



O PROJETO “PET NAS ESCOLAS” COMO MEIO DE TRANSPOR FRONTEIRAS DA UNIVERSIDADE

THE “PET IN THE SCHOOLS” PROJECT AS A WAY TO CROSS UNIVERSITY FRONTIERS

João Fernandes de Castro Neto Segundo (segundo.cnn@gmail.com);
Isabelly Nunes Prado (isabelly.ufsc@gmail.com).
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Victor Hiendicke Moreira Prates
victorhmprates@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Artigo

Resumo:

O artigo apresenta produções do PET História da UFSC, destacando o projeto PET nas Escolas no contexto do Ensino e do Ensino de História em uma turma do IFSC. A proposta didática abordou a Consolidação das Leis do Trabalho, seu processo de formação e os desafios ainda vividos pelos trabalhadores. O texto considera a agência do estudante em sua formação cidadã e discute dificuldades do ensino de história, como o uso de fontes históricas pelo professor.

Palavras-chave: Ensino; Ensino de História; Consolidação das Leis do Trabalho.

Abstract:

The article presents the work of PET History at UFSC, highlighting the PET in Schools project within the context of Teaching and History Teaching in a class at IFSC. The didactic proposal addressed the Consolidation of Labor Laws, its development process, and the challenges still faced by workers today. The text considers students' agency in their civic formation and discusses difficulties in history teaching, such as the use of historical sources by teachers.

Keywords: Teaching; History Teaching; Consolidation of labor Laws.

1. Introdução

 surgimento do Programa de Educação Tutorial em História da Universidade Federal de Santa Catarina aconteceu em meio de debates acerca da implementação da nova grade curricular do curso, momento em que, em consequência da entrada de novos professores, houve um aumento no desejo de formar estudantes no tripé universitário tão bem conhecido do programa. Finalmente fundado em 1992, o PET passou a ser tutorado pelo professor Henrique Luiz Pereira em conjunto com 4 bolsistas – número que aumentou gradativamente, dobrando no ano seguinte. Logo no início, o grupo definia-se e ampliava seus horizontes com uma atuação direcionada para pontos estratégicos ligados ao ensino, extensão e pesquisa, possuindo projetos que buscavam contato com classes populares, como visitas à assentamentos do MST, o ensino de História, produção do conhecimento histórico e uma intensa rede de conexões com a comunidade universitária.

Permeada por diversas vertentes teóricas e práticas, ainda na década de 90 o PET passa a se destacar tanto no espaço acadêmico – com uma forte presença de conhecimentos históricos plurais através de palestras de professores de outras universidades federais –, quanto externo – promovendo o contato com escolas marginalizadas da cidade de Florianópolis. Atualmente, o pet conta com uma organização interna que reflete um espaço dinâmico e plural que influência diretamente na formação dos seus bolsistas, que ampliam seus conhecimentos a partir de projetos e comissões, como: catalogação e digitalização do acervo público do Estado de Santa Catarina, 30 Minutos de História¹, MEPETH², pesquisas individuais e participações ativas em eventos atrelados à universidade e ao curso de História e PET nas escolas – atividade a ser abordada neste artigo pelos petianos João Fernandes, Victor Prates e Isabelly Nunes que realizaram a prática docente no Instituto Federal de Santa Catarina, com o tema “Consolidação da Leis do Trabalho no contexto Brasileiro”, ministrado para uma turma do terceiro ano do ensino médio.

24

2. O PET nas escolas e o ensino de História

Pensando no início do ano, o PET nas escolas busca ampliar a formação dos bolsistas possibilitando um maior contato com a sala de aula – muitas vezes, antes mesmo do estágio obrigatório. Entrelaçando os tripés, o projeto se caracteriza por aulas-oficinas a serem aplicadas em escolas da Grande Florianópolis, levando os bolsistas a pensarem em temas fundamentais e que impactem diretamente na vida cotidiana dos estudantes.

¹ Programa de entrevistas com duração máxima de 30 minutos que buscou compartilhar assuntos pertinentes à História com a comunidade.

² Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão destinada para o público discente do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina.

