece através da relação com outras identidades, seja de indivíduo para indivíduo, seja de grupo para grupo. A identidade, que se relaciona com a memória, pode ser entendida como um conjunto de caracteres próprios e exclusivos. Para Lowenthal,

identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois, sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando

³⁴ Vários alunos socializaram situações envolvendo os antepassados como: alcoolismo, filhos gerados fora do casamento, trapaças envolvendo venda de terras; relatavam isso de forma tranquila e transparente, aparentemente sem medo do julgamento dos colegas.

evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para os indivíduos como para os grupos. (2013, p. 204).

Outro momento do qual os alunos referem significado foi a devolução do resultado da pesquisa para a família. Percebeu-se uma gratidão em poder partilhar com os parentes as produções elaboradas com dedicação. Vale a pena registrar, embora não apareça nas narrativas, que o dia da entrega do trabalho foi um evento importante na escola. Todos os alunos, com suas respectivas árvores genealógicas em mãos, ansiosos para mostrar e contar aos colegas o que haviam descoberto, os nomes estranhos que apareceram nas famílias. Uma das informações que mais os deixou entusiasmados era a constatação que muita coisa semelhante surgia entre um organograma e outro, comparando as diferentes histórias de cada família. Isso contribuiu para perceberem que havia algo em comum entre as trajetórias dos antepassados, originando um vínculo maior entre os próprios colegas. Vários descobriram grau de parentesco entre eles, falando emocionados que o trabalho havia *rendido*, isto é, “*encontrei um primo ou prima na outra turma, professora*”.

3.2.2 História da família por meio da fotografia: transformações culturais

No 2º trimestre, a proposta apresentada pelos professores aos alunos foi que retratassem informações sobre sua família através de fotografias. Essa atividade recebeu o nome de Narração, História de Vida, como título. Diante das informações obtidas com as entrevistas para montagem da árvore genealógica do trimestre anterior, eles deveriam escolher dois aspectos culturais de maior significado para si ou para a família e representá-los através de fotografias. Também deveriam deixar claro as diferenças que perceberam. Os alunos, desse modo, descreveram suas impressões sobre a atividade:

(N30) Descobri diversas coisas não só sobre mim como também sobre minha família. Pude desfrutar de novos sentimentos e também vivenciar através de fotos e histórias, ótimos momentos que tive na minha família e com todos os meus amigos.

(N59) Construimos um pequeno álbum com fotos de como nossos antepassados viviam, se vestiam, que músicas escutavam, em comparação com a nossa vida nos dias de hoje.

As pesquisadoras Schmidt e Cainelli reforçam a ideia do uso de vários tipos de documento para atividades em sala de aula, entre eles, a fotografia:

Ela não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história

local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. (2009, p. 116).

Os alunos receberam copia do projeto, em que estavam descritos os objetivos a atingir: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas (fontes históricas: escritas, visuais e orais), identificar elementos geográficos na construção da história dos antepassados, incentivar a produção textual, pensar os tempos passado e presente para auxiliar no entendimento da realidade estudada, dar maior sentido ao conhecimento histórico, perceber mudanças nos aspectos culturais da família, ao longo dos tempos, retratar a história e a transformação do espaço geográfico a partir da leitura de fotografias. Os participantes reconheceram a importância não apenas do registro, mas também que, através dele, seria possível que mais pessoas pudessem ter acesso ao trabalho realizado. Em várias ocasiões, afirmaram ser uma atividade que seria guardada após o término do ano letivo; alguns disseram que suas famílias iriam encadernar, transformar em quadro, enfim guardar e valorizar o que os jovens haviam feito.

(N1) Contar a história de vida dá um sentimento de nostalgia, lembrar do que fazíamos, o que assistíamos é muito prazeroso.

(N13) A entrevista realizada com nossos antepassados, na primeira parte do projeto, permitiu reviver experiências e descobrir novidades a respeito de nossa família. A narração permitiu registrá-la e até mesmo passá-la adiante.

Os professores também orientaram os alunos para que, em uma conversa com seus familiares, pudessem descobrir elementos relacionados a trabalho, moradia, vestuário, alimentação, religião, comportamento, lazer, educação, higiene e datas comemorativas vividas por eles em tempos pretéritos. Depois desse resgate de informações, foram escolhidos dois aspectos que mais tinham chamado a atenção pelo maior significado, representados através de fotografias. Os alunos deveriam estabelecer a relação entre os aspectos escolhidos em dois tempos distintos: o passado e o presente. Cada aspecto escolhido deveria ser representado com, no mínimo, quatro fotografias evidenciando as diferenças percebidas. Na sequência, o aluno deveria elaborar um texto sobre as transformações culturais notadas e escrever uma mensagem destacando o que havia aprendido.

(N43) O trabalho do primeiro trimestre de 2011 foi um pouco difícil, pois precisei fazer uma pesquisa sobre meus antepassados. A narração histórica, porém, foi mais fácil e divertida.

A fala acima revela tanto dificuldades apresentadas como o prazer em descobrir informações sobre o passado. Também relatam que a construção do álbum oportunizou a comparação entre a vida de cada um e a de seus descendentes. Registro nada simples de fazer conforme Seffner afirma:

A questão da interpretação da História é complexa e exige estudo demorado de cada situação histórica, envolvendo posicionamento pessoal e político, vinculado à trajetória social de cada indivíduo. Analisar e sintetizar são atividades que devem ser realizadas no sentido de chegar-se a uma compreensão de uma determinada situação. (2000, p. 276).

Nesse âmbito, é necessário afirmar que, das três atividades, a menos citada nas narrativas foi essa. Poucos fizeram relatos sobre a construção do álbum, do texto e da mensagem solicitada. Uma das hipóteses mais prováveis é que a surpresa em descobrir os ancestrais superou o prazer do registro, isto é, os alunos já haviam se apossado de tantas informações na primeira atividade que a segunda não causou o mesmo impacto, uma vez que apenas completou o aprendizado com o uso de imagens, fotos que provavelmente, já haviam sido vistas e analisadas antes. Outra hipótese pode ser a forma como foi feita a pergunta aos alunos no intuito de lembrarem as atividades daquele trimestre.³⁵ Talvez redigida de outra forma, eles se recordassem melhor das etapas, dos sentimentos despertados em cada momento vivido e tivessem mais a escrever. Ou também, pode ser que o tempo dedicado a responder às questões não tenha sido suficiente. Isso, de forma alguma, desmerece a realização da atividade, apenas sinaliza para que, em outro momento, sejam levados esses aspectos em consideração.

3.2.3 Patrimônio histórico: conhecer e preservar

É importante conhecer, preservar e difundir os bens tombados dos patrimônios local, nacional e mundial, patrimônios esses que, conforme Salvadori (2008, p. 11) “se constituem pela valoração, material e/ou simbólica, dada a um bem ou a um conjunto de bens que se deixa como herança”. Partindo dessa premissa, nesse projeto, a proposta de Educação Patrimonial foi pensada para fazer o resgate de memórias locais e ampliar as possibilidades do trabalho do professor de História, trazendo temas como preservação da memória e cidadania.

³⁵ Os alunos receberam a seguinte orientação: escrevam como foram realizadas as produções e quais foram as suas aprendizagens, descobertas e sentimentos.

No artigo, “Educação e patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do patrimônio cultural”, Maltêz et al. reforçam essa ideia quando afirmam que

as noções de reconhecer-se, respeitar e, principalmente, preocupar-se em preservar um patrimônio histórico-cultural encontram-se intrinsecamente ligadas aos sentimentos de pertencimento e reconhecimento. É este o principal fato que caracteriza as discussões atuais acerca da noção de “patrimônio”. Foi a partir de constatações nesse sentido que se deram as principais mudanças que caracterizam o abrangente conceito atual de patrimônio histórico, a começar, inclusive, pelo próprio nome. (2010, p. 42).

Para concluir essa etapa do estudo sobre sua origem e a de sua família, os professores participantes desse projeto integrado acreditavam também ser necessário que os alunos entrassem em contato com o acervo histórico-cultural da sua comunidade. Essa crença dos professores encontra eco nas palavras da citação acima, e, em algumas narrativas dos alunos, é possível perceber que o projeto proporcionou-lhes a tomada de consciência de que pertencem a uma família e o reconhecimento como sendo importante o espaço onde a família vive, através de uma postura de respeito e preservação dos vestígios ainda existentes e que são registros de um tempo em que membros de sua família ajudaram a construir, sendo essa mais uma tarefa do ensino de História. Nesse sentido, as autoras Schmidt e Cainelli ensinam que,

atualmente, um dos importantes objetivos do ensino da História é contribuir para que o aluno conheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, de seu país e do mundo. Assim, alguns trabalhos podem ser desenvolvidos no sentido de tornar esse conhecimento mais próximo dos interesses e da cultura do aluno. (2009, p. 140).

O desejo de cuidado e da preservação passa pelo conhecimento; quanto mais os jovens estudam sua história local e mais se aproximam das construções que fizeram parte da história da cidade, mais conscientes da necessidade de sua preservação irão se tornar. Hoje não existe muito afeto por aquilo que é herança de tempos mais antigos. Para as autoras, as várias formas de mediação da Educação Patrimonial possibilitam

um conhecimento maior, por parte tanto dos educadores quanto dos alunos, sobre os bens culturais, contribuindo para a incorporação do senso de respeito e responsabilidade na valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural, bem como para o conhecimento da diversidade cultural que se faz presente na constituição dos elementos que o compõem. (MALTÊZ et al., 2010, p. 47).

Os alunos, no 3º trimestre, deveriam apropriar-se de informações, através de pesquisas na rede ou em material escrito, sobre os bens tombados pelo Município de Caxias

do Sul e, posteriormente, escolher alguns para fazer a visitação. Na sequência, estão as impressões de alguns alunos:

(N1) Conhecer a nossa cidade, tanto no presente como no passado e poder relacionar as diferenças e as igualdades.

(N22) O trabalho sobre as construções tombadas pelo patrimônio histórico me ajudou a conhecer mais sobre a história da minha cidade e interessar-me pela história de outras cidades também.

Nesse projeto, os professores participantes acreditavam que, para concluir o estudo sobre sua origem e sua família, era importante que os alunos também entrassem em contato com o acervo cultural da sua comunidade. As historiadoras Schmidt e Cainelli alertam que

atualmente, um dos importantes objetivos do ensino da História é contribuir para que o aluno conheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, de seu país e do mundo. Assim, alguns trabalhos podem ser desenvolvidos no sentido de tornar esse conhecimento mais próximo dos interesses e da cultura do aluno. (2009, p. 140).

Vive-se hoje um tempo no qual parece ser mais importante destruir construções que fizeram parte da história da cidade para dar lugar a uma nova, cheia de espelhos, e pouco se discute a importância da preservação do patrimônio. Para enfrentar desafios de interpretação da realidade, é importante que as escolas estimulem um olhar mais crítico de seus alunos sobre a realidade local e suas características. Salvadori, na obra já citada, declara:

Toda e qualquer proposta de estudo da questão do patrimônio histórico-cultural que pretenda mais que o simples conhecimento dos bens oficialmente existentes, deve buscar estabelecer relações entre este e os conceitos de memória, identidade e cidadania, sem os quais se corre o risco de simplesmente reforçar determinadas lembranças que, consagradas pelo uso e pelo tempo, acabam sendo transformadas em sinônimo de verdade sobre o passado, construído de forma unilateral. (2008, p. 26).

Vale destacar que o estudo assumiu, nesse momento, apenas a condição de informação e conhecimento dos locais que os alunos não conheciam e nem sabiam qual era a função do local ou da construção no passado, e a relação com memórias pessoais e familiares se deu apenas de forma oral, com comentários em sala de aula, destacando o significado de cada local para a História da cidade. Pouco se falou sobre o que já foi destruído e abandonado.

(N40) Um trabalho que me fez conhecer certos pontos da cidade que eu não sabia da tamanha importância que eles tinham. Aprendi sobre a importância de preservar a história.

O estudo do Patrimônio Cultural pode levar o aluno a ser esse agente histórico e político, é um direito do aluno conhecer o patrimônio de sua cidade, participar de discussões sobre preservação ou não de prédios situados no local em que vive. Vários alunos afirmam ter começado a se interessar pelo assunto *preservação* a partir das atividades propostas.

(N32) Como meu dindo é historiador e conhece muito bem o patrimônio histórico de Antônio Prado, contei com a ajuda dele e me saí melhor na atividade.

(N44) Foi possível conhecer as construções tombadas pelo patrimônio histórico em nossa cidade e até no Estado. Após isso, pudemos perceber o quão importante é preservar o patrimônio histórico de um local.

(N45) Resgatou a cultura, a fim de conhecer lugares históricos e culturais.

Percebe-se nos depoimentos acima que a maioria dos alunos não fazia a menor ideia da quantidade de prédios que foi tombada, isto é, que estão sob a guarda do Poder Público, em suas cidades. Cada aluno poderia fazer o levantamento das construções que fizeram parte da história local em que moravam, como foi o caso de um que residia em Antônio Prado, onde a questão da preservação de casas antigas já é uma realidade e não em Caxias do Sul, como a maioria.

Em Caxias do Sul, o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural é um órgão que assessora e colabora com a Administração Municipal, nos assuntos relacionados ao Patrimônio Histórico, e Cultural e uma de suas principais atribuições é emitir uma resolução para efeito de tombamento. Na página da Secretaria da Cultura, consta:

Após passarem pelos trâmites da legislação pertinente, os bens passam a integrar o Livro do Tombo dos Bens Históricos, Artísticos e Culturais de Caxias do Sul. Cópia da inscrição do bem como patrimônio histórico é registrada em cartório, na respectiva escritura.³⁶

O ano de 2011 foi o ano em que o País e, conseqüentemente Caxias do Sul, foi assolado por uma epidemia da gripe H1N1. O ano letivo teve seus dias reduzidos e muitas aulas foram recuperadas aos sábados ou com atividades a distância, conforme orientou o Poder Público. Assim, embora estivesse prevista no planejamento feito no início do ano letivo, a visitação aos bens tombados pelo Município de Caxias do Sul, no horário de aula, não se realizou, prejudicando essa etapa do projeto. Embora os alunos tenham sido orientados a buscar informações também no Arquivo Histórico Municipal e no Museu Municipal, não se pode comprovar que isso tenha ocorrido. E o mesmo aconteceu com a visitação a alguns

³⁶ Disponível em: <<https://www.caxias.rs.gov.br/cultura/texto.php?codigo=391>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

desses bens, que ficou a critério de cada aluno. Conforme se observa, na narrativa que segue, muitos alunos recorrem ao recurso da internet para realizar a atividade.

(N3) No terceiro trimestre de 2011 havia um trabalho sobre os monumentos tombados, este já não foi tão complicado, pois a internet respondia tudo.

Ainda chama a atenção que apenas nessa parte do projeto anual os alunos fizeram referência aos professores, poucas vezes citados nas 88 narrativas, os quais aqui informam sobre como os alunos foram orientados a realizar a atividade.

(N63) Para essa atividade, nos foi fornecido material para sabermos um pouco mais sobre tombamentos e patrimônio histórico.

(N79) Recebemos da professora Y uma lista que continha os edifícios tombados pelo patrimônio histórico, mas infelizmente não tivemos a oportunidade de visitá-los. Mesmo assim, através da comunicação oral, [...] nossa curiosidade sobre as histórias e particularidades de cada local. É uma pena que muitos lugares como os que foram tombados não tenham sido preservados.

