



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
CAMPUS BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**LEUR CARLOS COSTA DOS SANTOS**

**O ENSINO DE HISTÓRIA DO DISTRITO FEDERAL NOS CURSOS TÉCNICOS  
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFB**

Brasília

2022



**LEUR CARLOS COSTA DOS SANTOS**

**O ENSINO DE HISTÓRIA DO DISTRITO FEDERAL NOS CURSOS TÉCNICOS  
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Glauco Vaz Feijó

Brasília

2022

S237 Santos, Leur Carlos Costa dos.

O ensino de história do Distrito Federal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB / Leur Carlos Costa dos Santos.  
98 f.

Orientador: Dr. Glauco Vaz Feijó.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Ensino de história. 2. História do Distrito Federal. 3. Educação profissional e tecnológica. I. Feijó, Glauco Vaz. II. Título.

CDU 94(817.4)(075)

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

Dedico este trabalho a minha mãe Selma e ao meu pai Ed por todo sacrifício que fizeram ao longo da vida para que eu pudesse estudar e ter uma boa formação intelectual e humana.



## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a contribuição direta e indireta de muitas pessoas que ao longo da vida me ajudaram nessa árdua, porém, libertadora jornada do conhecimento e do autoconhecimento. Não cabendo neste singelo espaço agradecer a todas e todos que de algum modo cruzaram meu caminho e contribuíram para minha formação intelectual e humana, encaminharei minha gratidão para aqueles que tiveram papel fundamental na elaboração desse trabalho.

Desse modo, agradeço primeiramente ao meu orientador Glauco Vaz Feijó pela extrema paciência, pela atenção e pelas lições valiosas. Sempre prestativo e deveras compreensivo foi essencial para o aperfeiçoamento das minhas ideias e da minha escrita.

Sou também extremamente grato a todas e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFB que me acolheram e me ensinaram muito, não só sobre como me tornar um pesquisador, mas como me tornar um ser humano melhor. Todas e todos foram docentes muito especiais.

Aproveito também para agradecer a todas e todos os colegas da turma de 2019 que caminharam junto comigo no Mestrado ProfEPT do IFB. Aprendi com eles muitas lições sobre conhecimento acadêmico, sobre companheirismo e sobre a vida. Os dias de aulas presenciais no *campus* Brasília do IFB foram inesquecíveis. Guardo na memória e no coração com muito carinho essa experiência agradável e transformadora. Devo a toda equipe docente e discente do IFB o meu muito obrigado pelos dias de convivência e aprendizado.

Agradeço também enormemente aos professores do curso de extensão “Outras Brasília”, em especial à coordenadora Dra. Cristiane Portela da UnB pela oportunidade ímpar que me proporcionou ao me convidar para participar dessa experiência maravilhosa. Aprendi muito sobre Brasília e o DF com toda equipe do curso e saí dele com uma visão muito mais ampla do que quando entrei.

Por fim, agradeço aos meus irmãos e parceiros intelectuais Saul Costa e Yuri Costa, ao meu amigo-irmão Flávio Hora e a minha companheira Keilla Reis. Todos eles me deram suporte intelectual e emocional ao longo de toda essa caminhada. Foram essenciais para mim e eu os devo o meu muito obrigado pelas trocas de ideias valorosas e pelo companheirismo diário.



Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

(Karl Marx, 1852)



## RESUMO

Esta pesquisa se propôs a investigar o lugar e o tratamento dado ao ensino de História do Distrito Federal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e, a partir dessa reflexão, desenvolver um produto educacional que pudesse auxiliar docentes de História desta instituição a ampliar as possibilidades de ensino de temas vinculados a história local e regional. Para alcançar tal propósito, debatemos, por meio da literatura disponível, algumas especificidades da História (disciplina escolar) e a relevância do ensino de história local e regional nos Institutos Federais e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os procedimentos metodológicos adotados foram a análise documental de Planos de Curso e ementas da disciplina de História dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFB e a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes de História dos cursos estudados. Tais procedimentos nos permitiram chegar à conclusão de que a História do DF é discutida ainda de forma esporádica nos cursos pesquisados. Esta situação torna o produto educacional desenvolvido um útil suporte de referências para que os professores ampliem seu leque de possibilidades para trabalhar com temas da história local e regional numa perspectiva crítica.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; História do Distrito Federal; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the place and the treatment given to the teaching of the History of the Federal District in technical courses integrated with Education Middle School at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília (IFB) and based on this speculation, to develop an educational product that could assist History teachers at this institution to expand the possibilities of teaching topics related to local and territorial history. To achieve such purpose, we discussed, through the available literature, some particularities of History (as a school subject) and the relevance of teaching local and territorial history in the Federal Institutes and in the context of Professional and Technological Education (PTE). The methodological procedures adopted were the Documentary analysis of Course Plans, the teaching programs of the subject of History in the courses of High School Integrated with the Professional Education of IFB and the accomplishment of half structured interviews with History teachers of the studied courses. Such procedures allowed us to conclude that the History of the Federal District is still discussed sporadically in the courses surveyed. This result makes the developed educational product a useful tool for teachers to expand their range of possibilities to work with themes of local and territorial history in a critical perspective.

**Key Words:** Teaching of History; History of the Federal District; Professional and Technological Education



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DF – Distrito Federal

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

JK – Juscelino Kubitschek

MP – Mestrado Profissional

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PE – Produto Educacional

PPC – Projeto de Plano de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1 INTRODUÇÃO .....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
Pedagogia histórico-crítica e a relação saber elaborado e saber escolar.....	27
História acadêmica e história escolar .....	30
História local e regional: considerações teóricas e historiográficas.....	34
A história regional e local na historiografia e no ensino de história: potencialidades, problemas e desafios.....	41
Institutos Federais: a Lei nº 11.892/2008 e os avanços assumidos pela nova institucionalidade criada pela RFEPCT. ....	50
A relevância do ensino de história local e regional na Educação Profissional e Tecnológica e nos Institutos Federais .....	52
3 METODOLOGIA.....	53
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES) .....	58
Entrevistas e currículos em debate.....	58
Construção dos planos de curso e do currículo de História.....	61
História do Distrito Federal: currículo formal e prática pedagógica .....	71
O lugar da História do Distrito Federal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB e a proposta de um produto educacional .....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: SITE <i>HISTÓRIA DO DISTRITO FEDERAL: OUTROS OLHARES</i> .....	85
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..	89
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	95



## APRESENTAÇÃO

Natural da cidade de Salvador na Bahia e graduado em História pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, vivi e tive boa parte de minha formação educacional, política e cultural pelo menos até os 28 anos neste lugar. Em 2014, venho para Brasília e desde então passo a atuar como professor de História da Educação Básica na SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Minha chegada e estadia/moradia no DF foi marcada por alegrias e esperanças, mas também por uma série de choques culturais que me fizeram refletir sobre mim e sobre a nova cidade que me abrigava.

Esse estranhamento me levou a tentar compreender melhor diversos aspectos da vida social no Distrito Federal. A sensação de deslocamento e incompreensão no contato com o diferente despertou minha curiosidade para tentar entender de forma mais adequada o DF, sua história, seu povo e suas práticas e dinâmicas culturais e sociais. Sair dessa situação incômoda de estranhamento foi o que me moveu a ficar mais atento e observar mais de perto a dinâmica da vida local.

Nesse exercício diário, ora me via como um estrangeiro tentando entender um mundo ao qual ainda estava me integrando de forma lenta e desconfiada, ora me via como participante desse universo que tinha vários questionamentos em comum aos nativos e/ou residentes mais experientes.

Durante esse processo, a escola e a sala de aula se tornaram campos de observações privilegiados. Passei a acompanhar o cotidiano escolar com outro olhar e tentar compreender como os estudantes viam a si mesmos e a cidade onde nasceram e/ou moravam. Como docente de História, me questionava como a história local<sup>1</sup> era vista na sociedade brasiliense em geral e pelos agentes atuantes na escola em particular.

Após observações dispersas e despreziosas, as impressões gerais que tive foram: 1) os estudantes muito pouco conheciam a respeito da História do DF (Brasília e regiões administrativas); 2) a maior parte do corpo docente, no qual me incluo, também conhecia qualitativamente pouco sobre a história local; 3) havia uma grande

---

<sup>1</sup> O conceito história local aqui utilizado é aquele entendido por Goubert (1988) e se refere a história de uma área geográfica equivalente a um bairro, cidade ou município. O conceito será melhor discutido neste texto mais adiante.

dificuldade de encontrar livros didáticos e obras de referência para trabalhar de forma crítica com temas da história do DF; 4) o que a maioria da comunidade escolar sabia sobre a história local estava ainda muito pautada por uma narrativa “oficial” e hegemônica, que se concentrava na história da construção de Brasília e atribuía a “grandes figuras”, como JK, Lúcio Costa, Israel Pinheiro, Oscar Niemeyer e outros o sucesso do empreendimento da nova capital. Com status de “história oficial”, esta narrativa é geralmente pouco crítica e segue uma linha de exaltação a esses homens importantes, considerados “grandes heróis” da construção da capital.

Na maioria dos comentários dos membros da comunidade escolar predominava um discurso sobre a história de Brasília similar a uma perspectiva historiográfica positivista, ou seja, pautada por uma narrativa histórica que dava centralidade às figuras ilustres (figuras que ocupavam cargos de poder importantes como políticos, militares de alta patente, industriais e empresários etc.), muitas vezes vistos como heróis da nação. No caso da História de Brasília, essas figuras eram os heróis da construção e os ditos visionários do projeto modernizador (JK, Lúcio Costa, Israel Pinheiro, Oscar Niemeyer e outros). Nesse tipo de abordagem historiográfica, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os povos originários, as minorias populacionais, as classes subalternas, os de baixo, as pessoas “comuns” eram consideradas apenas coadjuvantes do processo histórico.

Essas inquietações que tive num primeiro momento no ambiente escolar se ampliaram quando percebi que a adesão acrítica a essa narrativa “oficial” e hegemônica sobre a História de Brasília e do DF não estava restrita a comunidade escolar, mas era um discurso amplamente aceito por parte considerável da sociedade local e incentivado por diversos meios: como instituições que preservam a memória coletiva local e meios de comunicações hegemônicos locais. Essa percepção me causou curiosidade e ao mesmo tempo uma dose de preocupação sobre como os estudantes, cidadãos e futuros trabalhadores brasilienses percebiam sua própria história e a do espaço onde vivem.

Após ser tomado por essas impressões gerais, comecei a me questionar se esses alunos e alunas saíam do ensino básico com uma percepção crítica da História do DF ou como reprodutores de uma narrativa histórica “oficial” e hegemônica? Me perguntava se eles teriam a possibilidade de estudar na escola temas e sujeitos históricos que são invisibilizados pela narrativa “oficial” ou apenas aprenderiam sobre a história de Brasília e as “grandes figuras” que planejaram a sua construção?

Tais inquietações me estimularam a tentar compreender como temas relacionados a História do Distrito Federal eram trabalhados e ensinados na educação básica e quais desafios eram encontrados pelos docentes ao se depararem com esse problema.

Depois de todo esse processo reflexivo pude começar a estruturar um tema de pesquisa voltado para Educação Profissional de nível médio e conectado com o problema geral que eu me dispunha a entender. O meu ingresso no Mestrado PROFEPT em 2019 possibilitou a escolha dos *campi* do IFB como espaço de pesquisa e então delimito como tema “O Ensino de História do Distrito Federal no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFB”.

Os mestrados profissionais possuem algumas peculiaridades e diferenças em relação aos mestrados acadêmicos. Na modalidade profissional da área de Ensino, por exemplo, o mestrando deve desenvolver um processo a partir de um produto educacional que precisa ser aplicado em um contexto real. Numa fase posterior a esse procedimento, o pesquisador deve construir uma reflexão a respeito dessa experiência ou intervenção educativa (RIZZATI, 2020).

Muitas vezes mal compreendidos, os mestrados profissionais sofreram diversas críticas. Os produtos educacionais elaborados no interior dos programas de pós-graduação da modalidade profissional foram acusados de reforçar uma visão tecnicista e instrumental do ensino. Seus críticos alegaram que estes PEs seriam focados demais em aspectos metodológicos e insuficientes para solucionar os problemas da educação brasileira (OSTERMANN e REZENDE, 2015 *apud* RIZZATI, 2020). Assim, de maneira geral, o entendimento daqueles que questionavam os MPs e seus PEs era de que estes não teriam nada de novo para agregar no conhecimento científico, seja na área de educação ou de outro campo específico.

Diante das críticas, é fundamental compreender melhor a especificidade dos MPs para que não tenhamos um entendimento reducionista e limitado dessa modalidade de pós-graduação.

Primeiro, é preciso destacar que os produtos educacionais não devem ser vistos como receitas prescritivas e prontas que devem ser reproduzidas de forma acrítica pelos docentes em qualquer contexto educacional. Em vez disso, a proposta é que os PEs tenham um papel de interlocução e mesmo de inspiração para docentes que vivem em realidades distintas do país (ROÇAS, BONFIM, 2018 *apud* RIZZATI, 2020).

Aliás, o PE desenvolvido por este autor nessa pesquisa tem clara inspiração num modelo de site elaborado a partir de uma inquietação semelhante. O objetivo de ambos foi reunir e socializar num espaço virtual referências de temas relevantes, mas ainda pouco conhecidos e explorados pelos docentes e pela sociedade em geral. Cada um dentro de um campo específico do saber.<sup>2</sup>

Uma segunda questão que também merece ser elucidada é a de que, nos mestrados profissionais, o desenvolvimento do tema de pesquisa e do PE deve brotar de questionamentos que estejam relacionados a prática profissional na área de ensino. Esta deve ser, portanto, a principal fonte de onde devem partir as perguntas e questões com as quais o pesquisador irá se defrontar.

No caso desta pesquisa, as questões surgiram a partir de inquietações voltadas para o cotidiano da minha prática profissional docente como professor de História da rede pública do Distrito Federal.

Ter como ponto de partida da pesquisa o cotidiano da prática profissional docente e propor um produto educacional para intervir nessa realidade contribui para que o docente-pesquisador adote uma postura mais consciente e reflexiva da sua atuação em determinados contextos.

Por fim, é importante destacar também que esse processo de pesquisa e intervenção educativa tocada pelos mestrados profissionais deve ser desenvolvido seguindo os padrões e o rigor da pesquisa acadêmica, desde a identificação do problema, passando pelas escolhas de referenciais teóricos-metodológicos consistentes e coerentes e avançando para aplicação e posterior reflexão e revisão do produto educacional que será publicado (RIZZATI, 2020).

Tomar nota dessas reflexões possibilita que tenhamos uma compreensão mais ampla a respeito das especificidades dos mestrados profissionais. Isso pode nos precaver de críticas apressadas, reducionistas e limitadoras dessa modalidade de pós-graduação.

Feitas essas considerações e apresentado os questionamentos e caminhos que me levaram ao problema central dessa pesquisa: o ensino de História do Distrito Federal na Educação Básica local, precisava delimitar um tema tão abrangente para encaminhá-lo como uma pesquisa acadêmica a nível de mestrado.

---

<sup>2</sup> O produto educacional elaborado foi inspirado no site <https://filosofia-africana.weebly.com/> desenvolvido pelo professor Wanderson Flor do Nascimento da Universidade de Brasília- UnB.

A partir do meu ingresso no Mestrado PROFEPT do IFB em 2019, atuando dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” tive oportunidade e condições de recortar um tema de pesquisa mais específico que emergiu dessa inquietação mais ampla e geral sobre o ensino de história local. Este problema mais amplo, que posteriormente culminou no tema desta pesquisa, surgiu de reflexões feitas por este autor na sua prática profissional cotidiana como docente de História na educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal.

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre ensino de história local e regional numa instituição como o IFB tem suas peculiaridades e vantagens. Considero extremamente relevante investigar esse tema numa instituição que, não apenas por força da lei<sup>3</sup>, mas por convicção estratégica e pedagógica, está intimamente ligada as discussões sobre questões regionais e locais<sup>4</sup>.

Desse modo, a proposta inicial da pesquisa foi examinar se temas relacionados a história local e regional são ensinados ou trabalhados nas aulas de História dos cursos de Ensino Médio do IFB e de que forma o são. Após tal investigação, me propus construir um produto educacional que servisse de suporte para os docentes do IFB explorarem uma diversidade de temas relacionados a História do DF na sua prática pedagógica.

Esta pesquisa foi orientada por um objetivo geral que é compreender o lugar e o tratamento dado a História do Distrito Federal nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFB.

Para chegar a esse entendimento geral traçamos como objetivos específicos:

1) Discutir, por meio da literatura disponível, as distinções e relações entre a história acadêmica e a história escolar.

2) Debater a relevância do ensino de história local e regional nos Institutos Federais e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei n. 11892/2008 os Institutos Federais devem ter como finalidades e objetivos estreitar as relações com o desenvolvimento e as demandas locais e regionais.

<sup>4</sup> No Projeto Político Institucional (PPI) de 2017 do IFB, os princípios de estreitamento com o desenvolvimento local e regional previsto na Lei n. 11892/2008 são reafirmados. Este documento também orienta que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos *campi* do IFB sejam elaborados levando em consideração o contexto local e regional em que cada *campus* está inserido. (2017, p. 44)

3) Examinar como o ensino de História do Distrito Federal é tratado nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB a partir da análise de documentos (Planos de Curso e ementas) e da perspectiva dos professores de História.

Sobre o exame dos documentos formais como planos de curso e ementas de História, destaco desde já que estes tiveram um papel periférico nesta pesquisa, uma vez que possuíam uma série de limitações que impossibilitaram de responder de forma mais aprofundada os questionamentos da pesquisa. Desse modo, a análise das entrevistas com os professores ocupou um lugar central, pois me permitiram ter um entendimento mais amplo e conclusivo a respeito do tema pesquisado.

Assim, após obter uma compreensão mais abrangente do objetivo geral busquei também como objetivo específico:

4) Desenvolver um produto educacional que auxilie os professores de História do IFB no ensino de temas relacionados a História do Distrito Federal.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O ponto de partida e mote desta pesquisa é pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), que nos fornece o entendimento de que a natureza humana é social e culturalmente construída, e que, portanto, a educação é o ato intencional de prover a cada indivíduo acesso ao saber historicamente elaborado pela humanidade. Nesta concepção, a escola tem como principal papel transmitir e socializar o patrimônio do conhecimento sistematizado acumulado pela coletividade do gênero humano.

Apoiada no conhecimento cientificamente referenciado, a pedagogia histórico-crítica defende que o saber elaborado deve ser socializado no ambiente escolar respeitando dosagem, sequência, métodos e formas adequadas. Para Saviani (2013) é desse processo que se ocupa a pedagogia.

Nesse sentido, o saber elaborado devidamente “pedagogizado” e “didatizado” se torna saber escolar. A partir desta distinção podemos diferenciar as disciplinas ou ciências acadêmicas das matérias escolares. Penna (2011) seguirá tal linha de raciocínio para diferenciar história ciência especializada de história escolar.

