



## **ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO: APONTAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE FORTALEZA – CE (2018-2020)**

Bruno Ribeiro Marques<sup>1</sup>

Vanessa Spinosa<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o Ensino de História e Educação Profissional, considerando-se o que rege suas diretrizes e buscando alcançar uma integração curricular. Para tanto, explicita o exercício de integração das aulas de História com as disciplinas técnicas do curso de Produção de Áudio e Vídeo partindo da necessidade cada vez maior de fortalecer-se, na prática, o processo de letramento digital. Entende-se, inclusive, que tal ação corresponde ao cumprimento da quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular, que traz a cultura digital como necessária a todas as áreas e componentes curriculares. Também é discutido o papel da memória e da divulgação da ciência histórica, através da História Pública, feita por alunos com o auxílio das mídias digitais, em aulas facilitadas por metodologias ativas.

---

<sup>1</sup> Professor da rede pública do Estado do Ceará e aluno do PROFHISTORIA - UFRN. E-mail: brunomarques8383@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória). E-mail: spinosa@ceres.ufrn.br



**Palavras Chave:** Ensino de História. Educação Profissional. Letramento Digital.

## INTRODUÇÃO

Em 2020, completou-se doze anos da implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) da rede pública de educação do estado do Ceará. Segundo o site oficial do governo do estado<sup>3</sup>, essas instituições têm como premissa dar maior amplitude à concepção do direito à educação em diálogo com o mundo do trabalho.

A iniciativa cearense, nascida em 2008, estava, à época, em consonância com o programa federal Brasil Profissionalizado, criado pelo decreto nº 6302, de dezembro de 2007, que, entre outros objetivos, buscava: “[...] desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos. [...] visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, 2007).

Em seu primeiro ano de funcionamento, as EEEP’s ofereceram quatro cursos profissionais de nível técnico (Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho) em 25 escolas, atendendo a 20 municípios. O número inicial de matrículas foi de 4.230 jovens, sendo duplicado já no ano seguinte. Decorridos onze anos, o estado do Ceará

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. de 2019.



conta, agora, com 121 unidades escolares nesses moldes, ofertando 52 cursos e atendendo 52.571 alunos. Já formou mais de quinze mil egressos, durante essa caminhada<sup>4</sup>.

Segundo a Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP), o currículo da Escola Estadual de Educação Profissional “[...] tem como diferencial a integração entre as disciplinas do ensino médio e dos cursos técnicos”<sup>5</sup>. O que a coordenadoria chama de “diferencial” entendemos ser ponto fulcral, inclusive por ser parte dos princípios norteadores da Educação Profissional, contidos no Art. 6º, § 4º da Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dos treze eixos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>6</sup>, o estado do Ceará oferece doze nas EEEPs, sendo um deles o eixo de Produção Cultural e Design, no qual se encaixa o curso de Produção de Áudio e Vídeo (PAV). O egresso desse curso deve ser apto a planejar, dirigir e finalizar uma produção audiovisual, desde a sua pré-produção, produção e pós-produção de mídias audiovisuais.

Atualmente, apenas duas das escolas profissionais cearenses oferecem o curso de PAV, quais sejam: EEEP Maria Violeta Arraes

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. de 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=40&Itemid=150](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=150). Acesso em: 16 mar. 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 16 mar. 2019.



Gervaiseau, que iniciou suas atividades no ano de 2014, na cidade do Crato, na região sul do estado, distante 500 quilômetros da capital; e a EEEP Jaime Alencar de Oliveira, inaugurada em 2013, em Fortaleza, local desta pesquisa e reflexão.

Levando em conta a vasta oferta de cursos nas EEEPs cearenses, distribuídos em escolas com características geográficas e socioculturais diversas e que também implicam na diversidade de seus alunos, bem como de professores e professoras, é legítimo pensar que o trabalho de integração curricular não pode/deve seguir um modelo único e engessado, em que tais pluralidades sejam escanteadas em função de uma formação de cunho tecnicista.