Finalmente, recorremos a Schmidt e Cainelli que ajudam a entender a importância do conhecimento e a valorização da história local quando sustentam que

o estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (2009, p. 139).

Esses dois sentidos que as autoras defendem não foram totalmente atingidos. Mas, certamente, se conseguiu oportunizar aos alunos uma reflexão para que percebessem a relação entre a história de sua cidade, a história local, a história de sua família e a sua própria.

3.3 A HISTÓRIA DIALOGANDO COM SUAS VIZINHAS

Conforme foi escrito no Capítulo 2, um novo cidadão integral é esperado pela sociedade e pela escola. Os PCNs, em seu art. 6º, afirmam que os "princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio" (PCNs 1998, p. 114); além disso, há as explicações de Fazenda, que, segundo ela, interdisciplinaridade significa interação entre as disciplinas, ação, movimento e cooperação. A palavra *interdisciplinaridade*, deriva da

palavra primitiva *disciplinar*, diz respeito à disciplina; por prefixação, *inter* – ação recíproca, comum e sufixação, *dade* – qualidade, estado ou resultado da ação.

O termo *interdisciplinaridade* foi usado pela primeira vez na Historiografia, pelo programa da *Escola dos Annales*, movimento historiográfico que iniciou na França, em meados do século XX, quando se pensava em rever uma historiografia que dava muita relevância a fatos e datas, que se baseava nas instituições e nas elites, sob orientação positivista e sem se preocupar em analisar estruturas e conjunturas.

Em 1929 foi publicada uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Ao longo da década de 30 (séc. XX), essa nova corrente historiográfica seria identificada como *Escola dos Annales* e teria como principal finalidade fazer análises de processos de longa duração e permitir uma maior e melhor compreensão das chamadas mentalidades. Essa nova teoria em análise tem como primeiro item programático a interdisciplinaridade.

É de Barros o argumento em análise:

Entende-se por interdisciplinaridade a interação que se estabelece entre as disciplinas. Existem diversos modos de as disciplinas se relacionarem entre si. Pode-se pensar em um grande projeto que abarque especialistas diversos e os coloque a trabalhar em conjunto, cada qual contribuindo com a bagagem proporcionada pelo seu próprio campo de saber. Pode-se pensar em uma interação que se estabelece a partir do interior de uma disciplina que percebe a oportunidade de assimilar aportes teóricos, métodos e pontos de vista da outra. (2012, p. 104).

Ainda segundo os *Annales*, pode-se também pensar em interdisciplinaridade quando um intelectual não se limita a pesquisar em sua área de formação, não se dedica apenas a um tipo de estudo especializado, mas busca disciplinas que incorporem a perspectiva umas das outras. A História passa, então, a um movimento de diversificação. Começa a adotar novos aportes e novas metodologias, novas linguagens e novos conceitos, passando a se aproximar mais de outras temáticas e a se distanciar da História política oficial. Ainda segundo Barros,

a multiplicação de campos interdisciplinares ou a proliferação de identidades que pareciam diversificar por dentro o saber histórico, surgiu como uma consequência quase natural para os historiadores que abriram seus horizontes interdisciplinares, que ampliaram seus objetos de estudo, e que passaram a trabalhar com novos tipos de fontes e problemas. (2012, p. 107).

Entre esses novos campos interdisciplinares merece destaque aquele que ficou conhecido como “História Cultural”, quando os historiadores se interessavam por temas,

como, por exemplo, as relações familiares, a língua, as tradições, a religião, a arte e algumas ciências.

Com a introdução de novas abordagens, novos documentos e novas interpretações, também o ensino de História sofreu modificações que possibilitaram uma visão plural do conhecimento histórico. O professor de História, ao adotar uma postura interdisciplinar, proporciona um diálogo entre as disciplinas que favorece a compreensão da realidade, a troca, a cooperação. Para tanto é necessário que se faça uso de metodologias adequadas, como, por exemplo, o uso de projetos interdisciplinares, assunto deste estudo. Para entender a interdisciplinaridade, buscou-se em Morin o conceito de disciplina:

Disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde á diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente á autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. (2002, p. 105).

Com o passar do tempo e a evolução da ciência e do conhecimento, tendeu-se, cada vez mais, à especialização dos saberes. As áreas foram se dispersando em várias disciplinas. Essa fragmentação prejudica a compreensão de um acontecimento que precisa ser analisado em seu contexto e sob várias leituras. A problemática que envolve a superespecialização é trabalhada por Morin, nos seguintes termos:

Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da super-especialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (2002, p. 15).

O conhecimento disponível de fácil acesso nos dias de hoje faz com que se saiba pouco sobre muitas coisas; às vezes, não se consegue dominar as informações de sua disciplina ou área de conhecimento, e esse é um desafio enfrentado pelos profissionais da educação. Respondendo a essa crítica, a superespecialização e os documentos oficiais de ensino sugerem o uso da interdisciplinaridade entre os conhecimentos.

Embora respeitando cada disciplina, seu método, sua linguagem e suas técnicas, sabe-se que, de forma individualizada e sozinha, as disciplinas não conseguem dar explicações aos fenômenos e muito menos ajudar na resolução de problemas, por isso trabalhar de forma interdisciplinar antes de ser uma escolha da escola ou dos professores é, também, uma determinação legal para o nosso tempo, conforme cita Seffner.

As novas disposições curriculares para o Ensino Médio no Brasil têm implicações profundas no ensino de História. A proposição oficial sugere um currículo organizado por áreas do conhecimento, com base em dois princípios fundamentais: a interdisciplinaridade e a contextualidade. De um lado, supõe-se uma integração entre as diferentes disciplinas para constituir uma zona de comunicação entre elas; por outro, presume-se o conhecimento enraizado na experiência social de estudantes em idade de inserção no mercado de trabalho e na vida política da cidade. (2014, p. 153).

Em conformidade com essa orientação, em capítulo dessa dissertação, apresentou-se o PPP da escola Cetec, em que consta a indicação da metodologia a partir de projetos interdisciplinares. Também se mencionou os encontros de professores para discutir o projeto e o papel nele de cada uma das disciplinas. As orientações da escola constam no PPP que, embora já citado anteriormente, será retomado para fins de clareza dos termos aqui utilizados.

Trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e integrada com as demais disciplinas e desenvolvendo projetos que permitem ao aluno fazer uma construção interdisciplinar dos conhecimentos analisados, percebendo sua relevância e a aplicabilidade em sua vida. (PPP/CETEC, 2011).

Entendendo a necessidade e a importância de propor um ensino que esteja em sintonia com as exigências educacionais da atualidade, a escola em estudo salienta no PPP, como um de seus princípios, o trabalho integrado e contextualizado dos conteúdos, para que o aluno tenha condições de construir a partir da interdisciplinaridade os conhecimentos. Para esse fim, Seffner indica um caminho, através da pesquisa, como instrumento pedagógico, conforme se lê a seguir:

Por essa razão, pensar o ensino nesse nível é voltar-se à pesquisa. Os princípios que regem o novo Ensino Médio, ainda que resgatem disposições bastante conhecidas dos estudos e das discussões educacionais, parecem estar perfeitamente adequados a um operador estratégico que é a pesquisa. Tanto a interdisciplinaridade como a contextualidade exigem, cada uma a seu modo, que os estudantes desenvolvam a pesquisa como instrumento pedagógico por excelência. (2014, p. 159).

Como se percebe, os conceitos *integrado* e *interdisciplinar* se completam, se entrelaçam, com o objetivo de levar o aluno a perceber a relação entre os diferentes campos de saber. Por isso, o título do projeto “Avaliação integrada da área das ciências humanas e suas tecnologias” e o conceito expressão *projeto integrado* são repetidas vezes citados no dia a dia por alunos e professores do Cetec. Talvez fosse necessário rever e aprofundar essa terminologia em cada início de ano para auxiliar alunos e professores no seu planejamento. Os

PCNs ajudam a entender o objetivo das Ciências Humanas³⁷ e a organização das disciplinas quando estabelecem:

O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e o “outro” são temas clássicos e permanentes das 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 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. (PCNs, 1999, p. 286).

Um ponto importante a mencionar é que, nas narrativas dos alunos, embora o projeto fosse interdisciplinar, envolvendo conceitos do conjunto das Ciências Humanas, a disciplina de História e seus conceitos específicos aparecem de forma mais destacada, compromisso esse já destacado por Seffner:

O trabalho em História busca produzir explicações sobre o mundo e, nessa medida, ele se vincula muito diretamente a outras áreas das ciências humanas, uma vez que envolve raciocínios utilizando conceitos da Economia, da Antropologia, da Ciência Política, da Sociologia, da Filosofia, da Geografia, etc. Assumido isso, temos que assumir que o ensino da História deve abrir espaço para tratar de temas e categorias conceituais que pertencem até mais diretamente ao terreno dessas outras disciplinas do social, mas que se tornam importantes na História, pois é através delas que nossa

³⁷ A presença da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na organização curricular do Ensino Médio tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando:

1. Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
2. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana, a si mesmo como agente social e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. (p. 291).
3. 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. (p. 291).
4. 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, a justiça e a distribuição dos benefícios econômicos. (p. 292).
5. 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. (p. 293).
6. Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver. (p. 294).
7. 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. (p. 294).
8. Entender a importância das Tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe. (p. 295).
9. Aplicar as Tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (p. 295).

disciplina deixa de ser puro relato do que aconteceu. Submetidos a uma análise teórica armada de conceitos das ciências humanas, os acontecimentos históricos perdem esse ar de verdade pronta e acabada que em geral possuem. (2000, p. 263).

Também se defluiu das narrativas que os alunos conseguem perceber essa ligação entre o que diz o PPP da escola e as atividades realizadas não apenas na 1ª série, mas em todo o Ensino Médio, uma forma de abordagem que para a maioria deles não era familiar. Enxergam uma metodologia diferenciada que interliga as disciplinas, além de, é claro, dar outro sentido à pesquisa escolar.

(N5) A atividade realizada no primeiro ano do Ensino Médio nos proporcionou não só uma nova experiência, mas demonstrou o estilo do CETEC. A metodologia era uma abordagem diferente dos conteúdos e do ensino que proporcionou um relacionamento diferente com as matérias e uma nova visão sobre a interligação destas. A proposta persistiu sobre o segundo e terceiro anos, embora com temáticas diferentes. Do mesmo jeito, entretanto, aprendemos a produzir, pesquisar e refletir de uma nova maneira. (Grifo da autora.)

(N24) Os projetos realizados são uma aplicação prática de História. Os alunos puderam, através de pesquisas, conhecer seu passado e seu presente. Uma metodologia interessante para conhecer o seu eu. E perceber o que cada um é no tempo. (Grifo da autora.)

(N74) Os projetos foram ótimos de realizar e se notou que o conjunto e a sequência deles tinham um objetivo final. Em 2011, através de 3 projetos realizados, pudemos pesquisar e conhecer a fundo nossa família e sua história e o lugar onde vivemos.

Embora o projeto seja mediado pela História, a Geografia auxiliou os alunos na compreensão do espaço (global, nacional, local) e das relações cotidianas; contribuiu para que os alunos entendessem as relações econômicas, políticas e sociais que descobriram durante a realização das entrevistas e a análise dos documentos escritos. Também se destacou quanto os alunos precisam comparar os diferentes elementos presentes na sociedade, da época dos antepassados, com a sua para a construção do álbum de fotografias. Para os PCNs o aluno deve buscar na Geografia a base para a formação de sua cidadania:

O aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro. (PCNs, 1999, p. 312).

Quando os entrevistados se referem às dificuldades que superaram, tratam de suas escolhas e modos de vida, conforme narrativa que segue, permitem que o jovem faça uma leitura das modificações no mundo em que vive. Despertam a reflexão sobre a ocupação do

espaço e suas transformações que são contemporâneas. Os PCNs, ainda na página 312, relatam essas questões e abordam a relação que há entre História e Geografia.

(N37) Descobri de onde vieram nossos avós e bisavós, como viviam, o que faziam. É emocionante saber o quanto conseguiram fazer e o quão longe conseguiram ir, com os poucos recursos que tinham, principalmente ouvindo de outras pessoas, como pais e tia.

Veja-se o que explicam os PCNs:

A Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar de questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e a formação dos blocos econômicos. Questões contemporâneas como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e Sociologia. (PCNS, 1999, p. 312).

A atividade filosófica tem como uma de suas funções fazer o aluno pensar, refletir para além de seu entorno. Ao realizar as diferentes atividades do projeto, o aluno vai percebendo que seus familiares também tinham dúvidas, conflitos, necessidades parecidas com as dele, porém em outro contexto, e analisando, também, a existência do ser humano. Os PCNs esclarecem quanto a esse conceito:

O conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem. A reconstrução (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. A crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nos mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. (PCNs, 1999, p. 330).

Quando um aluno relata que o projeto foi importante para seu autoconhecimento, está reconhecendo a oportunidade que teve de se libertar de fazer, muitas vezes, o que os outros dizem sem questionar e, nesse momento, ele está fazendo uma análise crítica.

(N6) Os projetos integrados realizados ao longo dos três anos do Ensino Médio contribuíram muito não apenas para o aprendizado escolar, mas para o autoconhecimento. Foi possível conhecer e ir em busca de nossas raízes e saber sobre um passado que muitas vezes não sabemos que faz parte de nós.

*(N86) Creio eu que a metodologia aplicada através dos projetos integrados da área de ciências humanas, às vezes incluindo as ciências exatas, é dinâmica e traz uma abordagem diferente de um ponto de vista positivo. **Os projetos, a meu ver, tem com uma linha de pensamento que favorece a auto percepção do aluno: família, passando pelo próprio indivíduo e sua história e a cidade de onde vem, e no***

segundo ano, aprofundamento no quesito do próprio indivíduo. No geral, vejo com bons olhos os projetos. (Grifo da autora.)

A Sociologia, disciplina participante do projeto, pretende ajudar os alunos a compreenderem a dinâmica da sociedade em que vive e se perceberem como participantes da mesma, colaborando para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Os PCNs apresentam as atribuições dessa disciplina:

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar, interpretar e explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (PCNs, 1999, p. 318).

Em várias narrativas, os alunos mencionam ter percebido a diferença entre o seu modo de vida e o de seus antepassados e também ter reconhecido o valor e a importância da cultura do *outro*, conforme alguns relatos:

(N62) Através dos projetos 2 e 3 de 2011, conectamos a nossa história com a de toda sociedade, notando, assim, aspectos que influenciaram cada época e cada aspecto marcante. Observamos, com isso, que nossas vidas são diretamente influenciadas e guiadas pelo meio que nos cerca, ou seja, não devemos nos alienar, devemos ser críticos e olhar dessa forma para o passado, nos permitindo, assim, aprender com aquilo que já aconteceu. (Grifo da autora.)

Essas abordagens seriam possíveis com outras formas de trabalho? Provavelmente, mas, por ora, encontramos em Seffner o apoio para estimular a prática interdisciplinar não apenas para o professor, mas também como uma proposta defendida pela escola. Esse autor defende a ideia de que aprendizagem significativa se faz através da ligação de esquemas de conhecimento já adquiridos pelos alunos sobre um tema e relacionados com conhecimentos de outras ordens, tarefa essa não de exclusividade da História, mas se desejar, mediada por ela.

O trabalho integrado com outras disciplinas é [...] um objetivo que deve ser buscado por todas as disciplinas. Uma boa estratégia é propor atividades a partir de conceitos, competências e habilidades, criando um ambiente interdisciplinar de discussão a respeito das questões em estudo [...]. A escola precisa transitar do ensino parcelado para uma abordagem mais integrada do conhecimento. (SEFFNER, 2013, p. 11).

