

Ane Luise Silva Mecnas Santos
Magno Francisco de Jesus Santos
(Organizadores)



OFICINAS DE HISTÓRIA:

Desafios do ensino
em tempos de pandemia



Criação Editora

TÍTULO

Oficinas de História: Desafios do ensino
em tempos de pandemia

ORGANIZADORES

Ane Luise Silva Mecenas Santos
Magno Francisco de Jesus Santos

ISBN

978-85-8413-256-0

EDITORA CRIAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Ane Luise Silva Mecnas Santos
Magno Francisco de Jesus Santos
(Organizadores)

OFICINAS DE HISTÓRIA:

Desafios do ensino
em tempos de pandemia



Criação Editora
Aracaju | 2022

Copyright 2022 by Francisco José Alves e Saulo Vinicius Souza Barbosa

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto gráfico e diagramação: Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

S237o

Santos, Ane Luise Silva Mecenas; Santos, Magno Francisco de Jesus (org.).

Oficinas de História: Desafios do ensino em tempos de pandemia / Organizadores: Ane Luise Silva Mecenas Santos e Magno Francisco de Jesus Santos. -- 1. ed. -- Aracaju. SE: Criação Editora, 2022.

380 p.;

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8413-256-0

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. História. 4. Memória. 5. Educação a distância. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 3713
CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia.
2. Educação: Prática pedagógica.

REFERÊNCIA

SANTOS, Ane Luise Silva Mecenas; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (org.). **Oficinas de História: Desafios do ensino em tempos de pandemia**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book (PDF). ISBN 978-85-8413-256-0

NO ATELIÊ DA HISTÓRIA: OS BASTIDORES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DIFÍCEIS



ANE LUISE SILVA MECENAS SANTOS
MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS

Em tempo de pandemia... Este tem sido o atributo qualitativo usado exaustivamente para designar e situar as pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento ao longo do último biênio. Em muitos casos, o seu uso implicou em um anteparo de justificativa, no qual expressava as possíveis lacunas decorrentes do contexto desfavorável, como os problemas de saúde física e mental, a situação de debilidade econômica, social e política que aflige o país e, no caso das pesquisas históricas, adensadas pela impossibilidade de consultar os acervos institucionais.

Contudo, não podemos deixar de considerar que essa polissemia contextual dos usos do designativo também aglutina a questão de uma brusca ruptura temporal, com o emergir de uma nova realidade. A eclosão desta situação implicou na imposição de novas demandas, com a reformulação das práticas e a reorientação epistêmica. Os fazeres historiográficos, em todas as suas complexas vertentes, foram repensados.

Foi neste contexto atípico que iniciamos o subprojeto de História do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Todas as ações foram desempenhadas remotamente, desde a seleção dos bolsistas pibidianos e supervisoras, até a conclusão dos relatórios. De algum modo, o que inicialmente aparentava ser uma medida paliativa e provisória, acabou por se constituir como a norma e, por fim, no marco diferencial de uma geração de pibidianos que pensaram os problemas e construíram estratégias de ensino de História na modalidade remota.

Nas reuniões e no curso de formação inicial, era recorrente o compartilhar de angústias no tocante ao isolamento social e, também,

no tocante ao baixo índice de adesão da participação dos discentes nas escolas onde os subprojetos estavam sendo executados. Tanto em Caicó como em Natal as devolutivas eram mínimas. Isso repercutiu negativamente, pois os bolsistas passaram a apresentar insegurança no processo de reflexão acerca da prática docente.

Foi com o intuito de sanar ou pelo menos amenizar esse quadro que planejamos redimensionar o curso de formação. Continuamos com as reuniões de planejamento e avaliação realizadas isoladamente em cada polo, mas buscamos articular os envolvidos no subprojeto de História com as oficinas que reuniam supervisoras e pibidianos de Caicó e Natal. Assim, buscamos aproveitar as oportunidades criadas com o ensino remoto, para convidar professores e professoras que atuam tanto nos cursos de graduação de instituições de ensino superior, como também na educação básica., para realizar as oficinas sobre temas sensíveis ou que fossem demandas das escolas, definidos pela avaliação dos próprios bolsistas. Ao final, foram realizadas vinte oficinas, envolvendo docentes convidados de quatro regiões do país, vinculados a onze instituições de ensino superior e da educação básica.

A cada oficina, eclodia uma sensação de alívio, aos vislumbrarmos que os problemas enfrentados na escola também se faziam presentes em outras localidades e que eles eram decorrentes do lamentável contexto de pandemia e não necessariamente, a uma deficiência metodológica no ensino da História. Em diferentes espaços, tínhamos problemas similares e pensávamos em possíveis caminhos a serem trilhados. De igual forma, as falas inspiravam práticas docentes inovadoras, por meio do processo de criação de recursos voltados para a aprendizagem histórica.

Desse modo, os espaços foram redimensionados. As barreiras entre instituições universitárias e da educação básica, foram transpostas, com as trocas de experiências. As distâncias de um país continental, encurtadas, por meio de encontros síncronos remotos. E o lar, galgou outra valoração, ao ser transmutado em espaço de trabalho, com reuniões, aulas e as oficinas. Um problema, no qual o espaço do repouso passou a ser o espaço de trabalho e os impactos de inversão ainda precisam ser analisados a longo prazo.

Com isso, a nossa biblioteca, além de ser um espaço de leituras e de planejamento de aulas e de escrita, passou a exercer uma função mais ampla e complexa, como um ateliê da história, com o fabrico de textos históricos, mas também com as aulas e oficinas remotas. Era o cenário de encontros, com a articulação dos subprojetos de História do PIBID no âmbito da UFRN, em reuniões conjuntas que articulavam os pibidianos de Natal e Caicó ao longo do ano de 2021.

Trata-se de uma parceria iniciada em conversas de quarentena, de um casal que se dividia na coordenação entre os dois núcleos e compartilhava as inquietações acerca da formação de professores de História. Dessas conversas nasceu a ideia das oficinas e do compartilhamento de experiências. Assim, de nossa biblioteca, sentados defronte, sinalizávamos para o encontro de vivências tecidas em espaços distintos, mas ambas tingidas pelos impactos da pandemia.

Em tempos de isolamento social e de incertezas diante do porvir, as oficinas se tornaram um alento, uma oportunidade de rever amigos, de troca de experiências e, principalmente, de pensar os desafios de ensinar história em uma realidade tão delicada e na modalidade remota.

Além disso, como resultante desse processo histórico, tivemos uma formação diferenciadas, que ao longo da jornada necessitou repensar as práticas, acionar habilidades e competências que outrora eram negligenciadas. Tudo isso para elaborar o planejamento de recursos e práticas que tentassem atender às novas demandas. Os recursos e a expertise tecida ao longo desse projeto do PIBID constituem um legado que ainda irá delegar frutos vindouros. Temos, ao final, uma geração diferenciada de professores de História, formada em situação-limite e preparada para exercer a docência no mundo pós-pandêmico.

Nesta coletânea publicamos algumas das contribuições das oficinas de História, com os textos escritos pelos professores e pelas professoras que ministraram as atividades. Além disso, a coletânea também apresenta os registros de experiências do PIBID produzidos pela supervisora e pelos/as bolsistas pibidianos/as. São provocações para pensar o enfrentamento do ensino de História em situações de crise. São questões para lançar o debate atinente ao ofício da História nesse emergir consolidado

do novo milênio. É antes de tudo, a documentação de uma época, das vivências de um tempo, de uma situação de ensino de História remoto no tempo da pandemia. Boa leitura!

7 de maio de 2022.

SUMÁRIO

NO ATELIÊ DA HISTÓRIA: OS BASTIDORES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DIFÍCEIS	5
Ane Luise Silva Mecnas Santos Magno Francisco de Jesus Santos	
PARTE 1 – ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE	
1 – PÓS–PANDEMIA: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, HÍBRIDO OU DO ENSINO–APRENDIZAGEM	15
Margarida Maria Dias de Oliveira	
2 – APERTE START: PRIMEIROS PASSOS ENTRE HISTÓRIA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA COM VIDEOGAMES	27
João Gilberto Neves Saraiva Marco de Almeida Fornaciari	
3 – HISTÓRIA EM HORAS EXTREMAS: ANOTAÇÕES SOBRE O TEMPO PRESENTE	39
Dilton Cândido Santos Maynard	
4 – POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIA	53
Magno Francisco de Jesus Santos	

PARTE 2 – ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES E ESTRATÉGIAS

- 5– DIÁLOGOS EM PROL DO TRABALHO COM OS ARQUIVOS ESCOLARES NAS AULAS DE HISTÓRIA** **75**
João Paulo Gama Oliveira
- 6 – O TEXTO DIDÁTICO: DA ESCRITA À MEDIAÇÃO DA LEITURA** **91**
Lisiane Sias Manke e Fábio Alexandre da Silva
- 7- CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA** **107**
Andreza Santos Cruz Maynard
- 8 – MEMÓRIA E USOS DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM CAICÓ/RN/1973** **123**
Juciene Batista Félix Andrade
Karollayni Kenya Dias de Medeiros
- 9 – “QUAL HISTÓRIA ANTIGA VAMOS ESTUDAR E ENSINAR?”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA A PARTIR DOS QUESTIONAMENTOS DISCENTES** **139**
Airan dos Santos Borges de Oliveira
- 10 – VIVÊNCIAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** **159**
Nadja Santos Bonifácio
- 11 – DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES SOBRE A DISCIPLINA “ENSINO DE HISTÓRIA” NO CURSO DE PEDAGOGIA** **173**
Alessandra Pio
- 12 – OS HISTORIADORES EM CENA: EXERCÍCIO DE EGO–HISTÓRIA NA ESCRITA DE DIÁRIOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA** **189**
Ane Luise Silva Mecnas Santos

13 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE HISTÓRIA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE	201
Simone da Silva Costa	

PARTE 3 – ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS

14 – O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA HABILITADOS A FORMAR CIDADÃOS E EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	217
Juliana Teixeira Souza	

15 – ÍNDIGENAS ESCREVENDO PARA NÃO ÍNDIGENAS: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA INTERCULTURAL	235
Vânia Cristina da Silva Cláudia Cristina do Lago Borges	

16 – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA	235
Larissa Jacheta Riberti	

17 – DOS ORIXÁS À SANTÍSSIMA TRINDADE: NOTAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA	275
Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior	

PARTE 4 – EXPERIÊNCIA DO PIBID

18 – O PIBID DE HISTÓRIA E O ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS IMPOSTOS À PRÁTICA EDUCATIVA DE HISTÓRIA	297
Isa Cristina Barbosa Antunes	

19 – ENTRE ENCONTROS E CONVÍVIOS REMOTOS: UMA EXPERIÊNCIA DO OUTRO LADO DA TELA	311
Samara Dantas Cardoso Camila Vanessa de Brito Costa Diego Hudson da Silva	

20 – INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PANDEMIA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA NO PIBID DURANTE O ENSINO REMOTO	321
Ana Clara Pontes de Araújo	
21 – DIFICULDADES DE ATUAÇÃO NO PIBID EM UM CONTEXTO PANDÊMICO	333
Antônio Geraldo de Almeida Neto Tatiane Medeiros Alves	
22 – OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA DESENVOLVER MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA	347
Allan Vitor Pereira Lima Bruno Wesley Alves Maria Beatriz Guedes da Silva	
23 – ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ HISTÓRIA, NATAL	365
Camila de Oliveira Brandão Luciana Fernandes da Silva Luna Silva de Carvalho	

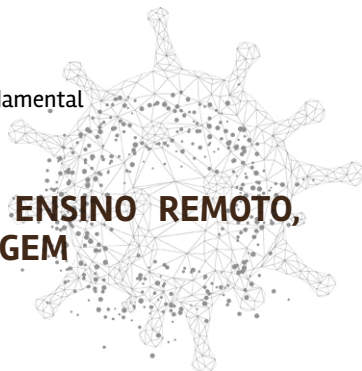
An hourglass is positioned on the right side of the cover, with its top bulb partially visible. The background is a soft, warm sunset or sunrise over a body of water, with a blurred horizon line. The overall color palette is dominated by warm, golden, and light blue tones.

PARTE 1

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE

TEXTO 1

PÓS-PANDEMIA: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, HÍBRIDO OU DO ENSINO-APRENDIZAGEM



MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA¹

Novas formas de sentir, pensar e agir?

Há dois anos estávamos sob o impacto do estabelecimento da pandemia da COVID-19 pela Organização Mundial de Saúde.

A primeira sensação foi de estarmos perdidos. No sistema privado de ensino não houve tempo para reflexão. De imediato, muitas escolas privadas se reorganizaram e estabeleceram o ensino remoto como alternativa.

Nas universidades públicas e nas redes públicas de ensino da educação básica, alternativas começaram a ser pensadas e construídas. Diante desse cenário, sobressaía a falta de acesso à *internet* ou, quando havia, surgiam as dificuldades em relação aos equipamentos ou qualidade de conexão.

Nossa intenção nesse texto é refletir – como fizemos junto aos estudantes dos Projetos PIBID/UFRN (Natal e CERES) – sobre como manter e, até, inovar no ensino-aprendizagem de História nesse novo contexto. No momento em que vivemos atualmente, de retorno às aulas presenciais, é importante sistematizar aprendizados construídos sobre as experiências de ensino remoto, híbrido e os desafios para o pós-pandemia.

1 Doutora em História, Professora Titular do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contato: margarida.dias@ufrn.br

Desafio inicial: narrar

Durante o ano de 2020, o primeiro impasse que sentimos em nossos (as) alunos (as) da graduação em História na UFRN foi conseguirem explicitar e classificar suas dificuldades durante a pandemia em relação ao ensino remoto.

Diante disso, a Oficina proposta se iniciou tentando buscar, junto aos discentes, pistas sobre o que mais lhes causava incômodo no ensino remoto na graduação para que fosse possível pensar sobre as inquietações das crianças e adolescentes acompanhados nos Projetos PIBID/História.

Pautamos se não seria a necessidade de um acompanhamento mais sistemático, que o ensino presencial dava o entendimento de ser mais eficaz ou, se o novo formato não embutia a urgência de orientações sobre como estudar, o que nos impunha a reflexão se educamos para autonomia sobre como aprender ou se habituamos a uma demanda permanente de orientações pontuais do docente.²

Nos utilizamos de experiências que foram relatadas por colegas da educação básica em reuniões, eventos virtuais e toda sorte de formas de comunicação que construímos nos primeiros meses de 2020 para lembrar, por exemplo, que por causa das dificuldades de acesso à *internet* de qualidade, foram criados grupos virtuais (por aplicativos de mensagens que se demonstraram os mais eficazes nesse período), inclusive, retomando meios como o rádio, cartas, documentos compartilhados virtualmente para estudo etc. Para dialogar com os estudantes era preciso também conhecer seus interesses e cogitar alternativas para fazer com que eles próprios fossem produtores de materiais didáticos que os induzissem a questionamentos, pesquisas e construção de conclusões.

Nosso objetivo era reforçar a absoluta necessidade de que o docente tem a obrigação de entender as formas de pensar, agir, sentir dos estudantes e suas condições materiais para as atividades de ensino-

2 O presente texto não comporta outras reflexões sobre dificuldades pautadas pelo ensino remoto na pandemia que já tratei em outras oportunidades (OLIVEIRA, 2020 e OLIVEIRA; FREITAS, 2021), mas envolve também condições de local de estudo em suas casas, convivência familiar etc.

-aprendizagem. Isso pode provocar, nos potenciais leitores desse texto, o questionamento se essa não é uma atividade básica da docência: planejar conforme objetivo e público. Sim, com certeza! Contudo, infelizmente, o que denominamos de o ensino ser conteudista é o fato de a tradição escolar solidificar no imaginário social que há, necessariamente, um conteúdo relativo às séries em cada componente curricular e se automatizar esse ensino sem coadunar com o sujeito que aprende.

Como o PIBID trabalha na contramão dessa tradição, é imprescindível que construamos cotidianamente outra cultura: o estar na universidade ou na escola não equaliza a situação de estudantes. É primordial que casemos objetivos e público e que, por dentro do coletivo e buscando alcançar objetivos em séries, se respeite, valorize e potencialize as histórias de cada um(a).

Portanto, o exercício inicial proposto na Oficina buscava, fazendo-os dizer sobre suas agruras e potencialidades no ensino remoto pensar o outro e, junto com isso, conhecendo experiências de formas encontradas por outros docentes e discentes para driblar as dificuldades ou construir estratégias possíveis de ensino-aprendizagem, compreender e saber como atuar em um momento de crise.

Aprender a ler o tempo: o principal objetivo do ensino-aprendizagem de História

Pensado o público e suas condições objetivas para se colocar em situações de ensino-aprendizagem, passamos a trabalhar sobre, afinal, qual o objetivo do ensino-aprendizagem de História?

As pesquisas sobre ensino-aprendizagem de História têm como consenso que o principal objetivo do ensino-aprendizagem de História é que o cidadão se aproprie de saberes que os possibilite usar a categoria tempo para leitura do mundo. O conteúdo é meio para tal capacitação. Na tradição escolar, contudo, na maioria das instituições escolares, o conteúdo se torna a finalidade do ensino-aprendizagem de História.

O confronto desses pressupostos diferenciados faz parte do que denominamos de inovações no ensino-aprendizagem de História e,

coadunante com isso, os Projetos PIBID buscam construir essa nova cultura.

Entendemos que tal tarefa se constitui em um trabalho contínuo e de choque com práticas enraizadas nas instituições escolares³. Mesmo nas universidades, na formação dos profissionais de História, é difícil docentes planejarem os componentes curriculares sob suas responsabilidades objetivando alcançar com que os formandos componham capacidades historiadoras por meio dos conteúdos. Ou seja, pensar o perfil do profissional que se deseja formar e que, de resto, se declara nos projetos pedagógicos dos cursos. O domínio do conteúdo naturalizou-se como o ponto final a ser atingido.

Lembrando esse contexto educacional, entendemos como ainda se constitui em novidade e desafio trabalhar com graduandos em História sobre o que se impõe como tarefa de ensino-aprendizagem de História: entender que o tempo é uma construção cultural importante para se ler o mundo e que este se constitui a partir de uma relação.

Primeiramente uma relação sobre como aprendemos a ver o tempo: os tempos dos dias e estações, da nossa vida, da vida dos nossos familiares, das sociedades que conhecemos, ouvimos falar, temos referências. Em relação ao nosso corpo e a nossa vida se constituem as nossas noções de tempo, de duração. Naturalizamos o tempo e não percebemos suas pluralidades, o quanto tempos diferentes convivem em cada ação cotidiana, nas relações sociais, culturais.

A partir dessa relação, que nos é ensinada nas relações pessoais e institucionais, vamos estabelecendo o vínculo também com o espaço e se tornam uma dupla inseparável: nossas referências de tempo sempre comportam marcas com o espaço.

Usar o tempo para ler a nossa sociedade em tempos diferentes, e as outras sociedades em todos os tempos, possibilita muitos aprendizados. Proporciona a nossa compreensão como indivíduos, vivendo em nosso

3 Também não imputamos, por isso, uma desqualificação à escola. Somente expomos uma das disputas concernentes ao currículo e compreendemos que esse princípio potencializa uma educação para a autonomia, novas relações professor-aluno, outros entendimentos sobre o exercício docente em sala de aula etc.

tempo e nas relações que estabelecemos com as gerações anteriores; além disso, pode nos fazer entender as gerações diferenciadas – e suas perspectivas, por vezes, conflitantes, que convivem; facilita nosso entendimento como componentes de grupos sociais; suscita entendimentos sobre como fazemos parte de sociedades que estão permanentemente em continuidades e rupturas. Quanto mais ampliamos o acesso à informação e possibilitamos conhecer a nossa e as outras sociedades, nós alargamos nossa experiência temporal e espacial. Essa é, sem dúvida, uma das grandes contribuições de acessar conhecimentos históricos.

Para exercitar a construção desse saber, usamos as informações, interpretações e análises que temos sobre as sociedades no passado remoto e no passado recente. Quando precisamos montar estratégias para que discentes construam valores como respeito à alteridade, à pluralidade, ao trabalho e às lutas coletivas, utilizamos o estudo de sociedades em que realçamos elementos que nos fazem compreender nossas diferenças e, por isso mesmo, as possibilidades infinitas de arranjos sociais, culturais, políticos, econômicos que demonstram que não somos superiores ou inferiores, mas diversos.

O que denominamos de forma geral, conteúdos históricos são, portanto, meios para que construamos estratégias de ensino-aprendizagem para que os estudantes exercitem a leitura do tempo e possam se apropriar desse aprendizado para atuar como cidadãos.

Quanto tempo a casa tem: desnaturalizar tempo e espaço para aprender a ler o mundo

Inspirados pelo trava-língua⁴ e condicionados pelo isolamento social necessário por causa da pandemia da COVID-19, procuramos exercitar juntos aos graduandos em História, bolsistas PIBID, um duplo movimento: desnaturalizar o local de moradia para nos servir como ins-

⁴ “O tempo perguntou pro tempo qual é o tempo que o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que não tem tempo pra dizer pro tempo que o tempo do tempo é o tempo que o tempo tem.”

tigador de questionamentos e compreender os desafios de transformar um momento de crise – como o da pandemia – em um possibilitador de construção do novo.