No que diz respeito a análise curricular, me apoiei teoricamente em Forquin (1992), para quem o currículo representa uma seleção de conteúdos de ensino feitos no interior do repertório cultural de uma dada sociedade. Também utilizei como suporte Sacristán (2013), para quem o currículo é uma construção social e produto de

escolhas feitas pelos seus agentes construtores. Sacristán (2013) rejeita a ideia de que o currículo é natural e neutro, construído com base em critérios estritamente técnicos e reforça as escolhas políticas, culturais, teóricas e epistemológicas que são feitas na construção desse documento, que por esse motivo é passível de ser revisado, questionado e modificado. Seguindo linha similar, me apoiei em Silva (2017), para quem o currículo é antes de tudo um documento de identidade, ou seja, um percurso composto pelas escolhas que fazemos como docentes e que reflete o que “somos” e o que nos “tornamos” a partir das nossas experiências e formações.

Por fim, e seguindo aquilo que Silva (2017) denomina de teorias críticas e pós-críticas do currículo, me amparei também em Bittencourt (2018), para quem a seleção de conteúdos escolares é uma tarefa complexa tanto para construtores do currículo oficial como para os docentes, e envolve considerar questões importantes como o público escolar, as condições estruturais da escola, os recursos didáticos disponíveis, a concepção historiográfica dos docentes e a organização dos conteúdos dentro do “tempo pedagógico” da disciplina, entre outras variantes.. Desse modo, elementos externos e internos à escola devem ser levados em consideração quando pensamos numa elaboração curricular.

Em geral, o referencial teórico que serviu de base para análise dos dados foram autores para quem as escolhas pessoais feitas pelos docentes na construção curricular ou na prática pedagógica não são neutras e são mediadas por uma série de condições concretas e reais.

### **Pedagogia histórico-crítica e a relação saber elaborado e saber escolar**

A pedagogia histórico-crítica<sup>5</sup>, profundamente inspirada na epistemologia marxiana, compreende que a natureza humana não é dada ao homem como essência metafísica, mas construída e produzida por ele sobre a sua base biofísica. Desse modo, o trabalho de educar é o ato de produzir e construir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013). Nessa perspectiva, em que ser humano

---

<sup>5</sup> Concepção pedagógica desenvolvida inicialmente pelo filósofo da educação Dermeval Saviani e que tem como base teórica e epistemológica o materialismo histórico. O autor é assumidamente influenciado no campo da educação pelo pensamento do pensador marxista italiano Antonio Gramsci e pela psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica do psicólogo soviético Vigotski (SAVIANI, 2013).

é entendido como produzido cultural, social e historicamente, o ato de educar cumpre papel fundamental para reprodução das sociedades humanas.

Partindo desse princípio que compreende o homem em termos históricos e sociais assentado na sua base biológica-natural, o trabalho educativo que envolve a relação de quem vai ensinar e quem vai aprender deu origem a uma diversidade de métodos de transmissão e aprendizagem/apropriação desse patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade.

Nesse sentido, na concepção pedagógica histórico-crítica, o objetivo da educação humana está permeado por dois aspectos importantes: a apropriação dos elementos culturais por parte dos indivíduos e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013). Assim, o primeiro aspecto diz respeito à discussão sobre o que deve ser ensinado, comunicado ou transmitido no interior desse conhecimento historicamente produzido pela humanidade e o segundo aspecto trata-se do debate sobre os meios adequados para essa apropriação. Este último aspecto envolve escolher quais procedimentos, métodos, tempo, espaço atendem melhor aos objetivos educacionais que cada sociedade deseja alcançar. Esta escolha não está dissociada do tipo de humano que se quer formar e do tipo de sociedade que se quer alcançar ou manter. Por isso, não se trata de uma escolha exclusivamente técnica e/ou neutra, mas política e socialmente referenciada.

Capaz de manter uma coerência orgânica que relaciona de forma muito competente teoria social e teoria pedagógica, a concepção pedagógica histórico-crítica coloca claramente que tipo de ser humano e que tipo de organização social está no seu horizonte. Partindo dessa clareza, tal perspectiva defende que a escola deve ter como principal papel socializar o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2013). Afinal, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2013, p. 14).

Ao preconizar o ensino e a socialização do saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade, a pedagogia histórico-crítica caminha ao lado de um ensino laico e amparado no saber científico. Defender esse ponto no Brasil atual é muito importante, num contexto em que a educação escolar em geral e os profissionais de educação em particular sofrem diversos ataques, pois, alguns conhecimentos partilhados na escola se chocam com sistemas de valores e de crenças religiosas de determinadas famílias e grupos de perfil conservador e

excludente. O movimento “Escola sem partido” é um exemplo das várias manifestações de retrocesso que assolam o campo educacional hoje. Seus defensores e simpatizantes não raramente fazem uso do expediente do negacionismo e das *fake news* anti-ciência<sup>6</sup> para defender suas posições contra o saber formal ensinado nas escolas.

Nesse sentido, urge defender a comunidade escolar desses ataques baseados em mentiras, interesses espúrios e preconceito. As ciências, sejam elas físicas, naturais, sociais ou humanas podem e devem ser questionadas. Aliás, é isto que faz o próprio saber científico e o conhecimento sistematizado avançar. Porém, esse questionamento deve ser elaborado com rigor metodológico, analítico e amparado em evidências com lastro na realidade, apreciáveis em fenômenos observáveis e/ou em documentos. Combater o saber científico com mentiras, teorias da conspiração ou valores religiosos excludentes é atentar contra o patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade.

Dito isto, é importante ressaltar que Saviani (2013) defende uma concepção pedagógica que, segundo ele mesmo, não é e nunca foi hegemônica no Brasil. Aliás, o próprio autor admite que a pedagogia histórico-crítica está em conflito e disputa com outras teorias pedagógicas filosoficamente divergentes de maior destaque.

Se, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, o principal papel da instituição escolar deve ser a socialização do saber sistematizado historicamente produzido, o processo de transmissão e assimilação/apropriação desse saber deve encontrar formas apropriadas para atingir tal objetivo. Por isso, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que crie condições para o domínio do conhecimento e dos instrumentos que constroem esse conhecimento por parte dos estudantes é fundamental. Sendo assim:

Vê-se aqui, que para existir escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo, sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo

---

<sup>6</sup> Para uma ampla discussão sobre o tema ver FRIGOTTO, 2019.

determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2013, p. 17)

Esse trecho traz uma discussão que nos dá subsídio para pensar a relação e as diferenças entre uma disciplina acadêmica-científica e uma disciplina-matéria escolar. Nesse sentido, é possível afirmar que a primeira está associada ao conhecimento sistematizado (saber elaborado) e a segunda ao conhecimento escolar (saber escolar). Elas trabalham com públicos diferentes e têm objetivos distintos.

O conhecimento sistematizado ou acadêmico-científico (saber elaborado) construído pelo cientista e o conhecimento escolar (saber escolar) organizado pelo professor de ensino básico têm alvos diferentes. Enquanto o cientista tem como principal interesse fazer avançar o conhecimento da sua área acadêmica, o professor de nível básico tem como intuito fazer progredir o estudante. Portanto, para o cientista fazer progredir o conhecimento da sua área é a finalidade, enquanto para o professor de nível escolar, o conhecimento é um meio que através de processos, formas e métodos adequados terá como finalidade fazer progredir o aluno (SAVIANI, 2013).

### **História acadêmica e história escolar**

Construindo essa discussão a partir do campo específico da História, Penna (2011) encaminha tal debate distinguindo duas operações básicas: a operação historiográfica e a operação ensino de História. O autor recorre ao texto clássico de Certeau (2002) e usa o conceito de operação historiográfica forjada pelo escritor francês para pensar outro tipo de procedimento que ele denominará de operação ensino de História.

Ao travar o debate a partir da distinção entre essas duas operações é possível compreender que a História (disciplina acadêmica) tem por objetivo construir conhecimento histórico e/ou refletir sobre esta produção. Para isso, é preciso adotar procedimentos e métodos que são acordados e discutidos entre os pares (nesse caso, os historiadores). Desse modo, pesquisar e mudar o estado do conhecimento histórico é um dos objetivos a serem alcançados.

A História (disciplina escolar) tem como objetivo geral a educação e a formação cidadã. A finalidade da história escolar não é mudar o estado do conhecimento histórico, mas o estado de conhecimento do estudante (PENNA, 2011).

Nesse ponto, estamos discutindo uma disciplina escolar que possui uma ciência ou disciplina acadêmica de referência homônima. Vale lembrar que nem sempre essa relação direta é possível, pois algumas matérias escolares não têm como correspondente homônima uma disciplina acadêmica ou ciência de referência.

Uma matéria escolar pode surgir da integração de temas de diversos saberes científicos e não apenas de uma ciência específica. O caso merece atenção, pois autores como Chervel (1990), ainda que de forma controversa, defendem que as disciplinas escolares são entidades epistemológicas relativamente autônomas em relação às suas ciências de referência.

Discutir as diferenças de finalidades entre o saber elaborado vinculado à academia e o saber escolar ligado à escola e a instrução básica é fundamental para compreendermos suas especificidades dentro do mundo e do processo educativo em geral. Não obstante, não devemos nos furtar de debater a relação entre elas e como, de certo modo, uma alimenta a outra com suas discussões e problemas. A relação entre escola e universidade, e, portanto, entre saber acadêmico e saber escolar, é muito mais dinâmica e dialética do que podemos supor. Embora possuam *status* e estatutos diferentes, elas estão de algum modo estruturalmente entrelaçadas, mesmo que esse enlace se dê através de mediações diversas com o Estado, as políticas educacionais públicas, a sociedade, a gestão escolar, os docentes etc.

Portanto, é preciso refletir sobre a necessidade de diálogo constante e produtivo entre a História acadêmica e a História escolar. Afinal, as novidades na produção historiográfica podem impactar na seleção de conteúdos e/ou na forma de abordar determinados temas. Além disso, é preciso destacar que os futuros professores do ensino básico são formados na academia e isso tem impactos diretos no ensino da História escolar (BITTENCOURT, 2018).

Por outro lado, o ensino da história escolar tem suas peculiaridades e mobiliza saberes que diversas vezes vão além do instrumental teórico da ciência de referência. Como o objetivo da história escolar é distinto do da história acadêmica, o professor de nível básico precisa conhecer e se apropriar de conhecimentos de outras áreas do saber que estão ligadas às finalidades do saber escolar. Nesse caso, o instrumental teórico da pedagogia e de outras ciências que de algum modo tematizam e discutem processos educativos são de extrema relevância. Afinal, se a finalidade da história escolar é fazer o aluno progredir, aprender e se apropriar de uma seleção no interior

do conhecimento elaborado, isso deve ser feito com formas, métodos e processos adequados (SAVIANI, 2013) e contextualizados.

Nesse sentido, cabe notar que, se a finalidade essencial das disciplinas escolares como a História é fazer o estudante progredir na aprendizagem através da orientação e mediação docente, não é demais enfatizar que tanto este conhecimento escolar a ser ensinado, quanto os métodos e formas adequadas utilizadas nesse processo possuem uma historicidade e um referencial filosófico e político.

Ao longo da história, os pressupostos teóricos de determinada ideologia educativa e o projeto político e social que esta deseja alcançar vão influenciar de maneira decisiva sobre qual deve ser o papel da escola, do ensino escolar e sobre qual devem ser as melhores formas e métodos a serem utilizados nesse processo.

Essas escolhas têm forte ligação com o tipo de ser humano se quer formar e com o modelo de sociedade que se quer reproduzir ou mudar. Não obstante, é importante lembrar que como nas sociedades, em diversos tempos históricos, não há apenas consenso, mas diversas modalidades de conflito, também nesse campo da educação haverá disputas em relação sobre o que se deve ensinar, como se deve ensinar e sobre qual será a formação ideal para o estudante.

A existência de disputas e conflitos em torno do projeto educacional ideal não exclui admitir que em determinados contextos históricos houve a hegemonia de certos grupos, teorias e formas específicas de pensar a educação e as matérias escolares. Reconhecer este dado é importante para compreendermos como as políticas públicas tocadas pelo Estado brasileiro vão direcionar os objetivos educacionais no país e como essas decisões terão impacto na escola.

Saviani (2021) nos mostra como determinadas ideias pedagógicas se tornaram hegemônicas no país em momentos históricos distintos. Sem negligenciar a coexistência temporal de diversas ideias e correntes pedagógicas em disputa e conflito, o autor procura desenvolver seu argumento no sentido de mostrar como, apesar disso, é possível admitir a hegemonia de uma ou outra pedagogia em dado contexto. Saviani (2021) faz isso mostrando a relação entre esse domínio ideológico de uma determinada corrente pedagógica com os interesses e as tendências da ideologia política, econômica e social dominante.

Essa abordagem é essencial para entendermos como a hegemonia de determinadas ideias e concepções acabam por influenciar fortemente a construção do

currículo formal, o trabalho pedagógico docente geral e o tipo de estudante que se deseja formar.

Trazendo esse debate para o campo do ensino de História escolar, Fonseca (2017) também vai discutir como em determinado contexto histórico, através da ação do Estado, a ideologia política e social dominante vai direcionar e instrumentalizar politicamente o ensino de história para essa ou aquela finalidade específica.

Discutindo o caso brasileiro, Fonseca (2017) fará um apanhado temporal do ensino de História no Brasil desde o período colonial até o tempo presente. Em sua obra “História & Ensino de História” a autora vai debater como mudanças sociais e políticas e/ou avanços e renovações historiográficas na História (ciência acadêmica) vão influenciar de forma definitiva no papel que a História escolar vai ocupar na educação do país. Se Penna (2011) destaca que a história escolar tem como principal finalidade a formação geral e cidadã, não é demais recorrer a Fonseca (2017) para lembrar que esse tipo de objetivo imputado a História e demais disciplinas escolares da Educação Básica é recente e historicamente datado.

Constituída como ciência acadêmica apenas no século XIX no Ocidente Europeu, a História, só entre no currículo escolar de nível básico (primário e secundário) no Brasil, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Como servia de modelo para outras escolas do Brasil Império, o Colégio Pedro II acabou por exportar seu currículo, principalmente para as escolas de nível secundário (FONSECA, 2017).

Desde a sua entrada no currículo escolar do país, no século XIX, até o tempo presente, o ensino da disciplina de História passou por transformações importantes e foi utilizado para diversos fins educacionais. Durante o período do Brasil Imperial e boa parte do Brasil Republicano o ensino de História foi fortemente orientado para uma formação moral e patriótica. Desse modo, o ensino de uma história episódica (dos “grandes acontecimentos”) e biográfica (da vida dos “grandes nomes” da nação) de perfil positivista foi a recomendação dos principais programas curriculares e materiais didáticos disponíveis no contexto da primeira metade do século XX e durante a Ditadura militar (1964-1985). Nesse momento, portanto, o objetivo da instrução histórica escolar era formar indivíduos patriotas que exaltassem sua nação e conhecessem os seus grandes “heróis” (FONSECA, 2017).

É somente durante o processo de abertura da Ditadura militar e a concretização da redemocratização no Brasil que esse cenário irá se modificar mais fortemente. Tais

transformações políticas e sociais aliadas as renovações historiográficas na ciência História vão redirecionar o ensino da história escolar para caminhos mais críticos.

A historiografia marxista e a chamada “Nova História” de origem francesa, tocada pela Escola dos *Annales*, encabeçarão uma série de renovações historiográficas trazendo para o debate a possibilidade de explorar novas fontes, novos problemas e novas abordagens. Essas novidades acabarão por influenciar de forma definitiva os programas, os materiais didáticos e o ensino de História no Brasil.

Paralelo a isso, com o Brasil redemocratizado, os professores passaram a ter mais liberdade na construção dos currículos e muitos começaram a incorporar as renovações historiográficas e os estudos mais recentes nas ementas disciplinares e nas discussões em sala de aula. Nesse momento, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/94) também fez avançar e consolidar a concepção de uma formação voltada para cidadania, para o respeito a diversidade e para a uma convivência democrática, valores importantes que passaram a orientar a construção de currículos e documentos educacionais. Novas mudanças no cenário político e social dos anos 2000 levaram a alteração do artigo 26 da LDB, por meio da Lei 10639/2003 e posteriormente da Lei 11645/2008, tornando obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e africana e da temática indígena. Essa incorporação atendeu a uma da demanda histórica dos movimentos sociais que lutaram por muitas décadas a fim de promover a inclusão social dos afrodescendentes e dos povos originários no Brasil (FONSECA, 2017).

O contexto histórico do Brasil redemocratizado e as influências das renovações historiográficas vão impactar o modo como a história será ensinada na educação básica e os objetivos gerais da formação estudantil. Poderemos observar a predominância desses novos paradigmas no discurso dos professores do IFB durante as entrevistas. Todos eles demonstraram estar conectados com essas mudanças que aconteceram no ensino de História no pós-redemocratização.

### **História local e regional: considerações teóricas e historiográficas**

Para discutir o ensino de história local e regional é necessário antes buscar conceitos de referência sobre o que entendemos por dimensão local e regional da História. Um dos conceitos de história local que tem servido de orientação para

diversos historiadores no Brasil é o adotado por Goubert (1988). O historiador, que é identificado com a Nova História francesa, compreende a questão da seguinte forma:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês) (GOUBERT, 1988, p. 70).

O entendimento do que é o âmbito local colocado por Goubert (1988) precisa ser pensado a luz do contexto europeu dos anos 1950, quando essa modalidade historiográfica ganhou força na França. Transportar de forma acrítica e sem ajustes esse conceito para outras realidades, como a brasileira, é problemático, pois pode desconsiderar as especificidades organizativas de cada Estado nacional.

Barros (2013) afirma que a “história local” na historiografia brasileira costuma se referir a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a “história regional” está associada a regiões mais amplas como por exemplo o Sul de Minas, o Vale do Paraíba ou o Estado do Piauí. No entanto, o autor reforça que essa diferença mais bem delimitada entre o local e o regional é mais comum em países com dimensões continentais com vasta extensão territorial, como é o caso do Brasil.

Na Europa, onde essa modalidade historiográfica surgiu, na década de 1950, não se justificava muito uma distinção entre as duas dimensões, uma para espaços maiores e outro para menores, uma vez que os espaços no continente eram e são muito reduzidos (BARROS, 2013) e a organização e divisão do território diferentes.

Barros (2013) destaca que o padrão de organização da espacialidade política europeia permitiu que os historiadores utilizassem essa unidade administrativa pré-definida pelo Estado como um modelo para os estudos regionais e locais. Desse modo, o espaço podia ser investigado e apresentado previamente pelo historiador como uma espécie de moldura no qual os eventos, as práticas e os processos sociais se desenvolviam. Portanto, era comum que, até a década de 1960, as monografias ligadas a estudos locais da Escola do *Annales* fossem introduzidas por análises geográficas antes das propriamente históricas e sociais.

Aliás, essa percepção do local coincidir com divisões político-administrativas no interior de um determinado Estado-nação é uma marca do conceito desenvolvido

por Goubert (1988). Sendo assim, esta definição se aproveita de um procedimento de divisão do espaço elaborado, em última instância, pelo poder político estabelecido no contexto histórico estudado. Fazer essa opção requer que o historiador discuta os motivos dos critérios utilizados para tal recorte espacial e que problematize suas potencialidades e limites.