A compreensão de estudantes como agentes de seu próprio conhecimento e o desenvolvimento de aulas que promovam o pensamento crítico através daquela experiência que “nos passa” e “nos toca” pode ser encontrada na escrita de diferentes teóricos. A antiga, e ultrapassada, ideia de entender apenas o professor como detentor de conhecimento que está ali presente para transpassar informações para os alunos – – não faz parte dos ideais do PET História e, consequentemente, nem dos planos de aula a serem aplicados. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli nos guiam a partir dos seus escritos no livro “Ensinar História”, local onde demonstram que não se trata de “ensinar”, mas sim “questionar”: apresentar problemáticas a serem debatidas pelos estudantes que, de forma ativa, passam a participar do processo de moldar o conhecimento histórico. Como uma peça de argila,

A aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual deve adquirir competências da memória histórica. As consciências que permitem efetuar uma idéia de organização cronológica que, com coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências que se necessitam para poder receber e também poder produzir histórias (Rüsen, 1992, p. 133).

Entender que o estudante não chega à escola e sala de aula “oco”, sem informações, mas sim munido de passado, interesses e conhecimentos, se torna uma das mais importantes tarefas do docente. Nos baseamos nos conceitos de “desenvolvimento proximal” e interações horizontais”, cunhados por Lev Vygotsky, incentivando a participação da turma. Utilizando o papel das interações horizontais, buscamos instigar o diálogo e contato dos estudantes com seus pares, não sendo apenas influenciados pelo docente – ocorre assim a ampliação do potencial cognitivo, social e lógico. Com o “desenvolvimento proximal”, o professor se torna colaborador no processo de ensino, e não protagonista, se beneficiando de novos aprendizados.

Nesse sentido, Flávia Caimi em seu artigo “O que precisa saber um professor de História” demonstra como não basta possuir conhecimentos históricos para ensinar a disciplina ou teorias pedagógicas para se considerar docente, mas sim, acima de tudo, compreender sobre o estudante: para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João (Caimi, 2015, p. 111). Há necessidade de saber ensinar e, principalmente, aprender. Aqui, a sala se torna um círculo de compartilhamento de informações, ninguém tem protagonismo e o docente apenas guia os discentes.

Ensinar pode ser considerado uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o eu empírico a constituir-se como um eu epistêmico, como desafia Charlot (2006, p.12), criando pontes para passar do “indivíduo preso no movimento da

vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber”, que estabelece uma relação qualificada com este saber (Caimi, 2015, p. 115).

Para trabalharmos na linguagem do povo, como bem tratava Paulo Freire, precisa abdicar de todos os anos de graduação, de toda bagagem constituída de um ensino preso dentro de muros da universidade. Não se aprende a ensinar em textos, se aprende a compartilhar na prática, no susto e por mais que ótimas pesquisas sejam produzidas sobre o tema, ainda assim, estão inseridos dentro de um contexto acadêmico que não alcança as escolas.

Freiriana, bell hooks – com o nome grifado em minúsculo mesmo, como pedia para ser feito ainda em vida – acende a chama do ensino enquanto fuga de uma sociedade fechada no apagamento histórico de camadas mais baixas; como ferramenta de transgressão, a educação deve, como obrigação, ser responsável por libertar essas camadas. Colocar essas classes subalternas no centro rompe com o passado brasileiro de negligência e entrega poder a essas pessoas; estudantes que adquirem, finalmente, a chance de se reconhecerem enquanto agentes não apenas da construção social, mas de seu processo pedagógico. Por essa razão, um dos pontos fundamentais a serem pensado pelo projeto diz respeito a escolha das escolas, onde, como no passado, a atuação dos petianos ocorre principalmente em espaços negligenciados da cidade para que se alcance uma pluralidade de estudantes, como aqueles do Ensino para Jovens e Adultos (EJA), Institutos Federais, escolas estaduais e municipais.

Além do mais, o planejamento e construção dos planos de aulas se dão em conjunto com a tutora Daniela Queiroz Campos que traz pontos importantes para o alinhamento da aula, demonstrando ao petiano as limitações e potencializações de cada escola e turma – ou seja, em espaços mais negligenciados que sofrem com o sucateamento e falta de equipamentos básicos, a produção de materiais didáticos são impressos pelos integrantes do PET e, na falta de projetor, se pensa formas distintas e que promovam uma maior integração e participação dos estudantes.