Por isso, começamos por propor desenhos das suas casas ou do cômodo da casa que mais utiliza para as atividades remotas, tratando desenhos e mapas como outra forma de escrita, de representar seu espaço e seu tempo e, dessa forma, de selecionar, de categorizar, de conhecer. Ao assim proceder, possibilitamos que olhemos aquele espaço, sua disposição, os móveis e objetos que os compõem como vestígios das atuações dos seres humanos que já estiveram e que estão ali. Construir um estranhamento do que está naturalizado é uma das formas de perceber a historicidade das coisas.

Sucedendo a essa atividade, propusemos a leitura dos tempos ali presentes e a elaboração de linhas de tempo, por exemplo: aquela casa foi construída totalmente de uma só vez ou ela passou por reformas, crescendo ou diminuído espaços? É uma casa de conjunto habitacional e, portanto, como modelo similar a muitas outras? Ou se localiza em uma área de ocupação e se utiliza de materiais diferentes? Ou seja, o que a construção daquele lugar informa sobre as ações humanas pretéritas.

Posteriormente, pedimos que observassem objetos e móveis, da mesma forma, propusemos a elaboração de linhas de tempo. São antigos, novos, feitos com que materiais, de quem são, quem os comprou, têm histórias de memórias afetivas, como foram dispostos, por quê? Refletir sobre os vários tempos que existem ali: não só da aquisição (compra, doação, construção), mas também do tempo que existe socialmente. Há quanto tempo utilizamos mesas, cadeiras, sofás, geladeiras, aparelhos de televisão, computadores pessoais, telefones móveis, cadernos, canetas etc.

Dessa etapa, por fim, pedimos a elaboração de linhas de tempo das pessoas que moraram e moram naquele espaço. Entendemos que com essas atividades, além do movimento duplo já mencionado, estávamos construindo saberes que dizem respeito a atividades historiadoras por excelência, como localizar temporalmente formas de agir, pensar e sentir e a percepção do quanto convivemos com tempos históricos diferenciados.

Fazendo essas atividades, possibilitamos que os discentes aprendessem a categorizar, classificar, conhecer e, portanto, reapresentar por meio das suas narrativas – expressas em falas, desenhos, textos, produção de audiovisuais – suas construções de conhecimentos sobre um espaço que reflete não só aquela família. Como afirma Bryson (2011):

Uma casa é um repositório incrivelmente complexo. O que descobri, para minha grande surpresa, é que *tudo que acontece no mundo – tudo que é descoberto ou criado, ou ferrenhamente disputado – vai acabar, de uma forma ou de outra, na casa das pessoas*. As guerras, as fomes, a Revolução Industrial, o Iluminismo – tudo isso está lá, no seu sofá e na sua cômoda, escondido nas dobras das suas cortinas, na maciez dos seus travesseiros, na tinta das suas paredes, nas águas das suas tubulações. Assim, a história da vida doméstica não é apenas a história de sofás, camas e fogões, como eu vagamente supunha, e sim do escorbuto e do guano, da Torre Eiffel e dos percevejos, dos ladrões de cadáveres e de mais ou menos tudo que já aconteceu. As casas não são refúgios contra a História. É nela que os fatos históricos vão desembocar. (BRYSON, 2011, p. 19).

Isso trouxe para o centro da discussão, por futuros profissionais de História, um velho estereótipo que deve ser combatido: a existência de temas nobres para estudo em salas de aula. Nossa provocação também incidia no sentido de fazê-los perceber que o conteúdo que serve e que deve ser valorizado é o que atende às necessidades de aprendizagem, de leitura do tempo e das sociedades. Portanto, se recrutaremos informações das sociedades gregas e romanas, ameríndias ou nosso mundo pandêmico do capitalismo neoliberal, depende do diálogo objetivo-público.

Consideramos que, assim, pautamos também a sua própria formação como futuros profissionais de História e a necessidade de compreensão de referências bibliográficas diversas, inclusive, da denominada divulgação científica que pode ser grande aliada na construção de estratégias de ensino-aprendizagem que instiguem crianças e adolescentes, como também a compreensão das peculiaridades de textos desse tipo em diferenciação com textos acadêmicos.

Como atividades historiadoras, demandam reflexões diversas dos formadores de profissionais de História e dos formandos para percepção mais apurada de competências que devem ser construídas, bem como suas particularidades e a ampliação de leituras para além da historiografia acadêmica.

Não que obras desse tipo não levantem debates sobre nossas fontes e abordagens. Por isso, utilizamos Carvalho (2008):

As diferenças de gênero não são – reiteramos – construções abstratas, imateriais, e tão pouco parecem ser formas aderentes, que impregnariam a ação cotidiana como um subproduto residual de outros determinantes históricos. Se observarmos as práticas corriqueiras, como o sentar-se, veremos, com mais clareza, a indissociabilidade entre os usos instrumentais, hierárquicos e sexuais. Sentar-se é um gesto socialmente significativo e, por isso mesmo, sexualmente ativo. O que pretendemos demonstrar, no caso especificamente brasileiro, é que no uso de cadeiras, sofás, marquesas, divãs, redes e esteiras observa-se uma co-variação entre o desenvolvimento de dispositivos ligados ao conforto físico e às mudanças de hábitos femininos e masculino no sentar-se. Ao mesmo tempo em que tais mudanças reformularam as diferenças de gênero, elas serviram para criar novas formas de discriminação social, fenômeno que supomos ter sido mais significativo em São Paulo, onde os hábitos rurais de acocorar-se ou sentar-se ao chão, considerados rústicos, atingiram, até o início do século XIX, um espectro social mais amplo e tiveram um tempo de vida mais longo, se comparados à europeização carioca. (CARVALHO, 2008, p. 195).

Ao referenciar a obra acima e utilizar tal trecho, objetivávamos exemplificar que acervos⁵ possibilitam estudos diversos e é simplista considerar que só poderemos fazer análises posicionadas socialmente

5 Esta obra só foi possível dado o fato de o Museu do Ipiranga ter recebido por decreto judicial após a falência das Lojas Mappin um significativo conjunto de impressos com propaganda produzida pela loja dos moveis e objetos que estavam em seu catálogo de vendas e que decoraram as casas paulistas. Cf. CARVALHO, 2008.

se tivermos fontes específicas de grupos subalternos, ou que acervos das elites só proporcionem estudos sobre esse grupo. Entramos, assim, por questões metodológicas que fundamentam as produções do conhecimento histórico, procurando demonstrar que o ensino-aprendizagem, embora dialogue com os saberes pedagógicos, se fundamentam nos elementos que constituem os princípios do fazer historiográfico.

Como última atividade da Oficina, coerente com nossa discussão anterior, propusemos que produzissem vestígios dessa época que estamos vivenciando, como cidadãos e como futuros profissionais de História, e que tal tarefa também fosse apresentada aos cidadãos em formação, estudantes da educação básica.

Fotografias, músicas, poesias, notícias, *memes*, jornais, depoimentos, diários e qualquer outro recurso que pudesse registrar como se viveu nesse período. Pensar sobre de quem ficarão os registros, os vestígios, os testemunhos sobre um momento único. Por que não interferir nas narrativas hegemônicas e, muitas vezes, homogêneas?

Registrar leituras que foram realizadas, passatempos, redes sociais que foram acessadas; ou seja, registros de como pensamos, agimos e sentimos (n)esse momento único que marcou nossas vidas e influenciará decididamente nas memórias que teremos.

Sugerimos, ainda, que fizesse parte dos seus cotidianos e cogitassem como atividades junto às escolas dos Projetos PIBID, aprender a ler o tempo a partir do presente vivenciado, aprender a entender e narrar nossa vivência nesse período. Após isso, exercitar essa habilidade com o tempo presente, fazer comparações com outros períodos pandêmicos, de crise, ou de “normalidade”.

Essa recomendação final tinha por objetivo se contrapor a uma tendência observada, sobretudo, nas redes sociais de sugerir que docentes utilizassem nesse momento outras pandemias para, supostamente, motivar o ensino de História nas escolas. Ora, considerar que motivaremos crianças e adolescentes a olhar para o passado sem considerar nossa própria vivência não é, justamente, o que associa o ensino-aprendizagem de História a um passado morto e sem significado para os vivos? Nos esforçamos para motivar outro percurso.

Compreendemos e defendemos que partir do tempo presente, do seu local de vivência, do diagnóstico sobre como discentes estão encarando os problemas do seu tempo, é uma das formas adequadas de tornar significativo o ensino-aprendizagem de História e, também, de proporcionar a construção do conhecimento em sala de aula.

Como atividade inicial, naquele difícil ano de 2020, consideramos que pautamos uma série de questões que estão na base do exercício profissional de docentes e nos desafios da formação de futuros profissionais de História.

Ensino-aprendizagem de História no pós-pandemia

A imposição da necessidade do ensino remoto pode, infelizmente, em vez de provocar avanços para as instituições de ensino, levar a retrocessos. Isso porque, muitas vezes, opõe-se o período pandêmico com um período anterior de “normalidade” e os adjetivos mau e bom, respectivamente.

Está se constituindo, portanto, um esquecimento do quanto propugnamos mudanças há tempos nas instituições escolares: a sala de aula centrada no professor; o conteudismo; a falta de significado dos aprendizados para estudantes; a escola como trabalho individual de professores, em vez do planejamento coletivo; a compreensão de valores coletivos defendidos pela escola e, algumas vezes, em confronto com os familiares; nos parece, foram novamente silenciados.

A volta das aulas presenciais – sem dúvida, importantes – tem sido tratada como uma panacéia para todos os males do ensino remoto e antes dele. É preciso estar vigilante a isso, e recolocar em pauta lutas históricas sobre a necessidade de renovação da instituição escolar.

Não há dúvidas sobre a importância da escola, e nossa sociedade ainda não formulou nenhuma outra instituição que forma nossas futuras gerações. Precisamos dela não só para aprender a ler, mas para perpetuar e transcender nossa cultura. Mas, para isso, precisaremos mais uma vez da História. Da História do ensino de História, da História da Educação e da História das instituições escolares para recompor e

adensar a pauta de nossas reivindicações. A escola democrática, plural, laica, socialmente referenciada, precisa ser disputada, como o currículo e a democracia.

Todos os grandes temas potencializados pelos últimos dois anos – importância da ciência, condições climáticas, estados democráticos – perpassam pela formação das gerações e dos profissionais, portanto, pelas escolas e universidades. Um novo desafio está posto para os seres humanos. Consideramos que a humanidade resolverá mais esse problema.

Referências

BRYSON, Bill. **Em casa**: uma breve história da vida doméstica. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e Artefato**. *O Sistema Doméstico na Perspectiva da Cultura Material* – São Paulo, 1870-1920. São Paulo: EDUSP, 2008.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Formação dos professores de história os desafios de uma profissão em processo de reinvenção. In: Franck Ribard. (org.). **Os usos políticos do passado**: debates contemporâneos. 1 ed. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020. p. 213-222.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Apresentação do Dossiê: “Sabe lá, o que é não ter e ter que ter para dar”: ser profissional de História durante uma pandemia. Edição especial **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 21, 2021.

TEXTO 2

APERTE START: PRIMEIROS PASSOS ENTRE HISTÓRIA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA COM VIDEOGAMES



JOÃO GILBERTO NEVES SARAIVA¹
MARCO DE ALMEIDA FORNACIARI²

As transformações no mundo da educação, trabalho e entretenimento relacionadas com a pandemia de Covid-19 estimularam a sociedade a questionar-se sobre o alto grau de digitalização das suas atividades. Numa perspectiva histórica, obras como a de Nicolau Sevcenko (2001) evidenciam que este é um processo relacionado com mudanças econômicas e tecnológicas da segunda metade do século XX, incluindo a miniaturização e barateamento de dispositivos vinculados à produção comercial de microprocessadores – presentes nos celulares, consoles, notebooks, relógios digitais etc. que utilizamos – a partir dos anos 1970. Ainda na virada para o século XXI a expressão “Galáxia da Internet” foi cunhada por Manuel Castells (2003, p. 82) para tratar das dimensões econômicas, sociais, culturais e tecnológicas de um mundo cada vez mais conectado pelo digital e mediado por telas. O trabalho remoto emergencial e o distanciamento social contribuíram para acelerar esse processo amplo de digitalização³ e torná-lo mais evidente no campo da História e da Educação. Neste texto, pretendemos apresentar uma abordagem

1 Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor de História da Rede Municipal de Parnamirim-RN. E-mail: jgilbertons@gmail.com.

2 Doutor em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais - IF Baiano. E-mail: mfornciari@gmail.com.

3 Que inclui aspectos relevantes, como sociedades cada vez mais centradas em imagens a partir do consumismo e individualismo e outras questões culturais, que não abordaremos neste texto.

histórica introdutória de alguns aspectos dessa realidade cada vez mais digital, focada no conceito de “História Digital” e no uso de uma das mais difundidas mídias digitais, o *videogame*, no ensino de História.

O primeiro ponto importante é compreender que “História Digital” não é sinônimo de meramente disponibilizar trabalhos historiográficos na Internet ou outros meios digitais, bem como o ensino de História não deve se contentar apenas com o uso irrefletido do *videogame* e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A História Digital é um campo acadêmico que, em termos sintéticos, investiga o uso de mídias e ferramentas digitais para realizar pesquisa, análise e apresentação de conteúdo histórico. Refere-se ao mesmo tempo às metodologias e estratégias de uso do digital no campo da História e às pesquisas que se dedicam às transformações históricas do mundo digital. Em resumo, podemos dizer que ela direciona as questões fundamentais do historiador pontuadas por Marc Bloch (2001) e a perspectiva de “escovar a história a contrapelo” (desnaturalizar passado e presente) proposta por Walter Benjamin (1985) para as tecnologias e culturas digitais.

A História Digital vincula-se às Humanidades Digitais, um campo amplo que como o nome sugere – atua mobilizando saberes, métodos e técnicas das Ciências Humanas sobre o mundo digital. Ela estabelece diálogos com campos diversos, incluindo *Game Studies*, História Pública, Ciência de Dados e da Computação, Sociologia Digital, dentre outros, a partir de métodos e técnicas como raspagem de dados, modelação 3D, programação, análise de rede e big data, cartografia digital etc.⁴

A contribuição da História Digital para o ensino de História se dá em duas frentes. Na primeira delas, possibilita a tomada de uma consciência crítica do mundo digital e sua cultura, sua desnaturalização e a evidência do caráter histórico e social das tecnologias e suas diversas implicações no passado e presente. Em outra direção, a História Digital permite ferramentas e perspectivas de análise diversas para que professo-

4 Há uma fortuna crítica considerável sobre os conceitos e limites da História Digital e das Humanidades Digitais. Para uma introdução em português a essas discussões, ver Anita Lucchesi (2014) e José Cláudio Ribeiro, Suem Higuchi e Luis Ferla (2020).

res e alunos explorem novas formas de pesquisar, produzir e apresentar conhecimento histórico.

Há diversas possibilidades de abordagem para a aproximação entre História Digital e ensino de História. Neste texto, vamos tratar de um dos mais importantes documentos que norteiam atualmente educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há uma extensa fortuna crítica sobre as posições e objetivos implícitos e explícitos na Base; aqui, nos limitaremos a examinar possibilidades para a História Digital.⁵

As tecnologias culturais digitais são referenciadas em três das dez competências gerais propostas na BNCC para a Educação Básica. (BRASIL, 2018, p. 9) A primeira delas aponta para a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. Na quarta competência, a importância da linguagem digital é sublinhada como forma de expressar e partilhar informações, experiências, ideias etc. Já a quinta competência é centrada no digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

A perspectiva da BNCC é, por um lado, apontar para a compreensão histórica e crítica da realidade – incluindo o mundo digital –; por outro, para a necessidade de domínio das linguagens e tecnologias digitais para exercício pleno da cidadania nas vidas privada e pública.⁶ Ambos os direcionamentos são reiterados em diversas partes do documento, incluindo na seção de competências gerais das Ciências Humanas e nas específicas da História. (BRASIL, 2018, p. 357, 402)

5 Para um aprofundamento na relação entre cultura digital e políticas de currículo, ver Marcella Albaine Costa (2019, p. 17).

6 Esse último aspecto se relaciona diretamente com as discussões sobre Educação e Letramento Digital. Sobre o tema, consultar Dudeney, Hockly e Pergum (2016).

Apesar de reiterar uma leitura de mundo que compreenda criticamente e utilize de modo apropriado as tecnologias e cultura digital, a BNCC faz uma proposição vaga. Não há, seja na seção de História, seja na de Ciências Humanas como um todo, direções – nas habilidades ou objetos do conhecimento – que explicitem efetivamente modos para se concretizar essas competências sobre o mundo digital. Essa lacuna sublinha como, a despeito do reconhecimento de sua importância, o digital raramente está no cerne das reflexões de professores e pesquisadores da História. As consequências de reconhecer a importância do objeto mas poucas vezes elegê-lo como tema de reflexão são sentidas em diversos campos na historiografia e nas Humanidades como um todo; aqui, elegemos a discussão sobre a relevância dos *videogames* no ensino de História como um exemplo fértil para o debate.

Uma parcela significativa de profissionais da historiografia que trabalham com *videogames*, mais cedo ou mais tarde, depara-se com alguma variação da pergunta: “como usar jogos para ensinar História?” Independentemente de sua área de atuação, seu interesse pelos *videogames* frequentemente leva à suposição de que há, também, um interesse pelo ensino de História, como se esse fosse o espaço natural para trabalhos com essa mídia.

Empiricamente, a suposição é razoável. Como apontam Adam Chapman, Anna Foka e Jonathan Westin (2017, p. 358), alguns dos trabalhos mais referenciados mundialmente no campo que chamam de “estudos de jogos históricos” (*historical game studies*), como a tese de Kurt Squire (2004), dedicam-se ao uso de jogos para o ensino escolar de História. No Brasil, tal perspectiva seja talvez ainda mais popular – efetivamente dominante, se concordamos com a avaliação de Helyom Viana Telles. Infelizmente, como o mesmo aponta, “em função disso, uma questão de primeira ordem foi deixada de fora do debate, a saber: o que teoria da História tem a dizer sobre os videogames e, em particular, sobre os jogos que aparecem como ‘simulações da história?’” (Telles, 2016, p. 175) Posto de outra forma, há poucos trabalhos nacionais que – para retomar as palavras de Chapman, Foka e Westin (2017, p. 358, tradução nossa) – “vão além do foco único no conteúdo de jogos históricos individuais isolados

ou a aplicação desses jogos em outros domínios (como a educação)”, analisando jogos “em seus próprios termos e como toda uma forma histórica”.

Entendemos que essa avaliação crítica não deve levar à conclusão de que é preciso esquecer o tema dos *videogames* no ensino de História. Pelo contrário: dar maior atenção ao *videogame* enquanto objeto, e não apenas ferramenta – destacar suas especificidades como mídia e maneiras particulares de lidar com a história – é um empreendimento que tem muito a contribuir para enriquecer trabalhos que lidam com sua utilidade em contextos educativos. Possibilita que estes possam, por exemplo, ir além do *videogame* como motivador de aprendizagens tangenciais ou mero instrumento para prender a atenção de estudantes, revelando possibilidades únicas que não encontraríamos em outras mídias.

Um ponto de partida fértil para iniciar nesse caminho é oferecido pelo clássico *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*, de Jesper Juul (2005). No livro, o dinamarquês, debruçando-se sobre a questão mais fundamental acerca do que é, ontologicamente, um “jogo”, chega a uma conclusão que nos parece crucial para o trabalho com jogos e ensino. Ele aponta que todo jogo apresenta desafios que não podem ser facilmente superados; conseqüentemente, *jogar sempre é uma experiência de aprendizado*, pois quem joga deve desenvolver as habilidades necessárias para superar tais desafios. Isso envolve aprender que ações as regras do jogo permitem, quais são as possíveis e prováveis conseqüências de realizar tais ações e, a partir daí, decidir quais são as mais apropriadas para atingir os objetivos definidos.

Em muitos casos, tudo isso pode parecer pouco relevante para o objetivo de ensinar História; se tomarmos como exemplo, digamos, um jogo de tiro em primeira pessoa, as habilidades desenvolvidas são tipicamente correr, pular, atirar, esconder-se de inimigos e coisas afins. *Videogames* como esses podem ser úteis para fins educativos, uma vez que frequentemente usam como cenários eventos históricos específicos – algumas batalhas da Segunda Guerra Mundial foram representadas inúmeras vezes em *videogames*, por exemplo. Todavia, esse potencial educativo fica limitado pelo fato de a história ocupar esse papel de “pano de fundo” contra o qual se realizam ações que pouca ou nenhuma relação

têm com ela. Contudo, essa inevitabilidade da aprendizagem ao jogar assume outra dimensão quando consideramos jogos onde a história, mais do que pano de fundo, é base para o funcionamento de suas regras.