Para Barros (2013), em países de dimensões continentais como o Brasil é comum utilizar as expressões história regional para espaços mais amplos e história local para espaços menores. O autor sinaliza que no Brasil o “local” e o “regional” se confundem e muitas vezes são tidos como expressões sinônimas, apesar do esforço de diferenciação de alguns estudiosos do tema.

Desse modo, uma certa fluidez, plasticidade e ambiguidade conceitual do que seja local ou regional é explorada principalmente quando os historiadores elaboram um recorte espacial que não corresponde a uma divisão político-administrativa já estabelecida socialmente. Nesse caso, é o pesquisador que de acordo com seu objeto de pesquisa procede um recorte espacial que não coincide com os limites e fronteiras políticas legalmente reconhecidas pelo poder estatal.

Como estudar uma região ou local específico requer refletir sobre um espaço que tenha algum grau de homogeneidade e coesão interna e diferenciação em relação a outros espaços, o recorte espacial escolhido pelo pesquisador pode privilegiar na sua delimitação aspectos antropológicos, culturais, econômicos que muitas vezes não se encaixam numa delimitação político-administrativa. Por isso, quando o pesquisador for delimitar o seu espaço de investigação e for classificá-lo como “região” é preciso que ele esclareça os critérios que o levaram a tais procedimentos. (BARROS, 2013).

Apesar da plasticidade dos conceitos de local e regional e da possibilidade dos pesquisadores, a partir de determinados critérios de estudo, construírem recortes espaciais próprios para pesquisa, Barros (2013) admite ser possível, numa concepção materialista, engajar uma pesquisa a partir de um recorte do espaço já estabelecido socialmente. Nesse caso, a prática de história local ou regional pode adotar como espaço específico de análise divisões políticas estabelecidas pelo Estado nacional e/ou por entes federativos, no caso brasileiro. É claro que essa escolha privilegia a dimensão política e isso deve ser discutido e problematizado. Não parece viável um recorte espacial que tenha um critério que possa dar conta de agregar todas as dimensões do real no mesmo grau de relevância. Os limites e as fronteiras político-administrativos, criados pelo poder político, não são capazes de cercar a dinâmica

social e cultural dos sujeitos em ação. Por isso, quem escolhe esse recorte para praticar história local e regional deve compreender que esses marcadores “fronteiriços” não devem ser compreendidos de maneira tão formal e rígida como se fosse uma camisa de força.

Posta a questão dessa maneira, é possível verificar que, enquanto no campo da História os conceitos relacionados a dimensão local e regional tendem a ser mais ou menos fluidos e dependem muitas vezes da escolha dos historiadores - que podem fazer recortes espaciais diversos de acordo com seu objeto e problema de pesquisa, no campo da Geografia o debate tem contornos teóricos mais densos, que podem auxiliar os historiadores a elucidarem melhor a questão.

O geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert, por exemplo, faz um debate amplo e profundo sobre o conceito de “região” e os processos de regionalização na Geografia contemporânea e discute de forma competente a polissemia e a historicidade desse conceito nesta área do conhecimento.

Haesbaert (2018) apresenta uma série de definições amplas e genéricas sobre região e mostra como esse conceito está ligado a relação parte/todo, a “esfera do domínio de algo” ou “espaço ocupado por alguma coisa”. Outro entendimento mais restrito de região está relacionado as relações de poder, vinculado a própria raiz do termo “regere”, comandar (região como área de comando ou reino), que acabou sendo gradativamente deixado de lado à medida em que o conceito de região passou a perder importância para pensar processos socioespaciais na esfera do político. Para o autor, o conceito de território ganhou maior eficácia e difusão para pensar os processos ligados a esfera política dentro dos estudos geográficos, especialmente nas geografias latino-americanas.

Apesar disso, não se deve menosprezar o papel do político na conceituação de região e dos processos de regionalização, uma vez que o procedimento de regionalizar deve ser também considerado um ato de poder. Poder de recortar, de classificar e de nomear (HAESBAERT, 2018). É recorrente a noção de região como parcela de um todo. Como “recorte” de um espaço maior, em múltiplas escalas, seja pensando no corpo humano para a Biologia e Medicina ou no globo terrestre (regiões climáticas, geopolíticas ou econômicas) passando pelos níveis intranacional ou provincial e supranacional ou continental. Essa, é, portanto, uma característica genérica fundamental do conceito de região que atravessa suas diversas concepções.

Outro entendimento consensual a respeito da região é a do seu caráter “mesoescalar”, já que é definida em relação a um todo maior. Porém, a qual “todo” essa escala intermediária se refere nem sempre há concordância. Na Geografia clássica lablacheana<sup>7</sup> essa parte esteve associada mais tipicamente a uma escala intermediária entre o local e o nacional, porém também a encontramos como mesoescala entre o nacional e o mundial na popular Geografia dos “continentes” ou dos “blocos regionais”. Goubert (1988) ao definir o conceito de local parece bastante alinhado com as escalas que predominaram na Geografia clássica de matriz francesa. Conforme mostramos, nessa concepção, o regional aparece como escala intermediária entre o local e o nacional. Um nível intermediário indispensável entre o poder central (Estado nacional) e os organismos locais.

Haesbaert (2018) destaca que pensar em região, é:

antes de tudo pensar nos processos de regionalização, seja focalizando-os como simples procedimento metodológico ou instrumento de análise proposto pelo pesquisador, seja como dinâmicas efetivamente vividas e produzidas pelos grupos sociais (HAESBAERT, 2018, p. 24).

Desse modo, Haesbaert (2018) compreende que se envolver no debate sobre definição de região significa implicar-se com os processos e/ou métodos de regionalização, seja priorizando o campo epistemológico, como procedimento operacional ou instrumento analítico proposto pelo pesquisador, seja como um processo efetivamente vivido e produzidos pelos grupos e sujeitos sociais. Desse modo, o autor coloca o debate de como a região foi pensada entre uma realidade empírica (“fato”) e uma construção intelectual (“artifício”).

O geógrafo se propõe a tipificar três grandes caminhos de referência para tratar da região ou regionalização, que apesar de imbricados podem ser pensados em suas especificidades. Posteriormente, ele irá se empenhar em propor um caminho alternativo para refletir sobre o tema.

O primeiro caminho seria o que ele chama de uma abordagem realista, que entende a região como fato, como evidência empírica externa ao sujeito conhecedor, ao qual caberá “reconhecê-la”, seguindo uma tendência mais objetivista.

---

<sup>7</sup> Relativo ao geógrafo francês Paul Vidal de La Blache.

No segundo caminho, de viés mais epistemológico e que ele nomeia como abordagem racionalista, a região é entendida como artifício ou constructo intelectual do pesquisador, como instrumento metodológico e operacional de análise de acordo com os objetivos e problemas colocados pela pesquisa. Esta é uma concepção mais subjetivista, na medida em que o pesquisador elabora um ou mais critérios próprios para proceder o recorte espacial. Nessa concepção a região tem um caráter mais genérico e plástico e é pensada como mero recorte espacial cujos critérios de coesão e unidade são partilhados apenas pelo investigador para fins de pesquisa, desconsiderando como outros construtores e “experenciadores” sociais da região a entendem nos seus próprios termos e com seus próprios critérios e as vivem como realidade social.

O terceiro caminho tem um sentido mais normativo ou “pragmático-político”, associando a região com o “dever ser”, colocando a região como instrumento de uma ação ou projeto de intervenção no real, ligado ao planejamento ou ação de agentes estatais.

Haesbaert (2018) crítica os dois primeiros caminhos de referência para pensar a região e o processo de regionalização e propõe uma via alternativa para pensar a questão. Escapando do objetivismo positivista e do subjetivismo pós-moderno, o autor sugere pensar a região não puramente como “fato” (concreto) ou como artifício (teórico), mas como “artefato”, tomada na imbricação entre fato e artifício, e, de certo modo, enquanto ferramenta política. Para o autor:

A região vista como artefato é concebida no sentido de romper com a dualidade que muitos advogam entre posturas mais estritamente realistas e idealistas, “construto” ao mesmo tempo de natureza ideal-simbólica (seja no sentido de uma construção teórica, enquanto representação do espaço, seja de uma construção identitária a partir do espaço vivido) e material-funcional (nas práticas econômico-políticas com que os grupos ou classes sociais constroem seu espaço de forma desigual/diferenciada.) (HAESBAERT, 2018, pp. 109-110).

Nesse sentido, a região é pensada ao mesmo tempo como “arte”, criação e auto fazer-se e como produção já construída e articulada, “fato”. Essa concepção de certo modo se aproxima da dialética marxista que valoriza a práxis geográfica e historicamente produzida que entende a região não como mero recurso analítico ou

realidade a ser descoberta independente da mediação de um sujeito mediador/conhecedor. A região aqui aparece como realidade social e histórica, construída permanentemente através da dialética sociedade-espço e ou cultura/natureza (HAESBAERT, 2018).

Desse modo, a região como “artefato” é ao mesmo tempo produto e produtora da dinâmica social em relação com a dimensão espacial. Assim, Haesbaert (2018) considera que uma análise regional consistente deve superar a ideia de região como categoria analítica genérica. O autor entende que ler a região como “artefato” requer uma articulação que imbrica artifício metodológico e fato concreto, vivido (nas suas dimensões materiais e imateriais simbólicas), e que leva em consideração a ação dos sujeitos sociais, pois são eles que, através da sua experiência social e envolvidos com seu meio social e natural, efetivamente constroem as diferenciações geográficas que levam a elaboração das distintas regionalizações feita pelos pesquisadores.

A partir de uma abordagem regional da história, referenciada no materialismo histórico e dialético, Pesavento (1990) recorre ao filósofo italiano Antonio Gramsci nos seus estudos sobre a “Questão Meridional” para refletir sobre o tema e destaca que:

Gramsci entende a questão regional como ligada ao espaço de construção da hegemonia de uma classe sobre as demais e da elaboração de uma visão sobre esse espaço. Dessa forma a visão gramsciana permite pensar a região numa abordagem ao mesmo tempo econômica-social e política ideológica (PESAVENTO, 1990, p. 67).

Essa concepção de região, como destaca Haesbaert (2018), não se dá por um simples artifício metodológico criado pelo pesquisador, mas reconhece sua construção a partir de práticas sociais específicas que envolvem a organização e reprodução material econômica e política e o aspecto ideológico: simbólico e cultural. A região aqui é vista como espaço construído e marcado pela luta de classes e pela busca por hegemonia [dominação material e direção ideológica] de uma classe sobre a outra dentro de um espaço específico.

Essa concepção de região ou processo de regionalização leva em consideração a ação dos sujeitos sociais enquanto construtores da região e da regionalização que são dinâmicos e se transformam ao longo da história de acordo com as relações sociais e destas com o espaço vivido, representado e projetado.

Se utilizados com os devidos cuidados e de forma problematizada, discutindo suas potencialidades e limites, os conceitos de local proposto por Goubert (1988) e de regional proposto por Haesbaert (2018) podem ser úteis para análise de escalas reduzidas dentro de um determinado Estado nacional, como o Brasil. Assim, poderíamos pensar a dimensão local da história como aquela que não ultrapassa uma “unidade provincial comum”. No caso brasileiro do tempo presente, poderíamos associá-la a uma área geográfica equivalente a um bairro, aldeia, cidade ou município. No caso do Distrito Federal, a dimensão local da história poderia se referir as quadras, setores e regiões administrativas (antigas “cidades-satélites”) como Samambaia, Ceilândia, Taguatinga, etc.

A história regional pode referir-se à história de várias regiões criadas e efetivamente vividas material e imaterialmente pelos sujeitos sociais que a constroem. Pode, portanto, referir-se à história de um estado da federação como Bahia, Goiás, ou o próprio Distrito Federal. Pode referir-se também as regiões criados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na década de 1960 como Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, além de outros processos de regionalização construídos historicamente por outros critérios dos agentes sociais em sua relação com o espaço.

### **A história regional e local na historiografia e no ensino de história: potencialidades, problemas e desafios**

Num país de proporções continentais como Brasil, com uma população heterogênea e com imensa diversidade cultural, pesquisar e ensinar história regional-local é fundamental para compreender não só as peculiaridades das partes desse grande Estado-nação, como para ter uma compreensão mais abrangente do todo a partir do estudo das relações, comparações, semelhanças e diferenças entre essas partes.

Num país marcado por uma multiplicidade de espaços internos, concretos e imaginários (BARROS, 2013), a pesquisa e o ensino da dimensão regional e local da história é relevante para entender não apenas a dinâmica desses “microespaços”, mas também para qualificar melhor a compreensão desse “macro espaço” chamado Brasil. Nesse sentido, os historiadores vêm avançando no debate sobre o enfoque local e regional na história do país. Para tanto, estes têm cada vez mais se aproximado das discussões geográficas recentes envolvendo a questão espacial-territorial.

Amado (1990) reconhece que a questão regional na historiografia começou a se impor à medida que se multiplicaram cursos de pós-graduação no país e que estudos históricos de caráter monográfico começaram a abordar temas locais. A autora destaca que foi a partir da década de 1970 que as pesquisas em história regional cresceram no Brasil e procura explicar os motivos do crescimento dessa produção historiográfica. Além da proliferação dos cursos de pós-graduação no Brasil, a autora cita: 1) o esgotamento das “macroabordagens” e das grandes sínteses que eram predominantes até então nas ciências humanas, que apesar de importantes se mostraram insuficientes para explicar questões mais específicas; 2) a renovação do próprio conceito de “região” a partir de uma abordagem mais crítica no campo da Geografia e 3) transformações ocorridas neste período da história brasileira, no qual se modificou a organização espacial do país, chamando atenção para o processo de maior integração das regiões Norte e Centro-Oeste, até então pouco conhecidas e estudadas no Brasil. Para Amado (1990), essa situação tornou o problema dos estudos históricos regionais incontornável para os historiadores, que tiveram que encarar o desafio teórico que o tema colocou.

Um desses desafios foi o diálogo com os geógrafos para pensar o conceito de “região” a partir de uma perspectiva mais crítica. Para isso, seria necessário abandonar o conceito antigo e determinista de região como conjunto relativamente homogêneo de elementos naturais como clima, vegetação, hidrografia que muitas vezes determinava a ação humana. Importante também seria não cair na armadilha de um conceito de região para se referir a um espaço marcado apenas por um conjunto de indicadores quantitativos selecionados pelo pesquisador (como índice de renda, produção agropecuária e industrial) para construir “regiões econômicas” ou (taxas de mortalidade e natalidade e números de habitantes) para criar “regiões demográficas”. A autora destaca que este procedimento de escolha subjetiva e interessada do pesquisador muitas vezes era visto como um conjunto de dados “neutros” e “objetivos”. Ela destaca que esse conceito de região não é capaz de apreender a historicidade e as contradições sociais que se apresentam em determinados espaços (AMADO, 1990).

Desse modo, Amado (1990) propõe aos historiadores estreitarem as colaborações com os geógrafos a fim de atualizar e incorporar o conceito de região a partir da abordagem dada pela “Geografia crítica”, fortemente inspirada pelo materialismo histórico-dialético. De acordo com a autora, o conceito de região

proposto pelos “geógrafos críticos” é capaz de compreender as diferenças e contradições geradas pelas ações humanas no tempo em um determinado espaço, colocando, dessa forma, a organização espacial como categoria social produto da ação e do trabalho humano na sua relação com a sociedade e a natureza. Assim, a autora afirma que a partir desse repertório teórico crítico é possível pensar a “região” como categoria espacial que expressa uma especificidade ou singularidade dentro de uma totalidade. Ou seja, uma parte (espaço particular) dentro de um todo (espaço maior) em movimento e articulação.

Apesar disso, Amado (1990) destaca algumas dificuldades concretas para se pesquisar história regional e local em alguns lugares, que vão desde a má conservação dos arquivos e acervos documentais locais até obstáculos criados pelas elites locais que não têm interesse em facilitar o acesso à documentação que possa comprometê-las. Apesar das dificuldades e limitações impostas, a autora afirma que a história regional mais recente tem conseguido fugir de abordagens mais tradicionais, que utilizavam a história local para enaltecer a memória de membros da elite local, em favor da exploração das diversas possibilidades oferecidas pelos estudos locais e regionais.

Entre as potencialidades de uma abordagem historiográfica mais crítica, Amado (1990) destaca que o enfoque regional pode oferecer novos olhares para os estudos de caráter nacional, na medida em que pode explorar diversas questões da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural) a partir de uma perspectiva que faz aflorar o específico e o particular. Em contraponto com a historiografia nacional, que ressalta o comum e a semelhança, a dimensão regional daria maior destaque às diferenças e à multiplicidade.

A dimensão regional e local da história também teria a capacidade de colocar em discussão o concreto e o cotidiano, estabelecendo a ponte entre o sujeito e o social. Num contexto em que o estudo local e regional emerge de regiões mais pobres e periféricas, por exemplo, a história narrada e analisada pode colocar em evidência a história dos grupos socialmente marginalizados e identificados com a “história vista de baixo” ou “história dos vencidos” (AMADO, 1990).

Os elementos citados anteriormente revelam grandes potencialidades do ensino de história local e regional, pois permitem que o estudante veja a sua história pessoal, da sua família, dos seus ancestrais e da sua comunidade articulada à

trajetória histórica de uma coletividade maior, seja de âmbito local, regional, nacional ou internacional. É possível que, a partir do ensino de história vinculado ao seu cotidiano e ao seu lugar de vivência imediato, o estudante possa ser motivado a despertar para se reconhecer enquanto sujeito histórico ativo e com potencial de transformação da sua realidade e de todos no seu entorno. A partir disso, ele poderá se ver como agente de transformação social coletiva.

Para estudantes jovens e periféricos de escola pública, deparar-se com uma abordagem histórica que coloca os trabalhadores e trabalhadoras, negros e negras, mulheres e outros tantos sujeitos que foram por longo tempo excluídos da história, na posição de sujeitos históricos ativos e protagonistas da sua trajetória pode fazê-los despertar para uma série de questões. Entre elas, olhar a história não como algo distante da sua realidade, mas como algo próximo e cotidiano. Isso permitirá com que o estudante observe que a história não é feita apenas por “grandes figuras” e “grandes personagens” que ocupam cargos de poder importantes, mas que ela é feita cotidianamente também por um conjunto de pessoas que constroem suas experiências e lutas de forma engenhosa e inteligente em seus espaços vividos. Observando a história por essa perspectiva, o estudante pode se perceber como sujeito histórico dentro dos espaços por onde circula, como também pode lançar um olhar diferente para o passado dos seus familiares e ancestrais de modo que possa reconhecê-los também como agentes históricos.

Tornar a história próxima do estudante, através do ensino da sua dimensão local e regional, é, como afirma Bittencourt (2018), possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência: escola, casa, trabalho e lazer, além de o levar a ter condições de entender problemas significativos da história do presente. Afinal, como destaca Samuel (1989, p. 220), a história local se encontra dobrando a esquina e descendo a rua, ouvindo os seus ecos no mercado, lendo seus grafites na parede e seguindo suas pegadas nos campos.