Quando um grupo de professores se propõe a escrever um projeto interdisciplinar ou integrado, têm em mente alguns objetivos que lhes são mais imediatos e perceptíveis. No decorrer da aplicação do projeto e no retorno dos alunos com os resultados das pesquisas,

apareceram outros elementos que até então não haviam sido citados. Um dado que apareceu em algumas narrativas é a profissão dos familiares e a influência dessa na escolha futura da profissão do jovem.

(N58) No primeiro trimestre de 2011, ficamos encarregados de fazer uma árvore genealógica. No começo, não fazia ideia do que aquilo traria para mim, porém descobri muitas coisas, descobri profissões exercidas pelos meus bisavós que hoje não mais existem; a forma como eles viviam e um pouco de sua vida. Naquele ano, aprendemos um significado importante dos três projetos desenvolvidos, que o velho dá lugar ao novo e semelhanças que possam levar a escolha da profissão.

*(N69) Ao longo desses três anos vividos no CETEC, acredito ter amadurecido, pude me conhecer melhor e as aprendizagens foram muito gratificantes. Quando entrei na escola em 2011, não sabia exatamente o que ia fazer no futuro. E hoje, com a realização desses projetos integrados, tenho certeza do que realmente quero. Consegui me identificar em uma profissão. **No começo, esses projetos me assustavam, achei eles difíceis, mas após realizá-los me senti feliz e competente.** (Grifo da autora)*

Como se percebe, outros alunos demonstraram que sempre desejaram saber sobre suas origens, tinham curiosidade, porém, sem estímulo para não foram adiante.

(N75) Através dos trabalhos proporcionados, diversas informações foram obtidas e curiosidades desvendadas. Antes, eu tinha curiosidade de saber quem eram meus antepassados, de onde eles vieram, o que costumavam fazer, mas por preguiça ou por meus pais não saberem as respostas, me esquecia e continuava sem saber. Esses trabalhos fizeram eu realmente pesquisar e saber quem realmente sou e o porquê de eu ser assim, afinal muitas características são repassadas através da genética.

Vários alunos deixaram claros a dificuldade por eles percebida e o pânico inicial ao serem desafiados a realizar o projeto integrado, dificuldade essa que ao longo do tempo e com a aproximação familiar, deixaram de perturbar e a atividade se tornou gratificante.

*(N34) A realização das produções propostas pelos professores durante esses três anos foram, no início, de extrema dificuldade. Porém, com o passar do tempo, se tornaram fáceis e prazerosas. Um dos grandes projetos foi o texto *Quem sou*, o qual fez com que eu me conhecesse e soubesse como agir diante dos fatos do cotidiano. Acredito que todos os projetos oferecidos me trouxeram algo de bom que apenas pode acrescentar na minha vida.*

(N50) Para realizar os projetos integrados da primeira série foi necessário muito esforço físico e mental. Correr atrás de informação não é fácil e requer tempo, mas o resultado é gratificante.

Embora todos eles consigam visualizar a importância do projeto para sua vida alguns poucos se atreveram a deixar suas impressões quanto à organização do mesmo e às dificuldades que apresentaram, deixando claro que, embora difícil e complicada, a pesquisa das relações familiares e o estudo da história local são essenciais, algo normal e esperado

quando os alunos se deparam com metodologias novas, práticas que não haviam trabalhado ainda.

(N70) Quando a professora Y, junto com os demais professores, apresentou a primeira proposta de trabalho integrado no ano de 2011, eu e meus colegas ficamos bastante “aflitos” e ansiosos. Na medida em que fomos realizando o trabalho, aprendemos um pouco mais sobre de onde viemos e quem foram os principais personagens de nossa história até então. Foi maravilhosa a sensação que eu senti ao fim dos seis integrados, pois acredito que compreendi um pouco mais sobre aquilo que me cria e me prepara para encarar o futuro.

É desejo dos professores estimular a autonomia e a iniciativa para realizar pesquisas no jovem aluno. Com a utilização de projetos interdisciplinares, isso se torna possível, os alunos se sentem instigados a procurar saber cada vez mais sobre sua história, e cada entrevista pode levar a uma nova pista, um novo parente, um novo documento, um novo local de memória a ser visitado, que podem ajudar a desvendar o desconhecido da história familiar, como reforça a próxima narrativa.

(N63) Construir a árvore genealógica é muito trabalhoso e cansativo, pois necessita tempo, pesquisa e dedicação. O tempo foi estipulado pelos professores que cederam algumas de suas aulas para isso. A pesquisa e dedicação era por nossa conta, mas foi muito bom ter aprendido mais sobre nossos antepassados. A história de vida é muito legal de fazer, pois você acaba descobrindo coisas que você nunca poderia imaginar sobre a sua própria família. Para essa atividade, nos foi fornecido material para sabermos um pouco mais sobre tombamentos e patrimônio histórico.

Finalmente, após analisar o ensino de História através de projetos interdisciplinares, conclui-se que interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude epistemológica: é necessário ousadia e persistência para auxiliar os alunos nas atividades sugeridas, além de coragem para enfrentar as adversidades que vão aparecendo ao longo do percurso. Sabe-se que muitas dificuldades poderiam ter sido sanadas se tivessem sido previstas antes. Os escritos do próximo capítulo tratam de analisar essas fragilidades e problemas, além de propor outra forma de aplicação da metodologia.

4. UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: PONDERAÇÕES E DIÁLOGOS

*Dizemos: afinal, somos aquilo que pensamos, amamos, realizamos.
E eu acrescentaria: somos aquilo que lembramos. (Norberto Bobbio)*

Esta pesquisa permitiu um olhar retrospectivo sobre vários aspectos da prática docente e, em especial, sobre o ensino e a aprendizagem em História, entre eles a forma de aprender História através de um projeto integrado que foca a pesquisa, permitindo o exercício do uso de fontes e a aplicabilidade de conceitos. Além disso, a relação professor/aluno e uma diferente relação entre os familiares dos alunos mostraram-se elementos importantes nessa trajetória.

Ao longo da construção desta dissertação, foi possível entender que o caminho percorrido para a concepção, o desenvolvimento e a avaliação do projeto integrado poderia seguir outros rumos no que diz respeito:

- a) à reflexão contínua da ação docente, especialmente quando se trata de uma proposta que envolve um grupo de professores; e
- b) à reflexão sobre a concepção e a estruturação do projeto, formas de avaliação continuada; participação efetiva dos estudantes em todas as etapas do processo – desde o planejamento do projeto integrado, pois, afinal, a aprendizagem significativa da qual se tratou anteriormente também pressupõe que os estudantes sejam parceiros em todo o processo.

Dessa forma, olhar para trás de forma crítica é um ato de despojamento de arrogância em favor de uma postura de abertura e acolhimento ao novo ou desconhecido.

Neste capítulo, portanto, se faz uma reflexão crítica sobre o projeto integrado “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, analisando tanto a forma como o projeto foi concebido e o desenvolvimento das atividades quanto as formas de avaliação. Também se analisam com mais pertinência as atividades relacionadas ao uso de fontes históricas na sala de aula e o trabalho relativo ao patrimônio histórico. O objetivo é analisar fragilidades e, por que não dizer, incoerências, e propor modificações a partir de leituras, reflexões e afastamentos temporais feitos, apontando para aspectos que poderão ser aperfeiçoados e colaborar com a execução de outros trabalhos semelhantes que alcancem outros públicos. Para essa análise utilizaram-se fontes bibliográficas advindas da interlocução com professores, no decorrer do curso de Mestrado, de modo a contrapor a experiência prática datada de 2011, com a visão de pesquisadores e estudiosos do ensino de História e sobre a

aprendizagem significativa, mais particularmente. Dessa forma, reforça-se a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Esta reflexão sobre a prática, além da memória e das vivências da pesquisadora, foi embasada nas narrativas dos alunos, em questionários respondidos por alguns dos professores, no PPP da escola e nos projetos integrados. Enfim, se acredita ser importante destacar como diferencial deste estudo a perspectiva do aluno descrita nas narrativas como um dos movimentos gerados pelos diferentes agentes envolvidos na proposta educativa em questão.

4.1 A REFLEXÃO CONTÍNUA DA AÇÃO DOCENTE

No momento, não se discute a validade de um projeto como este. É certo que ele pode proporcionar aprendizagens significativas e deve continuar sendo uma ação no âmbito da educação, pois se verificou que os alunos tanto nos depoimentos analisados neste estudo, como em outros momentos reiteraram o quanto essa atividade foi importante para seu crescimento pessoal, a aprendizagem de conceitos das diversas disciplinas e como permitiu diálogos até então não vivenciados com as famílias e entre o próprio grupo de estudantes. Encontra-se em Moreira uma conceituação de aprendizagem significativa que corrobora o que foi exposto anteriormente.

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé-da-letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante, já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (2012, p. 1).

A análise das narrativas a seguir permite observar como os estudantes perceberam o processo de aprendizagem desencadeado pelos projetos integrados, em uma linguagem simples e direta, que contém alguns elementos indicados por Moreira.

*(N16) Achei que os projetos que fizemos foram fundamentais para o autoconhecimento, além de **despertar uma nova forma de pensarmos e analisarmos as coisas que temos e vivenciamos, proporcionada por uma metodologia diferente da que estávamos acostumados**. E agora me sinto gratificado. (Grifos da autora.)*

*(N28) Através dos trabalhos realizados ao longo dos anos de 2011 e 2012, **juntamente com outras disciplinas, tive a chance de esclarecer muitas dúvidas tanto pessoais como familiares**. Essas atividades nos proporcionaram um entendimento muito maior, uma vez que criaram **relações** com assuntos e/ou objetos que poderiam ou não estar muito distantes dos temas relacionados. (Grifos da autora.)*

A percepção por parte dos alunos sobre como a metodologia de projetos integrados proporcionou “um relacionamento diferente com as matérias e uma nova visão sobre a interligação dessas” demonstra a potencialidade desse tipo de prática pedagógica para a superação da fragmentação do saber. E mais, ler nas falas dos alunos que a proposta levou-os a aprender a “produzir, pesquisar e refletir de uma nova maneira”, que o projeto permitiu que criassem “relações” aponta para princípios contemporâneos da educação brasileira, conforme referido em capítulo anterior.

Neste norte, algo que chamou a atenção da professora-pesquisadora, durante a realização das atividades propostas pelo projeto integrado, foi que em cada aula vários alunos, entusiasmados, vinham mostrar documentos, artigos, reportagens, fotografias, objetos ou contar descobertas que haviam feito e/ou partilhar curiosidades encontradas: “Profe, olha o passaporte do meu bisavô que estava guardado com minha avó e eu nunca tinha visto!”

No que tange especificamente à aprendizagem significativa no ensino de História, tomam-se por base as concepções defendidas por Seffner, ou seja, aquelas que defendem as práticas interdisciplinares, o uso de conceitos, um trabalho que estimule o desenvolvimento de competências e habilidades, o uso de diversas fontes em sala de aula, além do estímulo advindo da realização de procedimentos de pesquisa nas atividades realizadas em sala de aula.

Entre os vários critérios apresentados por Seffner (2013) para a efetivação de uma aprendizagem significativa, um deles refere-se à mudança de opinião ou impressão que o aluno tem sobre uma realidade, o passado ou um fato atual. As narrativas produzidas pelos estudantes, transcritas na sequência e também as da página anterior, ajudam a ilustrar esse movimento de construção de aprendizagem significativa:

(N64) Todas as etapas foram muito instrutivas e importantes, porém a parte que achei mais relevante foi a pesquisa com os antepassados. Com ela, eu percebi que não conhecia realmente minha história e, a partir dela, pude obter esse conhecimento.

(N52) O interessante da árvore genealógica é que, além dos dados sobre sua família, os avós, bisavós e pais aproveitam para contar casos da família e coisas interessantes que aconteceram relacionadas à época. O bom desse trabalho foi fazer a comparação entre os costumes antigos e modernos e ver a diferença com o modo de vida mais velho.

Para Seffner (2013), o sentido de funcionalidade do ensino de História é outro critério da aprendizagem significativa. Para atingi-lo, pode-se propor, nas aulas de História, ações que levem o aluno a se interrogar sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado. Também é importante dar atenção à história imediata, em especial, àqueles fatos que produzem reflexos mais diretos na

vida do aluno. O autor afirma que auxiliar na construção da identidade histórico-cultural do aluno é um objetivo nobre da aula de História e fornece os pressupostos para que o aluno possa formular seus projetos de vida futuros. Nas narrativas selecionadas, pode-se identificar traços dessa concepção:

(N33) Nunca havia ido atrás do meu passado, mas com os projetos do CETEC me interessei pelo assunto e busquei o máximo de informações possíveis. Saber o nosso passado, ajuda a formar o que somos hoje.

(N54) Os projetos foram muito importantes, ajudaram a identificar nossas origens e aonde queremos chegar. Tivemos a oportunidade de entender nossa família e também traçar uma ideia de quem queremos ser, tanto no mundo do trabalho como na sociedade.

Logo, as narrativas dos alunos nos aproximam do que Fonseca afirma sobre o fato de a História não estar longe de nós, o que parece ter sido compreendido pelos alunos quando relataram que anteriormente à participação no projeto, o passado não despertava interesse e que, a partir da realização das atividades propostas, eles se dedicaram à busca de informações e entenderam que o passado contribuiu para “formar o que somos hoje”. Além disso, foi uma oportunidade de ampliação da consciência sobre a trajetória da família, das origens e de uma possível proposta de futuro, seja no trabalho ou na vida em comunidade. De acordo com Fonseca,

a história é antes de tudo uma prática social, construída na vida real por homens e mulheres. Mas essa história vivida e transformada em conhecimento é a história ensinada nas escolas? É possível relacionar a história ação – vida – e a história conhecimento transmitida nos livros? Sim, professor, só depende das nossas práticas, da nossa postura. É preciso reconciliar ação e conhecimento na sala de aula [...]. A história não está longe de nós, fora de nós [...]. Para mudar é necessário compreender que nós fazemos a história. No meio social em que vivemos, construímos nossas histórias. (2010, p. 50).

Como sugere este estudo, o uso de atividades que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências também é critério para uma aprendizagem significativa, as quais devem estar bem postas no planejamento antes da execução do projeto. Entre outras, o professor pode propor atividades que desenvolvam a capacidade de observar, escolher, planejar, analisar, relacionar, comparar e organizar as informações encontradas. Veja-se como alguns alunos se expressaram sobre a questão:

(N15) Em 2011, os trabalhos integrados eram baseados na nossa história passada, tivemos que fazer pesquisas e entrevistas para melhor compreendermos nossas raízes.

Ainda: para realizar as atividades propostas, os alunos tiveram que definir quem seriam seus entrevistados, qual seria o melhor momento para o diálogo e escolher as perguntas mais adequadas para dar início ao diálogo. Precisaram também planejar como seria feito o registro dos dados coletados e os aspectos de maior significado que escolheriam para fazer as comparações entre passado e presente. Deram-se conta, por exemplo, de que alguns imóveis tombados pelo patrimônio histórico eram propriedades particulares, eram bens que serviram como casa de negócio, hospedaria, hospital e, com o tempo, adquiriram *status* e foram valorizados como patrimônio público da cidade.

O patrimônio histórico cultural é um bem que se recebe como herança e que ajuda a contar histórias pessoais e coletivas, e está ligado à valorização da memória coletiva. Por esse motivo, deve ser guardado e protegido. “Podemos [...] questionar a relação que nossa sociedade estabelece com os patrimônios históricos. Em resumo, pouco se preserva, pouco se visita e, assim, perdemos a dimensão do valor dessas ruínas.” (MEINERZ, 2001, p. 38).

