

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA

CENTRO INTERDISCIPLINAR
DE ESTUDO E PESQUISA DO
IMAGINÁRIO SOCIAL



REVISTA LABIRINTO
ANO XVI
VOLUME 24
NÚMERO 2
(JAN-JUN)
2016
PP. 31-56.

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA, CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

(THE PROJECT USE THEMES IN HISTORY LESSONS,
COLLECTIVE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING CONSTRUCTION)

DR. ANTONIO ALVES BEZERRA
Professor da Universidade Federal de Alagoas
abezerra2000@uol.com.br

RESUMO: O artigo analisa experiências desenvolvidas nas disciplinas Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II e III, tendo como objetivo a motivação de estudantes universitários à docência do ensino de história na educação básica. Tal prerrogativa evidenciou a conexão entre escola e universidade, apontando para o fortalecimento da profissão docente. O uso de projetos com eixos temáticos no ensino de história potencializou a interdisciplinaridade do ensino nas escolas e fez notar o uso de novas técnicas e linguagens na problematização das aulas de história. As atividades realizadas no âmbito das escolas atenderam os objetivos iniciais, levando os estudantes estagiários a testarem os conhecimentos adquiridos na academia nos espaços escolares, levando-os a saborearem os primeiros momentos da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Projeto; Eixo-temático.

ABSTRACT: This article assays the experiences developed in the disciplines Practice of Education in History and Supervised Internship II and III, which objective is to motivate the students of universities to the teaching in the education of History in basic education. This prerogative evidenced the connection between school and university, preparing students to profession and teaching. The practice of the projects with thematic lines in

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

the education of History allowed the interdisciplinarity of the education this discipline in the schools and as result was possible to perceive the use of new techniques and languages in the questioning in History classes. The activities realized in the schools served to initial objectives, which made intern students to test their know how obtained in the university and in the school spaces, taking them to savor the first moments of teaching.

KEYWORDS: Teaching; Project; Thematic line.

INTRODUÇÃO

O presente texto se configura a partir de interpretações das experiências construídas nos meandros da mediação de duas disciplinas do curso de História, *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II e III*, ao potencializar o desafio de motivar jovens estudantes universitários aspirantes ao “ofício de historiador”, parafraseando Marc Bloch (2001). Ao iniciarmos os trabalhos observamos que parte dos protagonistas do texto foram os estudantes dos sextos e sétimos períodos do curso de graduação - Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ano de 2014.

Ao assumir a mediação das disciplinas - uma no primeiro semestre e a outra no segundo do corrente ano, sabíamos dos desafios que enfrentaríamos ao buscar um diálogo entre a universidade e a escola pública, notando-se que os aspirantes à docência na educação básica para essa disciplina, de um jeito ou de outro já haviam passado ou estavam experimentando na prática os primeiros momentos da docência em sala de aula de escolas públicas e particulares do estado de

Alagoas. Outros, porém, estavam apenas matriculados em disciplinas regulares de sua formação inicial, particularmente nas disciplinas aqui citadas. Nesse contexto, deve-se observar que estes estudantes, além de estarem vivenciando os primeiros momentos da docência, também já haviam estado na condição de estagiários nas escolas quando cursaram a disciplina de *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado I*, sob a orientação de outro docente.

Nessa oportunidade buscamos realizar uma avaliação diagnóstica acerca das inquietações dos futuros “professores pesquisadores”ⁱ tentando apreender qual seria o desejo destes jovens frente às disciplinas que eram apresentadas face aos desafios da docência. Dessa maneira, portanto, pareceu-nos que parte significativa dos futuros docentes não manifestava sentido algum com a experiência até então vivenciada nas escolas onde ocorreu a primeira fase de sua formação teórica e prática (Estágio I).

Ao apresentarmos as disciplinas, explicitou-se na fisionomia dos futuros docentes as inquietações, “mais cem horas de estágio, mais planilhas a serem preenchidas, mais tempo perdido, mais relatórios...”! Questões como estas são fáceis de serem ouvidas em

qualquer ambiente universitário quando se trata de estágios para a docência.

Antes de expor os planos de ensino das respectivas disciplinas e os referenciais teóricos que seriam adotados como eixos norteadores das mesmas, perguntei-lhes a respeito do que foi observado nas escolas no primeiro momento do estágio, Que recordações tinham daqueles momentos? O que lhes deixou inquietos frente às múltiplas práticas desenvolvidas nas escolas pelos docentes e técnicos alocados naqueles espaços? As informações ali colhidas poderiam ser utilizadas como referências para melhorar técnicas e procedimentos metodológicos de ensino de história e pesquisa no planejamento das aulas no futuro? Múltiplas respostas foram tecidas naquele instante.

Na ocasião indagamos aos estudantes matriculados nestas disciplinas o que gostariam de fazer nas escolas e/ou na sala de aula (reporto-me ao espaço da universidade) nesta segunda e terceira fase de sua formação “teórico e prática”, usando a expressão cunhada por Selma Garrido Pimenta (2012).

Não obstante, a maioria dos estudantes assinalou que “gostaria de aprender a preparar e ministrar aulas na educação básica”. Segundo eles, até aquele momento de sua formação não haviam

aprendido. Perguntamos quem já exercia a docência de história ou de outros componentes curriculares do currículo. Alguns deles se manifestaram salientando que já atuava como docente, não necessariamente ministrando história, mas não se sentiram encorajados para expor a sua prática cotidiana em sala de aula. Mesmo sem a formação inicial concluída o docente traz consigo múltiplas experiências, inclusive de professores que estiveram presentes em suas vidas desde as séries iniciais. Nesse aspecto cabe observar que

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é a busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2012, p.263).

Tardif (2012) descortina a hipótese de que no cotidiano da sala de aula muitos saberes são mobilizados por parte dos professores que mediam as

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

atividades daquele momento. Cada aula é única. Sabe-se que o professor, além de ser um mediador entre o conhecimento e o aluno na disciplina, é, sobretudo, um mediador de conflitos. Por essa razão, muitas dificuldades se somam no momento de compreender e escrever acerca de suas práticas, pois estes se tornam sujeitos de múltiplas ações ao assumirem o palco da sala de aula.

Nesse cenário Tardif (2012, p.263) entende que o professor da educação básica “atinge simultaneamente diferentes tipos de objetivos na sala de aula”, observando que este monitora os grupos de estudantes, motiva-os, leva-os à concentração no desenvolvimento das mais variadas atividades propostas, ao mesmo tempo em que atribui atenção individualizada a estudantes com dificuldades de aprendizagem; implementa atividades e, simultaneamente, debruça-se acerca da progressão das mesmas junto aos estudantes das mais variadas séries/anos, buscando explicar aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma individualizada e/ou coletiva, promovendo a compreensão e aprendizagem dos estudantes nos múltiplos estágios de formação nos quais se encontram.