A historiografia regional também possui a capacidade de testar teorias muito abrangentes de caráter nacional, que, muitas vezes, quando confrontadas com estudos sobre realidades concretas particulares, mostram-se inadequadas, incompletas ou ineficientes. Aliás, os estudos “micro”, em qualquer dimensão ou escala, são os únicos capazes de revelar especificidades diante de uma narrativa “macro” que não inclua as pluralidades e seja demasiada ou abusivamente genérica.

Embora eu defenda que as macronarrativas tenham enorme potencialidades organizadoras e que não devemos abrir mãos delas, acredito que para ter uma vida mais longa é necessário que estas sejam minimamente abertas e permeáveis para absorver as especificidades e peculiaridades de estudos de menor escala. Afinal, a validade e a qualidade dessas teorias mais amplas dependem dessa testagem contínua de novas pesquisas focadas em microespaços e microrrealidades.

Debatendo esta relação do todo com a parte e do macro com o micro, Silva (1990) discute a utilidade do enfoque regional para a interpretação histórica. Para isso, afirma que o referencial analítico para refletir sobre a abordagem regional é a teoria de sistemas. De acordo com a autora:

O conceito de sistema pressupõe integração de partes que compõem uma unidade significativa de relações e movimento. Os limites de um sistema, ou seja, o número e natureza de suas partes componentes, dependem conseqüentemente, do tipo de unidade que se pretende estudar (SILVA, 1990, p. 43).

Esta concepção destaca o conceito de “região” como parte referente a uma unidade maior que pode ser de escala internacional, nacional ou dentro de uma unidade de um sistema político federativo. Desse modo, a utilidade explicativa do conceito de região depende da sua constante referência a um sistema/unidade global de relações da qual ela foi recortada. Sendo assim, o enfoque regional precisa ser compreendido não apenas a partir da observação e coleta de dados das dinâmicas internas da região delimitada. Antes, é preciso analisar esses processos inseridos no movimento global de um sistema (SILVA, 1990). Assim, para compreender de forma mais qualitativa as dinâmicas que se desenrolam no interior de uma determinada região é preciso inseri-la num conjunto maior de relações de um sistema mais amplo, seja ele de escala nacional ou internacional.

Dito isso, vale reforçar a advertência feita por Guimarães (2012), para quem a história do bairro, da cidade, do estado ou do país não devem ser estudadas como unidades estanques dissociada do resto do continente ou do mundo. As relações de espaços e experiências menores e maiores deve ser estabelecida na medida em que se afetam mutuamente e dialeticamente. Essa orientação deve ser levada para o ensino de história na medida em que a experiência cotidiana vivenciada pelo estudante não se limita ao vivido no seu bairro e na sua comunidade, mas é

atravessado por informações e referências do resto do mundo. Num contexto de globalização e mundialização cada vez mais o local, o regional e o nacional estão em contato e em relação com as culturas hegemônicas do mundo. Sobre isso Guimarães (2012) afirma que:

O mundo está dentro de nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos por pessoas de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais. O local e o global se mesclam, se articulam, se distanciam e se aproximam num movimento contínuo (GUIMARÃES, 2012, p. 244).

Embora esse trecho da autora dialogue melhor com um contexto urbano de uma metrópole, onde a presença de pessoas e identidades diversas é mais comum e perceptível, não podemos negar que no contexto histórico atual as decisões e tendências em escala internacional afetem também de algum modo as comunidades mais “isoladas” e menos “integradas” a dinâmica dos grandes centros.

O modo como os ditames do capitalismo internacional ameaça a vida de povos da floresta, de diversas comunidades interioranas periféricas e indígenas que vivem mais afastadas do contato com a civilização ocidental, é uma prova cabal de que o que acontece no mundo pode afetar de forma diferente a vida das comunidades locais mais distantes do centro. Esse jogo complexo de relações deve, portanto, marcar também o ensino de história local e regional.

A compreensão desse processo e dessa teia de relações entre o global, nacional, regional e local não deve, portanto, excluir a percepção das especificidades e particularidades regionais e locais. Afinal, como esse entrelaçamento entre essas escalas espaciais passam por mediações diversas, inclusive históricas, é possível notar que elas são afetadas de forma diferente pelo contexto mais amplo e desse modo, desenvolvem trajetórias distintas e diversas que culminam também em processos de diferenciação entre si. Desse modo, a história local e regional ensinada deve ser problematizada, tematizada e discutida de forma crítica, respeitando o contexto histórico e a teias de relações em que está inserida.

Guimarães (2012) destaca também um elemento importante que está vinculado a história local e regional e que muitas vezes é mobilizado de forma recorrente quando

quer se justificar o ensino dessa modalidade historiográfica: a questão da construção das identidades culturais.

A tese segundo a qual o ensino de história local e regional contribui para reforçar e/ou criar laços de pertencimento e que ajuda a dar coesão a uma comunidade local que partilha de hábitos e costumes comuns tem sua importância, mas também nos coloca algumas questões problemáticas.

Uma dessas questões é a criação de estereótipos sobre, por exemplo, o que é ser baiano, mineiro, paulista, goiano, gaúcho, nordestino, sulista etc., que, muitas vezes, servem para estabelecer rótulos e fomentar preconceitos diversos. Entendo que dar suporte à construção de identidades regionais estereotipadas e a-históricas, que devem se encaixar numa moldura, pode ressuscitar provincianismos e sectarismos regionalistas que não são desejáveis para um ensino de história que se pretende plural e crítico. Por isso, devemos ter atenção para não cair em armadilhas tanto nos debates sobre nacionalismos quanto nas discussões sobre regionalismos e localismos que procuram colocar comunidades que são diversas e heterogêneas como partilhantes de uma identidade comum e essencializada (portadora de determinadas características atemporais). Essa abordagem é limitante e perigosa, tanto do ponto de vista historiográfico e analítico como do político e social.

Apoio, portanto, que os estudos locais e regionais sejam problematizados a partir de uma abordagem crítica, analisando a experiência temporal dos vários sujeitos históricos de maneira ampla, sem escamotear limites e conflitos que estão ligados aos mais diversos temas. Isso inclui também tematizar os processos de construção e reconstrução das múltiplas identidades que atravessam os sujeitos no tempo e no espaço.

Vale lembrar que, num passado não muito distante, a história regional e local serviu como forma de exaltar a memória dos poderosos e grandes personalidades da elite política, econômica e social local, apresentando uma história oficial sem conflitos e exibindo feitos de antigos governadores, prefeitos e/ou autoridades da região (BITTENCOURT, 2018). Esse, sem dúvida, não é o tipo de enfoque local e regional da história que os historiadores e professores de História devem seguir. É necessário defender a produção historiográfica e o ensino de história local e regional crítica, que questione determinados pressupostos e não aceite a “naturalização” e a ausência de historicidade dos fenômenos e processos sociais, políticos, econômicos e culturais em qualquer nível ou escala temporal e espacial.

É importante também reforçar que vale refletir sobre outras possibilidades do enfoque local e regional na história, além das potencialidades muito evocadas de que o ensino de história local e regional pode construir vínculos de pertencimento comunitário, pode estabelecer afetividade com lugares de memória e pode promover uma educação patrimonial que permita com que o estudante tenha uma formação histórico-cultural e cidadã que o aproxime da história da sua cidade e/ou comunidade. Como destaca Amado (1990), o enfoque local e regional pode explorar as diversas questões da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural) a partir de uma perspectiva que faz aflorar o específico e o particular. Sendo assim, o ensino de história local e regional tem inúmeras possibilidades que vão além daquelas mais comuns a ele associadas. Essa modalidade historiográfica pode evocar questões que envolvam refletir em dimensão local e regional a ação política, a luta social, o debate cultural, das relações econômicas e de trabalho locais etc. É, portanto, possível produzir e ensinar história local e regional “recortando” e/ou entrelaçando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais inseridos em determinado contexto histórico.

Portanto, o ensino de história local e regional tem múltiplas possibilidades temáticas para serem abordadas em sala de aula, seja de maneira mais específica, focada na análise de um recorte espacial micro sem deixar de relacioná-la com aspectos mais amplos e macro, seja entrelaçada ou integrada com a história nacional e/ou internacional, ou seja, como ponto de partida ou de chegada relacionando com o cotidiano e a prática social mais imediata dos estudantes.

O ensino da dimensão local e regional da História tem relevância para a formação geral do estudante e está conectado a finalidades mais abrangentes da educação, como a formação para cidadania e autonomia intelectual do aluno. Com amparo na legislação educacional brasileira, o ensino com enfoque local e regional também está articulado com objetivos mais específicos da história escolar, como desenvolver a capacidade de analisar processos e fenômenos históricos em nível local, regional, nacional e global e com isso compreender o mundo do tempo presente. Assim, o estudante poderá adquirir ferramentas e conhecimentos para escolher engajar-se na reprodução ou transformação do mundo onde vive.

Vale destacar que a atuação cidadã e a ação social e política poderá ocorrer em nível local e regional, na escola, no bairro, na quadra, na comunidade, na cidade e no estado. Para atuar na esfera espacial mais imediata e engajar-se na luta dos

problemas cotidianos, é importante que se compreenda a dinâmica desses microespaços e como eles se relacionam, afetam e se deixam afetar por processos mais abrangentes. Desse modo, tentar resolver problemas específicos num grêmio estudantil escolar, numa assembleia de estudantes universitários, num bairro ou numa quadra, lutar por melhores condições de vida, trabalho, lazer e cultura na cidade onde mora, engajar-se numa luta política de caráter estadual, pode ser mais bem fundamentado e orientado a partir do conhecimento mais consistente das dinâmicas vividas nesses espaços menores em relação com uma totalidade maior.

Sendo assim, alinhado com os propósitos mais gerais da educação, ratificadas inclusive pela legislação educacional brasileira, e com as finalidades mais específicas da história disciplina escolar, o ensino de história local e regional se mostra relevante para formação dos estudantes da educação básica. Cabe agora discutir e reforçar em que medida é relevante para estudantes da educação profissional e tecnológica ter contato e aprender a dimensão local e regional da história.

Primeiro, é preciso informar que só faz sentido falar em ensino de história em geral e de história local e regional em particular se estamos tratando de um modelo de educação profissional não tecnicista e comprometido com a formação integral e omnilateral dos estudantes. Portanto, uma concepção de educação integrada que torne inseparável a educação geral da educação profissional, que seja focada no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Em suma, uma proposta de educação profissional que tem como finalidade formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.<sup>8</sup>

Essa concepção de educação profissional e tecnológica, inspirada pela concepção de escola unitária desenvolvida por Gramsci vai orientar o documento base divulgado pela SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) em 2007. Esse documento, elaborado em um contexto histórico e político-social específico que culminou com a expansão da rede federal e dos Institutos Federais, traz contribuições e reflexões de diversos pensadores, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), e defende para a Educação Profissional e Tecnológica a concepção de uma formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.

---

<sup>8</sup> CIAVATTA citada por RAMOS 2014.

No entanto, é preciso lembrar que essa concepção de educação profissional nem sempre esteve no horizonte das políticas públicas adotados pelos governantes do Estado brasileiro. Esse modelo ganhou força com criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

**Institutos Federais: a Lei nº 11.892/2008 e os avanços assumidos pela nova institucionalidade criada pela RFEPCT.**

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) colocam a criação dos Institutos Federais e da RFEPCT (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) como fruto da vontade política do presidente Lula (em seu segundo mandato) de colocar a educação em geral e a educação profissional e tecnológica em particular como prioridade na sua política de governo.

Para os autores, a educação profissional e tecnológica vai ocupar um lugar estratégico no governo. A expansão RFEPCT e a criação dessa nova institucionalidade conhecida como Institutos Federais através da Lei nº 11.892/2008 é resultado da importância estratégica que a EPT passa a ter para desenvolvimento nacional, regional e local.

Em documento da SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação), Pacheco, Pereira e Sobrinho citam qual o objetivo central dessa nova institucionalidade criada pela Lei nº 11.892/2008:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 74).

Os Institutos Federais representaram, portanto, uma nova e inédita institucionalidade que surgiu após diversos debates entre o Estado e os diversos atores que atuavam na Educação Profissional. Essas instituições nascem com um formato diferente e inédito e tem por objetivo desenvolver uma identidade própria. Focados na EPT, os Institutos Federais entrelaçam Educação Básica, Profissional e Ensino Superior (PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010).

De acordo com o Art 2º da Lei nº 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de

educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 1).

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) destacam que esse novo tipo de institucionalidade pode servir de espelho e de referencial para outros países que têm os mesmos problemas de desenvolvimento do Brasil, isso tanto em escala regional-continental, como o Mercosul, como em escala global.

O desenho institucional dos IFs faz com que essas instituições construam uma identidade própria, permitindo o diálogo e a integração entre as diversas modalidades e cursos ofertados de forma verticalizada. Outro elemento que diferencia os IFs de outras instituições tradicionais é, como está colocado no inciso I do Art 6º e no V do Art 7º da Lei nº 11.892/2008, a relação estreita e comprometida que estes devem ter com o desenvolvimento local e regional. Conforme diz o texto da lei:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

(...)

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

(...)

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008, p. 4)

Essa relação próxima que os Institutos Federais devem se comprometer a ter com o desenvolvimento local e regional é uma característica que deve marcar a identidade dessas instituições, diferenciando-as, por exemplo, das universidades. Outro elemento que Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) defendem como aquele que deve ser uma marca de identidade dos IFs é o tripé Ensino, Ciência e Tecnologia, pensado de forma articulada e vinculada ao mundo do trabalho. Tudo isso pensando

não apenas na formação individual de um trabalhador para ingressar no mercado de trabalho, mas com vistas à formação de cidadãos que produzam ciência e tecnologia a fim de trazer desenvolvimento para a sociedade em escala local, regional e nacional.

A criação dessa nova e inédita institucionalidade conhecida como Institutos Federais, com identidade e características que fortalecem as ideias de formação integral e de integração entre as diversas modalidades de ensino pode ser considerada um grande avanço em relação ao governo FHC e antecedentes. Paralelo a isso, a expansão da RFEPCCT no Brasil, que promoveu a interiorização dos IFs, marca o compromisso de que estas instituições contribuam de algum modo para o desenvolvimento local e regional das áreas em que estão inseridos.

Desse modo, fica claro que a lei nº 11.892/2008 nasce do desejo do governo Lula de colocar a EPT como prioridade estratégica no desenvolvimento do país, ofertando ensino profissional de qualidade e numa perspectiva diferente: a de formar cidadãos para atuar no mundo do trabalho e na sociedade, almejando transformá-la para torná-la mais justa e menos desigual.

### **A relevância do ensino de história local e regional na Educação Profissional e Tecnológica e nos Institutos Federais**

A partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e de seus objetivos é possível reforçar a relevância do ensino de história local e regional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e dos IFs.

Mais uma vez, vale reiterar que falar em ensino de história em geral, e de história local e regional em particular, significa que estamos falando de um modelo de educação profissional não tecnicista e comprometida com a formação integral e omnilateral dos estudantes, este é paradigma é aquele adotado pelos Institutos Federais. Outros modelos de educação profissional que não pretendem integrar formação geral, científica, humana e cultural com a formação técnica poderão ter extrema dificuldade de colocar temas ligados à dimensão local e regional da História como parte do currículo e/ou do debate educativo.

Paradigmas de educação profissional que estão amparados numa formação aligeirada e instrumental, que se propõem a formar mão-de-obra rápida para ingressar num mercado de trabalho sem ter uma formação crítica sobre esse mercado e sobre o mundo onde vive, não vão considerar relevante o ensino de quaisquer temas ou

matérias escolares que estejam fora do repertório técnico imediato que se pretende ensinar.

Sendo assim, o ensino de história local e regional em suas múltiplas possibilidades e potencialidades se revela muito importante quando estamos lidando com uma educação profissional e tecnológica comprometida com a formação integral e omnilateral dos estudantes, que integra formação geral e técnica e prepara os estudantes para desenvolverem as suas múltiplas potencialidades humanas a partir da apropriação do conhecimento sistematizado historicamente produzido pela humanidade.

O ensino da dimensão local e regional da História faz ainda mais sentido e se revela ainda mais importante em instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dada a sua estreita relação, desde a sua criação, com as demandas e o apoio no desenvolvimento local e regional. A expansão da RFEPECT, interiorizando os IFs e os levando para áreas não centrais da economia brasileira, reforça o comprometimento que essas instituições têm em levar educação de qualidade e formar cidadãos críticos e bem preparados nas mais diversas regiões do país, além de fomentar o desenvolvimento dessas regiões das mais diversas formas.

Por isso, ter conhecimento histórico das dinâmicas e experiências dos sujeitos inseridos em microespaços em nível local e/ou regional, relacionando-os com totalidades maiores, pode auxiliar os estudantes a exercer sua cidadania e engajar-se de maneira mais consciente em problemas e questões locais. Essa é apenas uma de múltiplas possibilidades (algumas já citadas antes) que a apropriação do conhecimento histórico em escala local e regional pode proporcionar aos estudantes que tenham contato com uma abordagem crítica da história com enfoque em espaços e territórios de pequenas dimensões.

### **3 METODOLOGIA**

Para atingir os objetivos gerais e específicos desta pesquisa adotei o seguinte percurso metodológico:

- 1) revisão da literatura disponível, discutindo as especificidades da história escolar e a relevância do ensino de História Local e Regional nos IFs e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica;

2) análise documental dos Planos de Curso e ementas da disciplina de História a fim de verificar se temas da História do DF estão presentes como conteúdos explícitos no currículo prescrito;

3) realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes de História do IFB a fim de compreender como temas relacionados à História do DF aparecem na prática pedagógica desses professores.

Para compreender o lugar do ensino de temas relacionados a história do distrito federal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB propus utilizar duas metodologias que considero complementares: 1) a análise documental dos currículos prescritos, nesse caso a ementas de História em sua relação com PPCs (Projeto de Plano de Curso) dos cursos que serão objeto de discussão; e 2) entrevistas semiestruturadas com os professores de História do IFB.

A leitura do currículo formal, entendido nesta pesquisa como os documentos escritos que orientam a ação pedagógica, nesse caso o PPC e a ementa da disciplina escolar História, me proporcionaram uma visão ampla e contextualizada do processo de construção de cada curso pesquisado, porém, muito geral e pouco profunda para os objetivos centrais da pesquisa.

Os PPCs me auxiliaram a compreender de forma mais orgânica as intenções e concepções pedagógicas e educativas de cada curso estudado e que estavam expostas no documento no contexto em que este foi elaborado. Este documento também me permitiu observar qual o lugar da História em cada um destes cursos e como ela se articula e está presente em cada um deles.

As ementas de História do curso me proporcionaram entender diversos elementos que indicam genericamente qual a concepção de ensino de História cada professor e/ou construtor desse currículo compreende que seja mais adequada para aquele curso de Ensino Médio integrado à educação profissional.