Para entender essa possibilidade, cabe lançar mão do conceito de *representação procedimental* (*procedural representation*), proposto por Ian Bogost. Para o estadunidense, *processos* são “a forma como as coisas funcionam: os métodos, técnicas e lógicas que fundamentam a operação de sistemas”; *procedimentalidade*, por sua vez, é “o valor principal do computador”, referindo-se à sua capacidade de executar regras; representação procedimental, portanto, seria a forma de representação que “explica processos *com outros processos*”, em vez de descrevê-los através de linguagem escrita ou falada, por exemplo. (Bogost, 2007, p. 2-9, tradução nossa) Assim, na medida em que um *videogame* é composto por um conjunto de regras a serem executadas por um computador, ele é um sistema capaz de representar processos originais através dos processos cujo funcionamento é definido por tais regras. No caso dos jogos de tiro que mencionamos como exemplo, podemos entender que são representações procedimentais do combate em contextos militares, pois suas regras definem o funcionamento de processos – correr, pular, atirar etc. – que se propõem a representar a maneira como tais processos funcionam no mundo real.

Note-se, ainda, como sugerem Katie Salen e Eric Zimmerman (2012), que um *videogame*, dada sua natureza digital, tem suas regras *automatizadas*: o responsável por executá-las e garantir que estão sendo seguidas é o computador. Isso possibilita a construção de representações procedimentais mais complexas do que costuma ser viável em outros jogos, uma vez que a complexidade das regras não precisa ser limitada pelo que se espera que as pessoas que jogam sejam capazes de compreender e memorizar.

Claro, uma vez que o objetivo principal de um *videogame*, na maioria das vezes, é entreter quem joga, a construção de tais representações é orientada pelo intuito de atingir esse objetivo e não necessariamente por uma preocupação com o que seria supostamente realista; todavia, isso não significa que elas ignorem seus referentes originais. Jogos com a

intenção ostensiva de representar eventos ou contextos históricos, como *Call of Duty: World at War* (Treyarch, 2008; doravante, *World at War*), buscam apresentar regras de funcionamento que referenciam os relatos históricos com os quais o estúdio de desenvolvimento teve contato. No exemplo citado, podemos destacar o fato de que, no jogo, os adversários japoneses se comportam de maneira fundamentalmente diferente dos alemães, escondendo-se em árvores e buracos no chão ou correndo em direção ao personagem controlado por quem joga, algo que está de acordo com os relatos consultados pela equipe de desenvolvimento desse título. (Fornaciari, 2016, p. 138-150)

Afastando-nos desse tipo de título onde a história é “pano de fundo”, encontramos exemplos que parecem-nos mais interessantes. *Sid Meier's Civilization VI* (Firaxis Games, 2016; doravante, *Civilization VI*), jogo de estratégia comumente identificado com o subgênero “4X”⁷, nos convida a assumir o papel de líderes de uma “civilização” – o que, no jogo, inclui agrupamentos sociais que vão de “romanos” a “brasileiros”. No lugar de ocupar um espaço tangível no mundo de jogo, contudo, olhamos para este de cima para baixo, como em um jogo de tabuleiro, e tomamos decisões que afetam os rumos históricos da civilização escolhida. Escolhemos quando e onde fundar novas cidades, o que construir nelas, quando treinar tropas e para onde enviá-las, que avanços tecnocientíficos pesquisar, como conduzir a diplomacia com outras civilizações... Controlamos centralmente uma ampla gama de aspectos do cotidiano de sociedades humanas. Nosso objetivo é atingir uma das possíveis condições de vitória antes das civilizações adversárias – lançar espaçonaves para colonizar outros planetas, tornar nossa cultura ou religião mundialmente hegemônica, atingir uma determinada quantidade de “pontos de diplomacia”, conquistar as capitais das demais civilizações ou ter a maior pontuação geral ao fim da partida.

Em *Civilization VI*, as regras que precisamos aprender e as habilidades que precisamos desenvolver não dizem respeito a como agir em

7 Termo cunhado por Alan Emich (1993, p. 92), referente a *explore, expand, exploit* e *exterminate*, os quatro verbos que definiriam a ação de quem joga ao longo de uma partida.

um combate, mas sim ao que conceitos significam e como processos históricos funcionam. Tomemos como exemplo a abordagem do conceito de “cultura” no jogo. O manual nos informa que “cultura é uma medida do quanto sua civilização está comprometida com e aprecia as artes e humanidades” (Take-Two Interactive Software, 2016, p. 110, tradução nossa). Civilizações são, assim, capazes de gerar “pontos de cultura”, usados principalmente para dois fins: expandir suas fronteiras e desbloquear novos “*civics*”, espécie de “descobertas culturais” que dão à civilização acesso a novos edifícios, decisões diplomáticas, políticas sociais, formas de governo etc. A capacidade de uma civilização de “produzir cultura” é influenciada por uma série de fatores, dentre eles a presença de certos edifícios “culturais” em suas cidades, como anfiteatros e museus de arte, a adoção de políticas sociais que confirmam bônus a tal produção e a existência de vantagens específicas àquela civilização ou a quem a lidera – a Grécia, por exemplo, pode construir acrópoles em suas cidades, aumentando vertiginosamente sua produção de cultura.

À primeira vista, destacam-se inúmeras características problemáticas dessa interpretação do conceito de cultura. *Civilization VI* supõe que cultura é algo mensurável; que está estritamente relacionada ao “apreço às artes e humanidades”; que é “produzida” em locais específicos ou por pessoas específicas; que tal produção contribui para a expansão territorial da sociedade que a realiza; que alguns povos podem “ter mais cultura” do que outros. Propostas para o uso de *Civilization VI* no ensino de História, portanto, exigiriam estimular estudantes a analisar criticamente esses e outros aspectos controversos do jogo. Contudo, nisso ele não se diferencia de quaisquer outras obras que abordam temáticas históricas: todas o fazem de acordo com as perspectivas de quem as criou, e parte da tarefa de ensinar História é preparar estudantes para fazer a crítica das interpretações com as quais se deparam. A diferença está no fato de que, enquanto um livro, por exemplo, poderia *descrever* o que é cultura e os processos históricos que a envolvem, *Civilization VI* nos apresenta uma série de regras que definem como tais processos *funcionam* no jogo. Conseqüentemente, quando o jogamos, é inevitável interagir com tais regras e, por extensão, com as perspectivas de quem as criou; além

disso, se desejamos “jogar bem”, é necessário conhecer as regras a fundo. Assim, as regras de *Civilization VI* são representações procedimentais de processos históricos – expressões das interpretações construídas pela equipe de desenvolvimento acerca de tais processos – e, ao jogar o jogo e aprender suas regras, aprendemos também tais interpretações.

Civilization VI é um exemplo de jogo que adota o que Chapman (2016) chama de *estilo de simulação conceitual*. Esse estilo é caracterizado por ter a proposta de “falar sobre” o passado em vez de tentar “mostrá-lo”; por apresentar uma dimensão audiovisual abstrata, por vezes similar a um jogo de tabuleiro; e por construir suas representações históricas principalmente de forma procedimental, o que permite a exploração de processos, sistemas e ações históricas de escala muito maior do que encontraríamos em jogos como *World at War*, bem como a abordagem de temas sem presença tangível – como conceitos e teorias – e a liberdade para que a equipe de desenvolvimento organize elementos históricos no tempo e espaço de forma que suporte sua interpretação da História, em vez de estar submetida às necessidades de uma representação “realista” de eventos passados. Dadas tais características, jogos que adotam esse estilo de simulação costumam se aproximar mais da perspectiva epistemológica chamada por Alun Munslow (2006, p. 20-21) de *construcionista*, caracterizada pela busca de “leis gerais da história” que permitam a construção de teorias explicativas desta.

Ao compreendermos o estilo de simulação conceitual, abrem-se inúmeras possibilidades para seu uso com fins educativos, acompanhadas de novas questões e novos problemas. O que temos aqui, afinal, são jogos que tentam, em vez de reconstruir eventos passados, explorar supostas regras de funcionamento da história. Nesse sentido, segundo Chapman (2016), aproximam-se da maioria dos livros de História contemporâneos, pois apresentam argumentos e teorias sobre o passado em vez de recontá-lo. No lugar de oferecerem a quem joga a possibilidade de viver acontecimentos históricos, colocam a pessoa em situações onde suas ações definirão os acontecimentos, dentro dos limites pré-definidos pela equipe de desenvolvimento. Quem joga um jogo como *Civilization VI* tem, portanto, a possibilidade de tentar entender por que certas de-

cisões levam a certos resultados, como elementos diversos se combinam para produzir uma determinada sequência de eventos, e que mudanças poderiam levar a outras sequências. Usado no ensino de História, tal jogo permitiria a estudantes se concentrarem nos *porquês* dos eventos, nos argumentos conjunturais e estruturais que tentam explicá-los – e também, em momento posterior, indagarem por que a equipe de desenvolvimento adotou esses argumentos e não outros.

Se chegarmos à conclusão de que as representações históricas encontradas nas simulações conceituais que já circulam no mercado deixam a desejar, podemos também refletir sobre quais formas de representar procedimentalmente a história consideraríamos mais válidas. Além de tema fértil para discussão com estudantes, essa questão também podem embasar a produção de novos jogos com fins educativos. O que profissionais da historiografia poderão fazer ao unir o estudo da História à oportunidade de representá-la procedimentalmente? As possibilidades dos *videogames* na História e no ensino de História certamente vão além do que discutimos aqui; mas elas só se concretizam se, antes de empregar o *videogame* como ferramenta, nos dispusermos a pensá-lo como mídia. Cremos que essa é a lógica que deve orientar profissionais da História que desejem abordar mídias, ferramentas e cultura digital: seja qual for o objetivo final da aproximação, o digital é um objeto que exige, em si, reflexão, antes de qualquer instrumentalização.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGOST, Ian. **Persuasive games**: the expressive power of videogames. Cambridge: MIT Press, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHAPMAN, Adam. **Digital games as history**: how videogames represent the past and offer access to historical practice. New York: Routledge, 2016.

CHAPMAN, Adam; FOKA, Anna; WESTIN, Jonathan. Introduction: what is historical game studies? **Rethinking History**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 358–371, 2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/ppgh/tese-marcela-albaine/view>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

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

EMICH, Alan. MicroProse's strategic space opera is rated XXXX. **Computer Gaming World**, Anaheim Hills, n. 110, p. 92-93, Sept. 1993.

FIRAXIS GAMES. **Sid Meier's Civilization VI**. Hunt Valley: Firaxis Games, 2016. 1 *videogame*.

FORNACIARI, Marco De Almeida. **A guerra em jogo**: a Segunda Guerra Mundial em Call of Duty, 2003-2008. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/14353>>. Acesso em: 9 out. 2021.

JASMIN, Marcelo. Apresentação. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

JUUL, Jesper. **Half-real**: video games between real rules and fictional worlds. Cambridge: MIT Press, 2005.

LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppghc.historia.uff.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26-digital-history-e-storiografia-digitale-estudo-comparado-sobre-a-escrita-da-historia-no-tempo-presente-2001-2011&category_slug=dissertacoes&Itemid=155>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MUNSLOW, Alun. **Deconstructing history**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

RIBEIRO, Cláudio José Silva Ribeiro; HIGUCHI, Suemi; FERLA, Luis Antonio Coelho. Aproximações ao cenário das humanidades digitais no Brasil. **Digital Humanities Quarterly**, v. 14, n. 2, 2020. Disponível em: <<http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/14/2/000453/000453.html>> Acesso em: 20 dez. 2020.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos. São Paulo: Blucher, 2012. v. 1.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SQUIRE, Kurt D. **Replaying History**: Learning World History through playing Civilization III. 2004. Thesis (Ph.D. in Instructional Systems Technology) - Indiana University, Indianapolis, 2004.

TAKE-TWO INTERACTIVE SOFTWARE. **Sid Meier's Civilization VI**. New York: Take-Two Interactive Software, 2016.

TELLES, Helyom Viana. Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. 2, p. 163–191, 2016.

TREYARCH. **Call of Duty**: World at War. Santa Monica: Treyarch, 2008. 1 *videogame*.

TEXTO 3

HISTÓRIA EM HORAS EXTREMAS: ANOTAÇÕES SOBRE O TEMPO PRESENTE



DILTON CÂNDIDO SANTOS MAYNARD¹

Este capítulo reflete basicamente sobre a chamada história do Tempo Presente. Nele, pretendo discutir alguns aspectos que caracterizam essa perspectiva historiográfica e, assim, contribuir para o debate. Porém, não almejo estabelecer grandes certezas. Os argumentos aqui dispostos são mais um convite do que uma provocação ou coisa do tipo. Gostaria de começar a minha exposição com um poema de Mário Quintana (1906-1994). O texto se chama *Pequeno poema didático* e diz: “Todos os poemas são um mesmo poema,/todos os porres são o mesmo porre,/não é de uma vez que se morre.../todas as horas são extremas!”².

Vejam com calma a derradeira afirmação: “Todas as horas são extremas”. Tais palavras de Quintana, fechando o poema, a meu ver, desenham as contradições dos nossos tempos. Afinal de contas, como diagnosticou o poeta gaúcho, vivemos tempos de imensa velocidade. A simultaneidade das informações atordoa não somente aos desavisados. Mesmo aqueles que se aventuram a navegar, aqueles que se atrevem a participar da interminável e invencível corrida em busca da atualidade,

1 Pós-doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor do quadro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História/UFS e do Programa de Pós-Graduação em História Comparada da URFJ. Líder do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS/CNPq). Editor-chefe dos Cadernos do Tempo Presente. E-mail: dilton@getempo.org

2 QUINTANA, Mário. Pequeno poema didático. Antologia Poética. Sel.&Apr. Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. p.81

perguntam-se: quais as conexões possíveis? E, nesse mar de acontecimentos, de informações desencontradas, como a história se posiciona?

Há muito tempo, Lucien Febvre ensaiou uma resposta que me parece bastante atual: “um fato é certo: viver, para nós e para nossos filhos, será amanhã, e mesmo hoje, adaptar-se a um mundo perpetuamente instável”³. Esse diagnóstico de Febvre, feito em 1946, quando as feridas da Segunda Guerra nem haviam começado a cicatrizar, expõe o quão difícil é pensar o mundo contemporâneo. Porém, se a tarefa é árdua, ela é também inadiável. Marc Bloch, em seu clássico *Apologia da História*, nos lembrou que “a incompreensão do passado nasce, em última instância, da ignorância do presente”⁴.

Assim, nestes tempos, torna-se imprescindível refletir sobre a memória e sobre a labuta de um dos seus principais operadores, o historiador. Mas, o que faz o historiador quando sua fonte, em lugar de manter-se aparentemente comportada nas gavetas e estantes dos arquivos, vem bater à porta? O que ele faz quando ela lhe pega pela mão? Quando ela lhe manda um e-mail ou fala com ele ao telefone? Quando se produzem situações como essas, fica evidente a relação intrínseca entre os vaivéns da memória e a demanda social geradora da História do Tempo Presente.

1. O historiador e a contemporaneidade

Sim, poderíamos dizer que o tempo presente se mostra soberano. Apesar disso, o historiador, ao lidar com a contemporaneidade, enfrenta diversos preconceitos. O mais feroz deles possivelmente parte do seu próprio nicho. E por que razão isso ocorre? Talvez porque a herança oitocentista seja ainda muito forte entre nós. No século XIX, o ideal da objetividade (conforme os padrões positivistas) apontava como um dos seus pressupostos a exigência em não se ocupar do agora. O historiador, em seu fetiche pelo passado, elegeu a atualidade como uma espécie de

3 FEBVRE, Lucien. *História*. MOTA, Carlos G.(Org.). 2 ed. SP:Ática, 1992.p.176

4 Cf. AZEMA, J. P. *Tempo Presente*. In: BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p. 736

tabu. E o passado recente foi eleito algo para o qual não se olha sob o risco de, assim como no *Livro do Gênese*, converter a carne em sal: “Então o Senhor fez chover enxofre e fogo, desde os céus, sobre Sodoma e Gomorra (...) E a mulher de Ló olhou para trás e ficou convertida numa estátua de sal”⁵.

A História Contemporânea e seus sucedâneos - a História do Tempo Presente ou a História Imediata -, como lembrou O. Dumoulin, ainda é vista por alguns como estranha, um campo contraditório. Afinal de contas, como a ciência do passado pode ser “contemporânea”? Haveria problemas até mesmo pelos questionamentos nascidos na caminhada da pesquisa: “como escrever uma história sem arquivo, como escrever uma história sem exaustividade, como escrever uma história cujos termos não se conhecem?”⁶. A chamada *Escola dos Annales*, embora não tenha ultrapassado o percentual de 20% para as publicações sobre História Contemporânea em suas edições, contribuiu para um reposicionamento importante da disciplina. Com a ajuda dos *annalistes*, que situaram a História não mais como a ciência do passado (que é um termo adjetivo, não substantivo), mas como ciência do homem e das sociedades no tempo, “o contemporâneo voltou a encontrar um lugar legítimo”⁷.

Por sua vez, François Bedárida nos lembrou de que a História do Tempo Presente, na verdade, se insere em uma longa tradição. Os artesãos de Clio, quando exercitam tal preconceito com o presente, esquecem, sem perceber, que Tucídides e Heródoto ocuparam-se de tempos próximos. No entanto, os historiadores abraçam convictos um sonho cartesiano, no qual os tempos interessantes para eles são todos os outros, mas não “estes”. Dos tempos recentes, devemos nos afastar sem olhar para trás. Evitemos, portanto, novas estátuas de sal..

Por isso, os problemas são muitos. Uma das grandes dificuldades ao lidar com dias tão próximos é encontrar uma “lente” que permita a

5 Cf. Gênese 19: 24-26

6 DUMOULIN, O. História Contemporânea. In: BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p.173

7 DUMOULIN, O. História Contemporânea. In: BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p.174

análise. Nesse sentido, o historiador do tempo presente encontrará as mesmas dificuldades de Sigmund Freud (1856-1939) para diagnosticar a modernidade⁸. Como delimitar esse território? Conforme Azema, acima, pela história muito imediata e, abaixo, pela sobrevivência de testemunhas” ou ainda poderíamos, antes de tudo, qualificá-la de história com testemunhas , sugere o mesmo autor⁹.

Ora, nossa época é a da indeterminação. Os físicos perceberam isso com primazia¹⁰. Por que teimam, então, os historiadores, em caçar a exatidão? Por que se manter fiel a paradigmas que não respondem às questões que enfrentamos? Uma das explicações talvez resida no medo. O receio em sair de um universo com leis, causas e consequências há tempos definidas. Um contexto de caminhos traçados e bem delineados. Dessa torre segura, os historiadores esperam observar o mundo como um oceano distante. Contudo, isso não parece mais possível. Os desencantos são muitos. A busca por respostas é grande em meio a tanta confusão. A vida contemporânea empurra as pessoas a ritmos que dificultam a reflexão. Exemplos disso são os quadros de Dali, verdadeiros desafios ao bom comportamento de outras épocas. Sem centro, sem eixo, sem gravidade, os cavalos e moçoilas do pintor espanhol mergulham por entre as nossas pupilas. Oferecem-nos diferentes significados, tanto no que diz respeito à cor quanto à forma¹¹. Desse modo, as tentativas de explicar esses tempos somente serão possíveis com a intersecção de saberes nômades. Mas não se pode mais teimar em conceber o passado como suficiente para designar um fato, um acontecimento. Lembremos:

8 FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

9 AZEMA, J. P. Tempo Presente. In: BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p. 736

10 Na perspectiva kantiana, a lei causal não pode ser refutada, testada, mas compreendida o tipo de conhecimento que Kant denomina a priori. Deste modo, a correspondência entre as impressões sensoriais pelas quais apreendemos o mundo e impressões precedentes era algo que não se questionava. A física quântica, relativizou a lei causal, afastando-se assim da perspectiva kantiana de ciência. Cf. HEISENBERG, Werner. Mecânica quântica e filosofia kantiana 1930-1932. A Parte e o Todo: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 139-145.

11 Cf. GOMBRICH, E.H. História da Arte. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.p.593-594

“todos os fatos do passado foram, antes de mais nada, fatos presentes”. Antoine Prost nos lembra que não há diferença de natureza entre eles¹².

Por conseguinte, nosso trabalho tem a grande necessidade de pensar o ser humano e sua caminhada no tempo. De estação em estação, até “outra estação”, como escreveu Renato Russo. As nossas andanças, marcadas por aeroportos, rodoviárias, portos, estações de metrô... As escalas, as baldeações, os pontos de apoio. Todas as viagens nos levam coisas, nos trazem algo também. A historiadora Natalie Zemon Davis certa vez escreveu que, no século XVI, entre os reinos de França e Espanha, as ideias circulavam “junto com a lã, o trigo e o vinho”¹³. E isso continua a ocorrer. Assim, conseqüentemente, como se estivéssemos em acampamentos no meio do deserto, devemos dialogar sobre a época em que vivemos. Como pediu Lucien Febvre, devemos explicar o mundo ao mundo. E cumprir essa tarefa é estar pronto para transformações contínuas. Devemos estar sempre preparados para levantar as lonas, arrastar as bagagens para lugares de segurança temporária, pois as tempestades não tardam. Os portos fixos se foram. Nosso conhecimento será sempre incompleto, fragmentário. O historiador deve aproveitar outros saberes, tomar de empréstimo outros conhecimentos e daí elaborar o seu. Como então lidar com isso? Eis um problema. O tempo presente e os fios quebradiços dos quais ele é feito exigem reflexão. Agora, a história já não é mais o canal para certezas, a via das verdades absolutas.