Paulo Freire pontuava, afinal: qual o lugar do docente, senão como libertador, alcançando todos os espaços e rompendo o ciclo vicioso de tentativa do oprimido de se tornar opressor?

2.1. Mas afinal, por que o IFSC?

A atividade pedagógica teve como palco uma turma de oitava fase do ensino médio do Campus Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A oitava fase consiste no último semestre letivo dos estudantes do ensino médio no IFSC — ensino médio este que se caracteriza pela sua condição de estar integrado à algum curso técnico de escolha do estudante que seja oferecido pela instituição, permitindo que o estudante se torne diplomado no ensino médio e

também em alguma qualificação profissional (escolhida já no processo de ingresso) quando da conclusão do curso, que se divide em 8 semestres.

Quando se trata do ensino de História no câmpus Florianópolis, a abordagem predominante é a de um ensino de história temática, que abrange diferentes momentos do tempo humano a partir de um determinado problema histórico. A disciplina de história da oitava fase, tem como abordagem as relações de trabalho e de terra ao longo do tempo, contando com 4 competências, 4 habilidades e diferentes bases tecnológicas (que funcionam como tópicos de abordagem) em sua ementa. Delas, nossa intervenção pedagógica entra em convergência com a competência de “Pontuar os diversos momentos relacionados ao trabalho e à propriedade dos meios de produção, fazendo uso de fontes históricas de natureza diversa”, com a habilidade de “Ler e interpretar fontes históricas diversas” e de “Analisa as relações de trabalho em diversos contextos históricos”; englobando também diferentes bases tecnológicas que concernem o movimento operário brasileiro e os movimentos sociais e rurais no período republicano do país (IFSC, 2020, p. 121).

Dessa maneira, o IFSC — com suas abordagens temáticas do conhecimento histórico — nos permitiu uma maior amplitude para tratar das relações de trabalho no Brasil de maneira que a ementa da disciplina e aquilo que o projeto PET nas Escolas ambicionava entraram em satisfatória convergência. Isso beneficiou também os alunos em sua formação não só crítica como também profissional, visto que estavam prestes a ingressar no mercado de trabalho como futuros técnicos e tiveram a oportunidade de conhecer melhor aquilo que concerne aos direitos dos trabalhadores no Brasil.

2.2. A Consolidação das Leis do Trabalho no contexto brasileiro como tema de aula

Além de buscar convergir com as ementas e competências exigidas, o PET nas Escolas busca, na medida do possível, conciliar aquilo que está sendo pesquisado pelos membros do PET com a proposta didática que é oferecida e debatida com os professores da instituição de ensino que a sedia. Dessa maneira, a proposta didática que surgiu buscou envolver interesses dos diferentes bolsistas — que já desenvolviam pesquisas ou tinham interesses acadêmicos consolidados dentro do Programa, que envolviam problemas como a condição das empregadas domésticas brasileiras, as lutas trabalhistas e mesmo a recepção das ideias nazifascistas na cultura política brasileira. Essa gama de interesses confluí na formulação de um plano de aula que teve como objetivos compreender o processo histórico da consolidação das leis trabalhistas no Brasil e como isso

impacta — tanto no passado quanto no presente — o meio laboral e a vida da classe trabalhadora, como também a sua participação na consolidação desse processo.

Buscou-se introduzir a aula com um diálogo entre a turma acerca dos conhecimentos prévios referentes a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, situando os estudantes a respeito da Era Vargas e, especialmente, as circunstâncias que levaram ao Estado Novo no Brasil, para contextualização histórica. Apontando a relação entre o Estado Novo e a Itália fascista, principalmente nas similitudes e diferenças que construíram em torno da ideia do corporativismo, política econômica de peso nas décadas de 1930 e 1940 nestes dois países. Em tempos de Estado Novo, a CLT buscou ser implementada, também, como estratégia de permanência das elites varguistas no poder, de maneira que os trabalhadores rurais e trabalhadoras domésticas — categorias trabalhistas formadas em sua maioria pela população negra recém libertada pela abolição — foram deliberadamente excluídos desta Consolidação, questão abordada na aula em um momento final para os alunos analisarem, em grupos, casos do passado recente que desrespeitam as leis do trabalho.