Ao planejar o trabalho pedagógico em sala de aula, é preciso ter em mente que através dele o aluno terá condições de olhar para a comunidade em que vive de forma crítica, sendo capaz de identificar seus problemas e características, além das mudanças e permanências. Dessa forma, ao dirigir o olhar para o distante, para outras comunidades do País e do mundo, será capaz de estabelecer relações e, assim, se reconhecer e aos demais como sujeitos participantes da História. Merece relevo o que Fonseca escreveu:

o local e o cotidiano da criança e do jovem constitui e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula [...]. A memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, das práticas políticas está viva entre nós. Nós, professores temos o papel de junto com os alunos auscultar o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros. A escola e as aulas de História são lugares de memória, da história recente, imediata e distante. (2010, p. 125).

O projeto em estudo, quando foi pensado no início de 2011, previa pesquisa, análise e visitação dos bens tombados pelo patrimônio histórico municipal. Porém, como já dito, as férias foram prolongadas por conta do surto gripal (H1N1) e foi necessário adaptar a recuperação dos dias letivos. Essa atividade (parte do projeto) não foi desenvolvida como planejado, visto que os alunos apenas buscaram informações disponíveis na internet e debateram em sala de aula.

Entretanto, se acredita que essa etapa deve ser efetivada, inicialmente, fazendo o estudo de conceitos específicos, como, por exemplo, patrimônio, preservação, tombamento;

depois, identificar alguns locais que são preservados no mundo e no País. Assim, o aluno pode se dar conta de que as sociedades, ao longo da História, deixam marcas que contribuem para o entendimento da sua forma de vida. Finalmente, pode-se focar o estudo na realidade local. Para isso, seria oportuno uma visita com os alunos, a fim de conhecer a situação e importância dos locais preservados ou a serem preservados. Para estimular o processo reflexivo, o aluno pode ser incentivado a fazer um registro escrito da caminhada realizada. A necessidade de escrever obriga-os a parar, a refletir, a organizar o pensamento e escolher o que vai ser escrito e registrar tudo com clareza. De toda forma, destaca-se a narrativa seguinte como prova do interesse que despertou a temática *patrimônio* no projeto em questão:

(N22) Os projetos desenvolvidos nos anos de 2011 e 2012 foram muito significativos para a minha vida. O projeto da árvore genealógica permitiu-me conhecer diversas histórias, que nem imaginava, sobre meus antepassados, fazendo com que o meu interesse pelo assunto crescesse cada vez mais. O trabalho sobre as construções tombadas pelo patrimônio histórico me ajudou conhecer mais sobre a história da minha cidade e interessar-me pela história de outras cidades também.

O uso de diferentes fontes históricas é outro critério apontado por Seffner (2013) e que a pesquisadora ressalta, porque para realizar as atividades do projeto integrado “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, os alunos produziram não apenas entrevistas, mas também se depararam com outros tipos de documento como: certidões, atestados, passaportes, fotografias, imagens de livros ou revistas, lembrancinhas de falecimento e até pesquisaram em lápides de cemitérios para poder escrever a data completa de nascimento ou morte de antepassados mais antigos.

Nesse critério, está a orientação para que o professor utilize uma diversidade de materiais e estimule seus alunos a visitarem locais de memórias, exposições, que analisem quadros, imagens, filmes, letras de músicas, etc. Como a história é registrada, escrita e transmitida para as várias gerações? Fonseca convida:

Vamos, então, pensar no que faz o professor de História, no ofício do historiador e nas fontes que ele utiliza. O historiador investiga, faz um levantamento das fontes históricas, analisa-as, dialoga com as teorias e com outros conhecimentos produzidos e escreve a história. É por meio dos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos e roupas, que obtemos informações, dados e evidências sobre o real vivido por homens e mulheres nos diversos espaços e tempos. Não apenas no passado distante, como alguns acreditam: todos os registros e evidências das ações humanas são fontes de estudo da História. Portanto, a história como experiência humana torna-se objeto de investigação do historiador, que a transforma em conhecimento. (2010, p. 49).

Nesse sentido, os alunos experimentaram a vivência de aprendiz de historiador reconhecendo que os vestígios e as marcas deixados pelas pessoas são fontes que servem ao estudo da História, despertando não apenas o interesse pela trajetória da própria cidade, como em buscar informações sobre outras localidades. Essa ação de pesquisa dos alunos gerou conhecimento, pois afirmam que não tinham interesse ou conhecimento anterior sobre patrimônio histórico e se deram conta da importância da preservação da história, tanto da família como da localidade, como exemplificado a seguir.

*(N41) No primeiro trabalho integrado tive dificuldade para conseguir informações, já que alguns dos meus avós já haviam morrido e pouco se sabia sobre eles ou sua história. Percebi, então, que minha família tanto por parte de mãe quanto de pai, estava perdendo sua história com o passar das gerações. **Todo ano de 2011, com os projetos integrados, serviu para mostrar a importância da conservação da história.** (Grifos da autora.)*

*(N72) O projeto proporcionou o conhecimento e o entendimento de tombamento do patrimônio histórico, bem como as **construções tombadas** em nossa cidade. (Grifo da autora.)*

Sabe-se que objetivo da história é compreender, explicar as ações humanas ao longo do tempo, as experiências individuais e coletivas. Para que isso aconteça é necessário buscar, selecionar e analisar as fontes históricas:

O historiador, como o professor em sala de aula, trabalha com documentos materiais e imateriais (papéis, imagens, instrumentos, sons, linguagens, cerimônias, etc.), entre outros elementos da natureza e da cultura a fim de transformá-los em fontes para a História. Abolindo conceitos ultrapassados sobre os documentos históricos em geral [...], o professor renova os métodos de ensino da disciplina "desconstruindo" em sala de aula as condições de produção, os usos e funções e as práticas e representações que envolvem os diferentes suportes da memória. (PINTO, 2012, p. 148).

Assim, no que diz respeito às fontes e ao seu uso em sala de aula, acredita-se ser necessário esclarecer bem para os alunos o que é uma fonte; elencar e distinguir os diferentes tipos de fonte; fazer exercício coletivo de análise das fontes, alertando à necessidade de decifrá-las, isto é, de trabalhar com diferentes versões para a mesma situação e verificar o quanto elas confirmam umas às outras ou o quanto se contrapõem. Além disso, alertar para o caráter subjetivo que envolve a seleção e o recorte das informações obtidas.

A localização, seleção e análise de fontes históricas implicam executar uma tarefa primordial, porém é importante frisar que elas retratam parcialmente os aspectos do vivido. Podem dizer muito quando são devidamente questionados, são testemunhos sobre o que se propõe a tratar. Campos e Faria fazem a seguinte consideração:

Tendo em vista que todo documento é fruto da ação humana, o primeiro passo é identificar o contexto histórico em que ele foi produzido. Em que lugar e tempo? Quem o produziu? A que tipo de influências estava subordinado? A que grupo ou segmento social o autor estava ligado? Com que intenção ele foi produzido? O que está representado? De que ele trata? Como trata? O que se pode extrair da linguagem usada? (2009, p. 15).

Já o desafio de usar diferentes documentos como fonte para a produção de conhecimento histórico e também para o ensino de História tem como objetivo construir propostas de ensino em que o aluno seja ativo, produtor de conhecimento. Seria importante que o aluno produzisse um texto explicativo no qual estivessem presentes as respostas que obteve na análise das fontes, colaborando, assim, para sua formação identitária; afinal, toda escrita precisa de uma reflexão.

A aproximação do aluno do ofício de historiador prevê o conhecimento de alguns procedimentos. A entrevista, uma técnica da metodologia de História Oral, é um deles. Para a realização das entrevistas, é importante que os alunos sigam um roteiro que contemple tanto as questões sugeridas pelos professores como questões dos próprios alunos, isto é, investigar aspectos da história da família gostariam de pesquisar. Os alunos devem ter clareza de que não se pretende reconstituir o passado, conforme a afirmação de Meinerz

abandonamos a ideia de que vamos reconstituir tudo sobre o passado, ou tal qual ele aconteceu, e fazemos uma leitura do passado, marcada por referências do presente e por perspectivas sociais, teóricas, concepções de vida e de mundo. Essa tensão entre passado e presente passa a ser o objeto privilegiado da reflexão do historiador em seu trabalho. (2001, p. 40).

Quanto ao procedimento durante as entrevistas, é importante que o aluno receba orientação sobre a postura a adotar, isto é, semelhante ao historiador que deixa o entrevistado à vontade e com confiança para partilhar suas vivências, que não interfere, não induz, não julga, mas apenas procura fazer o registro, para, depois, atuar sobre a fonte. A entrevista é uma das técnicas de obtenção de informações que, ao serem registradas, contribuem para preservar a memória da família, já que essa história corre o risco de se perder com o passar dos anos. Obviamente, não se espera que o estudante de Ensino Médio tenha condições de se debruçar sobre a fonte oral produzida, com a mesma propriedade do historiador profissional. O que está em questão é colocar o aluno em contato com alguns procedimentos próprios da prática historiadora.

Nesse sentido, ao analisar os diferentes depoimentos sobre determinada passagem da história familiar, os alunos podem constatar a existência de diferentes formas de narração de uma mesma situação, isto é, a questão da subjetividade, como essa passagem repercutiu, seu

valor e o significado para cada um dos envolvidos ou testemunhas. Além disso, a conversa de jovens com idosos sobre o passado é uma forma de valorizar os traços culturais locais, já que fornece uma nova e envolvente dimensão às histórias regionais e familiares.

Outra atividade referente ao uso de diferentes fontes como pressuposto para o desenvolvimento de aprendizagem significativa no ensino de História que foi desenvolvido no projeto “Resgate das relações familiares – onde vivo e de onde vim”, refere-se à organização de um álbum que demonstrasse diferentes aspectos da vida (educação, transporte, adolescência, lazer) com fotografias de determinados locais da cidade, em épocas diferentes, permitindo a comparação e a análise das transformações ocorridas com o pasar do tempo. Segundo Pinto e Turazzi

no ensino de história, a simples escolha das fotografias que melhor exprimem o que queremos mostrar ou estudar já constitui, por si só, uma forma de representar esse (re)conhecimento por meio de imagens. Compreendendo tal processo vemos nas fotografias do passado e do presente não apenas o que elas fixaram no tempo e no espaço, com base em certo olhar, mas também tudo aquilo que posteriormente se procurou enxergar nessas imagens (2012, p. 104).

Hoje, entende-se a fotografia como uma representação do real. Esse conceito deve ficar bem claro aos alunos, logo no início da proposição do trabalho, o que não foi realizado. A imagem deve ser entendida como uma representação selecionada, que passou pelo filtro cultural de seu autor. Evidenciando aos alunos que essa é uma leitura particular do real, uma das leituras possíveis e que ângulo retratado pela imagem tem uma intenção, pretende transmitir determinado ponto de vista da cena. “A fotografia não é necessariamente prova incontestável da verdade e, portanto, não constitui documento irrefutável da história, pode esconder, dissimular ou mesmo mentir.” (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 116).

Quem fotografa registra, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas e vê a foto como um recorte particular da realidade. Representa o congelamento de um momento, e sua análise pode contribuir para os alunos refinarem o olhar, desde que o professor chame a atenção para esses aspectos. Isso se dá através de atividades de exploração, reflexão e formulação de hipóteses. Nem só as fotografias tiradas por fotógrafos profissionais podem ser fontes históricas, mas também fotos de família, retratos de pessoas, eventos em que a família estava reunida. Algumas perguntas podem nortear a análise: O que foi registrado? Sob que ângulo? Por quem? Onde? Quando? Por quê? Para quem? É importante estimular para um maior uso de imagens.

A leitura de uma fotografia é um exercício de apreensão e interpretação dos seus elementos (ponto de vista adotado, detalhes focalizados), mas é, sobretudo, resultado do diálogo que se estabelece entre essas referências empíricas e a imaginação capaz de decifrá-las e interpretá-las. (PINTO, TURAZZI, 2012, p. 113).

Durante todo o ano, os alunos que participaram do projeto em questão, ficaram envolvidos com conceitos de memória, identidade cultural, preservação, patrimônio, fontes variadas, servindo esse projeto para que o professor tivesse disponíveis informações próximas do aluno para estabelecer relações com os outros conteúdos desenvolvidos em sala de aula, como, por exemplo, a criação dos registros civis de nascimento e casamento que passaram a existir apenas a partir do período republicano, documentos esses que foram fontes de pesquisa para levantar datas e nomes completos presentes tanto na árvore genealógica como no trabalho de comparação realizado no 2º trimestre.

Entende-se, entretanto, que o critério relativo a operar conceitos e ampliar o vocabulário conceitual dos alunos poderia ter sido mais bem-explorado, com propostas e atividades variadas que aproximassem as informações trazidas pelos alunos e mostrassem, de forma mais clara, a aplicabilidade dos conceitos que foram abordados no projeto.

No seminário de entrega do produto final do projeto, os alunos compartilharam seus resultados com os demais. Cada um teve a oportunidade de falar aos colegas sobre descobertas, sentimentos e aprendizagens que o projeto proporcionou e que o levou ao autoconhecimento, à constatação da importância de conhecer a trajetória do seu núcleo familiar com seus valores, crenças e tradições específicos, como se pode verificar nos depoimentos. Sobre isso Seffner afirma:

A aula de História pode servir para que os alunos explicitem o que sabem - e o que acreditam - em termos políticos, ideológicos, históricos mesmo e para que coloquem isso em discussão [...] para entender dentro de qual tradição histórica cada um se situa. Esta me parece uma boa direção de trabalho, aquela que produz um ensino de História voltado para que cada aluno perceba que está inserido numa tradição histórica. (2012, p. 127).

Nesse giro, acredita-se que um critério apresentado por Seffner (2012) e difícil de ser atingido é quando ele defende que devemos ficar muito tempo em um tema, exaurindo o assunto e estabelecendo relações entre passado e presente. Diante das demandas exigidas pela escola, como os concursos vestibulares, o Enem e a pouca carga horária da disciplina de História, os professores se veem pressionados a fazer escolhas difíceis sobre quais conteúdos

aprofundar e quais fatos apenas mencionar, sugerindo ao aluno uma busca individual daquilo que não foi possível ser aprofundado.

A aprendizagem significativa em história, como se viu, é exigente e ao mesmo tempo estimulante, pois tanto professor como aluno estão envolvidos em vivências e temporalidades, são ao mesmo tempo sujeitos e testemunhos da história vivida e, para que a percepção disso fique mais clara, os critérios para uma aprendizagem significativa servem como norteadores da prática de ensino e aprendizagem.

Entretanto, apesar de se ter identificado que o projeto em questão possibilitou aprendizagens significativas, como dito acima, os caminhos percorridos poderiam ter seguido outros rumos, e é sobre essa percepção – de que algumas etapas do projeto poderiam ter sido encaminhadas de outra forma – que se tratará adiante.

Assim, cabe, aqui, num primeiro momento, situar o que se entende por reflexão sobre a ação docente, ou por professor reflexivo.

Refletir sobre a prática é função essencial do professor no exercício de seu trabalho. Neste momento, está-se analisando uma prática desenvolvida no ano de 2011, portanto, passado já algum tempo do ocorrido. Esse distanciamento temporal é analisado por Perrenoud e Thurler, nos seguintes termos

Ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido. Com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, retrospectiva e prospectiva, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como um procedimento de projeto. (2002, p. 36).