2. A memória

A memória tem sido cristalizada de diversificadas maneiras. Poucas épocas tiveram tantas ferramentas à mão para documentá-la. As economias pautadas na revolução tecnológica abastecem seus consumidores com câmeras digitais, telefones celulares, computadores, filmadoras.

12 ANTOINE, Prost. Doze lições sobre a história. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.p.64

13 DAVIS, Natalie Z. O Retorno de Martin Guerre. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Oficinas da História, v. 4).p.67

Um iniciado nas artes da informática pode rapidamente criar seu web site, dedicado a cantar glórias a si próprio. Diferente de Aquiles, o herói que optou por uma vida curta e a glória eterna, o consumidor dos nossos tempos escolheu a fama efêmera, opção que finda documentada em muitas produções da comunicação de massa¹⁴. A cada dia aparecem mais pesquisas em que os entrevistados são convidados a interagir via e-mail ou através de outras ferramentas da Internet. Cinema, música, literatura, arquitetura, entre outras artes, apresentam as influências dessa aceleração da história. Toda essa velocidade impõe questionamentos à construção da memória.

Mas o que é a memória em nossos tempos? Algo difícil de conceituar. Melhor seria dizer, como José Eduardo Aqualusa, que “a memória é uma paisagem contemplada de um comboio em movimento”¹⁵. Ou, talvez, poderíamos concordar com *El General Perón*, personagem do Romance de Tomaz Eloy Martínez: “Mas não é a memória exata o que importa, e sim o que cada um aproveita dela: a coloração com que o impregna”¹⁶. Lembremos ainda, como faz Robert Frank, que “a memória não é somente construção mas, reconstrução, através da duração que separa o momento rememorado do momento do relato”¹⁷.

Assim, feito traços que com o passar do tempo mal se podem ver, a memória insiste em escorregar por entre os dedos. Em época de *bits* e *bytes*, experimentamos sabores e saberes cada vez mais efêmeros. A moda, elevada ao status de arte, arquiteta novos padrões corporais. Daí, a febre das academias, o culto ao corpo, a euforia e a desilusão que acompanham um processo que não se basta. A “aceleração da história”, para usar as palavras

14 No cinema, os exemplos são diversos. Um deles é o filme 15 minutos aborda a questão de forma delicada, ao colocar em cena europeus do Leste que resolvem fazer a América. Assim, enquanto um dos protagonistas vivido por Robert de Niro, é um policial que faz de tudo para aparecer nos telejornais e revistas, os vilões são assassinos que filmam seus crimes e, no decorrer do filme, conseguem contratos com Hollywood. HERZFELD, John. 15 minutos. EUA: New Line Cinema/Tribeca Productions/ New Rem-deption/ Industry Entertainment, 2001.119 min.

15 AGUALUSA, José Eduardo. O vendedor de passados. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004. p.153

16 MARTÍNEZ, Tomás. O romance de Péron. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.63

17 FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès, Tétart, Philippe. Questões para a história do presente. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p.109

de Pierre Nora, derruba a memória. O que assistimos agora é à redução da memória frente à história. Daí, a expansão de “lugares da memória”¹⁸. Por isso também, a “invenção de tradições”, como recurso para sacralizar práticas, elaborar um passado idealizado e, desse modo, manter a ordem. Nesse caso, a tradição é um componente básico para a manutenção da ordem. Sem ela, não há a quem obedecer. Romper com ela é geralmente um processo turbulento, muitas vezes traumático. É o que se dá com Antígona, que desafia as leis gregas em nome da tradição. Nas palavras da própria personagem grega, ao desafiar Creonte: “Não acredito que tua proclamação tenha tal força que possa substituir as leis não escritas dos costumes e os estatutos infalíveis dos deuses. Porque essas não são leis de hoje, nem de ontem, mas de todos os tempos: ninguém sabe quando apareceram”¹⁹.

3. O que resta?

Nesse embate entre a tradição e a inovação, é preciso observar que a transgressão é necessária. Funciona como uma espécie de ferramenta para colocar em movimento algo diferente. A transgressão institui o diferente e se choca com o pensamento conservador. Por sua vez, escrever história é também transgredir e, ao mesmo tempo, reconhecer os limites da memória. É lidar com as diferentes possibilidades no tempo. E se nada nos parece mais fixo, o que se mantém? Tudo parece estar em movimento como em *Disneylândia* música da banda Titãs. A canção notícia as distâncias cada vez menores entre os grupos humanos. Diz a letra:

Filho de imigrantes russos casado na Argentina com uma pintora judia, casou-se pela segunda vez com uma princesa africana no México./Música hindu contrabandeada por ciganos poloneses faz sucesso no interior da Bolívia.[...]/Lanternas japonesas e chicletes americanos nos bazares coreanos de São Paulo./Imagens de um vul-

18 NORA, Pierre. Entre memória e história :a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. Projeto História. São Paulo, 1981.p.7-28.p.12-13

19 SÓFOCLES. Antígona. 5 ed. Trad. Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura). p. 25

cão nas Filipinas passam na rede de televisão em Moçambique./Armenios naturalizados no Chile procuram familiares na Etiópia,[...]/Literatura grega adaptada para crianças chinesas da comunidade europeia./Relógios suíços falsificados no Paraguai vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles./Turista francesa fotografada seminua com o namorado árabe na Baixada Fluminense./Filmes italianos dublados em inglês com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia./Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné./Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul./Pizza italiana alimenta italianos na Itália./Crianças iraquianas fugidas da guerra não obtém visto no consulado americano do Egito para entrarem na Disneylândia²⁰.

Parecendo um imenso telegrama, narrativa frenética na qual as pessoas tropeçam sucessivamente umas nas outras, a letra da música nos impele a ponderar sobre esses tempos de pouca fixidez. Como escreveu Stuart Hall, a própria ideia de identidade se estilhaça na contemporaneidade. Estamos todos em movimento e o historiador não tem mais imagens estáticas para se fixar. No entanto, as pessoas talvez nunca tenham parecido tão distantes. As músicas sobre a solidão aparecem com frequência como trilhas sonoras de filmes que buscam uma explicação para os descaminhos da vida contemporânea. É assim na canção *The Blower's Daughter*, tema do filme *Closer* (EUA, 2004): “A breve história/Sem amor, sem glória/Sem herói no seu céu”. No filme, as personagens trocam de parceiros, sem encontrar satisfação em nenhuma das relações. São vidas que se conectam e desconectam com uma praticidade impressionante, mas dolorosa²¹. Como escreve Arnaldo Antunes, em uma canção sugestivamente intitulada *Socorro!*

20 Titãs. Disneylândia. Titanomaquia. CD. 1993.

21 Exemplo desta forma tão automático de lidar com as relações afetivas pode ser visto na proliferação dos programas de conversa através da Internet. O mais popular deles durante anos era o MSN Messenger, da Microsoft, que possibilitava ao usuário conversar, ver fotos e trocar arquivos com dezenas de outras pessoas. Mas o mesmo programa disponibilizava para o usuário a opção “aparecer off line”. Assim, o usuário poderia “entrar” e “sair” de conversas sempre que desejasse.

Socorro!
Alguém me dê um coração
Que esse já não bate
Nem apanha
Por favor!
Uma emoção pequena qualquer coisa!
Qualquer coisa que se sinta...
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva.

Ao ler o apelo por “qualquer coisa que se sinta”, é difícil não pensar no angustiado Jim Stark, vivido por James Dean em *Rebel without a cause* (EUA, 1955). A busca por um sentido à vida, por estabelecer relações sociais, perseguem seres humanos no tempo presente. É constrangedor que as únicas palavras de Cho Seung-Hui, o atormentado atirador que promoveu o massacre na Virginia Tech, em 2007, tenham sido, ironicamente, o clichê para o início de uma conversa: “Olá! Como vai?”, antes de disparar contra um professor na sala 206 do Norris Hall²². Atos desesperados como esses nos levam a considerar que talvez fosse válido voltar a Febvre e dar ouvidos a um conselho que, embora antigo, soa absolutamente atual: “É certo que há problemas técnicos. E problemas econômicos. Mas para o futuro da humanidade, o problema que conta é o problema humano”²³.

Sim, o grande problema está na humanidade. Nós, os historiadores, somos farejadores de carne humana, como bem lembrou Bloch²⁴. É na constituição das relações sociais que as coisas parecem mais complicadas. Acompanhando esse raciocínio, Edoardo Grendi observou que “formalmente, o que temos que reconstruir são sempre

22 GÓMEZ-JURADO, Juan. La Massacre de Virginia Tech: anatomia de uma mente torturada. Barcelona: El Álden, 2007.p.64

23 FEBVRE, Lucien. História. MOTA, Carlos G.(Org.). 2 ed. SP:Ática, 1992.p.174

24 ANTOINE, Prost. Doze lições sobre a história. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.p.136

as relações entre as pessoas”²⁵. Em meio a um universo de possibilidades comunicativas, os seres humanos caminham solitários. Outra canção, outro aviso: “digam o que disserem, o mal do século é a solidão, cada um de nós imerso em sua própria arrogância, esperando por um pouco de afeição”²⁶.

O que resta ao historiador? Estabelecer possibilidades. Talvez nos sobre desenhar na ardósia traços pouco precisos, capazes de ajudar a ressignificar o passado. Escrever história é empreender um imenso esforço de reconstrução, algo sempre problemático, incompleto e indiciário. Estabelecer análises incertas para uma sociedade de incertezas²⁷. Mas, para tanto, nós, historiadores, temos a tarefa de perceber que o aporte mais poderoso muito provavelmente está situado na encruzilhada de saberes, e não na exclusividade de um deles.

A história do presente é feita de moradas provisórias. É um campo cuja lei é a da renovação, pois “a história terá de ser continuamente reescrita”²⁸. E nesse território, o acontecimento, retomado como objeto científico, pode converter-se em importante lugar para a reflexão sobre as mutações sociais. Nela, a demanda social conta muito. Isso, evidentemente, não retira de nós a preocupação com os aspectos éticos típicos do nosso ofício. E da mesma forma que outros pesquisadores, o historiador do tempo presente trabalha com a ajuda de arquivos públicos ou privados. Na verdade, do ponto de vista metodológico, “já não existe (...) um método que esteja especificamente vinculado à história do tempo presente”²⁹. Mas, todavia, é preciso considerar que a abundância de objetos documentais nos coloca desafios novos.

25 GRENDI, Edoardo. Paradoxos da história contemporânea. In: ALMEIDA, Clara Maria Carvalho, OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (Orgs). Exercícios de micro-história. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.47

26 RUSSO, Renato/Legião Urbana. Esperando por mim. A Tempestade. EMI, 1997. CD.

27 Cf. BAUDRILLARD, Jean. A troca impossível. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

28 ANTOINE, Prost. Doze lições sobre a história. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 79

29 Cf. DUMOULIN, O. História Contemporânea. In: BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p.173-175; AZEMA, J. P. Tempo Presente. In: BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p. 736.

Um exemplo significativo está na quantidade de documentos produzidos naquilo que William Gibson consagrou com o termo “ciberespaço”³⁰. Esse novo território ampliou ainda mais a alteração de uma cultura da escassez para a cultura da abundância³¹. Ou seja, em lugar da dificuldade no acesso aos documentos, o historiador passou a confrontar uma imensidão de registros, de qualidades e procedências distintas, sobre um mesmo acontecimento. Tal abundância exige certamente métodos de seleção e tratamento dos documentos, mas também democratiza o contato com informações antes restritas a certos espaços e, em outros casos, acessíveis apenas após um longo tempo.

Tomemos como exemplo o torpedeamento de navios em costas sergipanas, ocorrido em 1942. Nesse ano, na noite de 16 de agosto, o submarino alemão U-507, comandado pelo *Korvettenkapitän* (Capitão-de-Corveta) Harro Schacht, afundou navios brasileiros que navegavam entre Bahia e Sergipe³². A notícia, todavia, não chegou imediatamente. O jornal *Correio de Aracaju* viu-se forçado a se explicar aos leitores: “em vista de necessitar a imprensa de autorização oficial para publicar notícias referentes ao torpedeamento de nossos navios, e porque essa autorização só chegou muito tarde, o ‘Correio’ não circulou ontem”³³.

Tempos depois, os exemplos são outros. Logo após a morte de Osama Bin Laden pelo *Seal Team Six* dos EUA, os meios de comunicação do mundo inteiro repetiam incansavelmente a informação, promoveram debates, entrevistas, retrospectivas. Enquanto isso, nas redes sociais, o assunto ganhava espaço através de manifestações de não-especialistas, da gente comum, dos internautas, navegantes da “cibermaré”. Ganhava também detalhes, questionamentos e versões que distinguiam e desafiavam as informações transmitidas pela imprensa. A mais conhecida delas, provavelmente, foi a de um narrador que registrou os primeiros movimentos

30 GIBSON, William. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2003.

31 ROSENZWEIG, Roy. Wizards, Bureaucrats, Warriors & Hackers: Writing the History of the Internet <http://chnm.gmu.edu/resources/essays/d/25>. Último acesso em 15/03/2012.

32 MAYNARD, Dilton C. S. O Brasil sob ataque: Aracaju durante a Segunda Guerra Mundial. In: SCHURSTER, Karl; SILVA, Francisco O Brasil e a Segunda Guerra Mundial C.T. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010. p. 509-535.

33 *Correio de Aracaju*. 18 ago.1942.

dos helicópteros norte-americanos perto da sua casa, sem nem imaginar que se tratava da caçada a Bin Laden. Em 01 de maio, @ReallyVirtual, avatar de Sohaib Athar, um morador de Abbottabad, escreveu “Helicopter hovering above Abbottabad at 1AM (is a rare event)”³⁴. Era o início de uma série de pequenos informes sobre o ataque à fortaleza do número um da Al-Qaeda. A partir dos relatos Athar, é possível encontrar impressões que distinguem dos registros quase uníssonos sobre a operação que culminou com a execução de Osama. Em meio à explosão documental, diante da “miríade de interrogações da consciência presente”, cabe ao investigador ter a capacidade de interrogar a história, propondo novos dados, amplificando a sua capacidade de explicação e interpretação da realidade³⁵.

Tampouco devemos encontrar nas dificuldades dos tempos recentes as desculpas para abandonarmos a busca pela totalidade. Claro, a História do Tempo Presente é campo inacabado, formado com recortes, em contínuo refazer. Mas é nessa busca incessante que reside a beleza e a força do nosso trabalho. Através dessa caçada, buscamos entender a vida dos homens no tempo. Desse modo, acompanhamos de perto os conselhos de Marc Bloch: “Essa faculdade de apreensão do que é vivo, eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador”³⁶.

Referências Bibliográficas

AGUALUSA, José Eduardo. *O vendedor de passados*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

ANTOINE, Prost. *Doze lições sobre a história*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

34 BELL, Melissa. Sohaib Athar’s Tweets from the attack on Osama bin Laden - read them all below. http://www.washingtonpost.com/blogs/blogpost/post/sohaib-athar-tweeted-the-attack-on-osama-bin-laden-without-knowing-it/2011/05/02/AF4c9xXF_blog.html. Último acesso em 22 de junho de 2011.

35 GRENDI, Edoardo. Paradoxos da história contemporânea. In: ALMEIDA, Clara Maria Carvalho, OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (Orgs). Exercícios de micro-história. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p.39. CHAVEAU, A., TÉTART, Philippe. Questões para a História do presente. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 36

36 BLOCH, Marc. Passado e Presente. Apologia da História ou O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p.60-68

- AZEMA, J.P. Tempo Presente. In: BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993.p.736-740.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CHAUVEAU, Agnès, Tétart, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CHAVEAU, A., TÉTART, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- DAVIS, Natalie Z. *O Retorno de Martin Guerre*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Oficinas da História, v. 4).
- DUMOULIN, O. História Contemporânea. In: BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Imago, 1993. p.173-175
- FEBVRE, Lucien. *História*. MOTA, Carlos G.(Org.). 2 ed. SP: Ática, 1992.
- FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès, Tétart, Philippe. *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p.103-118
- GIBSON, William. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2003.
- GOMBRICH, E.H. *História da Arte*. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.p.593-594.
- GÓMEZ-JURADO, Juan. *La Massacre de Virginia Tech: anatomia de uma mente torturada*. Barcelona: El Álden, 2007.
- HEISENBERG, Werner. *Mecânica quântica e filosofia kantiana 1930-1932. A Parte e o Todo: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 139-145.
- MAYNARD, Dilton C. S. O Brasil sob ataque: Aracaju durante a Segunda Guerra Mundial. In: SCHURSTER, Karl; SILVA, Francisco *O Brasil e a Segunda Guerra Mundial* C.T.. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010. p. 509-535.
- QUINTANA, Mário. Pequeno poema didático. *Antologia Poética*. Sel.&Apr. Wal-mir Ayala. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- REZENDE, Antonio Paulo. História, modernidade e solidão. In: *Território e Fronteira* (Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso). V. 5, n. 1, jan-jun 2004. p.213-230.
- ROSENZWEIG, Roy. *Wizards, Bureaucrats, Warriors & Hackers: Writing the History of the Internet* <http://chnm.gmu.edu/resources/essays/d/25>. Último acesso em 15/03/2012.
- SÓFOCLES. *Antígona*. 5 ed. Trad. Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

TEXTO 4

POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE INTOLERÂNCIA



MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS¹

História e liberdade. No âmbito da cultura escolar brasileira, notadamente, na esfera da escola pública, esses dois termos expressam uma confluência, um encontro de caminhos que conectam as experiências de docentes e de discentes, forjam entusiasmos que arrematam o sonho de transformação. Antes de tudo, para jovens e crianças marcadas pelo estigma da pobreza e da exclusão social, esses caminhos credenciam oportunidades tecidas no mundo da imaginação e da vivência.

Na imaginação, torna-se possível viajar por espaços e temporalidades distantes. Por meio das palavras docentes, o mundo dos mortos galga a vida e se transmuta em realidade, criando a mágica que transforma o passado em realidade contemporânea de discentes. Trato daquele momento mágico que todo professor de História já vivenciou em sala de aula, quando falamos e encontramos alunos e alunas com o brilho no olhar, fascinados com aventuras de homens e mulheres do passado. A sala de aula, por vezes, se transforma em um espaço de confluência dos tempos.

Contudo, isso não ocorre somente no mundo da imaginação. As experiências de outros sujeitos também evocam um encontro individual com a sua própria realidade. Potencialmente, as aulas de história reafirmam o protagonismo discente, que passa a se ver e a atuar como sujeito ativo da aprendizagem. Trata-se da aprendizagem significativa e que

¹ Professor Adjunto do Departamento de História do CCHLA da UFRN, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-Graduação em História. Coordenou o subprojeto de História do PIBID do CCHLA (2020/2021). E-mail: magno.santos@ufrn.br

resulta na esperada construção da postura crítica discente, que implica na formação de um cidadão que questiona o seu mundo, os valores e as condutas. Geralmente, ao construir uma postura crítica, o discente passa a questionar os sujeitos mais próximos, como os colegas, os professores e os familiares. Isso pode resultar em impactos desconfortáveis, tanto para os professores, quanto para os pais, que precisam responder aos questionamentos e entender que essa postura do jovem é resultado de seu processo de formação. Desse modo, inspirados em sujeitos de outrora, discentes questionam a sua realidade e passam a lutar por transformação, por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo da vida escolar, encontramos professores que reafirmam essas duas dimensões que potencializam a docência como uma prática formadora de homens e mulheres que mudam o mundo. Como nos lembra Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Trata-se, de fato, da atuação do que Ana Maria Monteiro conceitua como professores marcantes, “ou seja, aqueles que ‘marcaram’ seus alunos em aulas de História que se tornavam significativas para eles por meio do ensino realizado” (MONTEIRO, 2015, p. 172). No âmbito da formação do profissional da História, muitos dos novos discípulos de Clio foram recrutados em meio às aulas de professores marcantes. No âmbito do PIBID, assim como no âmbito geral dos cursos de graduação em História, é perceptível o elevado número de discentes que escolheram a formação na área de história em decorrência da inspiração de professores marcantes.

No meu processo formativo no espaço escolar, dois docentes contribuíram para a virada crítica e o despertar da paixão pelos segredos de Clio. O primeiro deles foi o professor Ronaldo, conhecido entre os alunos pela alcunha de Ratinho e por sua postura crítica. Ele foi o primeiro a romper com a ideia da memorização. Nas avaliações exigia que seus alunos adotassem análises consistentes e que questionassem as narrativas presentes nos livros escolares. Essa ruptura chegava a ser traumática, com dificuldades imensuráveis nos processos avaliativos,

mas era extremamente necessária para forjar a possibilidade de produção de interpretações autorais por parte do alunado.