Face à questão aqui colocada, o autor explicita que a postura profissional do docente da educação básica nos faz compreender que essa trama que se tece em cada aula no espaço escolar é muito complexa de ser explicada sob a perspectiva dos próprios professores da educação básica e às vezes pelos próprios especialistas da academia em âmbito universitário.

Recuperando o espaço da trama em que se teceram as atividades desenvolvidas pelas disciplinas citadas anteriormente, consideramos muito sério assumir uma sala de aula antes da conclusão da formação inicial, mesmo compreendendo as dificuldades financeiras de cada um dos professores que estão na condição de estagiários. Sinalizamos, também, que muitas surpresas poderiam se configurar nessa trajetória prematura da profissão, que dificuldades poderiam ser somadas a essa atuação acelerada da docência, podendo até ocasionar a desistência da profissão, pois muitas vezes os estudantes ainda não apresentam discernimento das questões políticas e sociais que perpassam os enfrentamentos gestados no cotidiano escolar e, sobretudo, na sala de aula, conflitos, tensões e embates com a comunidade interna e externa que, na maioria das vezes, não são de sua responsabilidade, mas de um conjunto de questões que

se imbricam nos sistemas de ensino – que se apresentam pouco efetivos do ponto de vista político, econômico e social em nosso país.

Apontamentos trazidos por Pimenta (2012, p. 43) são categóricos ao fazer notar que “no estágio dos cursos de formação de professores, compete às instituições formadoras possibilitar aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional”. Ancorado a essa reflexão, ponderamos que a docência é uma das poucas profissões que permite ao profissional assumir responsabilidades do cargo antes mesmo do término de sua formação inicial, especialmente em estados com déficit de profissionais da educação, como é o caso das regiões Norte e Nordeste, em particular o estado de Alagoas que, segundo censos oficiais, se configura atualmente com os piores índices educacionais do paísⁱⁱ.

No decorrer dos encontros com os estudantes do curso de História fomos informados que os professores contratados em sua maioria são docentes polivalentes, ministrando aulas não apenas de história, objeto de sua formação inicial, mas de outras disciplinas

na mesma área, Sociologia, Artes, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia, atuando na condição de monitores.ⁱⁱⁱ

Essas informações foram apresentadas por estudantes de história (alguns monitores na rede regular de ensino), em plenária de aula na UFAL. Não sendo objeto maior desse debate, destaca-se a necessidade de apuração dessas informações trazendo mais dados para análise de forma mais aprofundada acerca da profissionalização da docência na rede pública de ensino do estado de Alagoas. De qualquer modo, atentamo-nos para as inquietações dos estudantes e checamos algumas das informações junto à Secretaria de Educação do estado e entidade de classe, sendo possível notar a veracidade das informações apresentadas pelos estudantes em formação. Ao checar tais informações, é visível que esta prática da SEE/AL está em desacordo com o previsto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essa informação deixa claro que, se os chamados professores “monitores”, mesmo aqueles graduandos em história já atuam nas mais variadas disciplinas do currículo da educação básica do estado, evidencia-se assim a inobservância por parte da SEE/AL ao descrito no trecho do artigo acima citado. Com essa inobservância dos órgãos centrais do estado a essa prática que toma conta da rede regular de ensino de vários estados brasileiros e também do estado de Alagoas, em particular, percebe-se que a baixa qualidade do ensino pode também estar associada à formação precária dos docentes, dentre outros fatores.

Em relação à esta questão, os estudantes também salientaram que os professores monitores recebem salários inferiores aos pagos para os docentes efetivos, mesmo estando como responsáveis por algumas classes/turmas e não auxiliando outro docente, como é o caso, ainda que incipiente, de algumas redes de ensino, como o estado de São Paulo, por exemplo^{iv}.

Diante dessas questões, percebe-se o implícito interesse por parte dos órgãos da SEE/AL em manter o tal professor monitor na sala de aula, pois torna-se

evidente a redução de recursos na folha de pagamento por parte da pasta, notando-se que o professor, na condição de “monitor”, exerce a mesma função por um salário inferior ao do seu colega professor efetivo, sem onerar recursos. Nesse caso, tal prática evidencia que há uma desvalorização em série dos profissionais da educação já no momento inicial de sua inserção no mercado de trabalho, prática essa que potencializa a não percepção do docente enquanto categoria, comprometendo, assim, a qualidade do ensino e promovendo a segregação da classe docente.

O Edital de nº 001/2014, publicado pela SEE/AL no dia 14 de março de 2014 determina os valores dos salários dos “professores monitores” e os pré-requisitos que os candidatos deveriam apresentar para a investidura na função temporária de monitores. Na ocasião da publicação do referido edital, exigia-se dos candidatos à docência (leia-se *monitores*) apenas 50% da conclusão do curso de graduação em qualquer uma das disciplinas do currículo da educação básica, exceto para aqueles que desejassem a monitoria de Educação Física, conforme destacado em um trecho do edital,

Para estar apto à inscrição, o candidato deverá, obrigatoriamente, possuir os seguintes

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

requisitos, a) Ser brasileiro nato ou naturalizado, ou, ainda, se estrangeiro, estar devidamente legalizado no Brasil. b) Ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos, no momento da contratação. **c) Ter cumprido, sem pendências, no mínimo 50% das disciplinas constantes na grade curricular do curso.** 2.2. Exclusivamente ao candidato que pretenda concorrer à vaga destinada a monitoria de Educação Física, é obrigatória a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física ^v (grifos meus).

Os pontos evidenciados no Edital, especialmente os itens que tratam sobre os pré-requisitos para a investidura na função de *monitor* também negligenciam a informação de que os candidatos a monitores devem estar matriculados e frequentes no curso de formação de professores das disciplinas objeto do certame por dois anos, validade do contrato^{vi}.

Salientamos que parte das últimas questões aqui colocadas limitam-se aos discursos dos estudantes, não se pautando por outros materiais de pesquisa, mas são questões essenciais para se compreender a etapa seguinte deste texto, posto que as informações que seguirão são experiências que merecem destaque à luz

das condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem dos profissionais da educação e também dos estudantes da educação básica deste estado e que se fazem presentes em outras partes do país.

Partindo das inquietações dos futuros e alguns já professores da educação básica, buscamos trazer à luz a proposta de trabalho elaborada pela CENP/SP com assessoria dos professores Marco Silva e Déa Fenelon Ribeiro nos anos oitenta, no estado de São Paulo, ao encorajarem os docentes daquela rede de ensino a trabalharem eixos temáticos no ensino de história nas salas de aulas^{vii}.