Embora essa seja uma reflexão essencialmente retrospectiva, isto é, que busca analisar o desenvolvimento e os resultados de uma prática, ela é também prospectiva porque prevê um olhar para frente, para o planejamento ou realização de novas atividades.

Na época, a pesquisadora era titular da disciplina de História em quatro turmas de 1ª série e da disciplina de Sociologia em três turmas, na escola Cetec. Trabalhava há 16 anos com História e há dois anos atuava também com a disciplina de Sociologia. Já dispunha, portanto, de uma considerável experiência profissional, o que inclui um acúmulo de conhecimento sobre o cotidiano escolar e um sentimento positivo no sentido de buscar aperfeiçoamento constante. O fato de ter ingressado num curso de Mestrado com ênfase no ensino de História já é um sinal dessa postura. Os anos de vivência na escola permitiram que,

neste momento, amparada por uma postura investigativa, seja possível e pertinente olhar para a própria prática de outro jeito, com outros referenciais.

Sobre a prática com o projeto “Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim”, é necessário ter clareza sobre os aspectos que podem permanecer, tais como os planejados na época e aqueles que podem ser aprimorados, como está sendo demonstrado. Essa atitude reflexiva deve ser permanente, para que possibilite ao profissional responder a situações novas e acompanhar o constante desenvolvimento do saber acadêmico.

Muitas vezes, a reflexão sobre a ação docente ocorre apenas no plano mental, sem registro, buscando ver antes aspectos positivos do que averiguar os pontos aos quais os alunos não responderam bem, talvez por não terem recebido a devida orientação. Esse processo de reflexão sobre a prática é uma aprendizagem para o professor que poderá se refletir na aprendizagem do aluno e daí sua importância. Sobre isso, Paulo Freire afirma

nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (2001, s.p)

A prática pedagógica é marcada por uma grande complexidade. As condições do trabalho docente no Brasil, muitas vezes adversas, como baixos salários, carga horária excessiva, elevado número de alunos por turma, pouco tempo para o planejamento, podem ser alguns dos obstáculos a serem enfrentados para uma reflexão sobre a prática. Todavia, esses aspectos da vida docente devem, também eles, ser objeto de reflexão.

Toda experiência é passível de ser aperfeiçoada e o processo de reflexão auxilia na mudança quando se constata os aspectos que deram certo e aqueles que precisam ser revistos. Quando um profissional da educação se dispõe a refletir, já começa a mudar.

No que se refere ao conceito de professor reflexivo, como mencionado, analisar a prática é refletir sobre si mesmo. O professor reflexivo jamais se contenta e deixa concluída sua forma de ensinar, visto que ele está sempre questionando a própria prática, buscando novas informações e dialogando com seus colegas.

O professor reflexivo é aquele que procura uma unidade de ação com os colegas, é observador, não pretende ser o dono da verdade, sempre busca fundamentação teórica em

autores e publicações sobre sua disciplina e sobre a educação em geral, como uma forma de se manter atualizado. Esse processo de reflexão contribui para o desenvolvimento da criticidade e quanto mais habilitado ele estiver mais poderá cumprir seu papel na formação de alunos críticos, pois, de acordo com Hypolitto,

para se chegar a um aluno crítico, observador, questionador, exigente, que cobra qualidade, que precisa ser formado cidadão, só mesmo um professor, ele também, crítico de sua ação e sempre pronto a questionar-se para progredir. (1999, p. 205).

Existem momentos em que o profissional da educação precisa tomar decisões rápidas sobre situações que surgem inesperadamente na relação com seus alunos em sala de aula. Perguntas surgem no calor do processo, durante a aula, e quase não permitem uma reflexão consciente. Muitas respostas são dadas de forma espontânea, a partir das experiências e vivências que o professor já acumulou em sua vida profissional, mas quando a reflexão é realizada longe da ação, esse distanciamento permite que se pense em novas estratégias, de forma mais segura, que se reflita sobre a necessidade (ou não) de tal atividade para alcançar os objetivos a que o professor se propôs.

4.2 A REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO, ESTRUTURAÇÃO, FORMAS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO RESGATE DAS RELAÇÕES FAMILIARES – ONDE VIVO E DE ONDE VIM

No intuito de responder a esta questão: Como o projeto poderia ser desenvolvido a partir da reflexão do professor?, duas aproximações poderiam ser feitas. A primeira seria lançar um olhar sobre o projeto sob o ponto de vista da elaboração. Na segunda, esse olhar teria em vista o aperfeiçoamento das atividades e a proposição de alternativas. No que se refere à elaboração, Fonseca propõe:

Na elaboração de um projeto, de uma ação pedagógica com vistas à construção da aprendizagem, devem ser delineados: o tema, os problemas, as justificativas, os objetivos, a metodologia de desenvolvimento (as disciplinas, os conteúdos, as atividades, os passos do trabalho), o cronograma (o tempo e as ações) os recursos humanos (a equipe) e materiais (os custos, os suportes materiais) necessários ao projeto, as fontes, a bibliografia e a avaliação. Em outras palavras: o que vão estudar; por que estudar; para quê; como construir as aprendizagens; quando; o que é necessário para desenvolver o trabalho; onde investigar, buscar e quais as fontes possíveis, e as formas de avaliação. (2010, p. 141).

Conforme já referido, o projeto foi construído durante reuniões pedagógicas entre direção, coordenação pedagógica e professores, que aconteciam nas quartas-feiras, das 18h às

20h. Apesar da pequena duração, as primeiras ideias sempre eram registradas e aprofundadas em uma próxima reunião. Além disso, pormenores e dúvidas eram resolvidos nos intervalos, através da troca de *e-mails*, telefonemas e até em jantares de confraternização.

Nas reuniões já citadas, discutia-se o papel de cada disciplina no projeto do trimestre. Os professores definiam os conceitos e objetivos a serem alcançados em consonância com os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula.

Por exemplo, em História, na 1ª série, no 1º trimestre, o currículo prevê o estudo de questões sobre Teoria da História (o que é história, como ela é produzida, o que são fontes, o que é patrimônio, entre outros) e, a partir daí, a interligação com as outras disciplinas, através de atividades, e a forma de apresentação de cada uma que levasse ao alcance dos objetivos.

Um professor assim expressou como trabalhou os conceitos geográficos:

Tendo em vista que o projeto visou o resgate histórico dos antepassados, os conceitos da disciplina de Geografia trabalhados foram: território, paisagem, lugar e espaço geográfico. Por exemplo; o conceito de paisagem foi trabalhado a partir de entrevista com os antepassados mais antigos, na qual as questões foram direcionadas para investigar quais eram as lembranças dos imigrantes do lugar onde moravam e quais as alterações que eles presenciaram. O conceito lugar também foi trabalhado através de questões e/ou leitura de imagens ou documentos que motivaram os entrevistados a falarem dos sentimentos dos imigrantes em relação ao lugar que moravam, como era o modo de vida, quais os aspectos que eles identificavam como culturais, qual a relação deles com a natureza. Consequentemente, as relações existentes entre os imigrantes e entre os imigrantes com o novo lugar ocupado trabalhou o objeto de estudo de geografia que é o espaço geográfico. (Docente de Geografia)

Para um dos docentes, a relação entre a História e a Filosofia se deu da seguinte maneira:

Em Filosofia e História, sempre da forma mais existencial possível, ou seja, partindo do âmago do próprio aluno, dando sentido intrínseco ao próprio questionamento proposto (“quem sou?”). Assim, a busca de sentido dentro dos muitos sentidos possíveis, de forma individual e coletiva, foram colocados como pressupostos para a busca pelas raízes históricas. Creio que foi a melhor forma que encontrei para trabalhar o conceito de interdisciplinaridade. (Docente de Filosofia)

Todo conhecimento mantém diálogo com outros conhecimentos e é preciso identificar zonas de interseção, de modo que disciplinas se encontrem e perceber seus pontos em comum. No projeto em questão, a cidadania, o conhecimento do *eu*, a noção espaçotemporal são aspectos que aparecem nas diversas áreas e que se completam, assim pode-se incorporar a contribuição das outras disciplinas ou áreas nos projetos integrados.

É tarefa dos professores encontrar onde estão as aberturas que permitem incorporar os conhecimentos de outras disciplinas. Cada campo do conhecimento, dentro da área das

Ciências Humanas deve ser respeitado e compreendido na sua especificidade. Logo, se pode substituir a fragmentação pela interação, vencer a compartimentalização do conhecimento e torná-lo mais significativo. Esse é um dos desafios da educação que está amparado por bases legais. Pereira et al. afirmam que

as novas disposições curriculares para o Ensino Médio no Brasil têm implicações profundas no ensino de História. A proposição oficial sugere um currículo organizado por áreas de conhecimento, com base em dois princípios fundamentais: a interdisciplinaridade e a contextualidade. De um lado, supõe-se uma integração entre as diferentes disciplinas para construir uma zona de comunicação entre elas, por outro lado, presume-se o conhecimento enraizado na experiência social de estudantes em idade de inserção no mercado de trabalho e na vida política da cidade. Ambas exigem ampla reflexão por parte dos professores de História, bem como dos outros docentes envolvidos com o ensino médio. (2014, p. 153).

Os professores de Geografia e Filosofia, integrantes do projeto, quando questionados sobre como perceberam a interdisciplinaridade no projeto em questão, assim se manifestaram:

Em todo o processo, no momento em que os alunos trabalharam os conceitos da geografia numa perspectiva histórica, com o conhecimento dos antepassados. Quando os alunos analisaram criticamente as causas que provocaram as migrações e as modificações feitas em Caxias do Sul, pelos antepassados, isto os ajuda na compreensão da própria realidade e da realidade da sociedade de Caxias do Sul. Logo, o passado e o presente estavam constantemente conectados nesse trabalho. (Docente de Geografia)

A interdisciplinaridade é muito importante porque faz com que o discente perceba as relações entre as mais distintas disciplinas e possa melhor avaliar o que realmente vai querer cursar. Acaba sendo muito importante para o docente para que ele melhor avalie cada um de seus conteúdos em relação ao que de fato fará diferença para o aluno. (Docente de Filosofia)

Percebe-se nas falas que para o docente de Geografia o enfoque foi o da relação entre os conceitos de geografia e história, isto é, uma abordagem histórica envolvendo os conceitos de geografia. No que se refere à temporalidade, foram destacadas a análise das causas das migrações e a mudança na paisagem da região. Para o docente de Filosofia, o papel da interdisciplinaridade está em ajudar o discente a desenvolver um pensamento mais integrado, não fragmentado. Também se nota na fala desse docente uma preocupação com a adequada escolha dos conteúdos, isto é, com aquilo que for selecionado, que terá que passar pelo crivo para realmente fazer a diferença na vida do aluno. Ou seja, a seleção de conteúdos deve oportunizar a aquisição de competências para a vida. Na visão de Perrenoud e Thurler (2002), competência é a capacidade de utilizar os saberes, ter competência é saber mobilizar os saberes.

(N19) Os trabalhos integrados, desde o primeiro ano, me ajudaram a esclarecer diversas coisas a respeito da minha história, família e de mim. Quem fui, quem sou e quem serei, falando sobre minha família, minha história e o meu futuro. Achei muito interessante e construtivo a realização desses trabalhos.

(N60) Desde o início dos projetos integrados, tive interesse, pois nunca tinha ido ao fundo da história de meus antepassados, o que me permitiu conhecer uma parte de quem sou. As entrevistas envolveram muita emoção e comunicação, pois também permitiram que, por exemplo, meus avós se lembrassem daquilo que, por alguma razão, tinham esquecido. Também foi interessante contar as histórias e descobertas para outros membros da família e, assim, desenvolver relacionamentos mais culturais e amorosos.

(N46) Os projetos integrados nos anos de 2011 e 2012 tiveram diferentes focos, mas estavam voltados principalmente para o autoconhecimento.

(N42) Com os projetos integrados, tive uma motivação para pesquisar sobre o passado da minha família através deste, pude aprender sobre a maneira como viviam meus antepassados italianos, vi como trabalharam, como sofreram e batalharam para que eu pudesse estar aqui hoje. Foi muito emocionante.

Como integrante do grupo de professores da área das Ciências Humanas, a pesquisadora buscou analisar a própria prática no intuito de ver o quanto se conseguiu fazer para que o projeto fosse integrado, interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, seja na pesquisa, seja no ensino, não pode ser entendida como panacéia, fórmula milagrosa, capaz de resolver os problemas do ensino, mas uma atitude que se caracteriza pela ousadia da busca, pela inquietação, pela pesquisa. A meu ver, interdisciplinaridade deve ser entendida como um processo de interpenetração de conteúdos e metodologia de trabalho com determinadas fontes, temas e problemas. Não é uma simples fusão ou justaposição de áreas. (FONSECA, 2010, p. 95-96).

Nesse viés, houve uma atitude de ousadia para o enfrentamento de uma proposta inovadora, já que nenhum dos professores se acovardou por temer não estar preparado. Todos se dispuseram a se arriscar nessa aventura de produção de conhecimento junto com os alunos. Prova disso é a fala do professor de Filosofia quando foi questionado sobre o que mudaria na aplicação do projeto

O projeto vai maturando naturalmente, a partir de experiências negativas e positivas. No início, faltava alguma segurança por parte dos docentes, visto que os resultados nunca antes haviam sido colhidos. Creio que não mudaria nada, visto que mudanças já foram pensadas ao longo da experiência. O que de fato precisa mudar é a percepção docente em relação à prática interdisciplinar. Como isso não pode ser efetuado de uma vez só, é necessário que o próprio tempo se encarregue disso. (Docente de Filosofia)

Toda ação humana tem limitações e está sujeita a mudanças. Assim também ocorre com a prática pedagógica. Quando um professor ou grupo de professores para e reflete sobre o seu fazer, como é o caso deste estudo sobre os projetos integrados, e mais ainda com

determinado referencial teórico para subsidiá-lo, começam a ser percebidos os aspectos que poderão ser alterados para que o projeto melhor atenda a seus objetivos.

Evidentemente, o grau de disposição e disponibilidade varia de docente para docente. Em todos os casos, é imprescindível uma abertura para se olhar no espelho sem medo de que a imagem que aparece esteja distante da idealizada. Na fala dos professores de Geografia e Filosofia, indicadas na sequência, também se percebe que um elemento fundamental para o sucesso de um projeto interdisciplinar é o envolvimento dos professores:

No início do projeto as limitações eram as nossas dificuldades em ter clareza com o que queríamos com este projeto. Tanto que, em cada ano fomos aprimorando e qualificando os objetivos e os questionamentos para a entrevista. (Docente de Geografia)

As limitações que percebi referem-se à falta de preparo dos professores e alunos em relação ao conceito e aplicação da interdisciplinaridade. Fala-se muito sobre a questão, mas ainda não há efetiva aplicabilidade na maioria das instituições. Creio que o Cetec/UCS a partir da experiência de 2011 e anos posteriores está se refinando e a cada turma melhorando essa bonita e necessária experiência que ao mesmo tempo transforma alunos e professores. (Docente de Filosofia)

Após ter cursado as disciplinas do Mestrado em História, o olhar da pesquisadora se tornou mais atento, tornando-a capaz de se distanciar do sujeito professor e analisar a prática do “quase fez”, do que era almejado e repensar algumas condutas. Diante disso, em relação à metodologia adotada, encontraram-se aspectos que precisariam de mais refinamento, um maior número de encontros para partilha e maiores oportunidades de diálogo acerca dos resultados obtidos e das dificuldades encontradas, tanto com os colegas professores quanto com os alunos.