Na pesquisa educacional, os documentos escritos têm seu valor e suas particularidades. Embora possuam características qualitativamente distintas, eles possuem algumas vantagens em comum importantes, como a de serem fontes ricas e estáveis, que têm durabilidade temporal e podem ser consultadas para diversos tipos de estudos e pesquisas; e a de serem fonte de informação contextualizada, que pode fornecer dados sobre o momento histórico em que foram produzidas. (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Dito isto, é importante frisar que os documentos (escritos ou não) são produzidos por sujeitos sociais em contextos históricos específicos e carregam em si intencionalidades e concepções políticas, culturais, sociais etc. Portanto, não devem ser tratados como neutros. O pesquisador deve interpretá-los com olhar crítico e questionador, deve problematizá-los e indagar o que nos documentos está dito (escrito) e o que não está dito (escrito), observando as condições de produção, os sujeitos sociais que estão por detrás desta construção, suas concepções, seus propósitos, suas intenções e para quem são direcionados, ou seja, quem são seus interlocutores. Desse modo, o pesquisador deve avaliar seus discursos explícitos e seus silêncios e omissões. Enquanto documento passível de análise, o currículo formal é uma construção social que é sempre um processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em certos lugares, tempos e circunstâncias. (GUIMARÃES, 2012).

Para o objeto de pesquisa que me propus, o currículo formal possuía uma série de limitações para que eu pudesse compreender de forma mais abrangente como a história local e regional é trabalhada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFB. Entre essas limitações, está o fato de nem todos os currículos estarem atualizados e nem todos os docentes que atuam hoje no IFB terem sido os autores das ementas disponíveis para consulta nos PPCs. Outro problema é que nem sempre é possível por meio da ementa identificar quais abordagens são dadas a determinados temas ou conteúdos, nem é possível compreender os critérios adotados por detrás de determinadas escolhas e nem saber como aquele suposto currículo formal se concretiza na prática pedagógica no cotidiano escolar. Enfim, o currículo formal não me permitiu responder uma infinidade de perguntas que foram postas a fim de compreender de forma mais abrangente a questão do ensino de história do DF no IFB.

Por ser o currículo formal um instrumento bastante limitado para responder as questões colocadas pela pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada ou semipadronizada para coletar dados e informações que pudessem enriquecer o entendimento sobre o objeto estudado.

As entrevistas individuais com os docentes de História do IFB me possibilitaram compreender uma diversidade de elementos e fenômenos que estavam ocultos ou ausentes no currículo formal. Estas interações colocaram em evidência o olhar de cada professor sobre várias questões ligadas aos PPCs, ao currículo de História, a prática pedagógica, ao trabalho em tempos de pandemia, a concepção de Educação

Profissional e de integração no IFB e uma série de outros temas que não seriam possíveis acessar analisando apenas os documentos escritos formais.

Como Lüdke e André (2018), entendo que a escolha pela entrevista não padronizada ou não estruturada permite ao entrevistador uma maior liberdade de percurso. Por isso, optei pela entrevista semiestruturada que possui esquemas mais livres e flexíveis e, portanto, mais abertas e permeáveis a discutir questões inesperadas e dignas de serem investigadas que pudessem surgir na interação. De fato, pude comprovar que isso realmente aconteceu nas entrevistas com os professores. Temas não imediatamente previstos surgiram no decorrer das conversas e elucidaram questões importantes.

Concordo com Gaskell (2008) quando este coloca toda pesquisa com entrevistas como um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo e não apenas um processo de informação de mão única passando de um entrevistado para um entrevistador. Sendo assim, a entrevista é percebida como uma interação e uma troca de ideias e de significados em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Desse modo, tanto os entrevistados como os entrevistadores estão de maneiras diferentes envolvidos na produção de conhecimento.

Embora as entrevistas feitas contassem com um planejamento com objetivos claros de pesquisa e um roteiro de questões comuns (tópico guia) a todos os entrevistados, procurei seguir a linha de diálogo e conversação proposto por Gaskell (2008). Essa escolha permitiu mais fluidez na interação com os professores entrevistados e maior liberdade para debater temas diversos.

A pesquisa possui caráter qualitativo e tinha previsão inicial de ser realizada nos *campi* de atuação dos docentes de História do IFB. No entanto, desde o Março de 2020 o mundo foi surpreendido por uma pandemia de escala global. A pandemia do COVID-19 trouxe consequências sanitárias, econômicas, políticas e sociais de amplo impacto para o Brasil e para o mundo. O isolamento social se tornou uma medida preventiva necessária em todo o mundo para tentar conter a contaminação rápida e em larga escala do novo coronavírus. Um vírus altamente contagioso que levou a óbito centenas de milhares de pessoas no Brasil e em todo planeta.

Assim como as demais áreas, a educação também sofreu os impactos ocasionados por esse contexto pandêmico. Para tentar conter o avanço da pandemia, escolas e universidades se viram obrigadas a suspender temporariamente e por

tempo indeterminado suas aulas e atividades presenciais. Devido a esse contexto de excepcionalidade, as entrevistas com os docentes de História do IFB foram realizadas à distância pela ferramenta de comunicação *Google Meet*. É verdade que não poder estar presente fisicamente nos *campi* para entrevistar os professores faz com que sejamos privados da observação do cotidiano de trabalho nesses espaços. Alguma sutileza vivenciada ali poderia ter enriquecido um pouco mais as entrevistas. No entanto, as conversas que tive com os colegas professores de História do IFB por videochamada foram bastante frutíferas e esclarecedoras. Creio que as dificuldades foram contornadas por diálogos ricos, abertos e sinceros.

Entre os meses de julho e agosto de 2021, realizei entrevistas com seis docentes de História do IFB de seis *campi* distintos, que lecionavam em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de eixos tecnológicos diversos. Dessa forma, entendo que a pesquisa contemplou uma quantidade de *campi* e cursos com características diferentes entre si, garantindo, então, uma amostragem da diversidade que há no Instituto Federal de Brasília.

As entrevistas foram gravadas com a concordância dos participantes que assinaram um TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup>, que informa sobre todo o processo de pesquisa e que garante a manutenção do sigilo e da privacidade da identidade dos entrevistados, por isso as identidades reais dos professores entrevistados serão protegidas e utilizarei nomes fictícios para cada um dos participantes.

O Instituto Federal de Brasília conta atualmente com dez *campi* que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Nesta pesquisa foram entrevistados professores do IFB dos *campi* de Ceilândia, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. Os professores dos demais *campus* não responderam a tentativa de contato para participar da pesquisa.

Os docentes dos seis *campi* que aceitaram participar da pesquisa eram de distintas naturalidades e relações com Brasília e o Distrito Federal e ensinaram em diferentes séries de variados cursos técnicos de nível médio ao longo da sua trajetória no Instituto Federal de Brasília. Como veremos, além de atuar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio alguns professores vão lecionar também em cursos de outras modalidades no IFB. Essa atuação simultânea de docentes dos IFs em cursos

---

<sup>9</sup> O TCLE em questão foi aprovado por Comissão de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil e segue ao final desta dissertação (Apêndice C).

de diferentes níveis: EMI, PROEJA, técnicos subsequentes, ensino superior (graduação e pós-graduação) não é ocasional. Esta prática comum no interior dos Institutos Federais é denominada de verticalização. Assim como a integração, a verticalização é um princípio muito caro a essas instituições e visa estabelecer uma relação de diálogo e integração formativa entre os cursos de níveis distintos. A escolha institucional dos IFs em aderir a este princípio tem impactos na prática pedagógica tanto para os professores quanto para os estudantes reforçando a ideia de integração e continuidade nessas instituições.

Feito essas considerações, destaco que a utilização de diferentes técnicas de pesquisa, como análise documental e entrevistas, partem do entendimento de que, como instrumentos de coletas de dados, essas técnicas são complementares e necessárias para responder os questionamentos da pesquisa. Porém, no caso específico desta pesquisa mais do que suplementar a coleta de dados, as entrevistas foram instrumentos fundamentais para elucidar e aprofundar as principais questões que foram investigadas e, portanto, ocuparam papel central nas análises feitas.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos até então apresentados têm como intuito contemplar a primeira etapa da pesquisa que visa compreender qual o lugar e o tratamento dado ao ensino de História do Distrito Federal nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFB.

Depois dessa etapa, partirei para a discussão sobre o plano de desenvolvimento do produto educacional, momento em que é discutida a elaboração, aplicação e validação do PE, assim como são levantadas propostas de revisão.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)**

##### **Entrevistas e currículos em debate**

Os seis docentes de História do IFB entrevistados para a pesquisa são do gênero masculino. Todos possuem algum tipo de pós-graduação. Um deles possui especialização, dois possuem mestrado e três têm doutorado. Apenas um nasceu e concluiu seus estudos acadêmicos em Brasília. Dois deles, embora não tenham nascido na capital, cresceram e estudaram no Distrito Federal. Os outros três professores nasceram e tiveram sua trajetória acadêmica fora de Brasília.

Os seis professores entrevistados têm suas trajetórias acadêmicas ligadas a objetos de estudo diversos, nenhum deles próximo a temas relacionados diretamente

à história do Distrito Federal. Alguns já possuíam experiência com Ensino Médio antes de entrar no IFB, outros não. Todos possuem pelo menos três anos trabalhando na instituição.

Para preservar o sigilo e o anonimato dos entrevistados, usarei nomes fictícios para fazer uma breve apresentação de cada um deles. Em seguida, discutirei trechos selecionados das entrevistas para debater temas específicos que surgiram ao longo do diálogo e que são fundamentais para esclarecer os objetivos da pesquisa.

O professor Arnaldo está no IFB desde 2019, leciona no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Produção de Áudio e Vídeo (3ºano) e em turmas do PROEJA de Produção de Áudio e Vídeo, no *campus* do Recanto das Emas. Arnaldo não é natural do Brasília, concluiu graduação e mestrado na UFF (Universidade Federal Fluminense) e doutorado na USP (Universidade de São Paulo). Ele tem suas pesquisas acadêmicas ligadas a História do futebol, sendo uma importante referência no Brasil na área de História do Esporte.

O professor Bruno está no IFB desde 2012, leciona no curso técnico integrado ao Ensino Médio de Eletromecânica e no PROEJA em Artesanato. O docente afirmou também já ter ensinado na graduação de Design de Moda, todos no *Campus* Taguatinga. Bruno não é natural de Brasília, mas disse estar radicado na capital há mais de 50 anos. Estudou em escolas de Brasília e concluiu a graduação e o mestrado na Universidade de Brasília (UnB). As suas pesquisas acadêmicas estão relacionadas aos estudos clássicos, mais especificamente ao tema da condição humana na tragédia grega.

O professor Caio está no IFB desde 2015 e afirmou estar na rede federal RFEPCT desde 2011, onde começou atuando no IFMT. O docente leciona nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Controle Ambiental e Design de Móveis e no PROEJA em Edificações do *Campus* Samambaia. Caio não é natural de Brasília, concluiu a graduação e o mestrado na UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). As suas pesquisas acadêmicas estão relacionadas às Ditaduras militares no Cone Sul, mais especificamente concentradas na perseguição a exilados brasileiros na Argentina. O docente fez pesquisas na Argentina e afirmou ter vivenciado experiências de manifestações sociais no país.

O professor Diego está no IFB desde 2014, leciona nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Administração e de Desenvolvimento de Sistemas Educacionais e no PROEJA em Secretariado. O docente afirmou também já ter

lecionado em cursos de graduação, todos no *campus* de São Sebastião. Diego não é natural de Brasília, mas disse ter vindo para o Distrito Federal ainda criança e se radicou em São Sebastião, ficando entre idas e vindas entre o Distrito Federal e o Uruguai onde acabou por estudar ora num lugar ora noutro. Apesar das idas e vindas, Diego concluiu a graduação e a especialização na UnB. O docente afirmou que sua especialização foi na área de Educação de Jovens e Adultos e durante a entrevista falou que tinha interesse por outras áreas do conhecimento como Filosofia e Psicologia.

O professor Edson está no IFB desde 2018, leciona nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Eletrônica e de Segurança do Trabalho no *campus* de Ceilândia. Dos docentes entrevistados, Edson é um único que é natural de Brasília, embora filho de pai e mãe migrantes de São Paulo e de Minas Gerais. O docente concluiu a graduação na UnB, o mestrado na Universidade de Lisboa e fez o doutorado na UnB com estágio sanduíche na Universidade de Lisboa. Edson tem suas pesquisas acadêmicas voltadas para área de História medieval, mais especificamente ligadas à iconografia e à cartografia medievais.

O professor Fabiano está no IFB desde 2015, leciona nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Cozinha e Hospedagem e no PROEJA em Restaurante e Bar no *campus* do Riacho Fundo. O docente já atuou em diversos cursos do *campus*, passando também pela graduação e pós-graduação. Fabiano afirmou ter trabalhado em quase todos os cursos ofertados pelo *campus* Riacho Fundo e admitiu fazer revezamento semestral de cursos. O professor não é natural de Brasília, concluiu a graduação, o mestrado e o doutorado na USP e tem suas pesquisas acadêmicas ligadas à história do cinema e do audiovisual, à história do Brasil contemporâneo e à linguagem audiovisual.

Concluída essa breve e genérica apresentação dos professores de História do IFB, vale destacar que o foco central da pesquisa são os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No entanto, no decorrer da exposição dos trechos selecionados para o debate, ficará claro que os docentes costumam trabalhar em outras modalidades de ensino como PROEJA, técnico subsequente, graduação e pós-graduação. Sendo assim, embora o foco desta pesquisa sejam os cursos de Ensino Médio integrado, outras modalidades serão citadas e discutidas nos trechos das entrevistas na medida em que de algum modo tenham relação com o tema da pesquisa.

Para iniciar o debate sobre a construção do currículo formal organizei abaixo uma tabela de consulta, a fim de tornar mais prática a identificação dos professores com os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (com respectivo *campus*) que eles afirmaram lecionar entre os anos de 2020 e 2021.

*Tabela 1: Docentes entrevistados por curso, campus, naturalidade e formação*

<b>Docente</b>	<b>EMI de atuação</b>	<b>Campus</b>	<b>Natural do DF?</b>	<b>Cresceu no DF?</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Construiu o PPC?</b>
Arnaldo	Produção de Áudio e Vídeo	Recanto das Emas	Não	Não	Doutorado UFF-USP	Não
Bruno	Eletromecânica	Taguatinga	Não	Sim	Mestrado UnB	Sim
Caio	Controle Ambiental / Design de Móveis	Samambaia	Não	Não	Mestrado UFMT	Não
Diego	Administração / Des. de Sist. Educacionais	São Sebastião	Não	Sim	Especialização UnB	Sim
Edson	Eletrônica e Seg. do Trabalho	Ceilândia	Sim	Sim	Doutorado UnB-Lisboa	Sim
Fabiano	Cozinha e Hospedagem	Riacho Fundo	Não	Não	Doutorado USP	Sim

### **Construção dos planos de curso e do currículo de História**

A seleção de conteúdos escolares é uma tarefa complexa tanto para construtores do currículo oficial como para os docentes e envolve considerar algumas questões importantes. O imperativo da seleção dos conteúdos na disciplina de História parte de certo consenso que não é possível ensinar “toda história da humanidade” (BITTENCOURT, 2018). Entre as questões que influenciam nessa seleção, estão o público escolar, as condições estruturais da escola, os recursos didáticos disponíveis, a concepção historiográfica dos docentes e a organização dos conteúdos dentro do “tempo pedagógico” da disciplina, entre outras variantes. Porém, é necessário advertir que é preciso estabelecer critérios de escolhas e seleções que estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e as especificidades das condições de aprendizagem. Por isso, todos esses elementos externos e internos à escola devem ser levados em consideração quando pensamos numa elaboração curricular (BITTENCOURT, 2018).

Com Forquin (1992), concordo que o currículo representa uma seleção de conteúdos de ensino feitos no interior do repertório cultural de uma dada sociedade.

Com Sacristán (2013), partilho a ideia de que o currículo é uma construção social e produto de escolhas feitas pelos seus agentes construtores. Portanto, não se pode considerar o currículo como algo natural e neutro, construído com base em critérios estritamente técnicos. Há escolhas políticas, culturais, teóricas e epistemológicas que são feitas na construção do currículo. Por isso, ainda segundo Sacristán (2013), o currículo pode e deve ser revisado, questionado e modificado. Perceberemos todas essas questões sobre o currículo emergirem durante as entrevistas.

Uma das questões em comum que foram feitas a todos os docentes entrevistados foi sobre a participação deles na construção dos Planos de Curso e das ementas de História.<sup>10</sup>

Os professores Arnaldo e Caio afirmaram não terem participado nem da construção dos Planos de Curso e nem da ementa de História disponível neles. Destacaram que chegaram e os encontraram prontos. Os professores Bruno, Diego, Edson e Fabiano afirmaram terem se envolvido na construção dos Planos de Curso, pelo menos contribuindo com a ementa de História.

Sobre o currículo de História que encontrou pronto quando chegou ao IFB, o professor Arnaldo teceu diversas críticas e revelou intenção de mudá-lo. Não obstante, o docente disse que procurou seguir o currículo, fazendo ajustes e dando a sua identidade a ele. Sobre esse tema, Silva (2017) trata os currículos como documentos de identidade. O autor destaca que antes de ser uma questão pautada apenas pelo conhecimento, as escolhas curriculares refletem o que somos e o que nos tornamos. Nesse sentido, ele ressalta a importância da nossa trajetória pessoal, pois ela nos serve de referência no momento de selecionar os conhecimentos escolares que nos propomos a ensinar.

Ao percorrer esse caminho, Silva (2017) dá ênfase nas diversas dimensões da experiência vivida que acabam contribuindo para a constituição da subjetividade e da identidade dos docentes. Assim, o currículo aparece como uma marca de identidade dos sujeitos construtores. No decorrer da análise dos trechos das entrevistas, notaremos como cada docente vai procurar imprimir suas marcas e convicções no currículo formal e/ou no currículo vivido (prática pedagógica).

---

<sup>10</sup> Os Planos de Curso e ementas estão disponíveis para consulta pública no site do IFB na página da web: <https://www.ifb.edu.br/estude-no-ifb/escolha-o-seu-curso/6007-cursos-tecnicos-integrado>. Acesso: março de 2022.

Assim, indagado sobre o currículo, Arnaldo respondeu: “cara, então, o que é que acontece, eu vou ser bem sincero contigo, como a gente tem que seguir lá o PPC né, e o PPC é muito ruim. Eu tento, eu vou tentando introduzir materiais próprios [...] eu tenho muito material próprio que eu produzi, enfim, na época do ensino presencial né, eu produzia sempre uma folhinha com os alunos e a gente debatia em cima dessa folhinha...”

A certa altura da entrevista, Arnaldo descreveu o currículo de História da seguinte forma: “Como é que é o nosso currículo hoje, ele é basicamente um currículo que você trabalha até o século 18, né, a história europeia, né, e você trabalha isso, até o século 18, com algumas coisas que você pode trabalhar de história da África, né, enfim, no 1ºano ainda. Mas basicamente uma história europeia, idade média, história antiga, numa perspectiva eurocêntrica né, isso é o currículo. Aí no 2º ano você tem século 19, né, os ideais liberais [...] no 3ºano século 20, enfim, é o currículo é como está estruturado.”