Outra professora de História marcante em minha trajetória como aluno da educação básica foi Maria Célis Rezende. Também marcada pela crítica e oposta à memorização, exigia de seus alunos a produção de narrativas adensadas, que explicitassem diferentes dimensões que permeavam a realidade social. O argumento era fundamental para municiar o aluno, fosse como forma de justificar a discordância ou como forma de expressar o conhecimento sobre determinado povo. Contudo, em uma escola pública com alunos pobres da zona rural, o principal recurso da professora Célis era a narrativa oral. Suas palavras lançavam seus alunos a outros tempos e espaços. Por meio de suas palavras mágicas, o pobre aluno que nunca havia saído de seu município e desprovido de livros e revistas em seu lar, viajava no mundo da imaginação. A sua aula era uma oportunidade de construir um sonho de liberdade, com o deslocamento na imaginação e com o questionamento da pobreza como uma imposição social.

Trago essas duas experiências de professores marcantes como forma de sinalizar que a construção da autonomia intelectual tem como pilar o espaço escolar. É no chão da escola, entendido como espaço que produz saberes e culturas, que são lançados os fundamentos que estruturam a forma de pensar. É a escola que torna possível romper com a tendência de naturalização das desigualdades, bem abre espaço para possibilitar que o discente veja a si mesmo como sujeito ativo da história.

Neste sentido, torna-se salutar repensar as experiências vivenciadas em perspectiva da ego-história, como estratégia de reflexão acerca do processo de formação do profissional da história e do exercício da cidadania, com a retomada da questão acerca do momento no qual despertou a sensibilidade sobre o passado (REMOND, 1987). Recordo do impacto ao ver, aula a aula, os camponeses do passado sofrendo com a expropriação, com a cobrança de impostos e com os abusos de poder. Nas palavras dos docentes eram evocados sujeitos do passado que emergiam como vitrines que refletiam a experiência de minha família, espelhavam a minha trajetória. As preleções faziam com que nos tornássemos contemporâneos

dos socialmente excluídos do passado. No ontem e no hoje, tínhamos a marca da pobreza. Encontrávamos homens e mulheres do passado e, principalmente, defrontávamos com nossa realidade.

A postura crítica e questionadora dos jovens estudantes quase sempre resulta em estranhamentos, principalmente, por parte dos seus responsáveis legais, que alegam que essa mudança drástica expressa um desrespeito à autoridade. O jovem, paulatinamente, deixa de apenas obedecer às ordens das autoridades familiares e escolares. Passa a dialogar, negociar e posicionar-se diante dos problemas emergidos, firmando-se como cidadão. Em muitos momentos, o crédito da mudança é atribuído aos docentes. Afinal, o que ocorreu na escola que transformou um jovem “obediente” em um questionador da ordem? Seria resultante de uma prática educativa transformadora ou de um maquiavélico processo de doutrinação?

Esse é um dilema angustiante e cada vez mais tangenciado por uma apropriação polarizada. Por um lado, cada vez mais raro, os responsáveis legais pelos jovens enxergam a escola como um espaço de oportunidades de transformação social, que propicia a formação que pode alavancar o rompimento da pobreza. Por outro lado, a cada momento, a escola passa a ser alvo de críticas, de questionamentos, pensada como um espaço suspeito, de manipulação e controle das mentes dos jovens. No âmbito desse entrincheiramento do espaço escolar, um dos alvos centrais acaba sendo as aulas de História, transmutadas pela lente dos defensores do movimento “Escola sem partido” em eventos de suspeita, práticas subversivas.

Contudo, o mais desperta a atenção neste cenário permeado de ambivalências é o caráter sedutor entre os jovens da ideia do exercício da docência como uma prática doutrinadora. Neste texto tenho como problema central pensar alguns aspectos que tornam essas narrativas supostamente apartidárias e apolíticas tão sedutoras para jovens que frequentam os bancos escolares e universitários. Afinal, o que tem mudado no cenário educacional brasileiro? Quais elementos são apropriados pelas narrativas gestadas no âmbito dos programas pretensamente “sem partido” ou de “escola livre” que tem acionado a sensibilidade mnemônica dos jovens? Muito se tem produzido acerca dos impactos desses

movimentos na prática docente de História, como as pertinentes leituras propostas por Fernando Nicolazzi (2016), Gaudêncio Frigotto (2016) e Fernando de Araújo Penna (2016). São leituras necessárias para pensar o problema e de instituir ações de resistência à chamada “lei da mordça”. Contudo, aqui tento pensar as ambivalências presentes nas narrativas dos projetos, que partem da premissa das experiências traumáticas dos discentes para defender um modelo de escola pautado na exclusão do reconhecimento da pluralidade social brasileira.

Com isso, o texto encontra-se estruturado em dois momentos. No primeiro, em “Docência, autoridade e autonomia”, parto do diálogo com Hannah Arendt e enfrento a delicada questão da crise da autoridade na educação. De alguma forma, a disseminação das redes sociais e o amplo acesso à informação constituiu um cenário no qual emergiram delicadas questões como o estatuto e compromisso com a verdade, a autoridade do conhecimento e o falseamento da história.

No segundo momento, em “O partido da escola sem partido”, tenho como escopo o projeto intitulado “Escola livre”, que chegou a ser aprovado pela Câmara municipal de Maceió. O meu foco é a compreensão das incoerências presentes no documento, que se deslocam entre a defesa de liberdade de pensamento do discente e a incoerente denuncia de determinadas leituras históricas e sociais. Esses dados foram cotejados com a lista de conteúdos denunciados no site do Movimento “Escola sem partido”. Sem grandes surpresas, é possível identificar que o alegado “escola sem partido” parte de um incômodo com a presença de conteúdos que expressam as experiências dos de baixo. Não se trata da defesa de uma escola plural, mas do incômodo com a ruptura de um modelo elitizado.

1. Docência, autoridade e autonomia

Não acredite nos seus professores
Eles fazem parte da conspiração
Querem te enganar
Com seus títulos de doutores
Quem pensam que são pra refutar minha opinião? (VITROLES,
2019).

Início essa reflexão com a primeira estrofe da canção “Terraplana”, composição interpretada pela banda de rock “Vitroles”. Já no primeiro verso a canção traz o imperativo que vem sendo amplamente divulgado nas redes sociais e em pichações: “não acredite em seus professores”. De forma recorrente, essa assertiva se torna ainda mais específica, ao recomendar que “não acredite em seus professores de História”. trata-se, certamente, de uma orientação que parte de algumas premissas relevantes, pelo menos em duas direções: o problema da autoridade do professor de História como sujeito capaz de enunciar narrativas confiáveis e a da fissura do estatuto de verdade, centrada em uma dimensão de pulverização da informação, no revisionismo histórico e, de forma recorrente, no negacionismo.

Iniciemos, portanto, pela questão da postura do professor como autoridade do conhecimento. Trata-se de uma concepção consideravelmente arraigada na cultura escolar gestada no mundo ocidental, na qual a figura do docente emerge como o sujeito que detém o conhecimento e emerge como uma voz protagonista que tem o que ensinar. Certamente, essa definição carrega em si elementos de uma sociedade pensada, à priori, no mundo enciclopédico e anterior à proliferação da rede mundial de computadores. O professor seria, nesta instância, uma fonte primordial de informação. Neste âmbito, é possível remeter às provocações de Hannah Arendt atinente à crise da educação na sociedade norte-americana do final dos anos cinquenta:

Para além disso, esta atitude tem como consequência o facto de, no decurso dos últimos decênios, a formação dos professores na sua própria disciplina ter sido grandemente negligenciada, sobretudo nas escolas secundárias. Porque o professor não tem necessidade de conhecer a sua própria disciplina, **acontece frequentemente que ele sabe pouco mais do que os seus alunos**. O que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, **como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor**. Pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando

com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir (ARENDDT, 2011, p. 6 – grifos nossos).

Na assertiva defendida pela filósofa, uma das principais características do processo de fomento à crise educacional era atinente à deficiência na formação dos professores, por negligenciar o investimento nas especificidades de cada campo disciplinar. Com isso, a ausência de preparo especializado teria provocado a irrupção do questionamento da autoridade docente, com professores e professoras que teriam conhecimento similar ao de seus alunos. Essa premissa defendida por Hannah Arendt, aparentemente, destoa das narrativas que elucidam a necessidade do espaço escolar ser renovado, com a abertura para outras formas de expressão dos saberes e com o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos. Contudo, a filósofa refere-se explicitamente aos conhecimentos específicos das disciplinas escolares, ou seja, à área de formação do professor.

Neste sentido, no tocante ao ensino de História, o professor pode e deve reconhecer e valorizar os saberes prévios de seu alunado, bem como potencializar os saberes da comunidade escolar no processo de construção da aprendizagem. Entretanto, no que concerne aos saberes históricos, o professor deve ser a autoridade, a referência, com domínio não somente no campo das metodologias para o ensino, mas também nos conteúdos históricos. Isso implica na inviabilidade de justificar as fragilidades de formação sob o argumento de que “iremos aprender juntos”. Em História, o docente deve ser a autoridade, ser detentor da erudição para pensar o emaranhado de possibilidades de se pensar as ações de homens e mulheres no tempo. Afinal, como nos lembra Bernard Charlot, “não há educação sem exigências, normas, autoridade. Educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível” (CHARLOT, p. 32)

Certamente, essa premissa defendida por Hannah Arendt esconde outra armadilha: a de cobrar que o professor de História se torne uma enciclopédia com informações atinentes à totalidade das experiências

humanas. Uma cobrança acerca de um propósito simplesmente impraticável, humanamente impossível. Neste sentido, cabe pensarmos também que a erudição do professor de História encontra-se ancorado nos elementos norteadores das diretrizes educacionais, a partir dos objetivos da aprendizagem, ao acionar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Cobra-se do profissional da História não somente a sua capacidade de narrar determinado episódio histórico, mas também as habilidades de mobilizar os procedimentos históricos para potencializar o aluno na leitura do mundo, pautado na crítica das fontes, na avaliação das diferentes narrativas, bem como, no sentido de instrumentalizá-lo para saber viver no mundo, por meio da adoção de atitudes coerentes com uma demanda democrática e plural.

Neste sentido, a prática docente atravessa a pantanosa seara entre a informação e o processo de construção do conhecimento. Durante muito tempo, entusiastas da globalização e da proliferação das tecnologias da educação defendiam que estaríamos adentrando a “sociedade do conhecimento”. Contudo, a partir da proliferação das redes sociais, de narrativas que dificultam a apreensão de sua fonte original, torna-se salutar que vivenciamos em uma sociedade sufocada por informações, em grande parte imprecisas e distorcidas, muito distante de se chegar ao conhecimento. Afinal, como o docente em sala de aula pode acionar o vasto repertório de informações para possibilitar o processo de construção do conhecimento?

A solução para esse problema atravessa os usos dos conteúdos procedimentais, pois a partir dos quais discentes constroem habilidades para investigar e avaliar as fontes. Em um mundo permeado de falseadores da história e de fakenews, acionar os procedimentos da história no âmbito do ensino pode ser uma ferramenta com grande potencial para possibilitar a construção da autonomia e da capacidade de ler criticamente as mensagens e estabelecer critérios para definir a validade da informação. Isso propicia o entendimento de que a informação não se confunde com o conhecimento, mas que o uso da informação é o caminho para a construção de saberes. É o que Tim Ingold entende como peregrinar, no qual,

as pessoas não adquirem seu conhecimento pronto, mas sim, crescem nele, através de um processo do que poderia ser melhor chamado de ‘redescoberta guiada’. O processo é, antes de tudo, como o de seguir trilhas de uma paisagem: cada história o levará a um ponto, até que você se depare com outra que o conduzirá mais adiante. Este trilhar é o que chamo de peregrinar (INGOLD, 2015, p. 241).

No âmbito do ensino de História, o peregrinar consiste nos procedimentos acionados nos usos das informações para tornar a sociedade inteligível e potencializar a crítica das fontes. Neste sentido, o intuito não perpassa pelo acúmulo de informações, mas na avaliação das mesmas e nos seus respectivos usos que potencializam o agir no mundo. Isso implica no ato pedagógico no qual “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (KANT, 1999, p. 442).

Entretanto, a assertiva repetida em pichações que recomendam para que não acreditem em seus professores de História também expressa uma luta política, na qual reconhece o papel do profissional da História como um sujeito capaz de produzir narrativas respaldadas em credibilidade. Se alguém se dedica a pichar um espaço para registrar que a sociedade em geral e os alunos, em particular, não devem acreditar em seus professores de História, é de se imaginar que as preleções de professores e professoras de História continuam a angariar entusiastas, que não somente atribuem credibilidade aos argumentos históricos, como também tendem a replicar em outros espaços. A frase incrustada em muros e banheiros de escolas expressam mais um incômodo com a autoridade de profissionais da História do que um demérito ou fragilidade da formação. Trata-se, portanto, de uma reação, que busca implementar uma fissura na credibilidade dos docentes, ao lançar suspeitas acerca dos fazeres profissionais e de seus supostos interesses.

Aparentemente, esse desconforto propiciou um movimento desigual, por meio de ataques sorrateiros à docência, acusada de forma escusa de velar objetivos indecentes. Mas, no jogo travado entre verdades e mentiras, os professores continuam a efetivar a sua prática

docente, muitas vezes com o mesmo entusiasmo com que sonhara na tenra infância. Os docentes continuam a ir para as escolas, a revelar as suas faces, seus nomes e os seus argumentos pautados em evidências. As narrativas docentes são acompanhadas de fontes e da orientação para que os discentes efetivem o crivo da crítica, em um pleno exercício da cidadania democrática. Por outro lado, os pretensos defensores da verdade, ocultados, acusam os professores, resguardados na segurança do anonimato, em pichações veladas, sem faces, nomes. Meras acusações para forjar suspeitas, como sombras que se envergonham de sua insignificância, em rasos sofismas.

Ao agredirem a reputação dos professores, os sujeitos ocultos nas pichações e redes sociais buscam impedir que os alunos continuem a atribuir credibilidade às narrativas produzidas em sala de aula. Trata-se também de uma questão que perpassa pelo estatuto da verdade. Em tempos de *fakenews*, qual seria o lugar da História? Emerge assim, uma disputa entre os argumentos respaldos pelo método histórico pensado para pesquisa e/ou ensino (SANTOS, 2021), e as opiniões, muitas vezes, respaldadas em conjecturas e *fakenews*.

Com isso, retomo o último verso da primeira estrofe da canção “Terraplana”, na qual arremata o argumento central para se contrapor aos saberes científicos difundidos no espaço escolar: “Quem pensam que são pra refutar minha opinião?” Sim, a ciência defronta-se com opiniões, propostas no plural, em uma dimensão desprovida de hierarquias e como se todas as formas de apreensão do mundo fossem válidas, até mesmo as que forem comprovadamente inválidas. A opinião emerge no cenário social com uma postura autoritária e altamente perigosa. Não precisa ter argumento para rejeitar determinada leitura. Não precisa ter fonte para falar sobre experiências pretéritas, assim como a opinião de um sujeito que vivenciou no período em foco é o suficiente para invalidar todo um conjunto documental produzido por toda a sociedade. Deste modo, a ditadura da opinião alavanca a vitória do paradoxo do corvo.

2. O partido da “Escola sem partido”

A questão inicial do enfrentamento do chamado movimento “escola sem partido” emerge no campo retórico. A semântica acionada pelos ideólogos se apropriou de um termo, que lato senso, se torna difícil expressar a defesa do seu inverso. Lutar contra a imposição da escola sem partido não implica em propor uma escola “com partido”. Certamente, os usos da semântica foram pensados estrategicamente, como uma forma de constituir uma leitura na qual os professores anseiam uma escola partidária. Essa tensão narrativa silencia a questão fulcral do debate, na qual, trata-se do fato de pensar a escola como um espaço político e de formação política. Neste sentido, a luta travada é contra a imposição de mordaças que inviabilizem a prática pedagógica pensada de forma libertadora, que possibilite o livre pensamento e a instrumentalização do alunado para a construção de sua autonomia intelectual. Busca-se, portanto, uma escola democrática e isso perpassa por uma dimensão política.

Entretanto, as armadilhas da proposta não ficam restritas à semântica que intitula o movimento. Ela também perpassa pelos argumentos que justificam a adoção de medidas restritivas, no intuito de evitar os supostos “abusos” de docentes, apelando para a memória traumática da sociedade, que, em grande medida, em algum momento da vida escolar, vivenciou experiências perturbadoras no espaço escolar, mas não somente nele. Esse é o caso do sétimo argumento elencado como justificativa, ao alegar as experiências de *bullying*.

Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação (ANTEPROJETO, 2014)

Na assertiva do anteprojeto proposto no âmbito nacional, as ações de violência pautadas no *bullying* seriam resultantes da estigmatização das perspectivas políticas dos alunos efetivadas por docentes. Um argumento genérico, desprovido de fonte, de indicação de casos e que expressam um esforço em ignorar as inúmeras ações envolvendo professores no sentido de combater as práticas de *bullying* no espaço escolar. O projeto parte do pressuposto de que todos os problemas existentes na escola seriam decorrentes da atuação docente. Aliás, ao longo do documento não há indicação de qualquer violência sofrida por professores. A docência é apresentada unicamente sob a face do mal, com o exercício exclusivo do papel de vilão. A proposta também ignora que parte da violência efetivada no espaço escolar é uma extensão da violência existente na sociedade e, por vezes, alimentada pela cultura de ódio e intolerância gestada no seio familiar.

A escola passa a ser tratada como o espaço no qual seria possível expor as opiniões, inclusive aquelas que são legalmente proibidas. Isso está presente no artigo 4 do anteprojeto, ao definir as “funções do professor”:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de **suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas**, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula **nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas**;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais **versões, teorias, opiniões e perspectivas** concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (ANTEPROJETO, 2014).

O documento é extremamente ambivalente e pouco condizente com a realidade vivenciada em sala de aula. Primeiramente, parte da premissa de que o docente mantém uma “audiência cativa” do alunado. Quem já adentrou uma sala de aula na educação básica deve saber como essa audiência é uma conquista diária, aula a aula, a ser efetivada por meio de diferentes estratégias e que mesmo assim, nem sempre resultam em ações exitosas. Ao defender essa premissa, os ideólogos do movimento partem do pressuposto que os docentes emergem como algozes manipulares e malignos, enquanto os alunos seriam como uma página em branco, um receptáculo vazio a ser preenchido com o conhecimento selecionado pelo professor. Trata-se de uma leitura totalmente equivocada acerca da aprendizagem dos alunos e da própria capacidade de crianças e jovens no processo educacional.

Além disso, o anteprojeto também expressa a proibição de professores prejudicarem os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais e religiosas. Isso implica em dizer que um aluno que parte de uma ideologia que nega a existência do holocausto na Alemanha nazista ou da escravidão no Brasil colonial e imperial, não poderia ser prejudicado, para não desrespeitar a sua convicção. Trata-se de um argumento que praticamente inviabiliza a existência da História como disciplina a ser ensinada e abre os caminhos para a oficialização de narrativas falseadoras.

Essa leitura pode ser entendida como exagerada. Contudo, ao cotejarmos a proposta do anteprojeto com os conteúdos de História denunciados no site do movimento, torna-se explícito que se trata de uma tentativa de impossibilitar a reflexão acerca de temas sensíveis de nossa história e da legitimação de um revisionismo pautado no negacionismo. Um exemplo disso é o texto publicado por Miguel Nagib no qual expressa a denúncia de uma mãe acerca da doutrinação esquerdista. Sim, os conteúdos denunciados não partem de qualquer partido, mas expressam o foco nas narrativas que foram associadas aos setores da esquerda. São esses os conteúdos de História que incomodam as crenças dos pais.

Eles estão ensinando a jeito porco da esquerda de contar a história. Eu mostro para meu filho o outro lado da história, apesar de a professora não aceitar e dizer que ele precisa pesquisar melhor.

Continuo abrindo a mente dele para aprender a pesquisar e ir, sim, em busca da verdade, mesmo que a professora não aceite.

Não posso bater de frente com ela pois tenho receio de que meu filho seja prejudicado, uma vez que o sistema que a escola adotou defende esses abusos.

A escola é franciscana, usa o sistema Poliedro, desenvolve trabalhos e cursos baseados em temas da ONU, e oferece para pesquisas os jornais Folha e Estado de S. Paulo.

Fico triste pelas crianças que não tem orientação em casa contra essa doutrinação (NAGIB, 2020).