Os docentes de outras disciplinas da área das Ciências Humanas, envolvidos no projeto, também perceberam a aprendizagem significativa tanto através de conversas informais – em que os alunos abordavam o desenrolar das atividades – como ao fazer a avaliação do resultado apresentado no final do trimestre. Seffner, ao apontar critérios para reconhecer uma aprendizagem significativa em História, destaca o papel da interdisciplinaridade, sugerindo que “uma boa estratégia é propor atividades a partir de conceitos, competências e habilidades, criando um ambiente interdisciplinar a respeito das questões em estudo”. (2013, p. 61). Esses profissionais se expressaram da seguinte forma quando foram questionados: “Como você percebeu a aprendizagem dos alunos no que se refere aos conceitos específicos da sua disciplina?”

Os alunos que conseguiram confeccionar o mapa e realizar as entrevistas se deram conta da importância do resgate histórico para conhecer a história da própria

família, das dificuldades que passaram, das conquistas que obtiveram, mas principalmente de que as condições da vida dos alunos são originárias de muito trabalho e sacrifício dos antepassados. Dessa forma, eles se deram conta que o lugar nos dá o sentimento de pertencimento e que as relações entre as pessoas e das pessoas com o meio ambiente alteram as paisagens segundo os interesses e a cultura de cada grupo social. (Docente de Geografia)

A Filosofia é muitas vezes vista como uma disciplina teórica e a História, como é lecionada em sua forma mais tradicional, pouca relação faz com o mundo. No CETEC a percepção já era distinta daquilo escrito na linha acima, mas com o projeto, os resultados foram ainda melhores porque os alunos deixaram os bancos escolares e foram atrás das fontes, virando agentes ainda mais ativos de sua própria história. Além disso, muitos alunos acabaram despertados às disciplinas basicamente por esse envolvimento maior. (Docente de Filosofia)

Pontuou-se o fato de que os professores perceberam que os alunos foram capazes de estabelecer uma relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas através de atividades que exigiram investigação, observação, seleção, organização, síntese e análise das fontes guardadas em sua casa ou na de seus familiares. Tudo isso despertou maior interesse pelas disciplinas e também a percepção da evidente aplicabilidade dos conceitos discutidos em aula.

(N62) Tratando-se do primeiro projeto que realizamos no primeiro ano, creio que foi um dos mais proveitosos. Muitas vezes nos esquecemos de conhecer nossas histórias e raízes, por isso pesquisar nossa árvore genealógica e entrevistar nossos antepassados foi de grande valia. Unimos o presente ao passado, juntamente com os antepassados, identificando eles e revivendo momentos bons. Através dos projetos dois e três de 2011, conectamos a nossa história com a de toda sociedade, notando, assim, aspectos que influenciaram cada época e cada aspecto marcante. Observamos, com isso, que nossas vidas são diretamente influenciadas e guiadas pelo meio que nos cerca, ou seja, não devemos nos alienar, devemos ser críticos e olhar dessa forma para o passado, nos permitindo, assim, aprender com aquilo que já aconteceu.³⁸

(N65) Durante o primeiro ano do Ensino Médio, o proposto nos projetos desenvolvidos foi a análise e conhecimento da vida em sociedade, da inserção e do lugar de onde viemos e como vivemos nele. A pesquisa da história familiar, realizada no primeiro trimestre, permitiu-nos um maior contato com as referências familiares, fotografias, documentos. O segundo trimestre foi desenvolvido a mesma temática a fim de adquirir o conhecimento familiar. Após pesquisas dentro do âmbito familiar, foi a vez de reconhecer qual era a sociedade em que esta família estava inserida, levando em consideração as construções tombadas em Caxias do Sul.

Como parte fundamental da reflexão sobre a prática, constata-se que os alunos não tiveram participação na elaboração do projeto, apenas na execução do mesmo. Tendo Fonseca como referência, esse é um dos itens que devem ser considerados, pois, como a autora afirma, ao se tratar de projetos pedagógicos, deve-se levar em consideração a efetiva participação dos alunos em todas as etapas. “O aluno que participou da organização inicial do projeto também deve participar efetivamente em todos os momentos, até a avaliação.” (2010, p. 148). Então, é

³⁸ Embora já citada, essa narrativa oferece elementos para várias análises.

importante, no planejamento geral da escola, ficar atento e prever tempo e espaço para que isso possa se efetivar.

A participação dos alunos em projetos escolares contribui para a formação de jovens que se interessem em propor soluções e se envolviam na resolução de problemas em suas realidades. Realizar projetos faz parte da vida, precisa-se estar sempre realizando diagnósticos, analisando situações, propondo hipóteses e fazendo testagens que levam a conclusões para a solução de problemas diários.

Os projetos são o espaço em que o aluno é desafiado a questionar, a formular com clareza um problema a ser resolvido, de forma sistematizada e orientado por seus professores. É importante que os mesmos apresentem os temas de seu interesse, que elaborem as perguntas que os levem à investigação; assim haverá uma motivação que é intrínseca ao ser humano.

Outro ponto a ser considerado em relação à aplicação/desenvolvimento do projeto diz respeito à avaliação. A avaliação da prática deveria ser feita continuamente, pois, quando se avalia a prática, surgem novos elementos a ser pensados e aprimorados. Ao fazê-la, o professor permite ao aluno expressar críticas e sugestões, mas para isso é necessário que o professor esteja aberto, que aceite as colocações do aluno sem melindres, sempre no intuito de colaboração e caminhada em direção a melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Na época em que o projeto foi aplicado, a avaliação baseou-se apenas no produto (tarefa prevista) que deveria ser entregue no final do processo. Porém, as leituras realizadas reforçaram a ideia de que a avaliação deve ser realizada durante o processo e em vários momentos. Pode ser discutida com os alunos e ter critérios preestabelecidos claros. Também é importante fazer uma autoavaliação, de modo que os alunos expressem as expectativas que tinham antes de começar a pesquisa, as dificuldades que tiveram para realizá-la e a dedicação com que buscaram as informações. Uma avaliação coletiva, já que projeto é parceria, deve ser registrada e arquivada na escola, de maneira que possa ser usada como fonte de consulta que irá sinalizar sucessos e/ou fragilidades a serem superadas em outra experiência de projeto interdisciplinar. Esse procedimento encontra, em Fonseca, uma referência, conforme se constata na citação

Assim, concebo avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, política e cultural inerente e necessária ao processo educativo. Uma prática pedagógica diagnóstica das situações de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos professores e alunos a reorientação do trabalho educativo realizado na escola, nas diferentes áreas do saber. (2010, p. 217).

O projeto em análise foi desenvolvido ao longo do ano de 2011. Em cada trimestre, os alunos tiveram que entregar atividades, cada uma com avaliação específica. No dia da entrega da atividade, os alunos compartilharam com seus colegas as aprendizagens e descobertas feitas.

Em cada trimestre, a avaliação³⁹ das atividades em questão foi feita pelos quatro professores, analisando os trabalhos entregues, mas com pesos diferentes. A nota era única. Cada etapa do projeto era avaliada pelo grupo de professores que dava uma nota única, peso 3,0, com critérios bem-estabelecidos e informados aos alunos no dia da apresentação da proposta do projeto, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Avaliação: 1º trimestre

Atividade	Critérios	Peso
Construção e organização da árvore genealógica	Clareza, dados coletados, organização	1,5
Mosaico	Criatividade, evolução dos fatos, relações estabelecidas entre os dados informados, organização	1,5
Total		3,0

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escola Cetec, a avaliação das disciplinas em cada trimestre tem peso 10,0 e a média para não ficar em estudos de recuperação pós-trimestre é 7,0. O projeto analisado tinha peso 3,0 sobre 10,0 para as quatro disciplinas. Então, para alcançar a média do projeto, o aluno deveria atingir, no mínimo, 2,1. Os outros 7,0 pontos seriam avaliados com a realização de outros trabalhos ou provas parciais. Os professores se reuniam para fazer a correção do trabalho de cada aluno, conforme os critérios estabelecidos acima.

Ficou estabelecido que a data de entrega da atividade solicitada seria na primeira semana de aulas, porque cada turma tinha aula em dias da semana diferentes. Alguns alunos se sentiram prejudicados em relação ao prazo. Por exemplo: uma turma entregou o trabalho dia 18 de abril, outra em 25 de abril. Embora se procure ser justo com os alunos, e as datas serem informadas com antecedência, a vantagem da data de entrega pode estar com uma ou outra turma. Essa organização faz parte da rotina dos professores e precisa ser respeitada. Quando o planejamento permite, pode-se tentar administrar os horários para que todas as turmas entreguem seus trabalhos no mesmo dia. O mais importante, porém, é que as datas de entrega sejam informadas com antecedência para que o aluno consiga se organizar. Essa também é uma habilidade a ser desenvolvida com o projeto integrado.

³⁹ Dados retirados do projeto apresentado aos alunos.

Quadro 5 – Avaliação: 2º trimestre

Itens avaliados	Nota
Relevância das fotos (fotos claras e informativas)	1,6
Análise das fotos e produção textual	1,0
Criatividade e apresentação do trabalho	0,4
Total	3,0

Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação aconteceu no final do trimestre, com a entrega das atividades solicitadas. Embora se saiba que a avaliação deve ser contínua, ou seja, ocorrer ao longo do processo de construção das atividades, isso não foi possível. Seria importante, em um segundo momento, criar um roteiro de acompanhamento para que os alunos registrem a cada semana os estudos que realizaram, assim, através da observação do professor, poderiam ser discutidos os problemas a serem enfrentados, os avanços que conseguiram realizar, as barreiras a serem transpostas e as alternativas possíveis. Para Libâneo

a avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano. (2004, p. 253).

Para concluir a análise do projeto e sua avaliação, transcrevem-se a seguir depoimentos de professores de Geografia e Filosofia quando foram solicitados a se expressar livremente sobre algo que achassem importante no processo de desenvolvimento do projeto:

Este trabalho também proporcionou aos alunos conhecerem a realidade de Caxias do Sul, através de visitas em pontos estratégicos da nossa sociedade, para retratar o desenvolvimento social, econômico e ambiental do município. A nossa intenção foi criar o sentimento de pertencimento dos alunos ao município, desta forma eles se sentiriam responsáveis pela cidade e com certeza iriam valorizar e zelar pela mesma. Gostaria de destacar que este trabalho trabalhou várias habilidades e competências, como: pesquisa, contextualização, análise crítica, diagnóstico, poder de síntese, produção de texto, opinar e julgar. (Docente de Geografia)

Percebi na maioria dos alunos certo entusiasmo com relação ao projeto. Quase nenhum deles havia passado por essa experiência e ela foi e tem sido extremamente positiva. Cresci muito ao longo de meus anos no CETEC e boa parte desse crescimento se deu de forma privilegiada pelo projeto, bem como pelo CETEC Festival. (Docente de Filosofia)

Pode-se perceber nesses comentários uma proximidade de sentido com as narrativas dos alunos já citadas ao longo do Capítulo 3.

Por fim, é importante salientar, mais uma vez, a despeito de algumas fragilidades aqui apresentadas em relação ao processo de execução do projeto “Resgate das Relações Familiares – de onde vim e onde vivo”, a importância do mesmo para o desenvolvimento da autonomia dos jovens estudantes para a construção de conhecimentos. Este estudo, na sua totalidade, pretendeu demonstrar que os projetos de aprendizagem interdisciplinares são uma alternativa para se atingir esse objetivo. Nas palavras de Meinerz,

ao construir qualquer conhecimento, produzimos novidades em nós mesmos, portanto, estamos também nos construindo, nesse processo, enquanto sujeitos. O ensino de história tem muita relevância enquanto possibilidades de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos, e a escola é o local, por excelência, dessa reflexão. O conhecimento é uma construção e não um resultado da percepção enquanto cópia de modelos. (2001, p. 9).

Fazer uma reflexão sobre a própria prática, não é tarefa fácil. Implica tentar superar o envolvimento emocional; no entanto, é um exercício que permite contextualizar essa prática, descortinar o quanto se conseguiu atingir dos objetivos propostos. Essa foi a intenção ao elaborar este capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou de analisar como um projeto integrado pode contribuir para se alcançar aprendizagens significativas no ensino de História, no Ensino Médio, fundamentado não apenas na visão do professor, mas considerando principalmente o conteúdo das narrativas escritas pelos alunos no final da terceira série que participaram do projeto integrado “Resgate das Relações Familiares – de onde vim e onde vivo”, na escola Cetec, em Caxias do Sul-RS.

Acredita-se que esse tipo de metodologia coloca os jovens e também os professores diante de práticas educativas desafiadoras, afinal, a interdisciplinaridade supõe a articulação entre diferentes áreas do saber, privilegiando um entendimento mais global de determinado objeto de conhecimento. Além disso, percebeu-se que a realização do projeto oportunizou a vivência dos valores enfatizados por Delors (1998) no relatório da Unesco: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

Conforme Morin (2004), a estratégia de projetos é um caminho para a transformação dos espaços e das relações interpessoais na sala de aula. O envolvimento dos alunos em projetos de trabalho e pesquisa permite um maior conhecimento deles mesmos e do mundo, pois estabelecem relações significativas entre os conhecimentos que já possuem e os que são investigados, bem como despertam a curiosidade por outros conhecimentos.

Ao se dispor a trabalhar com projetos pela primeira vez, é natural que o professor se depare com inseguranças, principalmente se estiver em um contexto em que a educação ainda está voltada ao produto final e não ao processo. Por isso, é importante buscar fundamentação em bons autores e textos que discutam metodologias e princípios da educação, que lhe darão, então, a segurança necessária para embasar seu trabalho e fazer frente aos questionamentos que possam surgir. Esses sentimentos, insegurança e medo, logo serão suplantados pela gratificação que é ver os alunos aprendendo a fazer pesquisa e a problematizar, operando conceitos e nomeações de forma pertinente e integrada, demonstrando entusiasmo e prazer na execução das tarefas propostas.

Por exemplo, no caso da construção da árvore genealógica, nem todos dispuseram de um repertório de fontes necessário para obter as informações que lhes permitissem a construção de um organograma para além dos avós (bisavós, trisavós, tetravós, pentavós). Mesmo assim, no que se refere à aprendizagem, todos tiveram a oportunidade de vivenciar a metodologia de pesquisa e o uso de fontes históricas, mesmo com as ressalvas levantadas quando nos propomos a refletir de forma crítica sobre esse processo. Todos os alunos

receberam o mesmo desafio: elaborar uma árvore o mais detalhada possível. Mas o foco da avaliação estava para além da abundância de dados. Considerou-se a iniciativa do aluno em resolver as dificuldades que surgiam, o interesse em buscar diferentes fontes e lugares de memória e a criatividade para contagiar os familiares na busca de alternativas para obtenção das informações. Desde que os alunos escrevessem o mínimo necessário, informações sobre si mesmos e sobre os pais, e relatassem o processo que vivenciaram na obtenção dos dados. Mesmo aqueles que não conseguissem a qualidade nos dados relevantes, ainda assim, perceberam-se conscientes de sua história.

É praticamente consenso que se vive num tempo em que repensar a prática pedagógica é urgente e necessário. O ensino de História no Ensino Médio também passa por esse desafio, na busca de um conhecimento significativo que fuja das tradicionais decorebas que nortearam o ensino de História no passado. Para Pereira et al. (2014), os princípios que regem o novo Ensino Médio parecem estar perfeitamente adequados a um operador estratégico que é a pesquisa.