Arnaldo não é o único professor de História no *campus* onde trabalha e em vários momentos ele citou a parceria com outro professor, que, para manter o anonimato, chamarei de Gabriel. Durante o seu discurso Arnaldo destacou: “Nós dois somos muito críticos a esse currículo... quando eu cheguei, o currículo já estava pronto. Beleza, vamos trabalhar em cima dele...Aí o currículo é bem ruim, porque esse currículo de história que tem aí, que o pessoal trabalha que é essa coisa eurocêntrica...eu e o Gabriel chegamos a pensar outra organização curricular, só que veio a pandemia e a gente nunca conseguiu colocar em prática [...] mas a gente chegou até a fazer um esboço, aí a gente ia trabalhar por temas, a gente ia aproximar o currículo de História do currículo de Sociologia e Filosofia, como é que é o currículo de Sociologia? Que eu acho melhor [...] você no 1º ano você trabalha identidade e socialização, no 2º ano você trabalha trabalho e 3º ano você trabalha política. Aí você faz esse percurso.”

Embora demonstrasse preferir estruturar o currículo de forma diferente, Arnaldo reconheceu que não há consenso entre os professores de História quanto ao que se deve selecionar para ensinar e destacou que o mais importante é a abordagem que se dá a cada tema. Ele afirmou que “o ensino de história é o olhar que você dá a ele.” E chega a mencionar formas diferentes de abordar temas tradicionais como História Antiga e Medieval.

O professor Caio, que também encontrou o PPC e o currículo pronto quando chegou ao IFB, afirmou que segue a ementa proposta e alterou pouca coisa. Quando indagado sobre se ainda se orientava pelo currículo, o docente respondeu que: “é, é a base né, basicamente é aquela, uma história tradicional, busca-se dialogar com os eixos transversais... busca-se dialogar com projetos integradores, mas fica a critério né, cada professor dentro da sua autonomia vai levando.”

Quando perguntado sobre a abordagem e referenciais usados, Caio afirmou: “a gente dialoga muito com temas de cidadania, de direitos humanos, é né, muitas vezes outros temas, né... são todo tipo temas: violência, concentração fundiária, democracia, enfim, liberdades, as diversas liberdades, então, né, desde o 1º ano ao 3º são temáticas, né, obviamente que eu vou tentando mesclar a tematização, que é um olhar de história não linear com também aquela percepção histórica linear da Antiga à Contemporânea e também podendo incluir a História do Brasil, para todas ao mesmo tempo, para todos os anos, desde o 1º, 2º e 3º. Porque se concentrar só em uma e outra acho que fica frágil essa formação da história do país, e é necessário essa história do país, muito mais do que a gente possa imaginar, porque, às vezes, a gente enfatiza muito na história da Europa, numa história muito eurocêntrica, voltada para os europeus, só que a gente desconhece a história do Brasil desde a colônia até os dias atuais.” Desse modo, Caio procura dar sua marca ao currículo valorizando a história nacional e mesclando eixos temáticos com a sequência cronológica tradicional.

Bruno, Diego, Edson e Fabiano participaram da construção dos PPCs dos cursos EMI nos quais atuam, pelo menos contribuindo com a ementa de história. Nem todos participaram diretamente dos debates mais amplos envolvendo a construção dos Planos de Curso, mas atuaram de algum modo, elaborando o currículo da disciplina que lecionam.

Bruno afirmou que elaborou a ementa disponível, mas que ela não está atualizada. O professor disse que, na ocasião, não tinha experiência com Ensino Médio nem médio técnico, embora já tivesse sido professor da SEEDF. Questionado sobre o currículo, ele disse: “eu sei que eu tentava fazer uma articulação a partir de temas né, temas por exemplo, cidade, trabalho, liberdade, homem, mulher, é, coisas assim, e a partir daí, disso daí, mas foi uma coisa muito ambiciosa que eu não consegui desenvolver, eu não sei se essa ementa que tá aí, o que tá dizendo aí, eu nunca mais trabalhei com essa aí”. Sobre o currículo atual, Bruno afirmou que “é um

desafio muito grande, porque eu tenho que lidar com um conteúdo imenso, eu tento tomar como uma espécie de âncora, a base, assim, um balizamento, o livro didático.”

Bruno seguiu descrevendo uma série de autores como Koselleck, Hannah Arendt, Jean Pierre Vernant e outros que servem de base para suas discussões em sala de aula e destacou que no geral: “eu ainda labuto com isso, para tentar montar um curso de história, do 1º, 2º e 3º, que tenha mais originalidade e que tenha mais a minha marca e que eu consiga, produzir uma historiografia...enfim, oferecer uma historiografia, que eu acho mais consequente e mais honesta.”

O professor Diego, que elaborou a ementa disponível, afirmou que ela está parcialmente atualizada e que pretende fazer apenas uma revisão bibliográfica e incorporar materiais novos. Questionado sobre o currículo, ele disse: “sobre a ementa, na ementa eu tô satisfeito com ela, porque eu procurei propor, é, uma análise mais dialética da história e análise de fontes, de encontrar várias possibilidades explicando o mesmo evento, então é, em relação à ementa eu tô satisfeito. Em relação à bibliografia, eu acho que ela não tá a altura da ementa. A bibliografia são autores e livros que eu tive que fornecer pra ter uma ementa, então eu procurei autores que são conhecidos na questão do livro didático, enfim, mas eu pretendo, depois de 5 a 6 anos, colocar as coisas novas que eu tenho lido, completar esses livros didáticos com a bibliografia complementar.”

Fabiano afirmou ter participado da construção dos Planos de Curso de vários cursos do *campus* onde leciona no Riacho Fundo. Sobre as ementas de História dos cursos pesquisados, ele destacou que procurou estabelecer um diálogo com as temáticas dos cursos que ele leciona de Cozinha e Hospedagem, articulando história e alimentação e história e turismo respectivamente. Durante a entrevista, Fabiano enfatizou bastante a questão da integração como pilar da Educação Profissional e Tecnológica e fez relatos de várias experiências de projetos integradores com docentes de diversas áreas do conhecimento. Engajado em relatar diversas experiências vividas na prática pedagógica cotidiana, ao ser indagado sobre o currículo, o professor afirmou: “pra mim, pelo menos como docente, como pesquisador também, eu acredito muito na prática né, no currículo que é praticado, então, aquele currículo documento é uma intenção, um projeto, mas esse projeto ele tá em constante reformulação.”

Quando questionado sobre a atualidade do currículo disponível, Fabiano reforçou: “eu acho que assim, há algo ali que é espinha dorsal que é essa interface

com a história da alimentação no curso de Cozinha, com turismo e hospitalidade no curso de Hospedagem.” Mais adiante ele disse: “acho que o princípio se mantém, a preocupação de fazer esse diálogo...o que eu acho que mudou, o que demanda atualização ali, é que a gente se desenvolveu muito mais...a gente vai repensando né, a gente tá em constante reflexão sobre aquilo, então é, eu acho que a gente tá precisando atualizar até pela nossa própria experiência.” Após relatar experiências de pesquisas coletivas, festivais e projetos Fabiano concluiu: “tudo isso faria de uma futura reformulação que produziria uma ementa que se manteria nos princípios fundamentais, que seria mais rica...mais assertiva em alguns caminhos.”

O professor Edson, que participou da construção do PPC e contribuiu com a ementa de História, explica que quando chegou no IFB encontrou um currículo que precisou ser reformulado. Edson informou que o currículo de História, quando ele chegou, era integrado com o de Geografia e Sociologia e que havia um planejamento único para as três disciplinas, que era formulado com base em eixos temáticos. O docente relatou que os três professores entravam em sala de aula durante todo ano letivo e davam contribuições próprias de suas disciplinas para cada tema discutido. Edson, afirma que a construção desse PPC foi largamente inspirada por um grupo de professores do IFB que foram fazer uma capacitação na Finlândia e retornaram tentando experimentar as metodologias, filosofias da educação e práticas educativas aplicadas naquele país, que, segundo o docente, era basicamente assentada numa estrutura interdisciplinar.

Sobre essa experiência de integração curricular vivenciada no *campus* Ceilândia, Edson afirmou: “então, realmente foi um desafio muito grande, porque foi algo que nenhum de nós tinha passado na nossa experiência como professor, a gente aceitou o desafio e foi ver o que é que dava. Claro que teve benefícios, só que teve um desgaste muito grande, porque ao quebrar esses princípios de cada uma das áreas, você acabava muitas vezes subjugando uma pela outra, ou você tem que, por exemplo, para trabalhar, a lógica do trabalho, vamos supor, esse bimestre a gente vai trabalhar o trabalho, o mundo do trabalho, aí a história vai trabalhar o conceito de trabalho no 2ºano, a Geografia vai trabalhar no 3º, a Sociologia fala outra coisa, então, você quase que tem que montar um quebra-cabeça estranho pra encaixar todo mundo... E muitas vezes você tá falando de alunos de 1ºano que não tem pré-requisito mínimo para entender determinadas discussões mais aprofundadas.” Edson complementa a questão dizendo: “nós aqui em Brasília temos a UnB como referencial

muito imediato...eu que fui estudante aqui em Brasília, a gente já cresce ouvindo falar de PAS (Programa de Avaliação Seriada), a gente já cresce ouvindo falar no vestibular da UnB, e o PAS e a UnB, o vestibular, eles determinam, colocam determinados conteúdos que são próprios de 1º, 2º e 3ºano, então se eu pego a noção de trabalho lá do 2ºe trago para o 1º e não trabalho os do 1º aqui, quando o estudante vai fazer o PAS. Ah! Mas o professor não viu Egito Antigo comigo, eu nunca ouvi falar de Grécia, então isso foi gerando um certo, algumas problemáticas e daí a necessidade de reformulação.”

Ao avaliar a ementa atualizada, após essa experiência de integração, Edson afirmou que achou melhor manter os conteúdos por série para não prejudicar os estudantes que quisessem seguir nos estudos prestando vestibular e que a integração seria feita a partir de outras estratégias utilizadas pelo *campus*. Ele disse que, embora História e Geografia apareçam juntas no currículo reformulado, o planejamento permanece individual e aquela junção foi basicamente para resolver ajustes de carga horária.

Mais adiante, Edson reconheceu que o currículo reformulado segue uma divisão tradicionalista da história, com a qual ele próprio, enquanto medievalista, não concorda. No entanto, ele enfatizou a preocupação com a formação acadêmica dos estudantes e disse se preocupar com o estudante real que ele encontra. Assim, ele segue uma tendência de que certos debates acadêmicos mais aprofundados necessitam de uma base mais sólida para que não dê “um nó na cabeça do aluno”.

Os trechos das entrevistas selecionados para análise dão indicativos de como os próprios docentes compreendem o currículo de História e revelam alguns elementos e condições que acabam influenciando nas escolhas subjetivas feitas por eles. Alguns temas irão aparecer de forma recorrente no discurso de todos os professores durante as entrevistas. Entre eles a preocupação com a formação crítica dos estudantes, a questão da integração na Educação Profissional e Tecnológica e a influência do vestibular, do PAS e do ENEM no cotidiano escolar. Esses elementos vão atravessar o debate que evidencia a perspectiva dos professores sobre o currículo de História nos cursos de EMI do IFB.

Os seis professores entrevistados reforçaram uma clara preocupação com o tipo de estudante desejam formar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB. Todos afirmaram que orientaram seu trabalho pedagógico com a intenção de formar estudantes que pensem criticamente. De maneiras distintas, eles propõem, por

meio do ensino de História, formar cidadãos capazes de refletir sobre o mundo onde vivem e estabelecer relações entre o passado e o tempo presente. Desse modo, não seria equivocado afirmar que os docentes afirmam perseguir objetivos educacionais gerais similares, embora por caminhos singulares.

Outro tema que perpassa todas as entrevistas é a relação do currículo de História com os vestibulares, especialmente o PAS e o ENEM. Os seis docentes citam que, de algum modo, os conhecimentos exigidos nesses processos seletivos acabam influenciando o currículo e as aulas. Alguns docentes são mais críticos em relação a essa influência e chegam a afirmar que isso acaba restringendo o currículo e a prática pedagógica, criando obstáculos para construção de um currículo integrado que proporcione uma identidade aos cursos de EMI do IFB. Desse modo, vários docentes afirmam, alguns com pesar e outros não, que o currículo de História dos cursos de EMI do IFB são muito semelhantes ou iguais ao de um Ensino Médio regular comum. Apenas o professor Fabiano afirmou não haver muito conflito entre a possibilidade de integrar temas com uma certa frequência e se preparar para passar nos processos seletivos que almejam o Ensino Superior.

Sobre esse caso, a fala do professor Arnaldo é representativa. Com pesar, ele afirmou que: “Educação Profissional, tem essa ideia né, essa ideia do Ensino Médio integrado, né, cara é uma ideia que... os professores que eu converso em vários IFs do Brasil... é uma ideia que não é executada na prática. O que é que acontece na prática?! Aqui você tem as disciplinas do audiovisual e as disciplinas propedêuticas, isso é o que acontece na prática... Na prática é como se eu fosse um professor de História dando aula num curso do Ensino Médio normal. Tipo, isso é comum, funciona né, é claro que a gente tenta fazer diferente, a gente tenta fazer de outras formas né, a gente tenta fazer de outro jeito, tenta integrar... O EJA [PROEJA], como ele é visto como um espaço secundarizado..., os professores se permitem se ater menos ao currículo né, eles se permitem criar mais, eles se permitem integrar mais do que no Ensino Médio, porque no Ensino Médio tem, é visto como, tem uma centralidade dentro da instituição...e também tem as pressões do vestibular, das pessoas da família né, uma série de pressões que fazem com que os professores tentem...mas é mais essas questões né, essas questões de vestibular, de ENEM, de PAS, que têm uma pressão muito grande, sabe... que acaba se chocando muitas vezes com esse projeto de Ensino Médio Integrado né, porque o projeto de Ensino Médio integrado é você ter um outro olhar sobre todas as disciplinas, então a disciplina da História, por exemplo,

ela vai trabalhar com o audiovisual... como é que a questão do audiovisual está na história...enfim, uma série de coisas que... deveria tá dentro do currículo e não tá.”

Mais adiante, Arnaldo afirmou que nos cursos PROEJA a integração funciona muito melhor porque os professores conseguem sincronizar os temas e não ficam tão apegados a cumprir uma quantidade imensa de conteúdo, porém o docente adverte que no EMI: “há uma resistência de que se a gente fizer isso a gente tá abandonando coisas que preparariam eles para o vestibular e, portanto, a gente estaria excluindo eles da universidade...então é meio complicado...no médio o buraco é mais embaixo.”

Arnaldo citou o PROEJA como uma modalidade mais livre para promover o projeto de integração e, como contraponto, apresentou o currículo do EMI como mais constrangido e pressionado por condicionamentos exteriores. O docente coloca essa questão de forma relativamente espontânea na entrevista, sem antes ter sido provocado pelo entrevistador. Porém, outros docentes, quando questionados e provocados a comparar o PROEJA e o Ensino Médio integrado regular, disseram que fazem um trabalho diferente, mas destacaram aspectos essencialmente ligados à distinção de métodos de ensino. Em geral citaram a diferença de idade, a experiência no mundo do trabalho e até a pouca vivência dentro do *campus* como fatores que fazem com que eles tenham um olhar diferente e empreguem metodologias distintas no PROEJA.

Colocada essas questões trazidas pelos docentes, ficou claro que tanto a construção do currículo formal quanto a orientação da prática pedagógica no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFB são atravessadas por alguns dilemas e questionamentos. Um desses questionamentos colocados por alguns professores foi sobre se os estudantes estariam sendo formados para serem profissionais técnicos altamente qualificados ou se estariam sendo preparados para passar no vestibular e entrar na universidade. Esse é um tema que alguns docentes trouxeram na entrevista e afirmaram que, embora alguns colegas não concordem, eles entendem que o estudante deve ser livre para decidir seu caminho e fazer suas escolhas.

O modelo de Educação Profissional defendido pelo IFB carrega o ideal da formação integral e omnilateral dos sujeitos e faz duras críticas a concepção tecnicista de EPT, que visa apenas uma formação instrumental, aligeirada e prática para o mercado trabalho. Ao contrário, o IFB, em especial a modalidade EMI, preconiza uma formação geral integrada à técnico-profissional, onde os sujeitos possam não apenas ter conhecimento prático-instrumental para exercer uma profissão específica, mas que

possam dominar os fundamentos científicos e teóricos que os tornem capazes de compreender processos naturais, físicos, tecnológicos, políticos, culturais e sociais.

Essa proposta formidável vai encontrar obstáculos e desafios reais que os docentes precisarão enfrentar para levá-la a cabo. A escola, embora possua certa autonomia para desenvolver seus projetos, não está apartada e imune as questões da política, da economia, da cultura e da sociedade em geral. Desse modo, a escola sofre com determinações e condicionamentos externos e internos de todo tipo. Os movimentos endógenos e exógenos estão em constante relação e afetam-se e constituem-se mutuamente, ainda que não seja de forma qualitativa igual e/ou proporcional. Por isso, a depender do contexto, a força de determinados movimentos pode exercer maior pressão do que outros.

Com essa reflexão, quero destacar que alguns conflitos de ideias que vão surgir no interior da instituição são derivados de concepções políticas e pedagógicas distintas e por vezes conflitivas. Apenas para dar um exemplo, uma questão básica, que aparentemente não está resolvida para os docentes do IFB, é como obter um consenso sobre o que é integração e sobre como realizar a integração e o currículo integrado. O tema da integração e da formação integral, que é central para o modelo de educação profissional defendido pelo IFB, vai encontrar várias definições e concepções nas falas dos docentes durante as conversações que tivemos.

Embora não seja objeto desse trabalho discutir amplamente as diversas concepções de integração que existem no campo educativo, seja na literatura, seja no discurso dos professores entrevistados, o tema merece algumas considerações por se tratar de um debate caro aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica no IFB. As concepções de integração que aparecem na narrativa dos professores são variadas e cada um dos docentes dá sentidos e desdobramentos distintos a elas.

Destaco essa temática porque ela é uma preocupação que permeia o discurso e mobiliza reações de todos os professores entrevistados e essas percepções acabam interferindo direta ou indiretamente na construção do currículo formal e/ou na prática pedagógica. As experiências relatadas de integração curricular, por exemplo, vão desde o envolvimento de muitos professores, que tocam projetos integradores durante o ano inteiro e quebram formas costumeiras e tradicionais de organização e estrutura curricular (caso do *campus* Riacho Fundo, citado pelo professor Fabiano), até projetos integradores pontuais e relações interdisciplinaridades bilaterais. Incluamos aí

também a integração feita pelo próprio professor, ao estabelecer relações interdisciplinares dentro do seu próprio espaço de sala de aula.

Para Ramos (2005), o que está na base epistemológica da concepção de currículo integrado é a possibilidade de compreender o real a partir do conceito de totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas determinações e relações. Desse modo, é preciso entender as partes dessa totalidade e a relação entre elas. Portanto, para autora, o currículo integrado deve organizar o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade de uma realidade concreta que pretende se compreender ou explicar. Aqui surge a importância da interdisciplinaridade (no sentido *lato* do termo) como método para relacionar os conceitos produzidos em campos distintos da ciência, ou seja, de recortes diferentes da realidade.