A partir desse pensamento, estruturamos nossa reflexão separando-a em cenas, assim como num roteiro de filme. Na cena 01, LETRAMENTO DIGITAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO, tentamos traçar conexões entre o ensino de História e a modalidade Educação Profissional, levando em conta que ensinar, independente do componente curricular, não pode ser visto como um ato único e desconectado com os princípios e objetivos pertinentes a cada modalidade educacional.

Na cena 2, LETRAMENTO DIGITAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO, discutimos o letramento digital como necessidade para um novo momento que se apresenta na educação.

A cena 3, MEMÓRIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL, VIA METODOLOGIAS ATIVAS, traz uma discussão sobre como envolver os alunos em sala de aula utilizando



metodologias ativas que os convidem a ser protagonistas tanto na vida escolar, quanto no mundo do trabalho.

### **CENA 01: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Feminismo, solidariedade, estereótipos, bullying, amor e, com maior recorrência, violência. Esses e outros temas se fazem presentes nos mais de 200 vídeos produzidos e divulgados pelos alunos do curso de Produção de Áudio e Vídeo da Escola de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira no canal do curso, na plataforma de vídeos Youtube<sup>7</sup> e que conta com mais de 8 mil inscritos.

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

Durante os três anos do curso de PAV, os alunos adquirem práticas e vivências na escola, em família e em outros ambientes de socialização, mas também relacionadas aos conteúdos a que têm acesso através dos mais variados meios e redes de comunicação. Tais vivências, direta ou indiretamente, compõem o enredo dos vídeos por eles produzidos.

---

<sup>7</sup> Endereço do canal do Curso de PAV no youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCgXxlZvhcvYm9UAxf4zs5Sw>



Assim, nasceu a ideia de utilizarmos a capacidade técnica desenvolvida pelos alunos, de operacionalizar, criar, editar e produzir audiovisuais, para trabalharmos uma História com ponto de partida no protagonismo dos alunos, e que possibilitasse o desenvolvimento dos conceitos estruturadores: memória e identidade. Dessa sorte, buscamos corroborar para uma educação profissional que, além de possibilitar uma formação em grau técnico em Produção de Áudio e Vídeo, também torne nossos alunos produtores conscientes e divulgadores (ALBIERI, 2011) da Ciência História.

A partir de Circe Bittencourt (2006), entendemos que a escola, principalmente o professor, sofre uma significativa concorrência com os meios de comunicação, o que tem gerado uma mudança na forma de apropriação e entendimento dos conteúdos por parte do público escolar, que passou a exigir que nós, educadores, também incorporem tais evoluções.

Nos últimos anos, é perceptível a perda do monopólio da escola e dos livros didáticos no papel de divulgação científica. Através de várias linguagens e veículos de comunicação, inclusive das mídias digitais, a disseminação das pesquisas acadêmicas, de forma mais acessível e linguagem mais abrangente, para um público não especializado, vem possibilitando que o saber, ora exclusivo da academia, desloque-se através dos meios de comunicação de massa, auxiliando, inclusive, na educação, como enuncia Rodrigo Ferreira (2011, p. 208).:



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

Essa mudança é percebida também por Celia Cristina da Silva Tavares, que nos avisa sobre a importância de a história não perder de vista essa transformação que é ampla. Para ela:

Não se pode falar da relação história e Informática sem perceber que as alterações de comportamento afetam tudo e todos para além do nosso campo de estudo, também não é seguro arriscar um prognóstico do que vir a acontecer, pois a velocidade das transformações tecnológicas tem se mostrado vertiginosa e não parece prudente indicar as linhas de força desse gigantesco processo em constante movimento, justamente por que é vasto e variado. (TAVARES, 2012, p. 302).

Tais inquietações nos fizeram investigar o ensino de História dentro da Educação Profissional, com ênfase no curso de Produção de Áudio e Vídeo, com o objetivo de encaminharmos uma proposta que possibilitasse o diálogo com a realidade dos nossos alunos, com suas lutas cotidianas. Almejávamos, na verdade, uma proposta que viabilizasse o protagonismo destes, algo que, partindo das categorias e conceitos históricos apresentados em sala, lhes permitisse produzir conteúdo que comunicasse sobre suas histórias de vida e, por conseguinte, sobre as histórias de sua



comunidade e suas identidades, muitas vezes soterradas ou negadas dentro do ambiente escolar.