Procuramos, ainda, apresentar aos estudantes dos sextos e sétimos períodos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2012) e PCN, Ciências Humanas. Assim, ao organizarmos o plano de trabalho para a disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II*, buscamos discutir alguns autores que tratam das questões sobre o ensino de história na educação básica numa perspectiva construtivista, distanciando-nos dos debates positivistas que tendem a focar no currículo um modelo de ensino de história pautado pela “memorização, repetição, *monólogo* do professor como espaço

propício para a ideia de saber pronto e acabado, restando a esse professor apenas a oportunidade de transmitir o conhecimento”, como bem salientou Stephanou (1998, pp.19-20).

UTILIZAÇÃO DE EIXOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA, CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Orientados pela premissa da construção de um ensino de história prazeroso e próximo às inquietações dos jovens estudantes da educação básica, os estudantes estagiários do curso de história matriculados nas disciplinas já mencionadas foram sendo desafiados e motivados ao longo dos semestres a pensarem numa proposta de trabalho que trouxesse em seu bojo algumas metas, tais como a elaboração de um projeto-aula a ser colocado em prática no momento em que ocorresse a disciplina *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado III* (segundo semestre de 2014).

Ao serem provocados pelos autores debatidos na universidade, Selva Guimarães Fonseca (2003); Carla Bassanezi Pinsky (2013); Marco Silva (2003); Selva Guimarães Fonseca & Marco Silva (2007); Martha Abreu e Rachel Soihet (2009); Leandro Karnal (2010); Sonia

Nikitiuk (2012); Ana Maria Monteiro (2007); Nicholas Davies (2001); Bernard Charlot (2013), dentre outros autores, tornou-se visível que ser professor de história não é tão fácil quanto parece ser! Mas, mesmo sabendo dos desafios, os estudantes demonstraram confiança no trabalho proposto pelas disciplinas e buscaram, junto com o mediador, a superação das dificuldades que se fizeram notar até então.

Após a realização da primeira etapa da disciplina de *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II*, quando os estudantes já haviam lido e discutido os textos dos respectivos autores, cuidamos de motivá-los a pensar o seu retorno à sala de aula da educação básica na condição de estudantes estagiários, mas também de mediadores de uma proposta pedagógica de intervenção na realidade observada nas escolas. Observa-se que nesse momento do estágio eles não voltariam às escolas apenas como meros observadores das aulas ministradas pelos professores regentes, mas, sim, como um “provocador”, ao propor a reelaboração das aulas dos professores e implementação das mesmas em formato de projetos.

Ao procurar o professor orientador de estágio *in loco* para formalizar a segunda etapa das atividades “teórica e prática” de sua formação, os estudantes não

foram mais com “a cara e a coragem” para formalizar a referida solicitação. Foram com uma proposta de intervenção nos planos de ensino dos professores regentes que lhes orientariam na condução das aulas. Tal prática faz notar que

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA, 2012, p.45).

Alertados pelo trecho da reflexão acima citada, nota-se que a disciplina *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II* pôde proporcionar aos estudantes da Licenciatura em História da UFAL a oportunidade de aprender a construir um plano de trabalho e, a partir de então, atentar-se aos procedimentos a serem adotados na elaboração de uma

aula e aplicação da mesma no âmbito da educação básica^{viii}.

Na sequência, recorreremos também ao texto de Maria Elizabeth B. de Almeida, intitulado “Desafios à educação, o trabalho com projetos” (2001). A autora deixou patente algumas motivações que nos levou ao desafio de trabalhar com projetos na educação básica e nos fez pensar de forma efetiva na utilização de eixos temáticos na elaboração das aulas de história nas séries da educação básica. A ideia de projeto-aula teve como premissa favorecer o aluno no sentido de buscar “examinar criticamente a sociedade, além dos conteúdos que abordam questões do presente, considerando suas experiências cotidianas e motivando-o à construção de um relacionamento ativo e crítico com o saber, negando o conhecimento como verdade absoluta e acabada” (BASSO, 2001, p.43).

Bezerra (2006) ^{ix} tende a viabilizar algumas possibilidades de usar o projeto-aula como desafio para desenvolver um ensino de história prazeroso e comprometido com a compreensão do saber histórico na sala de aula. Dessa maneira, o autor focaliza alguns eixos temáticos como possibilidades do fazer pedagógico nas aulas de história,

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

Projeto I, proposta que incita os estudantes a trabalharem com o tema *conflitos sociais no campo e na cidade*. Nesta mesma linha, abordou-se o eixo temático, *conflitos agrários e a propriedade da terra no Estado de São Paulo*. Quanto ao projeto II, destinado aos estudantes da primeira série do Ensino Médio, pensou-se no tema *Arte e História*, configurando o eixo temático *Conhecendo a história do “descobrimento” do Brasil na perspectiva das pinturas de Victor Meirelles*, sendo estas, a Primeira Missa no Brasil e a Batalha dos Guararapes. No que tange aos projetos III e IV, endereçados a estudantes da segunda série do Ensino Médio, abordou-se como tema *a questão do trabalho, desemprego, desenvolvimento econômico e urbanização*, observando as questões políticas como molas definidoras de processos de inclusão/exclusão social. Os projetos V e VI apresentaram os seguintes temas, *Ser negro no Brasil, um desafio*. Eixo temático, *Movimentos Sociais e Cidadania*, trabalhando-se com estudantes da 3ª série do Ensino Médio. E para o projeto VI o tema *Criando Um Jornal* e como eixo temático, *O jornal como fonte de informação e de transformação social* endereçado aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio (BEZERRA, 2006, pp.5-6).

Em face das questões trazidas pelo excerto acima e motivados por todo um aparato teórico e metodológico, os estudantes de história desta instituição puderam experimentar e socializar em plenária seus avanços na elaboração e implementação de uma aula, superando parte de suas dificuldades até então diagnosticadas por eles mesmos. Simultaneamente ao desenvolvimento da disciplina aqui denominada de *Estágio II*, houve as primeiras orientações acerca da elaboração da proposta de trabalho a ser apresentada aos professores orientadores *in loco*.

Inicialmente os estudantes matriculados nesta disciplina foram organizados em grupos com no mínimo dois e no máximo quatro integrantes. Na sequência, os grupos de estagiários precisaram recorrer aos planos de cursos dos professores que lhes supervisionaram na disciplina *Estágio I* no semestre anterior, buscando, assim, analisar as fragilidades dos planos e agir com segurança na escolha do eixo temático para a elaboração do projeto-aula a ser apresentado aos professores(as)^x.