Propor a pesquisa no Ensino Médio, em História, é ensinar a criar problemas, a perguntar para uma fonte, uma imagem, uma música, uma charge, um poema, um fragmento, uma crônica. As perguntas feitas não decorrem de respostas, mas de forças que habitam o vazio em torno de cada acontecimento ou de cada documento [...] com maior ou menor complexidade, perguntar torna-se uma arte, uma arte de formular o passado, de criar um jogo que brinca com as hipóteses levantadas e afirmadas pelos historiadores. (2014, p. 161).

Nesse sentido, entende-se que aprendizagem significativa em História serve para modificar de alguma forma impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente. (SEFFNER, 2013). Acredita-se que os trabalhos envolvendo a trajetória familiar e o patrimônio histórico, permitiram aos alunos que vivenciassem a história relatada pelos familiares, na prática e com sentido.

Em verdade, as questões do mundo de hoje requerem novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem, de modo que se oportunizem situações em que o aluno possa desenvolver competências e habilidades. Para a pesquisadora foi possível perceber que houve aprendizagem significativa quando os alunos retornaram à sala de aula para socializar as informações obtidas nas fontes (documentos e entrevistas), porque utilizaram conceitos já trabalhados, bem como a nomenclatura própria do universo do historiador, como, por exemplo, memória, identidade, fontes orais, documentos, certidão, patrimônio, genealogia, quando relataram que visitaram cartórios, cemitérios, casa de parentes distantes em busca de

informações, como um investigador. Foi preciso descobrir nomes de pessoas nas fotografias analisadas, muitas vezes esquecidas em gavetas de familiares.

Deram-se conta de que os lugares pelos quais passam todos os dias são lugares históricos, visto que pertencem à história da cidade. Realizaram uma produção escrita, compararam e escolheram nomes, datas e informações necessárias para compor a atividade solicitada pelo professor, a partir de diferentes linguagens. Identificaram diferentes temporalidades e noções de público e privado. Estabeleceram um intercâmbio com o meio ambiente culturalmente organizado e ampliaram a consciência da sua identidade.

Ainda: as atividades do projeto integrado levaram os alunos a se interrogarem sobre sua própria historicidade, inserida na estrutura familiar e na sociedade à qual pertencem, refletindo sobre si mesmos e o mundo que os rodeia. As atividades colaboraram para despertar a consciência da identidade histórico-cultural do aluno, de modo que possa formular seus projetos de vida. Entenderam, também, a história imediata a partir da vivência com seus familiares, percebendo que é do presente que se tiram boas propostas de estudo para problematizar o passado. Desenvolveram a capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, de decidir. Perceberam que a história não explica tudo, e que precisa da contribuição de outras disciplinas (Sociologia, Geografia, Filosofia) para a compreensão dos acontecimentos, o que significa a busca pela interdisciplinaridade. Estabeleceram relações entre conhecimentos prévios e pesquisados e se sentiram motivados à busca de novos conhecimentos. Refletiram sobre o que estava sendo pesquisado com atitude aberta a novas informações.

Fica registrado aqui que se deve levar em conta alguns elementos importantes para os professores que desejam trabalhar com projetos; um deles é ter clareza acerca das diferentes concepções sobre projeto e sobre interdisciplinaridade. Leituras, debates e discussões poderão trazer uma convergência na linguagem e a segurança necessária para que se aventurem no mundo dos projetos.

Em uma palavra: É preciso ampliar a percepção das especificidades dos conteúdos de cada uma das disciplinas, percebendo a importância de uma visão interdisciplinar do conhecimento. É preciso, também, transpor o engessamento curricular, ou seja, problematizar conteúdos, fazer pesquisas e ampliar conceitos construídos.

A interdisciplinaridade, entendida como a construção de um conhecimento globalizante, rompe não só as fronteiras das disciplinas, mas também os muros entre as pessoas. Não basta integrar os conteúdos, é preciso atitude e postura interdisciplinares por parte dos professores, atitudes essas de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade

diante do conhecimento, que se extravase para o meio escolar, contaminando alunos e comunidade. No projeto em análise, o grau de envolvimento dos familiares não era o objetivo principal, mas, através das narrativas, os alunos demonstraram o quanto isso aconteceu e como ficaram satisfeitos com a resposta positiva das famílias.

A pesquisadora sente-se gratificada por fazer parte de um grupo de professores que defende uma educação de qualidade voltada à formação de um aluno cada vez mais solidário, crítico, autônomo e participante da vida em sociedade da qual faz parte.

Para a autora, refletir sobre a necessidade de transformação dos espaços, das relações e sobre o papel de cada indivíduo nesse processo (mudança ou permanência da situação existente) é um dos objetivos do ensino de História, de modo que os alunos possam se constituir como cidadãos atuantes na sociedade e no mundo.

Por fim, durante a escrita da dissertação, a pesquisadora percebeu que poderia propor a atividade *árvore familiar* para a turma de alunos do Cetec/Santa Fé,⁴⁰ da qual é professora de Sociologia. Com o objetivo de verificar o que essa atividade poderia desencadear nos alunos no que se refere ao conhecimento da história familiar e, conseqüentemente, da sua própria história, desejava observar semelhanças e diferenças com o projeto que estava sendo analisado. Apesar de ser uma atividade primeira, isolada e não um projeto interdisciplinar, foi possível perceber a mesma emoção no momento de relatar aos colegas e à professora os resultados de sua experiência como jovens pesquisadores que buscaram suas histórias familiares. O mesmo desejo de ser valorizado, a motivação e a mobilização que reforçam a vida. Embora não ocupem lugar de destaque na história local oficial, pois vivem uma realidade muito diferente, esses jovens não se envergonham de seus antepassados. A grande diferença observada pela autora está na pouca riqueza de informações obtidas. As famílias, em sua maioria, compostas por pessoas vindas de outras localidades, perderam o contato com sua história. Como o produto final não é o mais importante, reflexões sobre identidade, pertencimento e preservação da história puderam ser feitas utilizando os dados obtidos da mesma forma que na atividade desenvolvida no projeto em estudo.

Algumas informações surpreenderam os alunos, entre elas, a de um jovem que contou: “Profe, tu sabia que o nome da minha avó não é Liloca? Esse é apenas o apelido, o nome descobri com o trabalho.” Embora essa não seja narrativa escrita, essa fala encontra eco

⁴⁰ Essa escola situa-se em uma comunidade de periferia localizada na zona norte da cidade de Caxias do Sul, onde o Cetec desenvolve um projeto de filantropia. Os professores que lecionam no Cetec-Sede também são (em sua maioria) professores no Santa Fé. Para realizar a matrícula na escola, é necessária uma renda inferior a três salários-mínimos, o que caracteriza um público bem diferente em termos socioeconômicos, em relação aos estudantes do Cetec-Sede.

em algumas das falas analisadas nesta dissertação, ou seja, pesquisar é um caminho rumo ao desconhecido.

Os alunos da 2ª e da 3ª série do Cetec-Santa Fé que observavam a atividade que estava sendo realizada pelos alunos na 1ª série, manifestaram o desejo de realizar a mesma tarefa. Isso revela que por menos dados que se tenha, todos têm o desejo de conhecer a própria história. Foi entregue a eles o mesmo roteiro dos alunos do Cetec-Sede em 2011.

Para um próximo trabalho, uma sugestão seria aplicar essa atividade, a elaboração da árvore familiar na perspectiva de um projeto interdisciplinar, em escolas públicas, numa realidade socioeconômico-cultural diferente do Cetec-Sede e, em seguida, analisar as narrativas dos alunos de forma comparativa com as do projeto estudado nesta dissertação. Outros caminhos estão abertos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz in Márcia de Almeida Gonçalves... [et al.], org. Qual o valor da história hoje? Artigo Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita de história? Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.
- ALVES, Luís Antônio. *A grande nação*: Tibiriça. Porto Alegre, 2003. v. 1.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006. São Paulo.
- AUSUBEL, Davi P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Trad. de Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. p. 421-462.
- BARROS, Carlos Henrique F. de. Ensino de História, memória e história local. *Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, Recife: Universidade Salgado de Oliveira, n. 8, fev./mar. 2013.
- BARROS, Carlos Henrique F. de. *A expansão da História*. Petrópolis: Vozes, 2004
- BARROS, Carlos Henrique F. de. Ensino de História, memória e história local. *Revista de História*, Goiânia: Universidade Estadual de Goiás, v. 1, n. 3, 2013.
- BARROS, José D' Assunção. *Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARROS, Felipe da Silva Machado; COHEN, Regina. *Projeto de trabalho*: um enfoque integrador na construção de conhecimentos. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Deise/Downloads/download(1947).PDF>. Acesso em: 18 abr. 2015.
- BIANCHETTI, Ari Paulo L. (Org.). *Interdisciplinaridade*: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1997.
- BRASIL. DCNs. *Diretrizes*. Curriculares Nacionais. Brasília. Mec, 2013.
- BRASIL. ECA. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

BRASIL. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. PCNs. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2014.

BRUNNER, Zeltner. *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*. Trad. de Cácio Gomes. 4. ed. Rev. técnica de Helga H. Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1994. 2004.

BULTMANN, Rudolf. *Crer e compreender: ensaios selecionados*. ed. ver. e amp. Trad. de Walter Schlupp e Nélio Schneider. São Leopoldo. Sinodal, 2001.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem História. In: ZAMBONI, Ernesta; SILVA, Cristiani Beretta da (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba. 2013.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.) *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, v. 21. Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.

CAINELLI, M. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo Moura. O uso de documentos escritos no ensino de História. 2009. Disponível em: <periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/.../609/40>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, Isabel. *As funções sociais da escola contemporânea: análise da proposta educacional do Cetec, Caxias do Sul-RS*. Caçador: Ed. da Unic, 2006.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, Jacques. *Os quatro pilares da educação*. 2012. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: 10 set. 2008.

DELUCA, G.; OLIVEIRA, S. R.; CHIESA, C. D. *Contribuições de Gilberto Velho para os estudos sobre carreira: projeto e metamorfose de indivíduos e coletividades*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

DORTIER, Jean-François. *Dicionário de ciências humanas*. São Paulo: M. Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 24, 36.

FAZENDA, Ivani C. A. *A interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Ressignificando a prática*. São Paulo: Casa em Revista, 2010. v. 2.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em História: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papiros, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em História: experiências, reflexões e aprendizagens*. 2. ed. Campinas: Papiros, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. av.* 2001. v. 15, n. 42. São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acesso em: 10 set. 2008.
- GARDNER, Howard. Giftedness: speculation from a biological perspective. In: Feldman, D.H. *Developmental approaches to giftedness and creativity*. São Francisco. 1982. p. 47-60.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente y cérebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós, 1987a.
- GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura, 1987b.
- GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.
- GEPI. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. *Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade*. 2011. v. 1, n. 1. São Paulo: PUCSP.
- GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. de Marcos Santarrita. Rev. téc. de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPÓLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. *Integração, ensino, pesquisa e extensão*, ago. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOWENTHAL, David. *Dicionário de conceitos e termos históricos*. Presença, 2013.

MALTÊS, C. R. et al. Educação e patrimônio. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.

MARQUES, Ramiro. *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Presença, 2000.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. *Revista O Estudo da História*, n. 3. Braga, 1998.

MEINERZ, Carla Beatriz. *História viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MOREIRA, M. A. *O que é afinal aprendizagem significativa*. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências naturais. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/~moreira>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-32.

NÓVOA, António. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. p. 20-72.

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de. Educação Histórica e a sala de aula. In: ZAMBONI, Ernesta; SILVA, Cristiani Beretta da (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História: sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90 – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 15, n. 28, dez. 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Docência em história: implicações das novas disposições curriculares do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/179/showToc>>. Acesso em: 11 set. 2014.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica, G. *As competências para ensinar no século XXI: formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J.; VYGOTSKI, L. S. *Novas contribuições para o debate*. Trad. de Délia Lerner, Emília Ferreiro, José Antonio Castorina, Marta Kohl de Oliveira. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PINSKI, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria I. *Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia?* São Paulo: Moderna, 2012.

QUEIROZ, Tânia Dias (Coord.). *Dicionário prático de pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

RODRIGUES, Cíntia. *O Ensino Médio: a pior etapa da educação no Brasil*. S.d. Disponível em: <<http://escolapublica.ig.com.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *História, ensino e patrimônio*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. (Coleção Escola).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 81-96, 1º semestre 2008.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 25, n. 67, p. 297-308. set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F.; BRAGA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria A.;

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre. Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. p. 257-288.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). *Historiae*, Rio Grande, v. 3, n. 1. p. 121-134, 2012.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SEFFNER, Fernando. Docência em história: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. A genealogia como estratégia de ensino/aprendizagem do tempo histórico no 1.º ciclo. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8. 2005, Braga. *Anais...*, 2005.

SOUZA, Candida de Souza; PAIVA, Ilana Lemos. Faces da juventude Brasileira: entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, v. 17, n. 3, set./dez. 2012. p. 353-360.

UCS. Universidade de Caxias do Sul. Projeto Pedagógico do Cetec. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/Cetec/Cetec-ensino-integrado/>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

ZAMBONI, Ernesta; SILVA, Cristiani Beretta da (Org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

SITES

<www.firb.br/editoraindex.php/teste/article/download/33/40>. Acesso em: 30 jul. 2014.

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=projeto>>. Acesso em: 10 set. 2008.

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>>. Acesso em: 10 set. 2008.

<[http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revistahistoria/about/TEAMrevistade História da Universidade Estadual de Goiás](http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revistahistoria/about/TEAMrevistade%20Hist%C3%B3ria%20da%20Universidade%20Estadual%20de%20Goi%C3%A1s)>. Acesso em: 10 set. 2008.

<<http://www.webartigos.com/artigos/os-conteudos-conceituais-procedimentais-e-atitudinais-em-correlacao-com-os-eixos-tematicos-dos-pcns/35902/#ixzz3Cb8qp0HT>>. Acesso em: 10 set. 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

Caros alunos (as)

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o significado do ensino de História no Ensino Médio através da metodologia de projetos. O objeto de análise será o projeto aplicado pelas Ciências Humanas nos anos de 2011 e 2012, dos quais participaram. Por isso, conto com vocês para que escrevam como foram realizadas as produções e quais foram as aprendizagens, descobertas e sentimentos, a partir das atividades abaixo relacionadas:

2011

1º trimestre	Entrevista com antepassados e construção da árvore genealógica em formato organograma.
2º trimestre	Narração: <i>História de vida</i>
3º trimestre	Atividades relacionadas às construções tombadas pelo patrimônio histórico

2012

1º trimestre	Construção da <i>Linha do Tempo</i> relacionando acontecimentos com fatos da vida
2º trimestre	Texto: Quem sou?
3º trimestre	Objeto que me representa

Procure identificar as atividades.

Obrigada!