O audiovisual, além de porta para esse debate, bem como janela de divulgação das identidades dos alunos, quando produzido por esses, tem um significativo papel no processo educacional e histórico, pois implica na contribuição para a narrativa da história local, como lembra Marco Aurélio Felipe (2006, p. 36):

[...] esses filmes podem ser usados como tecnologias produtoras de modificações sociais e estabilizadoras do imperialismo cultural americano, fortalecendo identidades locais e introduzindo reações às tentativas de padronizações culturais.

Reside aqui, portanto, nossa intenção ao pensar um diálogo entre o curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo e ensino de História através de práticas educacionais digitais. Entendemos que, dessa forma, estaremos capacitando profissionais capazes de consumir e produzir material audiovisual, bem como de distribuir, veicular produtos e serviços em comunicação de forma ética e reflexiva, dialogando com o campo das Ciências Humanas, em especial com o mundo digital, fazendo parte, então, do que conhecemos como História Pública<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Entendemos História Pública como uma forma de produção do conhecimento histórico realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade, como é o caso dos filmes e documentários, que visam, direta ou indiretamente, comunicar um fato histórico. Para uma leitura mais aprofundada do tema, recomendamos: ALMEIDA; ROVAI (org). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.



Chamamos atenção, anteriormente, e reforçamos a ideia de que trabalhar com a integração curricular entre a Base Nacional e as disciplinas técnicas é fulcral para viabilizarmos os objetivos de aprendizagem e princípios da Educação Profissional. Com efeito, é necessário entendermos o significado próprio e diferenciado da modalidade em detrimento a outras, pois, nela, a construção de pontes entre os dois currículos, além de constante, deve ser um dos principais focos, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais:

É pressuposto essencial do chamado 'currículo integrado', a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. (BRASIL, 2008, p. 228).

Propor uma reflexão sobre a integração curricular entre História e as disciplinas técnicas é crucial para evitarmos a volta de uma Educação Profissional apenas de caráter instrumental, objetivo e mercantil, que, segundo Silva (2001, p. 11), “[...] se mostra no imperativo de formação pretensamente capaz de atender às mudanças na produção e no trabalho”.

Até a década de 2000, principalmente o ensino médio integrado à Educação Profissional apresentava-se de forma dicotômica entre uma educação para a elite, de finalidade propedêutica, e uma educação



para as camadas populares, com vistas à formação de mão-de-obra. Reflete, então, Frigotto (2010, p. 31), que:

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

A mudança dessa característica dicotômica, presente, até então, na Educação Profissional, começou a tomar corpo após o Decreto Federal de 5154/04, que apresentava como premissa para essa modalidade o trabalho como princípio educativo. Essa temática está presente nos estudos do pesquisador italiano Antonio Gramsci, para quem a educação teria como foco conduzir o aluno a entender o significado de cidadania, sendo também esse capaz de fazer uso dela através do exercício do trabalho (SOUZA, 2010).

Enquanto princípio educativo em Gramsci, o trabalho toma sentido de superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual de modo a possibilitar a formação tanto dos trabalhadores quanto de seus filhos, para atuarem também como dirigentes (CIAVATTA, 2010) e não mais para estarem presos à condição de mera mão-de-obra “qualificada”.

Após a regulamentação das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, as Ciências Humanas passaram a ganhar maior espaço e força, pois a integração curricular, agora, não estava apenas centrada



nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática, possibilitando, então, uma leitura de mundo que garantisse uma formação cidadã, como explica Ciavatta (2010, p. 85):

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

Para caminharmos em sintonia com o sugerido no Decreto nº 5154/2004, quanto mais pontes construirmos interligando o componente curricular de História às disciplinas técnicas, maior será a possibilidade de cumprirmos também com o artigo 2º da LDB, no qual é apresentado enquanto princípio do ensino médio o “[...] desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Decerto, a difusão das tecnologias da comunicação e da informação mudou nossas práticas sociais e a escola, obviamente, não está ilesa. No entanto, sabemos também que há uma forte resistência por parte de segmentos educacionais em não apenas aceitar a entrada das tecnologias dentro do ambiente escolar, como também apoiar mudança de postura que essa entrada exige do professor, como aponta Andrade (2003, p. 3).:



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

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

Entendendo que o cerne da prática curricular dos alunos do curso de PAV é o domínio e construção de informações em plataformas digitais e ambientes virtuais, para que possamos propor uma integração curricular entre a História e as disciplinas técnicas devemos também entender a nossa responsabilização no letramento digital dos nossos alunos. Nesse sentido, Costa e Lucchesi nos chamam atenção para a dupla missão que a História carrega dentro da educação básica:

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



Observando a importância de tais ações, reforçamos a importância do papel que exercemos enquanto educadores na promoção crítica de um letramento digital, principalmente dentro da proposta aqui discutida, de um Ensino de História para a Educação Profissional em um eixo cuja relação e uso das TDICs é visceral. Na cena a seguir, discutiremos o letramento digital como necessidade para esse novo momento que se apresenta na educação

### **CENA 02: LETRAMENTO DIGITAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO**

Diferente da alfabetização, que diz respeito ao processo de codificação e reprodução dos mecanismos de escrita e leitura, com ênfase na superficialidade, o letramento, segundo Barton (*apud* XAVIER, 2005, p. 2):

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

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



No entanto, seguindo a ideia de Xavier, o letramento digital deve ser entendido para além de uma mudança na condição ou forma de apropriação, pois pressupõe também

[...] assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 2).

Lançar luz sobre a relação entre o Ensino de História e o processo de construção de competências para a vivência no mundo digital nos faz trazer à tona as contribuições de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que apontam para uma educação preparatória para um futuro que exigirá dos alunos uma complexa gama de habilidades que evoquem a competência do letramento digital. Segundo os autores, o letramento pode ser definido como “[...] habilidades sociais e individuais necessárias, para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM 2016, p. 17).

Refletir sobre o mundo digital não é uma inquietação nova, tampouco alheia à educação e, sobretudo, às exigências curriculares. A própria Diretriz Curricular Nacional, datada de 2013, aponta para o mundo virtual/digital como saber necessário à *práxis* pedagógica:

Assim, hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for



considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os *nativos digitais*. (BRASIL, 2013, p. 59, grifos nossos).

Essa exigência diz respeito a uma aquisição de saberes que o professor deverá desenvolver, ou já ter desenvolvido, para que possa melhor dialogar com os alunos, considerados, no fragmento que destacamos, como “nativos digitais”. Esse termo é refutado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) por tratar-se, segundo eles, de uma falsa percepção homogeneizadora, pois fatores como posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica impactam tanto no acesso quanto nas habilidades digitais dos indivíduos.

Esse descontrole sobre as informações veiculadas e, por conseguinte, consumidas por nossos alunos, pares, parentes e amigos, implica na necessidade de, enquanto professores e historiadores, estarmos presentes no ciberespaço (LEVY, 2009). É essencial auxiliarmos o consumo reflexivo de conteúdo, como também oferecermos materiais didáticos para alunos da educação básica que representem uma identificação com essas linguagens.

Postar conteúdo em uma rede social, página pessoal, blog e etc., são possibilidades angariadas pelo advento da internet. Todavia, como lembra Maynard (2011), devemos ser sempre pontes para esclarecimento sobre os conteúdos a nossos alunos, pois a internet abriu oportunidades de alcançarmos saberes antes inéditos, mas agora alvo de desserviços e distorções históricas, fruto de ações orquestradas para gerar



desinformação aos navegantes. Conforme reflete o autor, “[...] a falsa ideia de que tudo pode ser posto na Web e a infeliz concepção estratégica de que ela não deve ser levada a sério alimenta projetos como a Metapédia<sup>9</sup>.” (MAYNARD, 2011, p. 66).

Acompanhando a definição de Maynard para ciberespaço como um “[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (MAYNARD, 2011, p. 46), é imprescindível que reflitamos como as mídias digitais, espaço de produção e veiculação dos trabalhos dos alunos de PAV, multiplicou o consumo e, por conseguinte, a demanda pela produção de conteúdo de História, levando-nos à necessidade de buscar ainda mais o entrecruzamento do uso das mídias digitais dentro do Ensino de História à luz da História Pública.