Os grupos de estudantes tiveram orientação com o professor mediador das disciplinas com datas e horários agendados. Estes foram orientados a virem às

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

reuniões com os temas pré-definidos, levando-se em consideração o calendário escolar, a disponibilidade dos professores orientadores do estágio, a faixa etária dos estudantes da educação básica, a análise prévia dos planos de cursos dos professores, visualizando, inclusive, a possibilidade de inserção dos eixos temáticos nas aulas de história no bimestre/semestre e se as instalações das unidades escolares eram adequadas à implementação das propostas.

Os temas começaram a florir em cada reunião. Os estudantes trouxeram eixos temáticos bastante inusitados para a construção do conhecimento histórico na educação básica. Tais temas emergiam a partir de suas leituras e das observações realizadas no espaço escolar e, também, sentindo-se provocados pela bibliografia das disciplinas e pelas próprias colocações dos professores na fase do *Estágio I*. Assim fomos pensando a constituição da proposta de cada grupo e tecendo a redação de cada projeto-aula evidenciando os mais variados eixos temáticos, suas interfaces, suas conexões com outros temas macros e os possíveis caminhos e procedimentos metodológicos que seriam utilizados - seleção das linguagens e construção dos cronogramas de atividades, por exemplo.

Dentre os temas apresentados pelos estudantes como eixos temáticos, focalizamos a música clássica como linguagem para melhor compreensão de algumas das interfaces da Segunda Guerra Mundial, tema, aliás, geralmente tratado nos currículos do nono ano do ensino fundamental II, sendo aprofundado por outros currículos na segunda série do ensino médio. O trabalho com gênero^{xi} também ganhou ímpeto na elaboração da proposta de atividades desses estudantes quando trouxeram à luz a presença das mulheres na história e na política, tema também pouco tratado nos manuais didáticos de história endereçados a estudantes e professores da educação básica.

Nesse sentido, Suely Gomes Costa (2009) explicita que “no conjunto das propostas curriculares para o ensino de história contidas nos PCNs, reafirmar a discussão sobre a visibilidade/invisibilidade das mulheres é também remeter a outros sujeitos excluídos da história”. Segundo Costa,

Relações de gênero são matérias recolhidas do cotidiano e da intimidade, possibilitando reexaminar as abordagens históricas que abstraem essa matéria por estarem apoiadas, ainda, nos acontecimentos políticos e/ou administrativos, nas estruturas impessoais de

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

poder dos governos e dos Estados, nas referências à leis econômicas universais (COSTA, 2009, p.203).

Pautando-nos pelas ideias da autora, torna-se urgente descortinar o debate acerca das relações de gênero na sala de aula da educação básica, fazendo notar que o “fazer do ensino de história é um processo de tomada de consciência que nos conduz a um novo patamar de conhecimento crítico sobre o Brasil e sobre nós mesmos”. É o momento de ressignificar o ensino de história na sala de aula e também fora dela e, quem sabe, desvelar, assim, o papel da escola enquanto equipamento de transformação social e lugar de construção de conhecimento e não somente de *transmissão* do mesmo.

Corroborando as questões aqui postas, Fonseca (1995, p.109) assinala que assumir tal postura é “procurar dar voz aos excluídos, tenta romper com a forma tradicional de ensinar história, introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes” no que diz respeito à mediação do processo de ensino e compreensão da história e seus processos. Assim, recorreremos à leitura e interpretação dos já “esquecidos” PCNs para melhor

compreendermos tais questões e buscarmos, de alguma forma, pautar nossas elaborações pelas orientações delineadas nesse documento e em outras publicações oficiais de igual teor. Em face disso, tornou-se necessário perceber que, dentre outras questões, as Orientações Curriculares existentes nos PCNs entendem que,

Na história, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas e de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudanças ou de resistências, pela busca de soluções para problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos, rupturas e delinea os movimentos de transformações históricas. Com essa concepção de história, o passado é um conceito fundamental, na perspectiva do valor representado pelos indivíduos como criadores de realidades e agentes das transformações, a partir das relações sociais que constroem entre si. É este conjunto, portanto, que constitui o objeto da história. (PCNs, MEC/DF, 2002).

Apropriando-nos do excerto acima, entende-se que outros temas podem ser valorizados no ensino de história, como as relações de gênero, por exemplo. Assim, “as relações de gênero, sob tantos aspectos invisíveis, quando vistas a partir de matérias documentais consistentes, permitem colocar em cena vários conceitos fundamentais ao conhecimento histórico” como explica Costa (2009, p. 203).

Por outro lado, temas ligados a conflitos políticos regionais também foram configurados no rol das propostas de temas para elaboração dos projetos-aula apresentados pelos estudantes das disciplinas em questão.

Um outro tema pouco conhecido pela comunidade escolar e ausente nos manuais didáticos da educação básica no estado de Alagoas foi evidenciado pelos estagiários, como o tema “*guerra entre lisos e cabeludos*”, por exemplo. Segundo os estagiários Luiz Alberto e Jerry Rodrigues do sétimo semestre, o tema reporta-se a dois grupos sociais que ocupavam o cenário político alagoano há pelo menos dois séculos atrás, sendo que um destes grupos lutava pela transferência da capital do estado para a atual cidade de Maceió (capital de Alagoas atualmente), e o outro grupo

defendia a permanência da mesma na então cidade histórica de Marechal Deodoro, à época capital do estado. Nas leituras e debates trazidos pelos estagiários desse tema, algumas figuras políticas do presente foram classificadas como ramificações dos dois grupos políticos cognominados de “*lisos e cabeludos*”.

Para ampliar o debate em torno das questões que inquietavam o grupo de estagiários dessa temática foi preciso retomar alguns vieses da história nacional, regional e local, levando-nos à leitura e interpretação dos trabalhos de Geraldo Balduino & Geysa Germinari (2010), especificamente o capítulo intitulado “história local e as finalidades do ensino de história”. Os autores buscam nesse contexto sinalizar que “a história local é entendida como aquela que desenvolve análises de pequenos e médios municípios ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas”. Indicamos também a obra de Maria Auxiliadora Schmidt & Marlene Cainelli (2009), especialmente o capítulo intitulado “História local e o ensino de história”. Nessa obra as autoras discutem a importância do ensino de história local no sentido de recuperar o acontecimento ou o fato histórico numa perspectiva mais ampliada, não desconexa das questões maiores do ponto de vista estrutural^{xii}.

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

Os PCNs e Orientações Curriculares Nacionais têm motivado os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a “vasculharem” os estudos locais e regionais para melhor captar e compreender as tensões que envolvem o mundo numa perspectiva mais global. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área da história na década de 1990 ancora suas preocupações na tentativa de viabilizar reflexões em torno da história local, sinalizando como vetor o cotidiano dos educandos e suas experiências de lutas e sobrevivências como marco teórico que deveria pautar as ações didáticas na educação básica respeitando-se os contextos social, cultural e político.