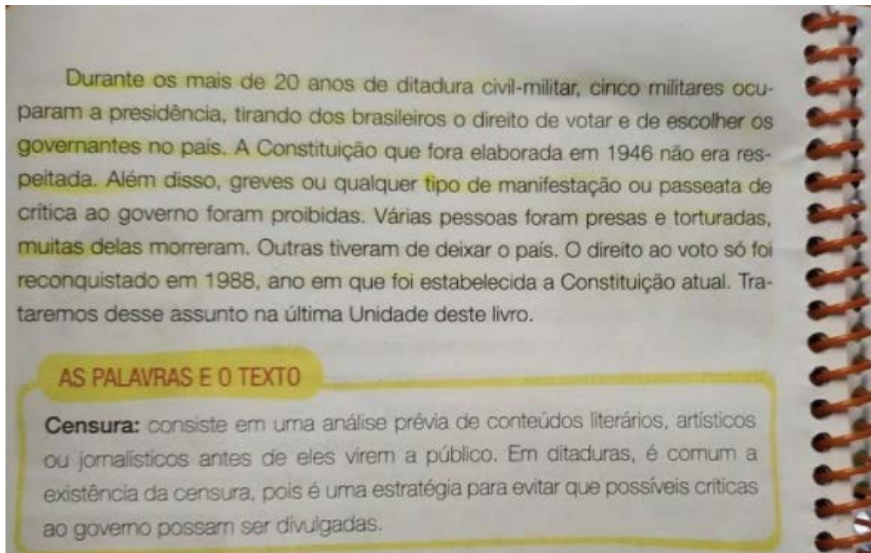
De acordo com a matéria, as escolas estariam ensinando história do “jeito porco da esquerda”. Ressalta-se que o texto expressa as intervenções da mãe como um contraponto aos conteúdos ensinados na escola, ou seja, é uma mãe atuante, que investe na formação do filho, ao continuar “abrindo a mente”, para aprender a pesquisar e ir em “busca da verdade”. O conteúdo denunciado é de História, relativo à ditadura civil-militar no Brasil e mãe alega que tem mostrado “o outro lado da História”. A matéria também apresenta uma imagem do livro didático alvo da denúncia, com o conteúdo histórico narrado pretensamente do “jeito porco” da esquerda. Observe a Figura 1:²

Percebe-se que o livro denunciado não apresenta um posicionamento de oposição em relação à ditadura, mas apenas encontra-se pautado na descrição de algumas ações de restrição da liberdade e perda dos direitos civis da população brasileira, inclusive a expulsão do país e as torturas. Não se trata de uma narrativa inovadora e reverbera questões que os próprios militares já reconheceram. Contudo, o conteúdo foi denunciado, com o envio do material pela mãe que expressa a sua preocupação com o ensino de tais conteúdos para crianças que não possuem familiares tão zelosos. Infelizmente, a matéria não sinaliza acerca dos conteúdos que foram lecionados pela mãe ao abrir a mente do filho com o “outro

2 Fonte: Livro didático de História denunciado no site do movimento escola sem partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/eles-estao-ensinando-o-jeito-porco-da-esquerda-de-contar-a-historia/> Consultado em: 20 de fevereiro de 2022.

lado da História”. Pelo teor da denúncia, é possível usar a imaginação histórica para criar um campo de possibilidade.

Figura 1: Livro didático de História denunciado.



Outro argumento acionado na justificativa do projeto é no tocante à liberdade religiosa e ao estado laico. Uma questão nefrágica do Estado republicano brasileiro e com grande potencial para angariar apoio dos jovens. Afinal, se no Brasil temos um Estado laico, o ensino de dimensão religiosa passa a ser alvo de suspeitas. Isso está presente eno argumento 14.

Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião (ANTEPROJETO, 2014).

Como já foi explicitado anteriormente, o documento encontra-se ancorado em uma estrutura polissêmica, que acaba por confundir a apreensão da legislação, com a pretensa defesa da neutralidade no

tratamento das diferentes religiões. Mas o complemento do texto sempre acaba por direcionar a um público específico, com a proibição do ensino que seja hostil à moralidade da religião. Afinal, quais conteúdos de história podem ser hostis à moralidade religiosa? Isso pode ser observado nas denúncias do site “De olho no livro didático” que apresenta como objetivo apresentar “as ocorrências de doutrinação nos materiais didáticos, literários e pedagógicos” e questiona a presença de conteúdos sobre candomblé e umbanda nos livros escolares como expressões da cultura afro-brasileira. A proposta seria aceitável se essas expressões fossem atinentes ao passado africano (como experiência superada) ou que evidenciasse a população católica e evangélica.³

Figura 2: conteúdos de religião denunciados nos livros didáticos de História



3 Figura 2: Conteúdos de religião denunciados pelo movimento escola sem partido. Fonte: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html?m=0> Consultado em: 20 de fevereiro de 2022.

Ressalta-se que os conteúdos que expressam hostilidade às crenças das famílias são atinentes às religiões afro-brasileiras. Conteúdos como as religiões politeístas do mundo antigo, de povos do Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma ou dos vinkings não geraram desconfortos. O incômodo é com a religião da população afro-brasileira. Neste sentido, apesar de haver uma pretensa defesa da liberdade e do igual tratamento das religiões que contemplem a diversidade de crenças, ideologias e opiniões dos pais, na prática, a proposta explicita uma dimensão muito bem situada politicamente, com a negação das conquistas recentes nas narrativas escolas que expressam a ampliação da pluralidade e a imposição de uma leitura de mundo centrada em princípios antidemocráticos, intolerantes e negacionistas.

Efetivamente, não se trata de um projeto de escola sem partido. Trata-se, de fato, de uma proposta esquizofrênica de negação da história e da ciência e da oficialização do obscurantismo da extrema-direita no controle das narrativas a serem expressas no chão da escola. Neste sentido, o apelo não é pelo silenciamento atinente aos casos de violência no espaço escolar, mas na construção de uma proposta que torne possível edificar uma escola pautada em um projeto que elucide as pluralidades do país, bem como, o reconhecimento dos saberes do povo brasileiro em cotejo com as conquistas da ciência. Lutemos por uma escola democrática.

Referências

ARENDDT, Hannah. *A crise na Educação*. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2ª. Ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 15-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 7ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. *e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e*

Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira(Cap-UERJ). V.5-N.9, 2016.

GADOTTI, Moacir. *Escolar Cidadã*. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KANT, Emmanuel. *Sobre a pedagogia*. 2ª. Ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões de/no tempo presente. *Educar em Revista*. N. 58, 2015, p. 165-182.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o Partido da Escola sem Partido?. *Revista do Lhiste*. N. 5, vol. 3, jul/dez. 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria ; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim(orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História*. Rio de Janeiro: MAUAD,2016. p. 43-59.

REMOND, René. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, Pierre et al. *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 287-342.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas; FERRONATO, Cristiano 2019. Sob o falso prestígio do maravilhoso: o ensino de História nos pareceres da Instrução pública de 1883. *História e Ensino*. N. 25, vo. 2, 2019, p. 115-138.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “A guarda fiel de nossas tradições e da nossa história”: o Museu do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e a invenção dos heróis potiguares (1902-1917). In: C. C. BRITTO; M. N. B. CUNHA;; S. M., CERÁVOLO (org.). *Estilhaços da memória: o Nordeste e a reescrita das práticas museais no Brasil*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; Salvador [BA]: Observatório da Museologia na Bahia [UFBA/CNPq], 2020, p. 159-176.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Aos que tivessem avidez de saber das cousas pátrias”: Américo Braziliense, a escrita da história escolar e a invenção do espaço paulista (1873-1879). In: J. P. G., OLIVEIRA; L. S., MANKE; M. F. J.; SANTOS (Orgs.). *Histórias do Ensino de História: projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes*. Recife, Universidade de Pernambuco, 2020, p. 45-72.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Assim se faz história, assim deve ser ensinada”: Manoel Bomfim e a instrução histórica no ensino primário (1899-1930). *Anos 90*. N. 28. 2021, p. 1-21.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brasil: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares para crianças. *História Hoje*. Rio de Janeiro, Vol. 6, nº 12, 2017, p. 204-230.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Um operoso e erudito estudioso da história de nossa pátria”: Raphael Galanti e o ensino de história do Brasil (1896-1917). *Antiguos jesuíta en Iberoamérica*. n. 7, vol. 2, 2019, p. 42-62.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Uma das mais bellas páginas de vosso brilhante passado”: Barão Homem de Mello, o IHGSE e a invenção do herói de Aracaju (1917). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe*. N. 50, vol. 2, 2020, p. 126-154.

An hourglass is positioned on the right side of the page, set against a soft, warm sunset background. The hourglass is partially filled with blue sand. The background shows a horizon line over water, with the sun low on the horizon, creating a golden glow. The hourglass is a simple, dark-colored design with a central column and two glass bulbs.

PARTE 2

ENSINO DE HISTÓRIA,
FONTES E ESTRATÉGIAS

TEXTO 5

DIÁLOGOS EM PROL DO TRABALHO COM OS ARQUIVOS ESCOLARES NAS AULAS DE HISTÓRIA¹



JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA¹

Coordenado por dois professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em parceria com os supervisores da educação básica, licenciandas/os em História aventuram-se por colocar em diálogo o conhecimento universitário da musa Clio com as distintas realidades da educação básica no já consolidado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Perpassados pela pandemia da COVID-19 que nos atinge de diferentes formas, as práticas de ensino de História e as reflexões acerca delas também precisaram ser repensadas em um cenário desafiador para docentes e discentes dos diferentes níveis de ensino. Assim, iniciou-se um frutífero diálogo para unirmos vivências de distintas regiões do Brasil e somarmos nossas andanças pelo magistério e perspectivas de trabalho com o ensino de História.

O convite segue para o diálogo com docentes e discentes acerca de possibilidades de trabalho com o ensino de História chegado interligado ao que tenho me dedicado a estudar: a escola. Seus acervos, com documentos e objetos, seus sujeitos, suas práticas educativas, histórias e memórias guardadas, perdidas, construídas e reconstruídas com interesses e vicissitudes. A escola como lugar de socialização e produção,

¹ Professor do Departamento de Educação (DEDI) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho-Araraquara (2021-2022) com Bolsa de Pós-Doutorado Júnior do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem (DEHEA/UFS/CNPq) e integrante dos Grupos de Pesquisa Relicário (DED/UFS/CNPq) e Heduca (UFPEL/CNPq).

reinvenção de saberes e práticas que tem atravessado a formação de crianças, jovens e adultos durante alguns anos das suas vidas.

Tendo como mote a escola como o lugar primordial de atuação de futuros docentes de História, um primeiro convite consistiu em pensar imagens e palavras que podem traduzir as memórias guardadas sobre as escolas pelas quais as/os pibidianas/os passaram ao longo da educação básica, como também acerca do dia a dia, com presença física ou virtual, na escola atualmente. Vejamos a seguir a provocação e as respostas obtidas durante a Oficina em uma nuvem de palavras:

Figura 1: A escola



Fonte: Nuvem de palavras construída via meninter.com.br a partir da Oficina ocorrida no dia 15.9.2021 via Google Meet.

As palavras que sobressaíram nas respostas do grupo foram: conhecimentos e aprendizagem. Aulas, ensino, amigos, estudos, amizade, professores, cidadania, compartilhar momentos, entre outras, constam nas reflexões diante da problematização. Todavia, um espaço presente nas escolas não recordado é o arquivo escolar.

Grandes ou pequenos. Com sala própria ou ocupando armários dentro da secretaria. Devidamente organizados de acordo com os princípios da arquivística ou um emaranhado de papéis jogados em um espaço pouco apropriado para atingir suas finalidades. Fruto das atividades

da gestão escolar e com o objetivo de guardar, sobretudo, documentos administrativos, com caráter de prova para o futuro, o arquivo escolar tornou-se atrativo para os pesquisadores da área da História da Educação, mas muitas vezes pouco valorizado pelos profissionais que fazem o dia a dia das instituições educacionais, inclusive os docentes.

Os arquivos escolares estão presentes em diferentes escolas brasileiras e podem ser, inclusive, trabalhados nas aulas de História, como também de outros conhecimentos curriculares da educação básica. Carregando as discrepâncias que perpassam um país desigual, inúmeras vezes, as histórias das escolas secundárias, particulares e urbanas sobressaem-se em detrimento das primárias, públicas e rurais. São desigualdades que perpassam a escrita da história e que precisam ser problematizadas e revistas.

Em todo caso, faz-se necessário repensar quais histórias as escolas, como instituições sociais, carregam? Quais histórias silenciam? Quem são seus sujeitos? Quais os diálogos entre escola e comunidade? Como vivencia as querelas de determinado tempo histórico? Quais as narrativas sobre a história nós ajudamos a construir quando exploramos os documentos de um arquivo escolar? “[...] qual ou quais vontades de memórias, arquivos, instituições e pessoas, nas múltiplas temporalidades da vida e da história, forjam quando fabricam acervos?” (VIDAL; PAULILO, 2020, p. 13)

Distantes de responder a tais questões, nos propomos aqui em refletir sobre o trabalho com os documentos dos arquivos escolares nas aulas de História e algumas possibilidades que extrapolam perspectivas curriculares prontas, mas que dizem respeito à vida daqueles que passaram/estão por lá². Em um primeiro momento traçamos uma sucinta discussão sobre os arquivos e os arquivos escolares, logo depois apresentamos alguns trabalhos que partem da perspectiva do uso do patrimônio educativo documental nas aulas de História no PIBID e no Mestrado Profissional em Ensino de História e na sequência algumas sugestões e problematizações.

2 Outras discussões sobre a temática dos arquivos escolares e o ensino de História podem ser consultadas em Oliveira (2021).

Iniciamos com as assertivas de Henry Rousso ao compreender que:

[...] muitas vezes esquecemos que muitos arquivos escritos não passam eles próprios de testemunhos contemporâneos ou posteriores aos fatos, dotados de um componente irreduzível de subjetividade e de interpretação que sua condição de “arquivo” absolutamente não reduz: é o caso dos autos policiais - para tomar apenas um exemplo entre os arquivos ditos “sensíveis” -, que muitas vezes são apenas o resultado de transcrições escritas e conservadas de depoimentos orais que foram objeto de uma mediação, de uma narrativa, a qual não pode senão alterar a declaração original feita pelo ator ou a testemunha interrogada. A escrita, a impressão, portanto a possibilidade de um documento resistir ao tempo e acabar um dia sobre a mesa do historiador não conferem a esse vestígio particular uma verdade suplementar diante de todas as outras marcas do passado: existem mentiras gravadas no mármore e verdades perdidas para sempre.” (ROUSSO, 1996, p. 4)

Oliveira (2009, p. 14) trata da importância de compreender os arquivos para além de depósito de documentos e local de pesquisa, mas “[...] como elemento fundamental na produção do conhecimento, possuindo inclusive uma dimensão histórica na maneira como foram reunindo seus acervos”. De acordo com tais perspectivas entendemos que os arquivos escolares integram uma conceituação mais ampla de arquivos inserindo-se, assim, na dimensão histórica, nas disputas pela constituição dos seus acervos e mesmo fabricando identidades dos sujeitos que frequentaram durante parte da sua vida uma instituição educacional.

Com ou sem formação específica para o trato com os arquivos escolares, os profissionais da escola organizam e dispõem a documentação escolar, cada um ao seu modo, à comunidade a qual a instituição atende. São boletins, fichas de matrículas, diários de classe, atas de reuniões, registros de agremiações estudantis, do conselho escolar, quizá, avaliações, cadernos de anotações da equipe diretiva de docentes e até mesmo de discentes. São documentos que registram práticas de determinado tempo e espaço.

Para Moraes, Zaia e Vendramento (2005) o acervo arquivístico escolar provém de suas atividades administrativas e pedagógicas. A primeira

com questões específicas da secretaria, do departamento pessoal, da tesouraria e mesmo da diretoria. A segunda conta com a sala de aula e também as oficinas como os principais locais em que se produzem materiais relacionados ao ensino-aprendizagem, que compreendem desde materiais de uso didático e artefatos técnicos até registros das turmas e de forma individual.

Outro ponto relevante pouco abordado nos estudos da área dos arquivos escolares é a história do próprio arquivo e sua relação com a história da instituição educacional. Em que medida as práticas de arquivamento estão relacionadas à cultura escolar? Como a documentação foi acondicionada ao longo tempo? Por que a escola guardou determinados documentos? Quais espaços ocupou? Quem tinha interesse em preservar e com base em quais regras? A dissertação de Sayonara Rodrigues (2012) aventurou-se por tal seara e apresenta algumas conclusões sobre um arquivo específico: o do Atheneu Sergipense. Seara que carece de maiores verticalizações.

Ao tratar das principais ações para a conservação do patrimônio histórico das instituições educativas, Carmen Guerrero (2010) apresenta uma série de procedimentos necessários aos fundos documentais: materiais bibliográficos, cartográficos, fotográficos, além das bibliotecas virtuais escolares e os próprios arquivos. Sobre os arquivos escolares, ressalta que se trata de uma massa documental que tem se acumulado nas diferentes instituições de ensino, desde as suas origens, sendo que entre os documentos constam livros de matrículas, correspondências, atas, trabalhos escolares, entre outros, destacando seu valor histórico.

Nota-se que a partir de distintas definições emergem alguns elementos em comum que reiteram o significado da documentação ali salvaguardada e o patrimônio educativo de maneira mais ampla. Atentos aos escritos de Ramos (2010), ao tratar dos usos das memórias nas aulas de História, ressaltando que o primeiro passo é: “[...] reconhecer a complexidade constitutiva do verbo lembrar, afastando a suposta positividade da memória e tornando mais claro o enraizamento temporal do mundo contemporâneo”. E complementa “Assim, a valorização da memória deixa de ser uma razão a ser defendida para se tornar uma razão a ser debatida” (RAMOS,

2010, p. 398/399). A partir dos escritos do autor entendemos que no trato com os arquivos escolares, antes da defesa da sua completa preservação, precisamos dialogar e problematizar sua existência, sua constituição, permanências, tensionamentos e imersão em um complexo sistema educativo e social. Questões que convergem com as finalidades da História escolar, como bem assinalou Flávia Caimi (2021, p. 214):

[...] se o que almejamos é o estudo do passado, em sua coleção de efemérides, fatos, datas, tudo pode permanecer igual, basta acionar a cultura manualística, por qualquer meio ou suporte. Se, ao contrário, entendemos que a finalidade é pensar historicamente, concebendo a disciplina História como um saber elaborado em torno de hipóteses, perguntas, debates historiográficos, cujo papel é dotar os estudantes de instrumentos de análise, compreensão e interpretação para construir sua própria representação do passado e colocá-la a serviço da cidadania democrática, então a interação viva e potente entre os sujeitos parece ser fundamental.

Dentro dessa perspectiva e de acordo com os objetivos da História escolar atrelados a analisar, compreender e interpretar, tratamos de alguns trabalhos escritos por docentes em formação e pesquisadores que têm explorado os documentos do próprio arquivo escolar em suas aulas. São quatro estudos que possuem como foco o patrimônio educativo, de maneira mais delimitada à documentação do arquivo.

Carlos (2012) discute a partir das atas de encerramento do ano letivo, no período de 1943 a 1948, de uma escola do Rio de Janeiro, alguns aspectos que extrapolam sua função primordial de expor as notas dos alunos e situação de aprovação ou reprovação em determinado ano letivo. De maneira mais específica, o autor lança um olhar para as anotações realizadas pelo professor tendo em vista justificar a reprovação do aluno, como também os critérios de classificação que diziam respeito ao corpo do discente, como por exemplo: cor da pele e condições físicas, explicitando se o indivíduo era subnutrido ou não.

As análises efetuadas a partir da documentação escolar mostraram o baixo percentual de alunos “negros” em todas as turmas da escola,

contando com 15 discentes no universo de 319 matriculados no ano de 1943, continuando com um percentual muito baixo em detrimento do total em 1948, 6%. A partir da citada documentação escolar desenvolveu-se um trabalho voltado para o trato sobre o período escravista no Brasil como também sobre a questão das cotas raciais na universidade, extrapolando a perspectiva de delimitação temporal das temáticas e com pontes que interligam a questão racial no país em diferentes momentos históricos.

De outro modo, o estudo de Mauri Silveira Júnior (2012), que integra o Caderno Pedagógico de História PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), busca valorizar e sensibilizar docentes para o uso dos acervos escolares em sala de aula. Intitulado como “Vasculhando os papéis: documentos escolares no ensino de História” a proposta apresenta cinco passos para a realização de atividades no arquivo escolar, a saber: 1-Conhecendo o arquivo; 2-Pensando o conceito de tempo; 3-Problematizando as fontes escolhidas; 4-Definindo tema de estudos no arquivo; 5-Construindo novos documentos para o arquivo: fotografando a escola.

Diante dos escritos, destaco a análise das fotografias da instituição, com foco na recorrência das práticas que eram registradas e salvaguardadas, para a *posteriori* discutir os silêncios das imagens escolares. O que não estava presente nos registros feitos ao longo de décadas, quais sujeitos não estavam ali representados e quais práticas cotidianas do universo escolar não se encontravam materializadas no acervo fotográfico escolar. As problematizações encaminharam para captar imagens na contemporaneidade que pudessem romper as zonas silenciosas e até mesmo abordar questões como o trabalho do professor para além da sala de aula, corrigindo provas, por exemplo, ou espaços físicos que não foram localizados, como os banheiros da instituição.