Destarte, torna-se imprescindível apontarmos para um outro ponto: como podemos criar situações de aprendizagem, dentro das nossas salas de aula analógicas, ou providas, em sua maioria, de tecnologias desplugadas (WUNSCH; JUNIOR FERNANDES, 2018)? Como envolver os alunos utilizando metodologias ativas que os convidem a ser protagonistas tanto na vida escolar quanto no mundo do trabalho? São indagações e caminhos que tentamos construir e dialogar na próxima cena.

### **CENA 03: MEMÓRIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL, VIAS METODOLÓGICAS ATIVAS**

---

<sup>9</sup> Metapédia é tido como uma enciclopédia online que apresenta pontos de vista da extrema direita, do nacionalismo branco, da supremacia branca, do separatismo branco, do antissemitismo, do negacionismo do Holocausto e do neonazismo. Disponível em: <https://pt.metapedia.org/>. Acesso em: 27 mar. 2019.



Ao tomarmos as palavras de Morán (2015) sobre metodologias ativas, quando o autor explicita que o “[...] aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional. ” (MORÁN, 2015, p.19), entendemos que a relação entre o ensino de História e as disciplinas técnicas necessita estar imbuída da intenção de utilizarmos as partes práticas das disciplinas técnicas como metodologias ativas para o aprendizado em História.

Nessa condição, como expõe Zahavi (2011), para formarmos bons comunicadores em História, devemos oferecer leques de oportunidades para que possam ter contatos e examinar

[...] narrativas populares, cultura material, livro didático de escolas públicas, mídia audiovisual, exposições online, locais históricos e museus, memoriais, políticas públicas e história legal, várias outras formas de história pública. (ZAHAVI, 2011, p. 55).

Trabalhar com a História Pública é, portanto, lançar luz a um gênero de divulgação científica que, através de várias linguagens e veículos de comunicação, inclusive as mídias digitais, é promotora da disseminação das pesquisas acadêmicas. Vale frisar que essa disseminação ocorre de forma acessível para um público não especializado, o que acaba por deslocar o saber da academia para os meios de comunicação de massa, auxiliando, inclusive, na educação.



Partindo desse ponto, parece-nos razoável propor uma integração curricular entre o ensino de História e a educação profissional, através da utilização dos produtos digitais criados pelos alunos do curso de PAV, como uma possibilidade para a transformação da História Pública em uma possível História Digital, utilizando, para tanto, a linguagem áudio visual. Segundo Ferreira (2011, p. 219):

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

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

Nas fronteiras do ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos geográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas enfim, rompendo polarizações e produzindo o movimento que vivencia a diferença, habitando o entrelugares (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 183).



É possível e necessário, então, pensarmos uma educação que, com o apoio e acompanhamento dos professores, possa gerar objetos que comuniquem o saber histórico em mídias digitais, fazendo surgir uma História Pública qualificada do ponto de vista dos seus divulgadores, para que esses possam atingir seu público de maneira clara, direta, divulgando conteúdos com responsabilidade.

Nesse sentido, nossa proposta de trabalho para integração das aulas de História às disciplinas técnicas do curso de PAV foi um exercício prático que valorizasse o tema da memória. Isso ocorreu através das construções de narrativas que reforçam suas identidades, alinhando conceitos estruturadores da ciência História, através de metodologia ativa e que conseguem unir seus saberes técnicos com os saberes aprendidos nas aulas, fugindo ao máximo do viés tradicional, discursivo e passivo.

Buscando colocar em prática tais objetivos, começamos o planejamento das ações com 40 alunos da 2ª série do curso técnico integrado. Eram necessárias aulas com foco em metodologias ativas para estimular o processo autônomo e criativo dos discentes e um projeto que culminasse com a escrita de suas autobiografias.