Nesse sentido, pensando a integração a partir desse ponto de vista epistemológico proposto por Ramos (2005), é possível afirmar que há diversas formas e modos de integrar com qualidade, desde que a ideia essencial seja o de propor reflexões que, adotando o conceito de totalidade e utilizando a interdisciplinaridade como método, consigam dar conta de relacionar e entrelaçar as partes com um todo mais abrangente.

### **História do Distrito Federal: currículo formal e prática pedagógica**

Uma das primeiras inquietações que me estimularam a pesquisar sobre o do ensino de História do Distrito Federal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB foi que, após fazer uma pesquisa prévia nos Planos de Curso e das ementas de História, percebi que esse tema não aparecia como conteúdo explícito em quase nenhum desses documentos.

Numa primeira intuição mais apressada, cheguei a cogitar a hipótese de que temas locais e regionais não fossem ou fossem muito pouco discutidos nas aulas de História. Essa primeira impressão foi corroborada pelo fato de, ao fazer uma pesquisa inicial e geral sobre materiais didáticos e acadêmicos que tratassem de temas relacionados a História do DF, me deparar com a escassez desses recursos.

Porém, em outro momento, me questioneei se o fato de um conteúdo não estar claramente explicitado no currículo escrito necessariamente significaria que ele não aparecesse nas discussões em sala de aula. Imediatamente desconfiei que a resposta pudesse ser negativa. Como professor de História, ao pensar na minha experiência

e na minha prática docente cotidiana, logo me desfiz dessa ideia limitadora e me propus a debater a questão diretamente como os próprios docentes por meio das entrevistas. Nesse ponto, concordo com Guba e Lincoln (1981), que, citados por Lüdke e André (2018), apontam que na pesquisa educacional os documentos escritos são amostras não representativas dos fenômenos estudados. Desse modo, o currículo formal não permite, por exemplo, dar acesso ao que acontece no cotidiano de uma escola ou de uma sala de aula.

Essas questões são confirmadas pelas entrevistas enquanto ferramentas de pesquisa complementares e mais abertas. Os diálogos com os docentes mostraram que, embora de forma muito incipiente, esporádica e tímida, na maioria dos casos, temas relacionados a história do Distrito Federal aparecem no discurso destes professores, que afirmam discuti-los de algum modo com os estudantes em sala de aula. Alguns, no entanto, revelaram a vontade de discutir mais sobre os temas, mas afirmam não terem tido uma formação mais sólida para isso. Durante as conversas, porém, todos revelaram conhecer sobre variados temas do Distrito Federal e, em geral, imprimiram percepções bastante críticas sobre determinados processos locais.

Conforme é possível conferir nos currículos prescritos, apenas o curso EMI de Produção de Áudio e Vídeo do *campus* Recanto das Emas traz explícito o tema História do DF como conteúdo a ser discutido no 3º ano. No entanto, como o próprio professor Arnaldo disse: “aí você vai me perguntar, onde entra a história do DF nesse currículo? 3ºano...aí tá né, História do DF e não tem muita especificação.”

Por serem datados, por vezes desatualizados, já reformulados ou pela própria natureza de documento guia e orientador, o currículo formal, embora possua informações importantes e contextualizadas, não é capaz de dar muitas pistas para pensar questões mais específicas, como a relação entre docentes e estudantes em sala de aula ou mesmo como o próprio professor compreende e narra a sua atuação pedagógica. Para esclarecer melhor essas questões, os seis docentes do IFB foram provocados, em vários momentos das entrevistas, a falar sobre a sua relação com a História do Distrito Federal e como ela atravessava suas aulas nos cursos do IFB.

Numa das entrevistas feitas surgiu uma situação curiosa que é digna de ser discutida e esclarecida. Quando questionado se a história local entrava na sua sala de aula, o professor Bruno afirmou: “sinceramente, não entra”. Em seguida, no decorrer da conversa, ele cita uma série de momentos em que temas sobre o DF entram na sua discussão com os estudantes. Bruno, provavelmente havia imaginado

que o questionamento se referia a trabalhar a História do Distrito Federal como um tópico amparado bibliograficamente em um conhecimento historiográfico pronto e sistematizado e/ou como tema central de um conteúdo específico, a partir do qual se faz relações, mas cujo ponto de partida e chegada é sempre a História do DF.

Por uma série de motivos que envolvem desde a escassez de materiais didáticos sistematizados até a incipiente e baixa produção historiográfica na área, passando pela formação dos docentes e a falta de tradição da história local e regional nos currículos escolares, seria perfeitamente compreensível que a História do Distrito Federal, pensada da forma como o professor Bruno imaginou, estivesse de algum modo marginalizada ou mesmo completamente fora do currículo formal e da sala de aula na educação básica. No entanto, há diversas formas de discutir e dialogar com temas relacionados a História do Distrito Federal e os seis docentes entrevistados vão relatar uma diversidade de experiências e momentos em que a história local e regional entram no debate em sala de aula no IFB.

Arnaldo, que veio de fora do DF, afirmou que conhecia pouco sobre a história local, basicamente a questão da centralidade de JK na construção de Brasília e “outros estereótipos”. O docente disse considerar importante trabalhar a questão por ele está morando aqui e por ser “a história dos nossos alunos”. Arnaldo afirma que, quando chegou ao IFB, foi atrás de fontes sobre a história da região e do Recanto das Emas. Procurou teses de doutorado sobre o tema, mas disse que havia pouca coisa. O professor cita que o curso de extensão “Outras Brasília”<sup>11</sup>, ofertado pela UnB, do qual ele participou, o fez aprender mais e incluir novos materiais para trabalhar em sala.

Dito isto, Arnaldo afirmou que: “tem vários momentos que dá para incluir a história do DF” e continuou: “a história local é isso também, é você pensar, pô, Brasília, muito importante,...é um região super central para o Brasil, mas como é que a gente inclui essa história de Brasília, dessa região, como é que a gente inclui ela como uma matriz curricular, que a gente pense em todos os problemas, que a gente for pensar esses problemas mais macro, que a gente dê conta também, de englobar o papel

---

<sup>11</sup> O curso “Outras Brasília” citado por Arnaldo, cujo nome oficial é “Outras Brasília: ensino de história do Distrito Federal a partir de fontes documentais do Arquivo Público do DF”, foi um curso de extensão promovido pela UnB em parceria com a SEEDF, organizado pela professora Dra. Cristiane de Assis Portela, do departamento de História da UnB. A primeira edição desse curso de formação continuada foi realizada em 2020/2021 e contou com a participação de professores de História e de outras disciplinas do DF e Entorno. O curso, sem dúvida, foi uma iniciativa pioneira de formação de docentes na história do Distrito Federal e supriu lacunas institucionais importantes na formação docente em história local e regional. Este autor se sente muito grato por ter participado desse curso que lhe ensinou lições relevantes sobre o tema.

desses territórios, e como é que esses territórios agiram e reagiram a essas transformações macrossociais? Então, não é só pegar um momento. Nós vamos falar aqui do Juscelino e tô incluindo a história do DF. E na redemocratização?”. Seguindo essa perspectiva de pensar a história local dentro de processos mais amplos, Arnaldo concluiu: “É incluir esses problemas como problemas de matriz, tá, não como um apêndice. Então isso é central, a questão do local como uma chave para compreender esses processos macrossociais”.

Arnaldo, como outros docentes, destacou que a discussão sobre a história local e regional é fundamental para “você desmonumentalizar a história... você desmonumentaliza, você banaliza, de uma certa forma, no bom sentido né, quando você torna banal porque torna próximo”. Essa ideia de associar temas da História do DF como forma/método de torná-la mais próxima do estudante e da sua realidade social é recorrente na narrativa de vários entrevistados e visto na literatura da área como uma das possibilidades pedagógicas mais citadas pelos autores. Arnaldo citou experiências trabalhadas com temas locais como, por exemplo, um momento em que propôs aos estudantes fazer reflexões críticas aos monumentos do Recanto das Emas. Outro momento citado foi quando o docente estimulou os alunos a se questionarem sobre os nomes que aparecem nas plaquinhas do IFB, para fazer os estudantes pensarem quem são os sujeitos históricos lembrados e aqueles que não passam para a memória coletiva.

O professor Edson, único docente natural do DF, afirmou não ter estudado, enquanto disciplina, a História local e regional na sua graduação na UnB. Informou que quando foi estudante o curso de História da universidade era muito menos robusto e tinha menos disciplinas e docentes do que tem hoje. Destacou que estudou história do DF quando criança, nos anos iniciais do ensino fundamental na matéria de Estudos Sociais e, depois disso, só veio a estudar história local para discutir o governo JK, durante o período republicano no Brasil. Nesse caso, o foco recaía sobre o tema da construção de Brasília. Por isso, Edson, diversas vezes na entrevista, vai enfatizar que “eu costumo dizer que a história de Brasília se confunde diretamente com a história do Brasil”.

Edson contou experiências marcantes que provavelmente já foram vivenciadas por crianças que fizeram o ensino primário, hoje, anos iniciais do ensino fundamental no DF. O professor disse: “quando eu era criança, a gente aprendia muito Juscelino Kubistchek, a gente ia no Memorial JK, e uma das impressões que eu tenho das vagas

lembranças, e é sempre difícil a gente trabalhar com a memória dentro da história, a memória necessariamente é uma seleção, consciente ou não, de fragmentos do passado. Quando eu fui na minha 3ª série e vi o túmulo do JK, parecia um lugar quase que sagrado, sabe aquela sensação de, não sei, um túmulo de um faraó ou um centro divino e tal, porque criaram toda aquela áurea né, toda aquela ambientação e tal. Ah! O presidente fundador, que construiu Brasília né, então se constrói desde muito cedo, pelo menos essa foi a minha formação né, desde muito cedo né, uma imagem muito heroica, pioneira em torno muito fortemente da figura de Juscelino Kubistchek, e você passeia por Brasília é JK para todo lado, então né, essas referências são muito marcantes.”

Esse depoimento do professor Edson põe em evidência o ensino de uma história oficial e exaltadora de grandes figuras heroicas que construíram Brasília, que é socializada e reproduzida ainda hoje por estudantes e por uma parcela significativa da sociedade local.

Edson disse que como professor de história do IFB: “trabalho muito com história de Brasília no âmbito do governo JK, na 4ª república, porém, eu tenho uma preocupação muito grande, não é uma preocupação necessariamente de trabalhar com história local, mas é a preocupação de ambientar, trazer o meu estudante para perto daquilo que eu quero dizer...” O professor relatou uma experiência de quando ele foi trabalhar Mesopotâmia no 1º ano. Ele afirmou que começou o assunto mostrando um mapa do Lago Paranoá, onde antes era a Vila Amauri, e colocou para os estudantes que desde que foi pensada a construção de Brasília, lá no século XIX com a missão Cruls, já se pensava da necessidade de ter uma fonte de água para abastecer a cidade e também para equilibrar um pouco os níveis de umidade da região, que era muito seca. Edson continuou fazendo o que ele chama de “relação indireta” para mostrar que assim como se pensava aqui a necessidade de construir a cidade próxima de fontes hídricas, as primeiras civilizações surgidas na Mesopotâmia se constituíram também em torno de rios, mostrando a importância das fontes aquíferas para o desenvolvimento das cidades.

Desse modo, o docente seguiu duas formas distintas de colocar temas da história do DF. Num primeiro momento, pensá-la integrada e inserida numa história do Brasil e em outro contexto, usando como método de aproximação da realidade do estudante local, fazendo analogias e “relações indiretas”.

Diego não nasceu no DF, mas chegou na região ainda criança e viveu diversas experiências nesse espaço. O docente afirmou ter se estabelecido em São Sebastião, que ele fez questão de chamar de Agrovila. Diego, aliás, narrou seu incomodo quando as pessoas afirmam que São Sebastião tem apenas 28 anos. Ele relatou que assistiu o dia da inauguração em que o então governador Joaquim Roriz tornou São Sebastião uma RA (Região Administrativa), colocando uma placa na cidade após um cerimonial público. Esse fato, segundo Diego, teria acontecido em 1993, mas ele se revelou inconformado, pois dizia já estar naquele lugar desde 1989 e se questionava se o tempo anterior não contava e durante a conversa bradou “e esses quatro anos para trás foi perdido?”

Quando provocado a falar sobre a história do Distrito Federal, Diego destacou diversas vezes o grande valor dado por ele às fontes orais, aos testemunhos vivos e oculares da recente história do Distrito Federal. Diego diz “eu acho que fui até privilegiado por ter ouvido esses relatos de gente que, quando falava Juscelino, provavelmente tinha algum primo, alguma tia ou mãe ou pai que sabiam, tinham visto, então, uma história mais crua né”... e completou “quer dizer, eu aprendi muito da história de Brasília com esse pessoal aí que tava vivo...ou na política ou na escola”.

Sobre como temas locais surgiam nas suas aulas, Diego afirmou que apareciam “em dois momentos basicamente: no 1º ano quando eu recebo os alunos...partimos do micro, e o micro é como é que eles vieram parar aqui, falar da história deles”. Depois completa: “a história do DF mais estruturada entra no 3º ano no período entre Vargas e o golpe de Estado... aí história do DF contextualizada no mundo. Eles acham interessante, né”

Diego demonstrou uma grande preocupação também em fazer os estudantes pensarem sobre essa figura do candango. O docente disse que questionava os alunos da seguinte forma: “Quem são os candangos hoje? Então, tem novos candangos?...você mora na casa do neto de algum candango? Esse candango prosperou? Comprou terreno?... aí a gente acaba vendo que tem candango que se deu muito bem, tem candango que não viveu para contar história, tem candango que voltou, tem candango que construiu um império que vai para sua cidade e se torna o rei vivendo de rendas.”

Ao final, Diego contou que, em 2019, trabalhou com os estudantes do 3º ano do curso de EMI de Secretariado (curso que não existe mais) a elaboração de um documentário sobre a história da cidade de São Sebastião, entrevistando Tião Areia,

um morador antigo da cidade que vendia lotes. O docente afirmou que o trabalho foi selecionado e premiado num festival local.

Caio, que não é natural de Brasília e construiu toda sua trajetória acadêmica fora do DF, afirmou que gostaria de ter tido uma formação melhor para tratar de História do Distrito Federal em sala de aula. Apesar disso, o docente demonstrou ter um conhecimento sobre a história local e descreveu diversas questões de forma crítica. Durante a conversa, Caio apontou que é importante compreender a questão dos trabalhadores da construção civil e porque existem cidades satélites. Indicou que é necessário entender por qual motivo os trabalhadores tiveram que abandonar a Vila Amauri e ir para cidades distantes como Taguatinga e Ceilândia. O docente afirmou que é importante compreender também quem são os filhos dos candangos e o vínculo que as pessoas desenvolveram com as cidades satélites onde moram. Caio também descreveu a importância de estudar essas identidades culturais e da relevância de falar do rap, do repente, das feiras do DF. Falando mais de intenções do que de ações praticadas em aula, o docente refletiu sobre caminhos e possibilidades de discussões para tratar a história local.

Caio afirmou que os professores de História deveriam ter uma melhor formação para compreender essa paisagem geográfica e enfatizou que as pessoas têm uma visão de Brasília apenas como Congresso Nacional e política institucional. O docente questionou quem sustenta tudo isso e disse que Brasília é muito mais. Caio argumentou que Brasília entra no noticiário diariamente como exemplo dado para desacreditar a política e para mostrar que as pessoas não devem atuar no seu *locus* para promover ações de transformação social. Bastante crítico em relação a visão distorcida e limitadora de Brasília e do DF, o docente propôs novos olhares para essa paisagem geográfica local.

Por fim, Caio citou a necessidade de uma ação continuada institucional, tanto do IFB como da SEEDF, para formação de professores nessa temática, de modo que os docentes locais possam ampliar a base de conhecimento. Esse ponto destacado por Caio é relevante pois nos convida a refletir sobre a importância da formação para escolha e seleção curricular.

**O lugar da História do Distrito Federal nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB e a proposta de um produto educacional**

A partir da análise documental e das entrevistas com os docentes do IFB foi possível concluir que temas vinculados História do Distrito Federal surgem de diversas formas e modos nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB. Não obstante, essas temáticas apareçam ainda de forma incipiente, esporádica e tímida na maioria dos cursos. O que pude observar nas entrevistas é que os docentes revelaram muito mais uma intenção, um interesse e uma vontade de trabalhar essas questões.

Esse desejo, muitas vezes, vem acompanhado da vontade de ter uma formação mais sólida que possa melhorar o repertório de conhecimento sobre o assunto. Durante as conversas, vários professores revelaram ter conhecimento crítico sobre vários processos que acontecem no DF, mas apenas um demonstrou ter algum domínio bibliográfico e da historiografia já produzida sobre Brasília e o Distrito Federal. A maioria revelou ter conhecimentos mais dispersos, adquiridos ao longo de suas experiências e vivências no e pelo DF.

Por isso, apesar de entender que a história local e regional é trabalhada de algum modo no IFB, elaborei um produto educacional que pretende ampliar o leque de possibilidades e oferecer a oportunidade para os docentes aumentarem seu repertório de referências sobre a História do DF.

O produto educacional (PE) elaborado foi um site que contém um acervo digital com uma diversidade referências sobre temas relacionados a História do Distrito Federal que seguem linha de crítica a concepção hegemônica e oficial da história local. Uma descrição mais detalhada e algumas reflexões sobre o PE podem ser vistas no “Apêndice A” desta dissertação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As entrevistas com os docentes do IFB e a análise curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio mostraram que o ensino de temas vinculados à História do Distrito Federal foi discutido de formas diversas na sala de aula. Apesar disso, o que ficou evidente é que essa discussão ainda é feita de forma muito incipiente e esporádica na maioria dos casos estudados.

O fato de os professores do IFB trabalharem temas da história local e regional, ainda de maneira esparsa e tímida tem suas razões. Primeiro, é preciso recordar que o ensino de história local e regional não tem tradição no currículo. Na maioria dos

casos, os currículos e materiais didáticos de história são ainda fortemente orientados para a dimensão mundial, com destaque para história do ocidente europeu, e nacional, com enfoque na história dos grandes centros políticos e econômicos do país. Não à toa, ao longo das entrevistas, com frequência, vários docentes classificaram os currículos de História como eurocêntricos e tradicionais. Não obstante, muitos deles se viram de certo modo “constrangidos” a cumpri-lo em função das exigências de estarem alinhados com os conteúdos cobrados nos processos seletivos que levam ao Ensino Superior. Essa situação é particularmente visível no caso dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Apesar disso, notamos também que os docentes tentam, a seu modo, subverter e dar um outro olhar a esse currículo relativamente tradicional que precisam seguir. Eles imprimem suas marcas, suas perspectivas, enfim suas identidades enquanto docentes a esse currículo que constrange. É desse modo que na prática pedagógica eles encontram formas de trabalhar e fazer relações com a dimensão local e regional da história.