O trabalho faz repensar o lugar que os arquivos escolares ocupam na instituição e mesmo contribuir para desmistificar a ideia do “arquivo morto” para além de criar, também, uma relação entre esse patrimônio documental e a escola, que pode vê-lo não mais como algo que é simplesmente guardado porque assim a legislação o quer, mas sim como fonte nas aulas de História. (SILVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 56)

No mesmo âmbito do PIBID da UFRGS, a pesquisadora Carmen Gil (2011) explora a temática da educação patrimonial e dos arquivos escolares como lugares de memória e ensino de História. A partir da experiência do trabalho em uma escola que deseja construir seu próprio memorial com um acervo disperso, em diferentes espaços da instituição, e a sua integração com as atividades do Programa de Iniciação à Docência.

A autora destaca como os arquivos escolares podem contribuir no desafio enfrentado cotidianamente por professores de História de ultrapassar a noção de verdade histórica e fonte única embasada em documentos oficiais. O acervo escolar constitui-se como mais uma fonte possível de ser questionada e auxiliar na construção ou desconstrução do conhecimento a partir de novas hipóteses.

Ao buscar responder à questão: que temáticas do currículo da História podem ser estudadas, a partir das fontes produzidas na administração das instituições escolares? Gil (2011) apresenta possibilidades como: os livros de matrículas e frequência, com indicações para avaliação do acesso e permanência das crianças, em determinados períodos históricos, diante de critérios como cor da pele, a infrequência, e sua relação com determinados períodos do ano letivo. Tem-se também as fotografias e o trabalho que pode ser realizado com o enquadramento, posturas, gestos, objetos entre outros aspectos a serem investigados nas aulas de História.

No âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, Leandro Pereira (2016) investiga o processo de patrimonialização escolar a partir do entendimento que a materialidade das instituições educativas são possibilidades para atuação da História, na condição de disciplina que possibilita distintas leituras do mundo, contando também com a reflexão sobre a memória e a cultura material. O autor entende que:

[...] tão importante e urgente quanto a preservação, a organização e a guarda adequada da documentação da escola, é identificar o potencial educativo do patrimônio escolar como fonte para ensinar história. A proposição aponta, novamente, para uma relação entre história e memória mediada pelo ensino no trato do patrimônio. Para além de construções identitárias, o patrimônio escolar

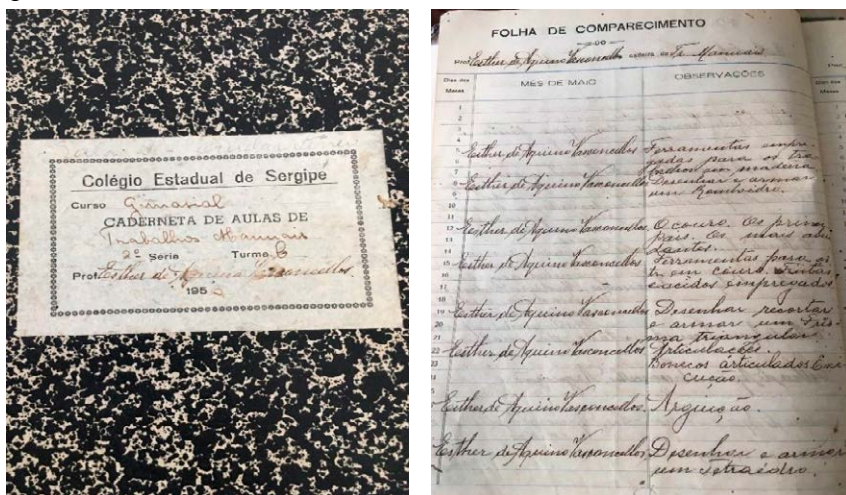
preservado passa a ser mais uma fonte possível de ser acessada e interrogada (PEREIRA, 2016, p. 23).

Diante dessa perspectiva a dissertação propõe que discentes do 6º ano do ensino fundamental reflitam sobre o ofício do historiador ao investigar a patrimonialização do prédio mais antigo do conjunto arquitetônico da Escola Professor Olintho de Oliveira na cidade de Porto Alegre. Para atingir o objetivo a pesquisa utilizou o acervo documental e iconográfico da escola, tanto como recurso metodológico, quanto como questão propulsora para a produção de conhecimento histórico no ensino fundamental.

Os trabalhos arrolados dialogam com a compreensão de que “[...] a leitura da realidade, anunciada como leitura do mundo que cerca o aluno, do presente ou da sociedade, atribui à disciplina escolar História a responsabilidade de desenvolver no/com o aluno as habilidades de observar, interpretar, compreender e pensar” (OLIVEIRA; FREITAS, 2012, p. 273). Entende-se que tais habilidades podem ser desenvolvidas com os estudantes da disciplina História no trato com o patrimônio educativo desde que realizadas as problematizações e interlocuções necessárias para atingir os objetivos propostos.

Dito isso, apresentamos alguns documentos do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS), a saber: as cadernetas de aulas da disciplina Trabalhos Manuais de 1953 e uma fotografia de alunos em desfile cívico de 7 de setembro, no centro da cidade de Aracaju/SE, na primeira metade do século XX. São documentos distintos que integram uma instituição educacional pública, sesquicentenária que compõe um cenário de destaque na educação de Sergipe, salvaguardados e devidamente disponibilizados para a comunidade interna e externa da escola, no CEMAS. Analisamos as imagens em diálogo com as/os pibidianas/os. Vejamos a capa e uma folha interna da caderneta.

Figura 2: Caderneta de aulas de Trabalhos Manuais - 1953



Fonte: Cadernetas de aulas de Trabalhos Manuais-2ª Série-Turma C (1953). Acervo do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS). Fotografia do autor.

Diante da exposição da imagem realizamos a provocação: Como trabalhar as tal cadernetas de aulas no ensino de História? As respostas do grupo do PIBID da UFRN registradas em uma nuvem de palavras giraram em torno, principalmente, do aprendizado, mas com destaque também para a história da escola, as práticas escolares, o contexto histórico, a identidade dos discentes, o patrimônio escolar e mesmo a análise de fontes e coleta de informações. Ainda foram citados aspectos como inspiração, entendimento e, inclusive, a comparação com o presente.

O debate empreendido a partir da exposição da imagem caminhou para outras possibilidades de análise como: a materialidade do documento; a capa e as folhas de registros de conteúdos a cada mês do ano letivo; o formato do registro em diálogo, ou não, com as determinações legais no âmbito da educação e a forma como acompanhava-se a frequência da docente; o trabalho com a disciplina no currículo escolar; os diferentes lugares ocupados pelos jovens no Brasil da década de 1950, inclusive no ensino secundário; a reverberação das políticas implementadas ao longo do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com destaque para a Reforma

Gustavo Capanema de 1942, e mesmo da industrialização, ou não, de diferentes lugares do Brasil em meados do século XX.

Ao dialogar com André Chervel (1990), o documento também fornece elementos para uma série de questões sobre a história da disciplina escolar em si, como: Qual a finalidade da disciplina Trabalhos Manuais no currículo escolar da década de 1950? Por quais mudanças tal disciplina passou no currículo desde a sua implantação até o período da produção da caderneta? Por que a disciplina integra o currículo escolar? Quais diálogos entre a disciplina e a proposta de formação do estudante do período? Quais as finalidades do ensino secundário no Brasil da década de 1950? Quais conteúdos estão registrados na caderneta? Em que medida tais conteúdos dialogam ou não com o que emanava a legislação? Ou mesmo outras indagações como: Quem são os alunos do ensino secundário? Quem é a professora Esther Vasconcelos? Que lugar ocupava em uma instituição secundária cujo corpo docente era ocupado majoritariamente por homens no magistério? Quem a educação secundária atendia nesse período histórico? Onde moravam os alunos que frequentavam a escola e estudavam tais conteúdos? Como esses registros eram efetuados? Existem aspectos da referida disciplina que se integraram a outros componentes curriculares após sua extinção? Quais as permanências e rupturas dessa proposta de ensino na contemporaneidade?

As indagações são múltiplas e não tem a intenção de limitar as possibilidades analíticas, mas sim indicar alguns caminhos possíveis para o trabalho com as cadernetas nas aulas de História. Em uma perspectiva crítica atentando para o que os discentes podem explorar dos documentos em diálogo com suas próprias histórias e a finalidade que se almeja atingir a partir do uso do documento em sala de aula.

No âmbito das fotografias, segue a imagem exibida na Oficina:

Figura 3: Desfile cívico de 7 de setembro com alunos do Atheneu Sergipense (19--)



Fonte: Alves, Oliveira e Costa (2021, p. 58)

A partir da exposição da imagem seguida do questionamento acerca das suas possibilidades de trabalho nas aulas de História, na sala virtual da Oficina do PIBID/UFRN, as respostas apontaram para vários aspectos, sem um destaque específico para um determinado caminho. Para as/os pibidianas/os pode-se discutir desde noções do passado, trabalhar com a história local, a escola em seus diferentes contextos, e continuidade e ruptura. A discussão apontou também para o trato com aspectos da própria cidade nesse período histórico e o trabalho com eventos da escola e suas finalidades; os desfiles cívicos de 7 de setembro e as representações acerca da data construída no imaginário estudantil para além das problematizações das diferentes narrativas em disputa quando trata-se de chamada Independência do Brasil e mesmo dos diferentes sujeitos que assistem ao desfilar dos discentes e docentes pela cidade. O debate girou em torno também da noção de tempo e espaço a partir da imagem, seus sujeitos, posições demarcadas, vestimentas, os “vigilantes” do cumprimento das regras preestabelecidas; a construção de linhas temporais com outras imagens de desfiles cívicos da instituição e até mesmo de

outras escolas. Carmen Gil (2011, p. 114) ao tratar das imagens escolares ressalta que:

Elas auxiliam a estabelecer, em diálogo com os alunos, critérios de agrupamentos das fotos, tais como: eventos, personagens, prédios, comemorações, entre outros. Também é possível agrupá-las por temporalidades ou ainda, especialmente naquelas em que é possível fotografar a cena sob o mesmo ângulo, observar mudanças e permanências. Por exemplo, alunos no pátio, a rua próxima à escola, o grupo de professores, uma turma de alunos...

Pensando com Mauad (1996, p. 11) “A fotografia deve ser considerada como produto cultural, fruto de trabalho social de produção sócio-cultural e complementa que a fotografia não é apenas documento, mas também monumento, sendo que sua produção tem relação direta com as variáveis técnicas e estéticas do período como também das diferentes visões que concorrem no complexo jogo das relações sociais. Assim, a pesquisadora estabelece alguns passos para análise de séries de imagens fotográficas com duas fichas analíticas. De maneira particular destacamos a ficha com a finalidade de explorar a distinção entre forma do conteúdo explorando: agência produtora e ano; local retratado; tema; pessoas; objetos e atributos das pessoas retratadas; atributo da paisagem; tempo retratado (dia/noite) e nº da foto. Tal ficha, devidamente adaptada pelo docente de História em diálogo com discentes em suas distintas realidades de ensino-aprendizagem, pode também ser utilizada como um caminho para uma análise inicial das fotografias escolares.

Diante do exposto, pensamos com Romero e Zamora (2016, p. 235) que a busca, localização e interpretação de fontes do próprio patrimônio educativo é um significativo recurso didático que pode favorecer uma maior motivação e implicação do aluno para saber do seu passado escolar e até mesmo propiciar uma identificação com tais histórias. Assim, os diálogos apresentados evidenciam a necessidade de uma maior reflexão sobre os arquivos escolares e os embates pela memória e história que estão na sua consolidação, além da desnaturalização de conceitos e práticas de arquivamento e pesquisa. Cabe ainda um urgente diálogo

com a comunidade escolar para ampliar as ações de salvaguarda do seu patrimônio.

Sobressai ainda a necessidade de políticas públicas com uma aproximação das áreas de História, Educação, História da Educação bem como a Arquivologia, incluindo o repensar dos arquivos escolares, sua virtualização e impactos nas pesquisas e no ensino de História. Cabe a cada docente de História, diante dos objetivos a atingir, tensionar os embates entre memória e história, discutir sobre o lugar dos documentos na escrita da História e assim explorar as múltiplas possibilidades do trabalho com o arquivo escolar nas suas aulas. Sem sombra de dúvidas, um passo inicial é justamente conhecer o arquivo da instituição educacional da qual faz parte e refletir sobre encaminhamentos possíveis com seu acervo. Para além de respostas prontas e acabadas, trazemos aqui alguns breves diálogos em prol do trabalho com os arquivos escolares nas aulas de História.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira; OLIVEIRA, João Paulo Gama; COSTA, Rosemeire Marcedo (Orgs.). **Álbum**: Atheneu Sergipense. Aracaju: Códice, 2021.

CEMAS. **Cadernetas de aulas de Trabalhos Manuais**. 2ª Série-Turma C (1953). Acervo do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense. Guia de Fontes (1950-1970).

CAIMI, Flávia. Entre afetos, aprendizagens e partilhas: desafios ao campo do Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 10, n° 20, p. 203-217 – 2021. (Entrevista concedida a FONSECA, V. A.; COSTA, M. A. F.; MARTINS, M. L. B).

CARLOS, Arturo Luiz Grechi de. Arquivos escolares e ensino de história: interlocações possíveis. **Aedos**. n. 11 vol. 4 - Set. 2012. p. 282-293

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Trad. Guacira Lopes Louro. **Teoria e Educação**. N. 2, p.177-229, 1990.

GUERRERO, Carmen Rodríguez. Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas. In: BERRIO, Julio Berrio (Org.). **El patrimônio histórico-educativo**: su conservación y estudio. Madrid: Los autores; Editora da Biblioteca Nueva, S. L. 2010. p. 255-274

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Arquivos escolares e ensino de História. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Orgs.). **Iniciação à Docência em Ciências**

Sociais, Geografia e História (Re)inventando saberes e fazeres. São Leopoldo: Oikos, 2011. p. 111-115.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem fotográfica: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MORAES, Carmen Silvia Vidigal; ZAIA, Yomar Barbosa; VENDRAMENTO, Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pró-Posições**. v. 16. n. I (46) - jan./abr. 2005. p. 117-133

OLIVEIRA, João Paulo Gama. Arquivos escolares e ensino de História: alguns apontamentos In: OLIVEIRA, João Paulo Gama (Org.). **Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino de história.** EDUPE: Recife/PE, 2021. p. 130-144.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória. In: OLIVEIRA, Almir Félix Batista de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Espaços da História, espaços de identidades: ensino, memória e patrimônio.** Natal/RN: EDUFRN, 2009. p. 7-26

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, p. 1, 2012.

PEREIRA, Leandro Balejos. **Ensino de história e o ofício do historiador:** a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental. Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 2016.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010.

ROMERO, Teresa Rabazas; ZAMORA, Sara Ramos. El laboratorio / museo de historia de la educación Manuel Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Estado de las colecciones y líneas de actuación. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Desafios Ibero-americanos: o patrimônio histórico-educativo em rede.** São Paulo: CME/FEUSP, 2016. p. 229-256.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-91, jan./jun. 1996.

SANTANA, Sayonara Rodrigues do Nascimento. **Por entre as memórias de uma instituição:** o arquivo e as práticas administrativas do Atheneu Sergipense (1870-1926). Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2012.145 p.

SILVEIRA JÚNIOR, Mauri. Vasculhando papéis: documentos escolares no ensino de História. In: MEINERZ, Carla Beatriz; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEF-

FNER, Fernando. PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs). **Saberes e práticas de professores de História em formação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 48-55 (Caderno pedagógico de história PIBID/UFRGS)

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

TEXTO 6

O TEXTO DIDÁTICO: DA ESCRITA À MEDIAÇÃO DA LEITURA



LISIANE SIAS MANKE¹
FÁBIO ALEXANDRE DA SILVA²

Considerações iniciais

O presente texto tem por objetivo analisar o formato e a narrativa de textos didáticos enquanto estratégias que contribuem para a produção de sentidos históricos, ao abordar os processos de elaboração dos textos e de mediação das práticas de leitura em aulas de História. Inicialmente, dialoga-se com autores como Jörn Rüsen, Roger Chartier, Circe Bittencourt, Kazumi Munakata e Isabel Solé, que oferecem suporte teórico para a reflexão que se almeja realizar. Posteriormente, considera-se a experiência dos autores deste texto na elaboração de materiais didáticos e, de modo mais específico, na orientação para a produção de textos didáticos, no âmbito do Programa Residência Pedagógica³, no núcleo de História da Universidade Federal de Pelotas. Ao desenvolver compreensões sobre a constituição de sentidos na aprendizagem histórica, os/as residentes pedagógicos buscaram construir narrativas capazes de articular a liberdade dos leitores e os condicionamentos de sentido do texto, tendo por finalidade a

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Departamento de História e do PPGH da UFPel. E-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

2 Doutorando em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: fabio-xandy@hotmail.com

3 O Programa de Residência Pedagógica (RP) do Ministério da Educação (MEC) foi lançado em 2018, como parte da Política Nacional de Formação de Professores. A UFPel passou a integrar o programa a partir de 2020.

produção de significados válidos pelos leitores *visados*⁴, alunos/as da Educação Básica.

Os processos de ensino e aprendizagem escolares perpassam pela capacidade leitora, estando o aproveitamento escolar relacionado à possibilidade de compreensão do texto, seja ele escrito, imagético ou audiovisual. Para que os/as professores/as de História, e dos demais componentes curriculares, assumam a responsabilidade de promover a aprendizagem da leitura, é necessário compreender o processo de constituição de sentidos pelos quais percorrem os leitores e as especificidades de construção do texto didático. Para tanto, torna-se imprescindível considerar o papel ativo do leitor na produção de significados e a característica do texto didático, que contempla a linguagem narrativa em sua intencionalidade didática, o formato gráfico e os elementos textuais (iconografia, boxes, resumos, glossário, bibliografia, exercícios).

A formação de sentidos históricos, segundo Rüsen (2010), dá-se a partir da emergência da consciência histórica, definida pelo autor como campo de ação e objetivo da aprendizagem histórica, uma “atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RÜSEN, 2010, p. 112). Nessas condições, a experiência histórica passa a ter “um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado podem ser apresentados de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa [...] – sobretudo nos primeiros anos de ensino histórico” (RÜSEN, 2010, p. 117).

Em outros termos, é possível dizer que a historiografia didática não pode mais restringir-se a uma exposição meramente descritiva dos acontecimentos históricos e, tampouco, prender-se à reprodução e memorização dos conteúdos. Ao contrário disso, deve ter no horizonte perspectivas orientadoras do agir capazes de constituir sentido na vida

⁴ Compreendemos como leitor *visado* o público-alvo do texto, ou seja, o leitor que o autor dos textos tem em mente.

prática, partindo da própria realidade presente para provocar reflexões sobre as experiências do passado. Sob esta configuração, o texto didático torna-se um instrumento potencial para a promoção de uma aprendizagem histórica que alia, de modo crítico, a narrativa histórica à realidade histórico-social dos leitores.

Da interação entre o texto e o leitor surge o sentido

O historiador Roger Chartier realiza, em diferentes obras (1990, 2001), reflexões sobre as práticas de leitura, considerando os modos de ler e problematizando a apropriação dos textos dados a ler. Para o autor, o social é moldado pelos discursos que o apreendem e o estruturam, e que incidem sobre o modo como o leitor (individual e social) pode apropriar-se de textos que lhe permitem ver e pensar o real. Assim, as representações sociais partilhadas pelo leitor contribuem de forma efetiva no processo pelo qual historicamente é produzido um sentido e construída uma significação para o texto lido. Ou seja, o sentido é o resultado da interação entre o texto e o leitor que se apropria dele.

Essa perspectiva vai de encontro às abordagens que consideram o ato de ler como uma relação transparente entre o leitor e o texto, reduzindo-o ao seu conteúdo semântico, sem relação com o suporte que o apresenta e com as disposições sócio históricas do leitor. Pelo contrário, no processo de apropriação do texto, o leitor não é abstrato, mas transporta para a leitura concepções socialmente constituídas, experiências e conhecimentos prévios. Desta forma, o conceito de apropriação, central na obra de Chartier, é significativo para a compreensão das práticas de leitura. Para o autor, a apropriação enquanto processo que determina a operação de construção de sentidos do texto pode ser definida nos seguintes termos: “a apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. (CHARTIER, 1990, p. 27). Nesses termos, a apropriação é compreendida como um processo de interpretações socialmente constituídas, postuladas no ato de ler. Ainda para Chartier (1990), a constituição

dos sentidos é estabelecida no cruzamento entre os textos (conteúdo), a materialidade do texto (dispositivos discursivos e tipográficos) e os leitores, com suas competências e disposições, que caracterizam os modos de ler, levando à configuração da apropriação.