É fundamental esclarecermos os conceitos essenciais que nortearam o projeto audiovisual, a começar pelo conceito de autobiografia, que é distinto da biografia. Enquanto a primeira é um exercício de memória, seleção e narrativa do próprio autor, a segunda é um exercício externo de captação, seleção, recorte e montagem dessas memórias, numa narrativa sobre a história de vida do depoente (PEREIRA, 2000). Portanto,



são ações que trabalham com a mesma particularidade, a memória, porém os agentes que montam a narrativa são diferentes, modificando, com isso, o sentido sobre essa memória e esse passado vivenciado.

Desenvolver nos alunos competências, a partir do conceito de memória, nas aulas de História<sup>10</sup>, relacionando-as com suas vivências, é dar um novo significado a essas aulas, fugindo da articulação, às vezes limitada, dos materiais didáticos disponíveis que pouco, ou quase nada, dialogam com o mundo tangenciado pelos estudantes.

Em nosso planejamento para os encontros com os discentes, levamos em consideração que era preciso debater os conceitos e as possibilidades da memória, bem como sua significância para o trabalho, tanto do historiador quanto da produção audiovisual. Ademais, entendemos como importante objetivo de aprendizagem fazê-los entender que as imagens (em movimento ou não) têm o seu cariz histórico, como expõem Schiavinatto e Zerwes (2018, p. 15,16):

A imagem é construída historicamente. Ela não é um objeto naturalmente dado. Antes, é filha da cultura e da

---

<sup>10</sup> Cabe, entretanto, um registro sobre o conceito de memória à luz dos documentos curriculares. Mesmo não sendo nosso foco nesse texto desdobrar discussões nessa linha, não nos furtamos em chamar atenção para o fato de que o referido conceito aparece citado 41 vezes (entre memória coletiva, individual e institucional) nas Diretrizes Curriculares Nacionais, 18 vezes nas Orientações Curriculares Complementares, uma única vez no currículo do ensino médio do Estado do Ceará e nenhuma vez na Base Nacional Comum Curricular. Vide Base Nacional Comum Curricular, para o ensino médio, páginas 552 e 554. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 mar. 2019.



experiência social. As imagens, em cada tempo e local, auxilia na constituição dos caminhos pelos quais o processo de ver se torna visível e concreto.

Dessa forma, projetamos que a turma trouxesse fotografias dos acervos de suas famílias, para que pudéssemos analisar de forma crítica as imagens. Conforme Schmidt e Garcia (2016, p. 127):

Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com esses documentos pode garantir controles epistemológicos específicas do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento histórico Global.

Nossa intenção era que cada aluna e aluno analisasse a foto percebendo quais os elementos que presentes nesse suporte visual da memória. Queríamos que percebessem que todas as partículas nela presentes são resultantes também de um processo local, regional, nacional e até mesmo internacional. A partir do treino do olhar dos membros da turma, tentamos fornecer subsídios para interpretação do passado, a partir de novas experiências e perspectivas, fatos descritos nos livros didáticos. Assim, o trabalho prático de reflexão e de apropriação dos conceitos ajudou aos envolvidos e envolvidas, na construção de suas próprias histórias. Os encontros que os fizeram refletir sobre os conceitos relacionados à autobiografia, importância da memória e suas histórias fomentaram o aprendizado técnico sobre a produção audiovisual e



resultaram em um melhor planejamento de implementação do PAV, visando aproximar os discentes do conhecimento histórico.

A proposta de trabalhar com os alunos protocolos de memória, identidade, narrativas através de suas práticas de produção, direção, captura e edição do som e da imagem, resultou na seleção de cinco produtos audiovisuais que poderão ser acessados através da plataforma de vídeos *Youtube*, no canal do curso: Produção de Áudio e Vídeo - EEEP Jaime Alencar de Oliveira, na *playlist*: Projeto Identidades. As cinebiografias apresentadas pelos alunos e alunas expressam sentimentos, individualidades, bem como as potencialidades do trabalho articulado entre ensino de História, produção de áudio e vídeo, apoiado com as metodologias ativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscar novas possibilidades de ensinar História, tendo em vista todas as mudanças e exigências metodológicas trazidas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, bem como as novas realidades e culturas presentes nas escolas públicas, apontam para o potencial que a História Pública, mediada pelas ferramentas digitais, dentro da modalidade Educação Profissional, pode incorrer.