Ao abordar a temática dos estudos locais em sala de aula, os estudantes estagiários puderam compreender melhor que “A história local no ensino de história não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas constituir-se em estratégia pedagógica, que trata metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local”, de acordo com as reflexões de Geraldo Balduino & Geysa Germinari (2010, p.120).

A temática da formação da nação brasileira, religião, cultura afro-brasileira na sala de aula, o processo de escravização da comunidade negra africana

e o seu traslado para Portugal e posteriormente para o Brasil também ganhou lugar nas propostas de alguns grupos de estudantes matriculados nas disciplinas de estágios. Para desenvolverem esse trabalho, os estagiários responsáveis por essas temáticas, sendo três grupos no total, já dispunham de conhecimentos e domínios prévios, embasados pelas discussões teóricas nas quais esteve circunscrito o processo da escravização da comunidade negra e indígena na economia brasileira. Apresentamos também alguns textos teóricos e legislações que poderiam viabilizar o debate dos referidos temas no âmbito da educação básica.

A princípio, realizamos a leitura e promovemos reflexões e debates acerca do Parecer 03/2004, documento que antecedeu a elaboração da Lei 10.639/04 e que, por força desta mesma Lei, o poder público e os sistemas de ensino de todo o país foram orientados a procederem à inclusão em seus currículos da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Após o debate sobre a referida lei, indicamos aos grupos como leitura obrigatória os textos trazidos na coletânea intitulada “Cultura Política e Leituras do Passado”, organizada pelas professoras Soihet Abreu e Gontijo (2007), especialmente a parte III do livro, intitulada

“Identidades em construção, indígenas, negros e mestiços”.^{xiii}

No bojo dos projetos-aula figurou também o tema “canções de protestos como forma de enfrentamento à ditadura civil e militar brasileira, deflagrada em 1964”, linguagem que serviu de suporte para a compreensão das múltiplas facetas da ditadura até então instituída no país. As matrizes étnicas – indígenas, europeias e africanas também foram temas evidenciados pelos estudantes. Buscamos, nesse aspecto, a percepção na prática de como se dava a compreensão da formação da nação brasileira por parte dos estudantes da educação básica.

O tema cangaço também ganhou ímpeto nas propostas, focando a região nordeste como lócus de manifestação social e política, em particular, as frentes existentes no estado de Alagoas, ancorando-se o debate na questão do regional, mas também do mundial. Para esta última temática, recorreremos a uma série de textos acadêmicos e materiais produzidos pela cultura regional, como o cordel, por exemplo. Essa linguagem deu o tom nas interpretações dos estudantes na escola e, sobretudo, facilitou a transposição didática acerca desta temática pelos estagiários em sala de aula.^{xiv} Após a escolha dos temas outras referências

bibliográficas foram indicadas e os procedimentos metodológicos foram se configurando em torno de cada projeto-aula. Como se tratava de temas diversos, as linguagens utilizadas em sala de aula também foram diferenciadas, fazendo notar a multiplicidade que poderíamos usar na construção do conhecimento histórico na educação básica.

No contexto do desenvolvimento das disciplinas os estudantes tiveram num primeiro momento aulas teóricas em âmbito da universidade, em que puderam ler e discutir vários textos de tendência teórico-pedagógica ao participar de aulas expositivas e dialógicas mediadas pelo professor. Depois foi o momento dos seminários preparados e apresentados pelos próprios estudantes, desembocando em calorosos diálogos acerca do que seria ensinar história no século XXI no sentido do que Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007) explicitam.

As disciplinas, enfim, promoveram encontros a cada grupo de estudantes para que pudessem discutir com o professor mediador algumas interfaces dos temas escolhidos e quais referenciais teóricos dariam conta de uma possível transposição didática nas aulas ministradas nas escolas pelos estagiários^{xv}. Nestes encontros delimitamos o número de aulas para cada

grupo, as séries em que os projetos-aula seriam trabalhados, a faixa etária dos estudantes (público alvo das atividades), os recursos técnicos e materiais didáticos a serem utilizados no desenvolvimento das atividades nas escolas e as formas de avaliação.

Sugerimos que um integrante de cada grupo, ao término da elaboração do projeto-aula, expusesse o respectivo projeto para apreciação coletiva da classe – tendo como público alvo os demais colegas de turma e o professor como mediador. O objetivo da proposta foi despertar nos estudantes a autonomia para escolherem os temas que seriam trabalhados nas escolas e os caminhos a serem trilhados ao longo do desenvolvimento dos projetos-aula.

Salientamos que nos dois encontros para essa etapa da disciplina, cada grupo dispunha de vinte minutos para expor os respectivos projetos-aula e dez minutos para aferição da turma e do professor mediador. Esse momento do trabalho fechou mais uma etapa da disciplina de *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado II*, sinalizando que na disciplina seguinte, *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado III* os projetos seriam retomados e levados às escolas a fim de que tais propostas fossem apreciadas pela equipe técnico-pedagógica e pelos

professores de história orientadores do estágio *in loco* e colocados em prática.

ÚLTIMA ETAPA DA PROPOSTA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciando a abertura da disciplina de *Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado III* no segundo semestre de 2014, retomamos a ideia dos projetos-aula desenvolvidos no semestre anterior. Nesse instante trabalhamos de forma profícua e integrada com o texto de Maria Elizabeth de Almeida (2001), intitulado “Desafios à Educação, o trabalho com projetos”. Trabalhamos também alguns textos dos livros “Ensino de História” de Kátia Maria Abud; “Como usar o cinema na sala de aula” de Marcos Napolitano (2011), indicando-se a coleção de como usar na sala de aula, “Artes visuais” de Kátia Helena Pereira; “As histórias em quadrinhos” de Ângela Rama e Waldomiro Vergueiro (org.); “A literatura infantil” de Maria Alice Faria; “A música” de Martins Ferreira; “A Televisão” de Marcos Napolitano; “O jornal” de Maria Alice Faria; “O rádio” de Maciel Consani, dentre outros textos e autores.

Notamos que boa parte dos estudantes estagiários das duas disciplinas ainda tinham

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

dificuldades em conceituar fontes históricas e linguagens para o ensino de história na educação básica. Apresentavam de certa maneira um discurso bastante arraigado ao afirmar que eram eles (estagiários, futuros docentes) que levariam o conhecimento até os estudantes. Foi comum ouvir nas aulas falas como, “ser professor é muito difícil hoje em dia, porque na hora que vamos *transmitir* o conhecimento de história os alunos não dão a mínima para nós, professores”!