2.2.1. Corporativismo e fascismo no contexto da Era Vargas

28

A proposta didática, além de contar com uma contextualização básica sobre a Era Vargas e seus acontecimentos políticos, também abriu oportunidade para discutir sobre a relação da administração de Vargas com o fascismo italiano — afinal, similitudes com os fascismos são evidentes em diversos momentos. Em alguns desses momentos se destacam a constituição de 1937 — que se inspira tanto no que se entende como um fascismo polonês quanto na *Carta del Lavoro* de Benito Mussolini, o então ditador na Itália —; o Plano Cohen — que extirpou a breve vida da constituição de 1934, muito mais ampla em termos de cidadania, e construiu o falso pânico em torno do perigo do comunismo à época, usufruindo de elementos antisemitas e de inspirações no *Mein Kampf* de Adolf Hitler —; e, também, em partes, o corporativismo.

Por se tratar de uma aula sobre as relações de trabalho, o corporativismo — para além da própria CLT — foi o assunto de enfoque para tratarmos da Era Vargas tanto porque tangencia outras questões que se desenvolveram na mesma época e nos permite diferenciá-lo delas como também oportuna entender o pensamento político imperante quando da consolidação das leis que reformularam e continuam a impactar as relações de trabalho no Brasil. Por isso, entende-se que o corporativismo que se desenvolve nas décadas de 1930 e 1940 tinha como proposta sistematizar as relações de trabalho entre empregado e empregador por meio de dois elementos. O primeiro elemento consiste na arregimentação de instituições privadas em esferas de negociação do Estado, inserindo-as como agentes decisivos no processo de construção do projeto nacional ao mesmo

tempo em que dá garantias aos empresários dessas instituições. O segundo elemento se dá pelo uso de sindicatos como forma de controle social do Estado sobre os trabalhadores. A partir desses dois elementos, fica cristalino que o corporativismo consiste numa política que pensa a conciliação entre trabalhadores, empregadores e o próprio Estado (Hall, 2002, p. 13-28).

Contextualizado para quê e quem o corporativismo era pensado e aplicado, fez-se necessário esclarecer que tal não era desenvolvido de maneira unilateral pelo fascismo e sequer inventado por ele. O corporativismo, como forma de estruturação da economia, foi visto como solução à crise do liberalismo de 1929 tanto à esquerda quanto à direita do espectro político — ganhando força, porém, no governo de Mussolini, porque servia como interessante instrumento de conciliação de classes. Nesse sentido, Vargas atendeu em certo nível a demanda por proteção social às classes trabalhadoras urbanas de maneira a, em troca, ganhar delas o necessário apoio político para sua permanência no poder (Hall, 2002, p. 13-28). Afinal, o Estado poderia atender parte das vontades e demandas dos trabalhadores de maneira a conter transformações sociais abruptas levantadas por essa classe que pudessem romper com os privilégios das elites.

Algumas similaridades da assim chamada *Nova Itália* de Mussolini e o *Estado Novo* de Getúlio Vargas se fizeram evidentes na maneira com que estes dois países lidaram com os sindicatos: a necessidade do reconhecimento do Estado para a existência dos sindicatos, o imposto sindical e mesmo a legislação que estabeleceu a política do sindicato único — de um sindicato por categoria de trabalhador em cada município — eram todos elementos convergentes na Itália e no Brasil — mesmo que o último elemento mencionado não fosse original do fascismo. Em contrapartida, as leis que se inauguram com o corporativismo no Brasil transcendem temporalmente a Era Vargas e sofrem reformulações ao longo dos anos, em especial na década de 1980, distanciando-o fortemente do modelo que o inspirou. Afinal, o corporativismo operou, na maior parte do tempo, sob condições de autoritarismo, e pode gerar resultados diferentes num ambiente democrático (Hall, 2002, p. 13-28).

29

2.3. O uso de fontes históricas em sala de aula

O trato de fontes em sala de aula se encontra diretamente com as ideias apresentadas anteriormente, possibilitar que o estudante analise e trabalhe com documentos históricos, levantando questionamentos sobre o passado, o coloca no centro do processo de aprendizagem. O discente passa a ter contato direto com a História, não se limitando apenas ao conhecimento transpassado pelo professor, mas sim pelo que o próprio passado tem a dizer e responder.