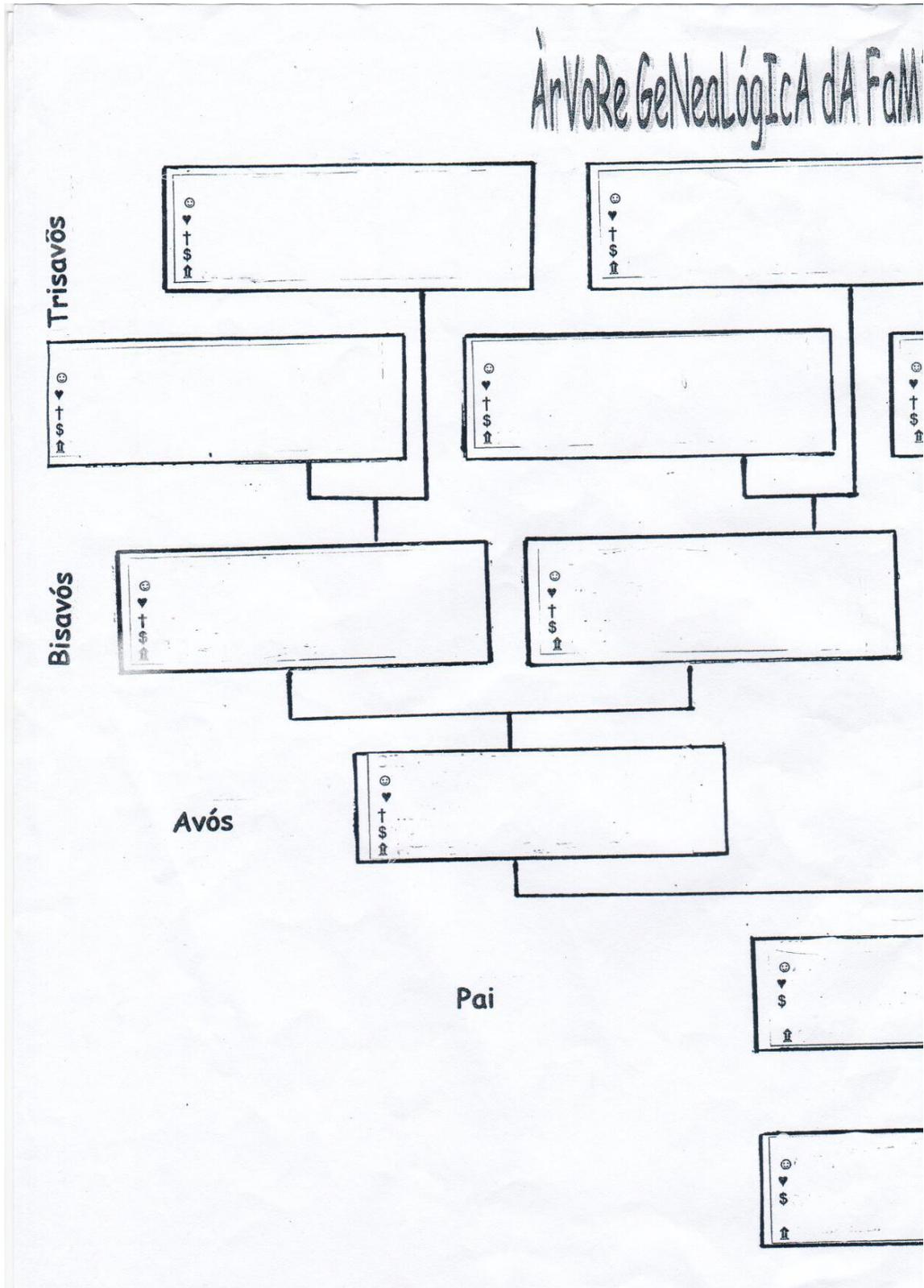
Prof. Deise

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

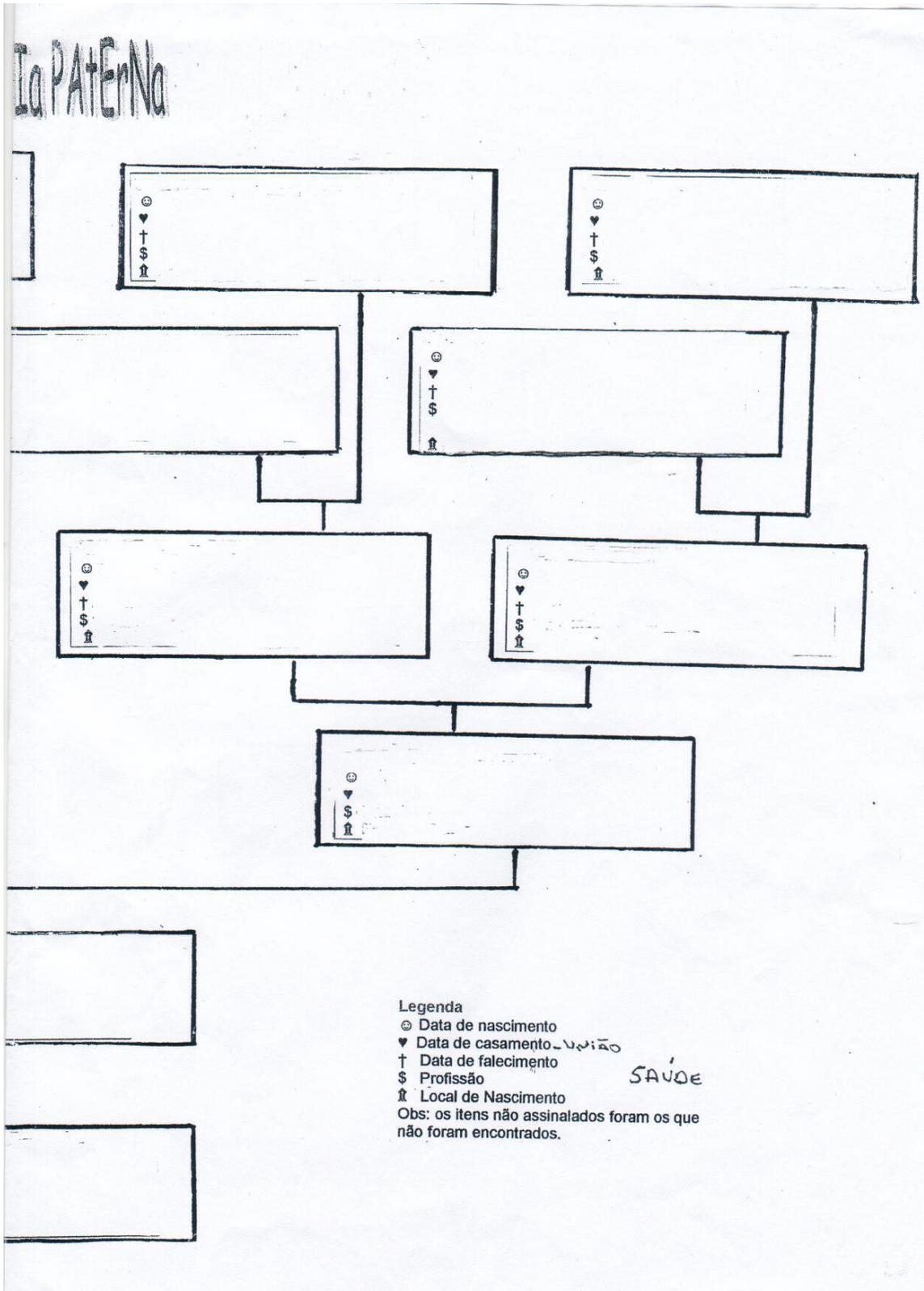
Pela presente declaração, eu _____ residente e domiciliado à rua _____ nº _____, cidade de _____, declaro ceder a pesquisa sobre Metodologia de Projetos na Área das Ciências Humanas, no Ensino Médio, vinculado a Universidade de Caxias do Sul (UCS), a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento/texto de caráter histórico-cultural que prestei. Também autorizo publicar para fins culturais o mencionado depoimento/texto no todo ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso aos mesmos para fins idênticos, ressaltando sua integridade e indicação da fonte e autor.

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C – EXEMPLO DE ORGANOGRAMA (PARTE 1)



EXEMPLO DE ORGANOGRAMA (PARTE 2)



ANEXO A – NARRAÇÃO: HISTÓRIA DE VIDA

Centro Tecnológico Universidade de Caxias do Sul
CETEC - Unidade Caxias do Sul

Doação p/ Deise
26/09/11

Narração: História de Vida

Trabalho Integrado das Ciências Humanas, dos
professores Deise, Fábio e Otília.

Bruno Variani Carpeggiani
Turma Y1 - Número 06

Caxias do Sul, 18 de agosto de 2011

INTRODUÇÃO

O Projeto Integrado das Ciências Humanas e Suas Tecnologias "*Narração: História de Vida*" é realizado pelos professores Deise Bascheira, Fábio Darius e Otilia Pezzi no Centro Tecnológico Universidade de Caxias do Sul.

Este projeto tem o objetivo de fazer o aluno dar maior sentido ao conhecimento teórico, interpretar fontes históricas e fazê-lo perceber as mudanças nos aspectos culturais com o passar das gerações.

Para a realização de meu trabalho, questionei meus parentes de maior idade, que me forneceram fotografias para a análise, além de muito conteúdo oral. Digitalizei diversas fotos para que depois pudesse selecionar as mais ricas para a realização de meu trabalho. Com este material para a análise, só me restou montar o trabalho.

Os temas escolhidos foram *Educação* e *Lazer*. No trabalho, pretendo fazer uma comparação com fotos, destacando as diferenças daquela época e de hoje, na história de meus familiares.

Nota: Todas as fotos antigas deste trabalho têm como procedência os álbuns de meus avós paternos. Já as fotos atuais foram tiradas com o propósito de serem anexas a este trabalho.

LAZER

"Lazer é tempo para fazer algo útil; este lazer o homem diligente obterá, mas o homem preguiçoso nunca." (Benjamin Franklin)

Antigamente...



Meus avós, sobrinhos e meu pai, Marcos, em uma das primeiras fotos coloridas. Estão na praça Dante Aligheri.



Gentile, avô de Bruno, com Roberto, seu tio, na praça Dante.



Laidy, avó de Bruno, com Roberto em época de Natal na praça.

Nos dias de hoje...



Bruno e seu amigo Luan no Shopping São Pelegrino.

O lazer, na época de meus avós, era **passear na praça**. Depois de ir à missa, que era o dever, as pessoas se encontravam em certos pontos da cidade. O encontro na praça se deve ao fato de que as praças eram locais seguros para encontros. Este costume mudou, assim como o fator da segurança. Com minha entrevista, pude perceber que ele fazia isso praticamente todos os domingos.

Um lugar que os jovens de hoje se encontram são os **shopping centers**. Eles oferecem a segurança que as praças ofereciam. Então podemos dizer que houve uma transição de locais para encontros sociais. Hoje, quando um pai quer passear com sua família, raramente ele irá a uma praça, com os *shoppings* acessíveis a diversos níveis financeiros.

A **comunicação** entre as pessoas também se realizava de forma diferente. Eram necessários encontros físicos, pois não havia tecnologia para ligá-los. Hoje, com as facilidades tecnológicas, como a Internet, possibilita-nos encontros virtuais, deixando as pessoas com mais acesso a todo tipo de informação.

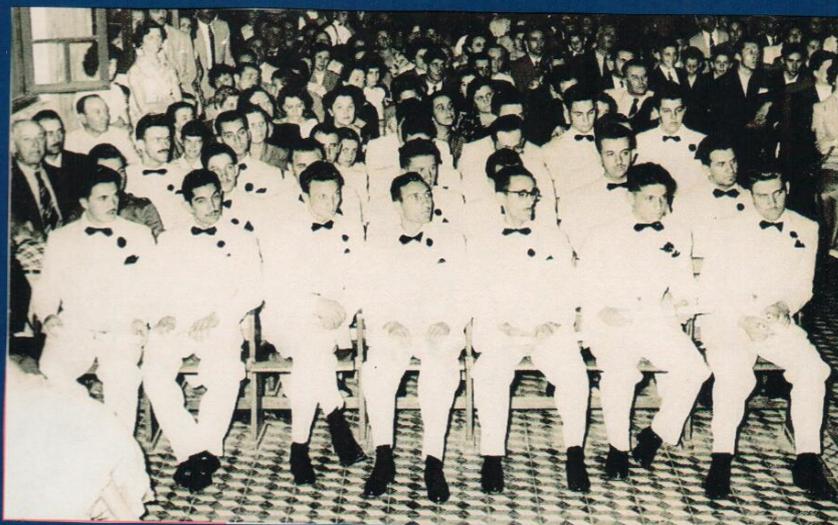
EDUCAÇÃO

"A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto." (Émile Durkheim)

Antigamente...



Colégio São José, em Flores da Cunha, onde meu avô Gentile estudou.



Formatura em 1949, de meu avô, no Colégio Carmo.

Nos dias de hoje...



Bruno Carpeggiani e seus colegas no colégio CETEC.



Bruno Carpeggiani e seu colega Giovani, no CETEC.

Na época em que meu avô estudou, **religião e educação** dificilmente não estariam atrelados. As escolas eram mantidas por padres ou freiras, que coordenavam a educação nos moldes da Igreja Católica. No caso de meu avô, isto se aplica. Ele estudou nos colégios São José em seus primeiros anos, na cidade de Flores da Cunha. Depois veio morar em Caxias, estudando no Carmo. Hoje, há instituições de ensino laicas em Caxias, como o colégio CETEC, onde estudo.

O **uniforme** era rigorosamente cobrado pelas escolas. Como observamos nas fotos, todos os alunos têm estritamente uniformes iguais. No CETEC, onde estudo, pelas fotos podemos ver que os uniformes são diferentes e usados de forma diferente. Além disso, não há obrigatoriedade de usar mais de uma peça do uniforme.

A questão do uniforme também reflete na **exigência da escola**. O professor era considerado o dono da verdade e havia punições físicas aos que discordassem de algo dito, ou infringissem alguma regra da instituição. Os alunos, hoje, podem contribuir com a classe com informação, enriquecendo o conhecimento de seus colegas. Hoje, as punições são mais leves, muitas vezes não passam de chamar a atenção do aluno.

Na época, a **segregação de meninos e meninas** era muito comum. No Carmo, meu avô estudava estritamente com meninos. No Colégio São José, em Flores da Cunha, devido a pequena quantidade de pessoas todos estudavam no mesmo prédio. Hoje, escolas que segregam meninos e meninas são raríssimas.

Conversando com meu avô a respeito da educação, ele me relatou que a família não dava **importância** a isso. O que era valorizado era o trabalho. O mais importante na escola era aprender a ler, a escrever e a somar, não indo muito além disso. Por falta de professor, faziam-se várias séries juntas. Hoje, o conhecimento, ao contrário de antigamente, é a ponte para o futuro profissional.

Para estudar, havia **dificuldade**. As escolas se localizavam no centro das cidades. Meu avô era agricultor desde pequeno e morava fora da cidade. Tinha que caminhar quilômetros até chegar na escola. Para isso, ele levava o sapato na mão para colocar apenas quando chegasse. A roupa era de extrema importância, pois era de difícil acesso para uma família sem condições financeiras. Comparando com a minha realidade atual, posso que dizer que tenho diversas facilidades para adquirir roupas e chegar na escola.

O QUE APRENDI?

Este trabalho foi significativo para a percepção de mudanças ao longo do tempo, não só dos temas abordados, mas de um modo geral. As fotografias nos permitem perceber as diferenças na vida das pessoas mais velhas em relação à minha, além das mudanças no espaço geográfico.

Os objetivos propostos na introdução deste trabalho foram atingidos. É de extrema importância que guardemos as informações de nossos familiares para gerações futuras. Também pude perceber que meus parentes, especialmente meus avós, permanecem com os costumes de seus antecessores e há costumes que resistem até a atualidade.

Além de tudo, pude perceber um engajamento familiar na realização do trabalho, especialmente dos meus avós. Falar do passado é algo que lhes dá prazer, que lhes faz se sentirem importantes.

Apesar das comparações, não me sinto inclinado a emitir juízos de valor. O passado não é melhor que o presente e vice-versa, são apenas diferentes.