Nessa trama, questionamos falas do senso comum que foram evidenciadas nas aulas, “se eu sou o professor, logo transmitirei conhecimentos aos alunos”. Nesse caso, entende-se que eles não possuem conhecimento sobre a disciplina ministrada ou sobre a vida deles, ponto, aliás, que deu prazeroso e acalorado debate acerca da profissão docente. Aqui os estudantes estagiários foram se despojando dos supostos “saberes superiores” aos dos estudantes da educação básica. Ou seja, foram incorporando aos seus discursos a prerrogativa de que ninguém sabe tudo e que cada um sabe um pouco, desembocando no que nos ensinou o Mestre Paulo Freire, “eu aprendo ao ensinar e ensino ao aprender”, evocando a relação dialógica.

Noutra perspectiva, configurou-se nas representações dos estagiários a falácia acerca dos

“alunos-problemas, aqueles indisciplinados que não queriam nada com a vida e que só iam para a escola infernizar quem queria aprender e os professores que queriam ensinar”, fala esta reproduzida na maioria das vezes pelos professores da educação básica, marco da indignação dos docentes atualmente. Observamos nesse caso a premência de um discurso marcado pelo conservadorismo e que insiste em permanecer vivo, mesmo que esteja em desacordo com as propostas educacionais do país bem como das disciplinas aqui exploradas^{xvi}.

Nesse aspecto, tornou-se desafio constante amenizar essas tensões ideológicas presentes nos discursos dos estudantes universitários naquele momento e que permeia, ainda, suas práticas sociais. Mas, sem dúvida, algo mudou na concepção de alguns dos aspirantes a docência após terem elaborado e ajudado a implementar os projetos-aula nas escolas.

Em face dessa questão, em alguns excertos de relatos dos estagiários emanaram os desafios enfrentados por estes ao longo das atividades, mas se fizeram presentes também alguns avanços e algumas possibilidades no que concerne à proposta apresentada pelas disciplinas. Destaca-se que não é pretensão do texto exaltar a proposta das atividades realizadas pelas

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

disciplinas de estágios, mas se faz necessário assinalar a importância de se retomar a proposta em eleger eixos temáticos como possibilidades de efetivar o ensino de história buscando descortinar caminhos que promovam uma melhor compreensão do porquê estudar história.

Trechos de alguns relatórios dos estudantes estagiários indicam que

Em virtude dos fatos mencionados no relatório, entendemos que o estágio quando bem orientado proporciona um grande valor de campo, uma vez que precisamos ter essa experiência de campo antes mesmo de alçarmos o nosso espaço como professores titulares. A relação que tivemos com os alunos serviu de grande experiência para as futuras oportunidades que teremos na docência.^{xvii}

Em um segundo relato explicita-se que

O estágio nos proporcionou experiências muito valorosas, pois pudemos perceber na prática a importância de ensinar história de forma mais dinâmica, atraindo a atenção dos alunos com novas metodologias de ensino, fazendo com que eles, acima de tudo, interagissem com a gente, professores. Pudemos perceber que

apesar das precariedades do ensino público é possível diversificar a forma de se ensinar história, possibilitando a valorização da disciplina por parte dos alunos. O projeto foi concluído com êxito. Foi uma grande satisfação ter realizado esse projeto e ter saído com a convicção de estar no caminho certo, de ser um professor de história.^{xviii}

Para um terceiro grupo de trabalho, evidenciou-se que

A experiência com o projeto-aula foi muito proveitosa para todos os lados, a escola ganhou com a aplicação do projeto um novo gás nas atividades planejadas por nós. A professora regente teve a oportunidade de conhecer novas técnicas para implementar novas metodologias de ensino no sentido de facilitar o seu trabalho. Os alunos, além de aprenderem de uma forma dinâmica, ficaram mais estimulados a estudar e buscar a aprender. Por fim, nós, estagiários, ficamos muito contentes em participar da rotina de classe; aprender e ensinar de forma coordenada foram aspectos que nos deixaram cientes de que a sala de aula é um desafio constante, mas que pode ser

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

driblado com planejamento, técnica e motivação.^{xix}

As proposições trabalhadas nesse ensaio se configuraram como norte de uma prática em sala de aula no curso de formação de professores de história em nível superior, não sendo discutido nesse momento o teor dos respectivos projetos nem o conteúdo dos relatórios apresentados pelos estudantes à disciplina, cabendo a estes e/ou a outros pesquisadores analisar e discutir os percursos e resultados alcançados pelos mesmos em formato de textos acadêmicos ou por meio de pesquisas mais acuradas sobre a temática.

Em face disso, esperamos, enfim, que outros textos e artigos sejam preparados e divulgados pelos autores dos projetos-aula aqui enfatizados, pois foram experiências que precisam ser nutridas e socializadas com o espaço das escolas e com outros profissionais da educação no sentido de se colocar em prática os trabalhos pedagógicos interdisciplinares ou mesmo transdisciplinares.

As atividades desenvolvidas pelos estagiários atenderam os objetivos iniciais, pois além de colaborar na formação de professores de história, esta também pretendeu um diálogo entre a rede regular de ensino e

a universidade. Dessa maneira, concretizamos um canal de comunicação e a abertura de possibilidades no sentido de caminharmos e aprendermos juntos – comunidade escolar e universidade.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia M. *Ensino de História*. São Paulo, CENGAGE Learning, 2010.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel & GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *Cultura Política e leituras do passado, historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.
- ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História, conceitos, temáticas e metodologia*. 2ª. Ed., Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. *Desafios à educação, o trabalho com projetos*. In, *Educação, projetos, tecnologias e conhecimentos*. São Paulo, PROEM, 2001, pp.47-63.
- ANDRE, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP, Papirus, 2001.

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

- BASSO, Itacy S. *As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história*. In, DAVIES, N. (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. RJ, Access, 2001, pp. 33-45.
- BEZERRA, Antônio Alves. *Trabalhando Com Projetos no Ensino Médio*, desafios e perspectivas no ensino de história. (Monografia). Programa de Pós-graduação lato sensu. São Paulo, IFCH/UNICAMP/CENP/SEE-SP, 2006.
- BRASIL/MEC, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos PCNs – Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília, DF, 2002.
- COSTA, Suely Gomes. *Gênero e História*. In, ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História, conceitos, temáticas e metodologia*. 2ª. Ed., Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009, p.187.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. SP, Cortez, 2013.
- DAVIES, N. (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. RJ, Access, 2001.
- FONSECA, Selva Guimaraes. *Caminhos da História Ensinada*. 3ª. Ed., SP, Papirus, 1995.
- _____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas, SP, Papirus, 2003.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*, na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 18ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- HORN, Geraldo B. & GERMINARI, Geysa D. *O ensino de história e seu currículo*. 3ª ed., Petrópolis, RJ, 2010.
- KARNAL, Leandro. *História na Sala de Aula*, conceitos, práticas e propostas. 6ª. Ed., 1ª. Reimpressão, São Paulo, Contexto, 2010.
- MAGALHÃES, Marcelo. *História e Cidadania*, porque ensinar história hoje? In, ABREU, Marta & SOIHET, RACHEL (Org.). *Ensino de História*, conceitos, temáticas e metodologia. 2ª. Ed., Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2009.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A CENP e a criação do currículo de História*, a descontinuidade de um projeto educacional. In, *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, nº36, 1998, pp.39-59.