Seguindo o pensamento de Costa e Lucchesi (2016), há a necessidade de expandirmos as experiências de diálogo entre os historiadores e nossos públicos, sendo esse público representado neste



artigo pelos alunos e alunas da Educação Profissional do curso de PAV. A proposta caminha na direção de uma oportunidade de fazermos, de forma colaborativa, projetos que possibilitem aprender e criar, de forma mais democrática, os assuntos alusivos à nossa História.

Entendemos ser necessárias maiores reflexões para que possamos integrar a educação profissional ao ensino de História, bem como empreender possibilidades de práticas docentes que tenham como foco fomentar práticas educacionais com metodologias ativas que atendam as competências gerais para a educação básica, entretanto, respeitando as características e objetivos próprios de cada modalidade educacional.

De fato, é urgente a necessidade de inovar as formas do ensino com vistas a atender alunos que cada vez mais têm acesso e vivenciam o mundo virtual, infelizmente sem o devido letramento digital que possibilitaria, inclusive, a diminuição ou mesmo o fim das chamadas *Fake News*, que tanto mal fazem e continuam fazendo à história recente do nosso país e em especial à educação brasileira.

Apenas com uma transposição didática bem articulada, com clareza nos objetivos de aprendizagem, emanados dos conteúdos curriculares, poderemos gerir boas práticas que facilitarão a sistematização das aulas, oferecendo aos alunos caminhos profícuos, explorando cada vez mais metodologias e linguagens que possam estimular a criatividade, a imaginação e, principalmente, aguçar nos alunos a vontade de aprender, tentando deixar para trás a ideia do utilitarismo do saber como



expediente exclusivo para aquisição de conceitos ou notas para passar de série ou etapa.

O que oferecemos neste texto foi apenas um caminho para se pensar uma integração curricular em que a Educação Profissional possa cumprir sua função, enquanto modalidade de ensino, de ofertar um saber que dialogue com todos os componentes curriculares, de tal sorte que não hierarquizemos a formação técnica sobre as demais formas de aquisição do saber.

## REFERÊNCIAS

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19 – 30.

ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de. **Novas Tecnologias e Educação**, In: XVI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, Aracajú/SE, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, Circe (org.). 11ª ed. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.302/2007** – Institui o Programa Brasil profissionalizado. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em 17 jun. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.154/04** - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejade\\_creto5154.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejade_creto5154.pdf) .

Acessado em: 10 set. 2018.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Metodologias de Apoio**: áreas de ciências humanas e suas tecnologias. – Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 4)

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. In: FIGROTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2010.

COSTA, Marcela Albaine da; LUCCHESI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana. (Org.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional**: experiências e perspectivas. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016, v. 1, p. 336-366.

COSTA, Marcella Albaine da; LUCCHESI, Anita. Historiografia escolar digital: dúvidas, possibilidades e experimentação. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana. (Org.). **História, Sociedade, Pensamento Educacional**: experiências e perspectivas. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação, 2016, v. 1, p. 336-366.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Cinema e Educação**: interfaces, conceitos e práticas docentes. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Cinema, educação e história pública: Dimensões do filme Xica da Silva. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.207-224.



FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. v. 1. 187p .

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MAYNARD, Dilton. **Escritos sobre História e Internet**. Rio de Janeiro: FAPITEC/Luminárias, 2011.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. (Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens), v. 2, 2015. p. 15-33.

SCHIAVINATTO, Iara Lis F.; ZERWES, Erika. **Cultura visual: imagens na modernidade**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, M. R. da. **Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. Educar, Editora da UFPR Curitiba, nº 17, 2001, p. 11-123.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acessado em 11/07/2018.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mesthis/FrancinneCSouza\\_Dissertacao.pdf](http://www.uel.br/pos/mesthis/FrancinneCSouza_Dissertacao.pdf) Acesso em: 02 outubro de 2018.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, São Paulo, n. 3, p. 117-127, 2000.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.301-318.



WUNSCH, Luana Priscila; JUNIOR FERNANDES, Álvaro Martins. **Tecnologias na educação: conceitos e práticas**. Curitiba: InterSaber, 2018.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta G. de Oliveira (org). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.53-63.