O uso de fontes históricas nas aulas de História é fundamental para a estruturação do conhecimento histórico, a partir do uso do documento o

aluno estabelecerá determinada familiaridade com os eventos passados do período em questão auxiliando no desenvolvimento do raciocínio histórico. O trabalho com fontes históricas pode ser o ponto de partida do ensino de História, porém exige determinado cuidado e conhecimento para que o uso dos documentos não seja em vão. No ensino de História, a utilização de documentos fez com que o ensino se tornasse mais amplo e dinâmico deixando de lado o caráter livresco (Anunciação; Sperandio, 2012, p. 135).

Utilizar fontes em sala de aula se torna uma tarefa dupla, de responsabilidade do professor e do estudante. Ao docente, cabe compreender o cunho da fonte e protocolar objetivos para trabalhar com ela, além de servir como braço para auxiliar a turma quando requisitado; aos discentes cabe explorar o máximo da fonte, questionando e se interessando pelo que ela apresenta sobre o período a ser estudado. Esse trabalho em conjunto coloca as interações horizontais pensadas por Vygotsky em prática, nenhum dos dois consegue completar a análise sem ajuda do outro.

Outro quesito traz importância para o uso de fontes históricas. Marcada por milhares de *fake news*, a atual política brasileira tem cometido revisionismo histórico ao operar o passado e presente com interesses próprios. A falta de interesse ou possibilidade de parcela da sociedade em buscar pela busca por mais veracidade, em fontes, tem sido danosa ao país que rapidamente se afunda em uma extrema-direita perigosa e rígida – representada por bancadas organizadas contra setores públicos do Estado, como a educação. Educar estudantes ao trato de fonte os fornece a possibilidade e interesse de não serem enganados pelas notícias falsas, desenvolvendo opiniões individuais e habilidades de pesquisa.

Assim, no momento final da aula, os estudantes tiveram a oportunidade de se debruçarem sob notícias de diferentes casos que desrespeitaram as Leis Trabalhistas da Constituição de 1988, com o objetivo de buscarem e anotarem quais leis foram infringidas em cada caso analisado para que, ao fim do exercício, compartilhassem com o restante da turma seus apontamentos finais.

3. Considerações Finais

O processo formativo de um educando jamais se faz suficiente sem a incorporação de sua vivência ou da realidade que o permeia, de maneira que a sua passagem pelo ensino básico deve constituir um processo de inserção cidadã, ao qual ele possa compreender criticamente o tempo histórico a que pertence e potencialmente agir sobre ele. A Consolidação das Leis do Trabalho é um dos muitos temas que podem ser explorados como maneira de atingir essa criticidade que, vale lembrar, não é passada hierarquicamente de professor para aluno, mas construída em coletivo esforço.

Espera-se conseguir atingir mais instituições de ensino por meio do projeto PET nas Escolas, ambicionando um duplo impacto — tanto aos PETianos quanto à comunidade externa — que permita aproximar a universidade da realidade que a permeia, de maneira a beneficiar aqueles que — embora não a componham institucionalmente — são a razão da produção científica e do ofício do historiador e do professor.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história? História & Ensino**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 105, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina.

CASTRO, Amélia Domingues de, CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. **Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na educação em ciências Pro-Posições**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 129-148, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO).

31

HALL, Michael M. **Corporativismo e fascismo nas origens das leis trabalhistas brasileiras**. In: Ângela Araújo. (Org.). Do corporativismo ao neoliberalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, p. 13-28.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso técnico em eletrotécnica integrado. Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, 2020. 170 p. **Projeto pedagógico de curso técnico em eletrotécnica integrado**.

SCHMIDT, Marca Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione. 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores LTDA, 2016.

SUPERANDIO, Amábile; ANUNCIAÇÃO, Ana Paula. **Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula. História & Ensino**, [S.L.], v. 18, n. , p. 131, 21 out. 2012. Universidade Estadual de Londrina.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 10/02/2025

Aprovado em 30/05/2025