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

MONTEIRO, Ana M. *Professores de História. Entre saberes e práticas*. RJ, Mauad X, 2007.

NIKITIUK, Sônia. *Repensando o Ensino de História*. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria do S. L. *Estágio e Docência*. 7ª. Ed., SP, Cortez, 2012.

PINSKY, Carla B. (Org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. 2ª ed., SP, Contexto, 2013.

SCOTT, J. *História das Mulheres*. In, BURKE, P. (Org.). *A escrita da História, novas perspectivas*. São Paulo, UNESP, 1992, pp. 63-96.

STEPHANOU, Maria. *Currículos de História, instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 18, no36, 1998, pp.15-38.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimaraes. *Ensinar História no Século XXI, em busca do tempo entendido*. Campinas, SP, Papyrus, 2007.

_____. *História, o prazer em ensino e pesquisa*. 1ª. Ed., São Paulo, Brasilense, 2003.

SILVA, Jorge Antônio de Queiroz. *Globalização e História Local*. In, *Revista História/Ensino*. Londrina, PR, V. 7, 2001, pp.83-99.

SCHIMIDT, Maria A. & CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo, Scipione, 2009.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13ª Ed., RJ, Vozes, 2012.

SITES

<http://7segundos.com.br/index.php/noticia/2014/09/05/alagoas-tem-uma-das-piores-medias-no-ideb>. Acesso em, 13/01/2015.

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao>. Acesso em, 20/11/2014.

http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2014/edital-001-2014-selecao-para-contratacao-temporaria-de-monitores/Edital%20001_2014%20-20Selecao%20para%20contratacao%20temporaria%20de%20monitores.pdf. Acesso em, 20/01/2015.

Recebido em: 20/01/2016
Aprovado em: 18/05/2016
Publicado em: 06/08/2016

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

NOTAS

ⁱ A adjetivação em destaque encontra-se fortemente marcada na obra do educador Maurice Tardif (2012) ao assinalar que todo professor da educação básica pode ser qualificado como professor e pesquisador e não como um mero técnico que aplica os materiais produzidos pelos especialistas da academia. Segundo esse autor canadense, tal profissional tem que ter espaço para falar e escrever acerca de sua prática, demonstrando suas experiências sem ter que passar pelo crivo dos especialistas da academia, sendo estes últimos os principais responsáveis pela chancela de atestarem o que é ou não pesquisa científica. Tal questão encontra eco também nas obras de alguns autores brasileiros, dentre eles Marli André e Menga Ludke (2001) ao discutirem, inclusive, as condições de trabalho dos profissionais da educação básica, colocando em evidência a qualidade da produção intelectual destes profissionais bem como as reais condições nas quais trabalham.

ⁱⁱ Para o site **7 segundos**, Alagoas tem as piores médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o ensino da 3ª série ao 9º ano. Segundo o site de notícias, “o Estado de Alagoas é o estado com as piores médias. De acordo com o Ideb, na 4ª série/5º ano, a média no ano de 2007 foi 3.3; em 2009 foi 3.7; já no ano de 2011 o resultado foi de 3.8 e em 2013 foi de 4.1. O estado passou da meta que era de 3.6, mas ficou acima apenas do estado do Pará, que obteve uma média de 4.0. Na 8ª série/9º ano, em 2007 a média de Alagoas foi 2.7, nos dois anos seguintes a média aumentou para 2.9, em 2011 o número permaneceu e, em

2013, Alagoas não conseguiu atingir a meta, ficando com uma média de 3.1, quando a média era de 3.3. Na 3ª série em 2007 a média do Estado era de 2.9, em 2009 o índice foi de 3.1, dois anos após este resultado, Alagoas obteve uma média de 2.9 e este ano não conseguiu atingir a meta que era de 3.6, ficando com um índice de 3.0. Na 3ª série a média menor foi do Pará com 2.9. O estado de Alagoas ficou com a mesma média do Amapá, Bahia, Maranhão e Mato Grosso...”
<http://7segundos.com.br/index.php/noticia/2014/09/05/alagoas-tem-uma-das-piores-medias-no-ideb>. Acesso em 13/01/2015.

ⁱⁱⁱ Segundo o *Dicionário Houaiss Eletrônico 3.0* (2009), **monitor** “seria o indivíduo encarregado do ensino e da orientação de esportes ou de certas disciplinas”. O termo pode ser aplicado a “estudante que atua como auxiliar do professor junto à classe”. No entanto, tal nomenclatura é atribuída aos docentes da SEE/AL não pertencentes ao quadro efetivo. Nesse sentido, vislumbra-se por parte do estado uma remuneração inferior a esse docente, pois ele é conhecido como monitor, não professor. À luz da história esta se configura como uma forma de desagregação profissional enquanto classe, promovendo, assim, a formação do tão conhecido “exército de reserva”.

^{iv} Segundo a SEE/SP, “as escolas estaduais passam a contar a partir do ano de 2012 com professores-auxiliares, que darão suporte aos docentes titulares na assistência a alunos dos ensinos Fundamental e Médio que necessitarem de atenção suplementar

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

no processo de aprendizagem, em uma modalidade contínua de recuperação”. Os professores-auxiliares são docentes habilitados para o exercício do magistério que, em sua maioria, já atuam na rede estadual e têm vínculo funcional com a Secretaria da Educação. <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao>. Acesso em, 20/11/2014.

^v http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2014/edital-001-2014-selecao-para-contratacao-temporaria-de-monitores/Edital%20001_2014%20-20Selecao%20para%20contratacao%20temporaria%20de%20monitores.pdf

O edital não sinalizou quantos candidatos seriam selecionados nesse momento, mas acenou para os valores das horas-aula e que o candidato poderia ser admitido para ministrar até 40 horas-aula por semana, totalizando 160 horas por mês. Ainda de acordo com esse edital “a contratação de que trata o item 1.4, dar-se-á, nos limites e parâmetros estabelecidos pela Lei Estadual 6.018/98, com duração de no máximo 24 meses e lotação, exclusiva, em atividade de docência em Unidade Escolar, não sendo, em hipótese alguma, permitido o desvio de função, bem como lotação fora de sala de aula, sob pena de rescisão sumária do contrato”. Acesso em, 10/01/2015.