Outra razão relevante para justificar a questão é que no caso específico da História do Distrito Federal, uma unidade da federação relativamente nova, ainda temos uma incipiente produção historiográfica para servir como referência mais consistente a fim de orientar o trabalho pedagógico dos docentes. É verdade que essa produção de conhecimento sobre Brasília e as demais regiões administrativas do DF vem crescendo nos últimos anos, porém, ainda não encontrou canais suficientemente eficazes para chegar à escola básica e ao público em geral. Atrelado a isso, esse tema ainda carece de iniciativas institucionais mais amplas que promovam formações continuadas aos professores, para que sejam capazes de trabalhar com mais qualidade as temáticas sobre o DF. O curso “Outras Brasília” foi uma iniciativa pioneira nesse sentido, apesar de só ter condições de oferecer uma quantidade de vagas restritas. Paralelo a isso, a inclusão de disciplinas de história regional, na UnB e em outras universidades locais do DF também fazem avançar de forma significativa a formação docente nessa temática.

Por outro lado, Martins (2018) coloca a questão da importância da iniciativa dos professores em trabalhar com os temas locais e regionais em História e destaca que para isso os docentes precisam se engajar na pesquisa aliada ao ensino. O autor toca nesse ponto depois de citar a carência de materiais didáticos de qualidade sobre história local e regional no país. Dificuldade que também é vivida pelos professores que desejam trabalhar com História do DF.

Martins (2018), porém, ao dar ênfase na iniciativa individual dos professores em debater tais temas em sala de aula, reconhece os obstáculos postos pelas condições concretas de trabalho destes profissionais, que, em geral, estão sobrecarregados de tarefas. O autor, no entanto, faz uma afirmação um tanto controversa e dura quando diz que:

O que não poderá fazer é ficar de braços cruzados, à espera que alguma universidade ou pesquisador consagrado produza material didático suficiente para atender as demandas dos professores espelhados pelo Brasil, país tão grande quanto multifacetado. (MARTINS, 2018, p. 146)

Concordo com o autor quando este trata de incentivar os docentes a buscarem soluções para o problema e quando reconhece a extrema dificuldade e quase impossibilidade de produzir um material didático nacional que contemple todas as especificidades locais e regionais de um país continental como o Brasil. No entanto, esta afirmação acaba abrindo margem para individualizar o problema, e não discutir propostas mais amplas e institucionais de base para que possa resolvê-lo de maneira mais estrutural. Incentivar a oferta de cursos de formação continuada nos temas de história regional e local e estimular e lutar para que as universidades sejam espaços que fomentem mais pesquisas nesse tema e publiquem materiais que incorporem no avanço do conhecimento sobre essa temática são caminhos mais sustentáveis a médio e longo prazo.

Afinal, o conhecimento acadêmico ou produção historiográfica mediada pedagogicamente pelo docente é um suporte fundamental para propor discussões em sala de aula. Claro que este não é o único caminho possível, uma vez que a matéria-prima da História são as diversas fontes documentais e o debate sobre elas deve ter lugar central no Ensino de História. Porém, para interpretar de maneira qualitativa as fontes documentais, um bom referencial bibliográfico-historiográfico (conhecimento elaborado e submetido a avaliação dos pares) é fundamental. Em História, o constante diálogo entre saber elaborado e fontes documentais é o que faz o conhecimento histórico avançar e propor novos olhares e novas abordagens ao passado.

Nesse sentido, acredito que embora os esforços e as iniciativas individuais dos docentes para contornar as dificuldades em se trabalhar história regional e local na Educação Básica devam ser louvadas e mesmo incentivadas, penso que individualizar

o problema e jogar no colo dos docentes a responsabilidade para resolvê-lo de maneira individual não é um caminho adequado e sustentável. Reduzir uma questão complexa como essa a um simples ato de vontade e disposição de “fazer algo” é negar toda uma série de condições concretas e reais que atravessam a mediação das escolhas pessoais.

Pensando nessas condições concretas e reais que envolvem o trabalho diário docente é que me propus a elaborar um produto educacional, que se, é claro, não se propõe a resolver o problema em questão, pretende ao menos auxiliar os professores a encontrarem referências que possam servir de base ou de estímulo para o trabalho pedagógico em sala de aula. Essas referências estão reunidas em um site construído para este fim e creio poder afirmar que os resultados alcançados com a pesquisa, que levaram a elaboração e posterior avaliação do produto educacional, demonstraram a utilidade do site construído.

A vontade dos professores de ampliarem o leque de possibilidades para trabalhar os temas locais e regionais e o desejo de se aprofundarem nessas temáticas mostra que a construção de um produto voltado para pesquisa de referências sobre a História do DF foi bem recebida pelos docentes que avaliaram o PE.

Portanto, espero que o trabalho de curadoria apresentado no site “História do Distrito Federal: outros olhares” contribua de algum modo para que os professores do ensino básico/profissional encontrem neste espaço virtual um conjunto de referências que possibilitem expandir seu trabalho pedagógico sobre o tema.



## REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína. História e Região: Reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Org.). *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990, p. 7-15.
- BARROS, José D'Assunção. O Lugar da História Local. In: *A Expansão da História*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018, p.26.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11892*, de 29 de dezembro de 2008.
- CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, jul./dez. 1990.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, jan./jun. 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 2ed, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (orgs). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOUBERT, Pierre. História Local. *Revista Arrabalde – Por Uma História Democrática*. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 13 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- HAESBAERT, Rogério. *Regional-Global: dilemas da Região e da Regionalização na Geografia Contemporânea*. 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- IFB, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília. *Projeto Político Institucional (PPI)*, aprovado em outubro de 2017. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla B.(org). *Novos temas nas aulas de história*. 2ªed.São Paulo: Editora Contexto, 2018, p.135-152.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PENNA, Fernando. "Operação Ensino de História". IN: *Anais do Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jathay. História Regional e Transformação Social. In: SILVA, Marcos (Org.). *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990, p.67-79.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIZZATI, Ivanise M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: *Revista Brasileira de História*. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990, p.220.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6ªed. Campinas: SP, Autores Associados, 2021

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ªed. Campinas: SP, Autores Associados, 2013.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*. Brasília: Centro Gráfico, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução as Teorias do Currículo*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos (Org.). *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990, 43-49.

VASCONCELOS, Adirson. *A Epopeia da construção de Brasília*. Brasília: Editora do autor, 1989.

## **APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: SITE *HISTÓRIA DO DISTRITO FEDERAL: OUTROS OLHARES***

Quando somos provocados a pensar na história do atual Distrito Federal não é incomum que logo nos venha à mente todo um conjunto de personagens, eventos e monumentos que estão associados a uma certa "memória oficial" elaborada a respeito da construção de Brasília. Nomes como JK, Israel Pinheiro, Bernardo Sayão, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, entre outros, aparecem como figuras proeminentes dessa narrativa enaltecida que ainda hoje goza do status de história oficial do DF.

Essa "memória oficial" foi construída paulatinamente por agentes do Estado que se envolveram na defesa e execução do projeto de mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília. Através de discursos políticos, pronunciamentos oficiais e documentos estatais como a Revista Brasília (periódico criado pela NOVACAP em 1957 com o intuito de documentar e informar sobre a construção da nova capital) podemos observar desde o início da construção de Brasília um esforço para criar uma memória grandiosa que exaltasse os heróis e os grandes feitos desse projeto mudancista.

Organizada inicialmente por instituições estatais, essa "memória oficial" serviu de base para construção de uma narrativa histórica que se tornou hegemônica na sociedade e no imaginário social de muitos brasilienses. Essa abordagem ganhou contornos historiográficos nas obras de autores como Ernesto Silva (1985) e Adirson Vasconcelos (1989), apenas para citar duas referências importantes desse empreendimento. Usufruindo do status de história oficial, essa narrativa impactou por décadas o ensino de história do DF, que ficou limitada a essa historiografia de cunho exaltador e pouco crítica, marcada por muitos apagamentos e silêncios.

Com objetivo de ir além e de questionar as bases dessa historiografia tradicional sobre o Distrito Federal, o Produto Educacional *História do Distrito Federal: outros olhares*, um site, se propõe a disponibilizar e dar publicidade a textos e referências que extrapolam os limites dessa história hegemônica que há muito já vem sendo confrontada, embora talvez pouco conhecida do público geral.

Nos textos e referências disponibilizados e publicizados neste trabalho de curadoria encontraremos novos olhares sobre a história de Brasília e do DF. Novos sujeitos, novos objetos, novos problemas, novas abordagens, novos espaços que ultrapassam os limites das escolhas feitas pela historiografia tradicional. O caráter de

novo colocado aqui não se refere necessariamente a temporalidade recente das referências escolhidas, mas ao seu aspecto de novidade na abordagem e crítica em relação a história-memória que se pretende oficial.

O site tem como proposta também dar visibilidade as produções acadêmicas sobre a história do DF que estão disponíveis para pesquisa pública em repositórios nacionais e da UnB. Ter um espaço virtual específico para agregar algumas dessas obras pode ajudar o público que pesquisa e se interessa por temas relacionados a história local, além de divulgar obras pouco conhecidas do público geral.

O acervo digital contido nesse site tem por intuito disponibilizar recursos textuais (artigos, dissertações e teses), referências bibliográficas e audiovisuais que sirvam como fontes para orientar pesquisas que auxiliem a tarefa pedagógica de docentes do ensino básico (fundamental, médio e profissional de nível médio). Entendemos que esse trabalho possa estimular uma discussão mais ampla e diversa sobre temas que envolvam a história do DF nos espaços educativos.

Os textos e referências disponíveis colocam a História em diálogo com outras áreas do conhecimento como Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Geografia, Comunicação Social, Arquitetura e Urbanismo, Cinema e outras áreas de humanidades. Desse modo, a História estabelece uma relação interdisciplinar com outros domínios das ciências humanas e sociais que também são historicamente referenciadas. Essa escolha permite mobilizar uma diversidade maior de temas sobre o DF e uma abordagem mais rica e ampla.

O site fornece subsídios a tarefa pedagógica de professores de ensino básico e profissional e serve também como espaço de pesquisa geral para docentes, estudantes e comunidades escolares que tenham interesse em pesquisar sobre temas relacionados a história DF a partir de outros olhares.

Esse espaço virtual proposto pelo curador é fruto de uma seleção feita por este autor e não tem a pretensão de esgotar todos os temas, perspectivas, textos e recursos disponíveis que tratem sobre a história local. Toda seleção envolve exclusões por motivos diversos e com este material educativo não é diferente. O site deve ser compreendido como um convite para pesquisa sobre temas que envolvem a história do DF. A consulta de textos e referências disponibilizadas podem levar a outras fontes, dependendo daquilo que se quer investigar. Por isso, lembro que os recursos disponíveis podem ser apenas um ponto de partida para quem pretende pesquisar algum tema específico com fins pedagógicos ou acadêmicos.

Desse modo, é importante destacar que o site não visa substituir a tarefa docente de pesquisa em uma diversidade de fontes documentais (escritas, imagéticas, audiovisuais, cartográficas etc.) que estão disponíveis sobre o DF para fins de ensino- aprendizagem. Antes, o espaço virtual tem a intenção de oferecer um suporte bibliográfico aos professores-pesquisadores, que terão à disposição um acervo digital de conhecimento histórico e/ou historicamente referenciado para utilizar como mais uma fonte de pesquisa para fins escolares.

Enfatizo também que este site não tem a pretensão de substituir a tarefa docente de crítica aos textos e referências aqui disponibilizados. Afinal, entre os recursos disponíveis há uma multiplicidade de perspectivas teóricas e de abordagens. A análise e seleção dos recursos que serão utilizados deve partir das escolhas e propostas de trabalho pedagógico desenvolvidas pelos professores.

Por fim, gostaria de lembrar que o site se encontra em permanente aperfeiçoamento e construção. Novos textos e referências podem e devem ser publicados ao longo do tempo.

O acervo disponível foi elaborado a partir de exaustiva pesquisa de textos e artigos em repositórios públicos nacionais e de entidade específicas, como o da UnB. O curso “Outras Brasília” e o contato com pesquisadores experientes na área me permitiram ter acesso a referências importantes que foram incorporados no site.

O produto educacional foi avaliado por dois docentes do IFB que participaram das entrevistas e a partir de um formulário virtual responderam a questões específicas sobre aspectos relacionados a forma e conteúdo. De modo geral, o produto foi bem avaliado e as sugestões surgidas foram no sentido de aumentar a sua amplitude. Algo, que pode ser incorporado mais adiante, uma vez que para os objetivos imediatos dessa pesquisa ele parece ter cumprido o seu papel. O formulário preenchido com as respostas pode ser consultado no Apêndice B desta dissertação.

O site *História do Distrito Federal: outros olhares* pode ser acessado no endereço: <https://historiadf.weebly.com/sobre.html> ou também por meio do acesso à Plataforma EDUCAPES no link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705470>



# APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

04/04/22, 02:18

Formulário de avaliação

## Formulário de avaliação

2 respostas

[Publicar análise](#)

Qual sua impressão geral a respeito do material educativo? Você destacaria algum elemento que chama atenção num primeiro momento?

2 respostas

Bastante interessante, tanto em sua concepção quanto em sua realização. O elemento que destaco inicialmente é a própria proposta apresentada pelo autor de compilar fontes e estudos para o estudo da História Regional e da história do Distrito Federal.

O material é uma ótima compilação de materiais de pesquisa para a História do DF em uma perspectiva crítica à historiografia hegemônica.

O texto de apresentação do material educativo é claro e compreensível?

Comente.

2 respostas

Sim, o texto é suficientemente claro e cumpre bem o seu papel de informar sobre o projeto e os materiais disponibilizados no portal.

Sim, o texto de apresentação delimita bem o que foi proposto e realizado, expondo bem os limites e os pressupostos do material.



04/04/22, 02:18

Formulário de avaliação

O embasamento teórico apresentado é coerente com as escolhas feitas no material educativo? Comente.

2 respostas

Apesar de não conhecer a fundo as fontes e referências citadas pelo autor, parece-me que há um claro alinhamento entre a proposta de trabalho, o embasamento teórico e o material compilado e disponibilizado.

Sim, é muito coerente em reconhecer e mapear a historiografia hegemônica e também em indicar referências outras que possam ir além da história oficial hegemônica.

O modo como está organizado o material educativo te agrada? Você escolheria outra forma de organização? Comente.

2 respostas

A navegação é fácil e bastante intuitiva, sugeriria somente que a parte de recursos audiovisuais estivesse separada em imagens, vídeos, documentários, entrevistas, etc.

Como está (com as indicações bibliográficas) é uma forma necessária e importante. No entanto, vejo a potencialidade do espaço ir além, com mais imagens, trechos interessantes dos livros citados, propostas de sequências didáticas para os professores, jogos e uma gama de recursos que poderiam trabalhar o material bibliográfico, propondo caminhos de reflexão para a aplicação em sala de aula.

Os objetivos do material educativo são apresentados de forma clara e compreensível?

2 respostas

Sim.



04/04/22, 02:18

Formulário de avaliação

Os objetivos são coerentes com as escolhas feitas no material educativo?

Comente.

2 respostas

Sim.

Sim.

A linguagem utilizada no material educativo é clara e adequada? Comente.

2 respostas

Considerando que o site se destina, entre outras coisas, a "orientar pesquisas que auxiliem a tarefa pedagógica de docentes do ensino básico", sim, a linguagem utilizada me parece bastante pertinente e adequada.

Sim.

Você destacaria alguma inadequação ou insuficiência na forma, abordagem, conteúdo ou linguagem do material educativo? Comente.

2 respostas

Inadequação não, mas sugeriria uma parte específica de imagens e demais fontes que viessem a complementar o material já compilado e apresentado no site.

Eu acho o que foi apresentada uma boa base inicial, mas há um espaço para ampliação, com mais textos e produções que apresentassem proposições do autor para a utilização do acervo audiovisual e bibliográfico reunido.

Acho que falta uma parte dedicada aos podcasts que tratam da temática, como o episódio do História Pirata que entrevistou a profa. Cristiane Portela, entre outros podcasts, tais como os episódios do Chá com Agroecologia e do A Hora do CHA, dois podcasts do IFB que abordam aspectos contra-hegemônicos locais, respectivamente, na agroecologia e na alimentação, com interessantes relações com a História do DF.

Destacar a análise de trechos específicos dos filmes, materiais audiovisuais e fotográficos também poderia ser um caminho de ampliação do site.



04/04/22, 02:18

Formulário de avaliação

Você considera que há pouca, suficiente ou muita informação no material educativo? Comente.

2 respostas

Considerando que é um trabalho em progresso, acredito que já haja informação suficiente no site para que ele seja explorado por profissionais da educação e mesmo por estudantes, mas, como o próprio autor deixa claro, "site encontra-se em permanente aperfeiçoamento e construção", fico na torcida para que novos materiais e fontes sejam constantemente disponibilizadas.

Acho que há uma base inicial, que precisa ser ampliada.

Você considera esse material educativo adequado para docentes de História? Comente.

2 respostas

Sim, completamente!

Sim, mas com as ampliações ficaria mais atrativo e mais palatável, pois a mera indicação bibliográfica pode ser útil apenas para professores já conscientes da importância de uma outra história do DF. Seria bacana ampliar o público-alvo para além dos já esclarecidos sobre essa importância.

O que você pensa da utilidade e/ou relevância pedagógica do material educativo em questão? Comente.

2 respostas

Penso que o material apresentado é de grande importância para refletirmos acerca dos princípios da História Regional e da própria história do Distrito Federal sob uma perspectiva direta e mais específica.

Muito relevante.



04/04/22, 02:18

Formulário de avaliação

Você se sente estimulado a utilizar esse material educativo como fonte para auxiliar suas atividades pedagógicas cotidianas em algum momento? Comente.

2 respostas

Definitivamente, os materiais apresentados abrem diversas possibilidades e perspectivas de trabalho em sala de aula, inclusive de atividades e discussões interdisciplinares.

Sim, mas, como está, ainda há um longo caminho até uma possível utilização, na medida em que o material é uma lista de indicações bibliográficas que necessita ser elaborada pelos(as) docentes.

Você recomendaria esse material educativo para algum colega docente que deseje pensar criticamente a História do Distrito Federal? Comente.

2 respostas

Com certeza!

Sim, recomendaria.

Você recomendaria esse material educativo para algum colega docente que desejasse trabalhar temas sobre História do DF em sala de aula? Comente.

2 respostas

Sim.

Sim, recomendaria.



04/04/22, 02:18

Formulário de avaliação

Você gostaria de comentar alguma questão sobre o material educativo que não tenha sido explorada nesse formulário? Escreva livremente.

2 respostas

Não.

Acho que seria bacana pensar em uma forma colaborativa de ampliar o espaço, ou seja, o autor do espaço pode ser um curador que recebe contribuições dos docentes que queiram compartilhar suas experiências ou contribuir com novas dicas e sugestões de bibliografia.

Nessa perspectiva, o espaço pode conter ainda um fórum para troca de ideias e opiniões sobre o material, tornando-se mais dinâmico e colaborativo.

Você gostaria de dar alguma sugestão ou contribuição pessoal para o material educativo avaliado? Escreva livremente.

2 respostas

Gostaria de parabenizá-lo pelo trabalho desenvolvido até aqui e faço votos de que o site esteja sempre ativo e com novos materiais para que possamos ter este importante acervo virtual sempre por perto.

Gostaria de parabenizar a excelente iniciativa e deixar as sugestões que indiquei nas respostas anteriores para que o espaço se desenvolva e se amplie. Parabéns e obrigado pela produção do material!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