^{vi} Há indicativos de que alguns candidatos a “monitores” de classe efetivam suas matrículas junto às instituições formadoras apenas para adquirir declaração de curso para assumir turmas e, ao alcançarem tal objetivo, tão logo trancam as matrículas,

postergando, assim, a sua formação inicial e de certa forma comprometendo a qualidade do ensino. Informações como estas devem ser levadas em consideração ao se tornar público um edital dessa envergadura e averiguada por meio de pesquisa documental.

^{vii} Segundo Marcelo Magalhães, tal proposta foi elaborada após intensos debates acerca de suas versões preliminares em 1987, quando vários setores da imprensa paulistana e também da própria universidade começaram a desqualificar a proposta até então em curso naquele estado, bem como os seus colaboradores, sem abrir espaço para que estes pudessem se defender. Sobre o assunto ver Selva Guimaraes Fonseca (1995) “Em busca de outras histórias, duas propostas dos anos 80”. Maria do Carmo Martins. A CENP e a criação do currículo de História, a descontinuidade de um projeto educacional (1998).

^{viii} Nesse instante, recorreremos aos textos de Gandin, especialmente o capítulo intitulado “O Plano na sala de aula” (p.149). GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**, na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 18ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

^{ix} A monografia procurou, dentre outras questões, viabilizar junto aos estudantes do Ensino Médio da rede regular de ensino do estado de São Paulo a possibilidade de um olhar diferenciado acerca do repensar as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero ou de costumes como fortalecimento de laços de

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

identidade e de combate à atitudes de segregação e discriminação.

^x Projeto-aula foi o nome dado às propostas de trabalho implementadas pelos estudantes nas escolas, pois entendemos que as aulas que foram ministradas nesse formato sairiam do senso comum, da chamada aula normal ou tradicional. Usando essa metodologia as aulas tenderiam a compor uma sequência didática em algum momento, descortinando múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem. Para tanto, recorreremos às reflexões trazidas pela obra “Ensino de História” de autoria de Katia M. Abud (2010), sendo esta de suma importância para o desenvolvimento do trabalho.

^{xi} Depois da escolha do tema, cuidamos de selecionar uma bibliografia básica a fim de que estes pudessem ter mais segurança na elaboração e implementação da proposta em sala de aula. Não obstante, ao se reportar a Scott (1992, pp.63-96), Costa (2009, p.187) observa que “o conceito de gênero resulta de uma longa germinação de experiências e ideias extraídas das relações entre homens e mulheres em suas muitas vidas em comuns”.

^{xii} Jorge Antônio de Queiroz Silva (2001) destaca que é a partir do estudo e do ensino local que se desvelam possibilidades de compreender o global como vetor das interferências no local ao iluminar caminhos para que o ensino de história na educação básica venha contribuir, por meio de estudos de fatos locais, para a recuperação das linguagens e manifestações culturais, políticas e religiosas das devidas comunidades.

^{xiii} Desta temática emergiram dois grupos de estagiários. O primeiro dirigiu a sua proposta de trabalho focando as questões econômicas e geopolíticas que envolveram o processo de escravidão, mostrando o traslado da comunidade negra e sua escravização, bem como suas resistências. Por conseguinte, o segundo grupo atentou-se à questão cultural da comunidade negra sem desvincular o político, o econômico e o social. Trouxeram à sala de aula questões de significativo peso histórico para serem debatidas junto aos estudantes da educação básica. Desvelou, nesse aspecto, a construção dos *Terreiros* e sua importância enquanto lugar de sociabilidade, de fé e também de resistências. A título de exemplificação, “O quebra de Xangô”, episódio marcado por atos de violência religiosa praticada em 1º de fevereiro de 1912 contra as casas de culto afro-brasileiras de Maceió e que se estendeu pelo interior de Alagoas. Naquele dia, *babalorixás* e *yalorixás* tiveram seus terreiros invadidos por uma milícia armada denominada Liga dos Republicanos Combatentes, seguida por uma multidão enfurecida, e assistiram a retirada à força dos templos de seus paramentos e objetos de culto sagrados, que foram expostos e queimados em praça pública, numa demonstração flagrante de preconceito e intolerância religiosa para com as manifestações culturais de matriz africana. <http://xangorezadualto.blogspot.com.br/p/entendendo-o-quebra-de-1912.html>. Acesso em, 02/02/2015.

^{xiv} A orientação foi que os estudantes envolvidos com essa temática fizessem uma releitura cuidadosa das obras de Erick Hobsbawm, *Rebeldes Primitivos*, estudos sobre as formas arcaicas

O USO DE PROJETOS TEMÁTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA,
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ANTONIO ALVES BEZERRA

dos movimentos sociais nos séculos XIX e XX (1959) e Bandidos (1969). Após a leitura, os estudantes estagiários preparariam as atividades que seriam trabalhadas junto aos estudantes da educação básica, particularmente com uma turma de nono ano, considerada uma turma indisciplinada. <http://www.diarioliberalidade.org/mundo/batalha-de-ideias/32098-o-conceito-de-banditismo-social-em-eric-hobsbawm.html>. Acesso em, 10/12/2014.

^{xv}Sobre o assunto ver, Barbosa, Jacqueline P. Sequência didática. Artigo de opinião. São Paulo, CENP/SEE/SP, 2006. (Material de formação continuada de professores da rede regular de ensino da SEE/SP).

^{xvi}Concatenado à ideia de que “As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história”, tornou-se possível dialogar com os estudantes estagiários buscando diluir um pouco concepções conservadoras que traziam, talvez pela formação básica que tiveram em seu processo de

escolaridade. Basso (2001) diz que “a formação teórica do professor coloca-se como fundamental para a sua prática pedagógica”. Se por ventura sua orientação for marcada pelos traços positivistas ou este ter uma orientação histórica mais crítica, provavelmente haverá influências na sua atuação profissional na sala de aula da educação básica.

^{xvii} Relato de estágio dos estudantes Jerri Rodrigues dos Santos e Luiz Alberto Leite da Silva, estudantes do VII período do curso de História da UFAL. Maceió, dezembro de 2014, p.5.

^{xviii}Relato de estágio dos estudantes Jéssica dos Santos Silva Vieira e Suellington Gomes dos Santos, estudantes do VII período do curso de História da UFAL. Maceió, dezembro de 2014, p.37.

^{xix} Relato de estágio dos estudantes Amanda Venceslau, Joedsa Oliveira e Wanger Oliveira, estudantes do VII período do curso de História da UFAL. Maceió, dezembro de 2014, p.7.