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Da liberdade dos leitores ao condicionante de sentidos do texto. A produção de um texto didático também se localiza nesse binômio, ao levar em conta a ação de sujeitos ativos que produzem sentido a partir de conhecimentos prévios e a inclusão de protocolos de leitura que direcionam a apropriação do texto, refreando a liberdade criadora e instituindo sentidos autorizados. Assim, estratégias que envolvam e cativem o leitor são consideradas para o alcance de objetivos didáticos do texto, que via de regra é possibilitar a aprendizagem do conteúdo histórico, para o caso dos materiais aqui analisados.

A respeito das estratégias que direcionam a produção de sentidos, Chartier (1995) considera a distinção entre estratégias e táticas apresentada por Michel de Certeau, para evidenciar a tensão entre imposição e recepção: “as estratégias supõem a existência de lugares e instituições, produzem objetos, normas e modelos, acumulam e capitalizam. As táticas, desprovidas de lugar próprio e de domínio do tempo, são ‘modos de fazer’ ou, melhor dito, de ‘fazer com’”. (CHARTIER, 1995, p. 185). As táticas de apropriação dos produtos culturais possibilitam compreender que os indivíduos, à sua maneira, fazem uso dos produtos dos quais se apropriam, produzindo sentido sobre esses. A leitura, que até então fora compreendida como uma prática passiva e submissa, passa a ser analisada a partir de suas formas criadoras e inventivas.

Nesse sentido, como poderíamos pensar um texto didático ideal? Quais seriam as estratégias de construção do texto didático para a aprendizagem do conteúdo histórico? Na perspectiva de Rüsen (2010), para ser ideal, um texto didático deve cumprir a função de guia do processo de aprendizagem histórica; explorar as potencialidades da narrativa histórica, articulando-a à noção de alteridade; considerar que a aprendizagem da história perpassa pela aquisição de competências da memória histórica; conduzir o aluno a desenvolver a capacidade de organizar coerentemente os acontecimentos temporais, partindo sempre de sua própria realidade presente; ter um formato gráfico e uma estrutura didática bem definidos, bem como uma relação produtiva com o aluno, oportunizando a prática.

De posse dessas características, o texto didático converte-se em um importante vetor de ensino e aprendizagem, capaz não apenas de orientar os processos escolares como também de constituir sentido na vida prática, permitindo ao aluno articular as representações do passado à sua própria experiência de vida, ou seja, conciliando a liberdade dos leitores ao condicionante de sentidos do texto histórico.

A escrita do texto didático, todavia, possui características bastante particulares, diferenciando-se, em alguma instância, da escrita estritamente acadêmica, devendo ser produzida “em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem.” (MUNAKATA, 1997, p. 100). Entre esses parâmetros, Munakata (1997) destaca o conteúdo, que precisa ser adequado ao currículo e ter “legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo” (p. 100), e também os elementos gráficos (iconografia, boxes, resumos, glossário), os quais devem seguir “uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, [...] servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem” (p. 100).

Por certo que os elementos que levam à apropriação da leitura, na escola ou fora dela, não estão localizados apenas na característica do texto didático e em sua produção ideal. Como já referido, a capacidade de decodificação do texto (habilidade leitora) e a disposição socio-histórica dos leitores compreende função relevante nos processos de leitura. Outro aspecto a ser considerado no contexto escolar diz respeito à mediação dos/as professores/as

no desenvolvimento de estratégias de leitura que resultem em apropriações significativas dos textos lidos. Como bem expressa Solé (1998, p. 24), “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”. E nesse processo o/a professor/a tem papel de grande relevância, ao mediar e ensinar estratégias de leitura que considerem o planejamento e o ato de ler. Para Solé (1998), a leitura escolar, que visa determinada produção de sentido, contempla procedimentos que antecedem a leitura, como diálogo sobre os objetivos a serem realizados, atualização de conhecimentos prévios e previsões sobre o texto. A mediação do/a professor/a ocorre ainda em atividades realizadas durante a leitura, ao fazer perguntas, expor sucintamente o que foi lido e verificar dúvidas. Por fim, após a leitura, ensinar a construir a ideia principal do texto em função dos objetivos de leitura perseguidos inicialmente. Conforme a autora:

Quando um professor pede aos seus alunos que digam ‘o mais importante deste capítulo’, ‘o que o autor quis transmitir’, ou quando esta recomendação aparece nos guias didáticos, é fundamental entender que não estamos ensinando a encontrar a ideia principal. Nestes casos estamos verificando se o aluno pôde ou não encontrá-la, em um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução da leitura (SOLE, 1998, p. 138).

Nessa direção, a competência leitora, ou seja, uma leitura capaz de produzir sentido, é parte de um processo de aprendizagem mediada pelo/a professor/a; e não se resume no resultado da relação entre o leitor e o texto, com o fim no que pode extrair dele. Mas no processo de mediação da leitura, visando à construção de conhecimentos a partir da interação entre o texto e seus leitores. Contudo, a motivação para a leitura também está associada a um texto didático atraente em termos tipográficos e que apresente uma linguagem adequada ao público a que se destina. Assim, observar a materialidade do livro ou do texto que será lido, as imagens, o título e os enunciados, as marcas gráficas (negritos, sublinhados e outros), e levantar hipóteses e previsões sobre o texto são ações que interferem na apropriação que se faz do texto e contribuem para desenvolver a capacidade de produção de sentidos (SOLE, 1998).

A construção do texto didático e alguns itinerários de leitura possíveis

Ao considerar os aspectos que envolvem os processos de leitura e produção de sentidos de um texto didático, deve-se ter como mote questões que possam mobilizar os leitores, promovendo aprendizagens significativas. Contudo, é mister observar que o historiador que se ocupa de um texto didático – que resulta em um livro didático – é, conforme Munakata (1997), somente uma das partes envolvidas no processo de elaboração, pois “há toda uma linha de montagem editorial” (p. 96) que permeia a sua escrita, aglutinando profissionais como editores, diagramadores, projetistas, ilustradores, fotógrafos, revisores, impressores e distribuidores, o que reduz consideravelmente a margem de autonomia do autor em relação ao texto. No mesmo sentido, Chartier (1990) lembra que existe uma diferença fundamental entre o processo escriturário – a escrita do texto em si – e o processo fabril, a partir do qual o texto é impresso e convertido em livro. Sob esta premissa, adverte que

não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do autor; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (CHARTIER, 1990, p. 127).

Não obstante a maneira com que é produzido, um livro didático é, conforme Rüsen (2010), “a ferramenta mais importante no ensino de história” (p. 109), que, por sua vez, “é uma das instâncias mais importantes para a formação política” (p. 110) da sociedade. Para alcançar valor prático, é necessário, porém, levar em consideração as condições de aprendizagem dos alunos – público-alvo pretendido –, buscando adaptar o texto produ-

zido à capacidade de compreensão desse público. Tarefa que, para Circe Bittencourt (2008), requer muito cuidado e atenção, haja vista que se trata

de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo *ser simples sem simplificar*. O número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a ser introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade desse tipo de produção textual. (BITTENCOURT, 2008, p. 314, grifo da autora).

Em igual passo estão os conteúdos abordados, que também têm de guardar “relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas” (RÜSEN, 2010, p. 116). A partir desses critérios, é possível conjugar as interpretações históricas do passado com as carências de orientação⁵ do presente, do qual fazem parte os sujeitos escolares, tornando o livro didático um instrumento capaz de demonstrar as diferenças sociais e políticas das sociedades historicamente constituídas, assim como as dimensões mais importantes da experiência histórica⁶.

As condições de produção dos textos que constituem os livros didáticos servem de parâmetro também para a elaboração de textos didáticos avulsos, que tenham como autores professores da Educação

5 De acordo com Rüsen (2001), as carências de orientação instauram no pensamento histórico os efeitos da ação do tempo, possibilitando, assim, “constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)” (p. 30). Configuram, portanto, os próprios interesses “que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (p. 30).

6 Para Rüsen (2010), uma obra didática deve trabalhar com o que ele chama de *pluralidade histórica*, isto é, as dimensões econômica, social, política e cultural da história, não se prendendo a uma única concepção teórico-metodológica, que, por vezes, restringe o alcance prático do livro e imputa ao processo de aprendizagem uma “mera recepção de conhecimentos e se descuida inadmissivelmente do lado ativo e produtivo da consciência histórica” (p. 117).

Básica, os quais assumem a autoria dos materiais didáticos que serão trabalhados com seus/as alunos/as. Esse exercício foi realizado com os residentes pedagógicos do núcleo de História da UFPel, que atuaram em escolas-campo de ensino fundamental, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial⁷, durante o ano de 2021. Na ocasião, os residentes viram-se desafiados a produzir materiais didáticos diversos, que atendessem à necessidade da modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Entre as exigências colocadas pelas instituições de ensino atendidas, estava a necessidade de que os materiais didáticos fossem especialmente apresentados no formato de texto, e que esses tivessem entre duas e três páginas, sem a predominância de imagens. Tal exigência se justificava pela necessidade de imprimir os textos e disponibilizá-los para serem retirados presencialmente, pois muitos estudantes não tinham acesso as plataformas digitais de ensino. Ainda, outro aspecto a ser considerado dizia sobre a necessidade de serem textos curtos que pudessem ser lidos e compreendidos pelos estudantes em ambiente doméstico, sem a mediação dos/as professores/as.

O princípio norteador dos textos elaborados para este contexto tomou por base o que considera Rüsen (2010), ao afirmar que o conhecimento histórico deve ser apresentado aos alunos de forma argumentativa e a partir de uma multiplicidade de fontes e perspectivas, evitando-se, assim, afirmações dogmáticas e imagens estáticas da história. A exemplo de outras produções historiográficas, a escrita didática

não deve apresentar interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimentos científicos. Também em sua maneira de citar, em suas notas, indicações de fontes e de literatura deve corresponder basicamente aos costumes da ciência especializada, e isto afeta também a apresentação das fontes, a identificação das abreviações, omissões e mudanças. (RÜSEN, 2010, p. 123).

7 As atividades do Programa Residência Pedagógica na UFPel tiveram início em agosto de 2020, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, em decorrência da pandemia de Covid-19, decretada em 11 de março do mesmo ano, que levou à suspensão das atividades presenciais em todas as instituições de ensino.

Sob esta configuração, os textos didáticos devem “transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente [...]. No que diz respeito a sua extensão, tampouco devem ser tão curtos de modo a não transmitir uma ideia real das circunstâncias da vida passada.” (RÜSEN, 2010, p. 120-121). A título de ilustração, apresentamos alguns textos didáticos produzidos pelos residentes pedagógicos para o componente curricular de História, os quais possuem de duas a três páginas, não sendo, como já assinalado, textos longos. Para tanto, foram selecionados conteúdos e abordagens que, mesmo em textos mais sucintos, possibilitassem a experiência do passado e a interpretação histórica.

Figura1 – Texto didático *Mulheres Escravizadas*⁸

Mulheres Escravizadas

Como havíamos falado na semana passada, um dos “spoilers” pra essa semana seria falar sobre as mulheres escravizadas, que pouco é falado na historiografia.

Quando pesquisadores falam sobre a vida e a vida dos escravos da África pro Brasil, os tratam de forma homogênea, ou seja, como se fossem um grupo só, sem distinção de idade ou gênero. Entretanto, condições de vida, saúde e trabalho eram bem diferentes a partir do gênero.

A família no contexto escravo

A historiografia tem uma imagem genérica do escravo. Mas é sabido a diferenciação que existia por causa do gênero.

Quando se fala da família escrava, estudos recentes nos trazem que essa imagem sem regras dentro do núcleo familiar escravo não condiz com a realidade da época.

Para essas mulheres, ter esposa e mãe poderia trazer uma série de complicações, além dos riscos comuns de uma gravidez, amamentação e criação de seus filhos sob a repressão que a escravidão impunha. Além disso, casamento e reprodução traziam uma dupla jornada e dupla sujeição (do senhor e do marido).

Trabalhar maternidade e família dentro do contexto escravo, primeiramente deve-se que essas indivíduos experimentam o sistema escravocrata de lugares diferentes, com opressões diferentes.

O trabalho e maternidade

Na colônia portuguesa, os ofícios destinados a homens e mulheres escravizados eram bem diferentes. Os homens faziam com os trabalhos mais pesados como ferreiros e marceneiros.

Já as mulheres, por serem consideradas mais fracas que os homens, eram destinadas ao trabalho doméstico, como faxineiras, cozinheiras, arrumadeiras. Também, eram destinadas ao cargo de kizistas, vendendo comida, tecido, calão de cana e iguarias vindas da África, tendo grande relevância para a economia e para a sociedade.

Havia um papel central da mulher na constituição da sociedade escravista, enquanto trabalhadora e reprodutora.

A partir da lei partus sequitur ventrem, ou seja, os filhos nascidos de mães escravas também eram escravos. Sendo assim, essa lei passava a regulamentar a vida reprodutiva de africanas ou afrodescendentes. E essa questão reprodutiva era sempre movida segundo as estratégias do próprio senhor de escravos, pois o tráfico transatlântico supriam as demandas, e muitas vezes se negavam a das condições miríadas a reprodução.

Não é raro encontrar documentos que provam o trabalho árduo de mulheres escravas precisas a dar à luz, bem como falta de alimentação e maus tratos diários.

É importante ressaltar que em meio a constantes opressões, mulheres escravadas resistiam, foram capazes de nutrir seus filhos e trabalhar arduamente em péssimas condições. Embora a abordagem sobre o sofrimento dessas mulheres seja abafado, é mais um pedaço triste da história da escravidão no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Ensino Superior/Organização Lúcia Maria Schwarcz e Flávia dos Santos Cantos (Orgs.). 1991. São Paulo: Companhia das Letras. São Paulo: Edusp, 2004

“Mães atarefadas na faina agrícola que, para garantir que a criança não sofresse acidentes, a enterravam de pé, deixando apenas a cabeça de fora. [...] Era comum que jovens mulheres recém-paridas, desmoriadas e exaustas, procurassem amamentar seus filhinhos durante a noite, oferecendo-lhes, assim, alguma chance de sobrevivência num cenário de alta mortalidade neonatal e infantil.” - Machado, Maria Helena.

Texto produzido pelos residentes pedagógicos de núcleo História/UFPEL, Camila Dutra, Laís Bittencourt e Lucas Cantos.

Fonte: Site do LEH/UFPEL (2021)

O texto apresentado na figura 1, com o título *Mulheres Escravizadas*, aborda questões de gênero no contexto da escravidão no Brasil, fazendo assim um recorte historiográfico que permite problematizar o papel das

8 Texto produzido pelos residentes pedagógicos Camila Dutra, Laís Bittencourt e Lucas Cantos. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/textos>.

mulheres escravizadas, as implicações da maternidade e as sujeições pelas quais essas mulheres passavam. As escolhas que antecedem a construção do texto, ao abarcarem um recorte temático de um contexto mais amplo, possibilitam o exercício da interpretação histórica.

Outro aspecto a se observar na construção desses materiais diz respeito às fontes iconográficas (pinturas, fotografias, mapas), que não devem ser empregadas de forma meramente ilustrativa, mas, sobretudo, de modo a “estimular interpretações, possibilitar comparações, [...] fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente” (RÜSEN, 2010, p. 120). A esta maneira, a narrativa didática parte do texto principal, da abordagem e recorte temático definidos pelos autores, mas contempla também outros textos que dialogam com o principal, apresentados na forma de imagens, mapas, caixas de texto complementares, glossários e outras informações que oportunizem diferentes itinerários de leitura e a possibilidade de ampliação da abordagem pelos leitores, conforme a construção narrativa apresentada na figura 2.

O texto *Sociedades Antigas do Continente Africano* desenvolve o tema através de imagens, desenhos, mapas e caixas de texto que convidam o leitor a explorar outras possibilidades interpretativas. As caixas de texto com títulos em forma de perguntas – *Você já parou para pensar? Você sabia? Quer saber mais sobre o Egito?* – configuram estratégias para ampliar os conhecimentos sobre o assunto, possibilitando a incursão do leitor em outros espaços textuais. Uma dessas caixas de texto apresenta também um *QRCode*, informando que é possível apontar a câmera do celular para manga gráfica e acessar um vídeo sobre o Egito Antigo. Assim, o texto traz diferentes itinerários de leitura, permitindo que o leitor ultrapasse o espaço gráfico textual e amplie as informações ali contempladas. Contudo, é importante notar que ao direcionarem o leitor para as leituras complementares, os autores indicam informações convergentes com os propósitos do texto, ou seja, há uma intenção implícita de controle sobre a construção de sentidos, a fim de produzir uma leitura autorizada (CHARTIER, 1990).

Figura 2 – Texto didático *Sociedades Antigas do Continente Africano*⁹

SOCIEDADES ANTIGAS DO CONTINENTE AFRICANO

VOCÊ LEMBRA?

No ano passado nós conhecemos um pouco das sociedades que surgiram na região do Oriente Médio, Ásia e América, bem como o seu legado para nossa sociedade. Agora que já vimos elas, portaremos para o continente Africano, onde conhecemos algumas sociedades fantásticas que nos deixaram diversos legados. Você está preparado? Então vamos nessa!

Nessa viagem pelas sociedades antigas da África se iniciam na região nordeste do continente africano no **Delta do rio Nilo**. Nessa região haviam muitos povos espalhados por toda margem do rio, esses povos eram chamados de **nomos**, eles se estabeleceram em diversos pontos ao longo do Nilo.

Cada povo das comunidades dos nomos tinha um governante, ele era responsável apenas pelo seu povo, mas é através de **Narmer/Mênfis** que a sociedade egípcia começa a se transformar. Nomar vai unir as comunidades do **Alto e Baixo Egito** se tornando o primeiro **Faraó**. Às vezes, elas surgiam diversas **dinastias** de faraós, essas eram chamadas assim pois o governo era passado de geração, tudo dentro da mesma família. Ao longo da história egípcia existiram 20 **dinastias**, que tiveram como idiomas o povo africano, gregos, romanos e árabes.

DELTA DO RIO NILO

É chamado assim por causa de sua formato que lembra um triângulo. O Delta do Nilo se espalha onde o rio não se divide em vários lugares para desguazar no mar Mediterrâneo, ao norte do Egito.

COMO ERA O EGITO ANTIGO?

Com o tempo a sociedade egípcia começou a desenvolver diversas tecnologias para se estruturar na margem do rio Nilo, eles começaram a notar que após os períodos de cheia as margens do rio ficavam planas e naquela terra crescia vegetação, então eles começaram a desenvolver suas ideias através das cheias do rio. A partir da irrigação de um **cataduto**, sistemas de irrigação e reservas de água os egípcios conseguem se estabelecer e desenvolver uma sociedade forte e estável.

VOCÊ JÁ PERGUNTOU SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS SUOS SUPRÓS TIVERAM PARA A NOSSA SOCIEDADE?

Os egípcios nos deixaram diversos legados como o pensamento filosófico que muito se acreditava ter se desenvolvido no Grécio Antigo, mas são eles os egípcios. A arte egípcia foi base para diversas sociedades, sua forma de representação encontrada nos grandes ditos pirâmides é estudado até os dias de hoje.

No arquitetura, a construção dos pirâmides é motivo de diversas teorias, pesquisadores acreditam que elas conseguiram construir elas. O uso da matemática, física, astronomia e filosofia em sua sociedade foram base para diversas sociedades que surgiram como os romanos, gregos e a sociedade em que vivemos atualmente.

REFERÊNCIAS

BRUNO, CLEBER. *Arte, Sociedade e História da Arte*. São Paulo, SP, 2014. Coleção História da Arte. Editora FAPESP. Disponível em: <http://www.fapesp.br/bruno-cleber>. Acesso em: 20/08/2024.

BRUNO, CLEBER. *Arte, Sociedade e História da Arte*. São Paulo, SP, 2014. Coleção História da Arte. Editora FAPESP. Disponível em: <http://www.fapesp.br/bruno-cleber>. Acesso em: 20/08/2024.

BRUNO, CLEBER. *Arte, Sociedade e História da Arte*. São Paulo, SP, 2014. Coleção História da Arte. Editora FAPESP. Disponível em: <http://www.fapesp.br/bruno-cleber>. Acesso em: 20/08/2024.

VOCÊ SABIA?

Alguns povos do continente africano se estabeleceram com povos do antigo eixo da Mesopotâmia. Alguns povos do antigo eixo da Mesopotâmia também se estabeleceram com povos do antigo eixo da Mesopotâmia. Alguns povos do antigo eixo da Mesopotâmia também se estabeleceram com povos do antigo eixo da Mesopotâmia.

QUEM SABIA MAIS SOBRE O EGITO?

Crie o QRcode de seu melhor amigo e veja quem sabe mais sobre o Egito.

VOCÊ MATERIAL DO PROFESSOR PODEU PROFESSORES FORMADOS? PERGUNTE AQUI: @LEH_UFPel e @JESSICA RENATA SANTOS DA SILVA

Fonte: Site do LEH/UFPel (2021)

As estratégias de controle de sentido e interpretação estão também expressas em dispositivos que constituem o formato gráfico do texto, tais como a fonte e tamanho das letras, títulos e subtítulos claros e em destaque, cores e demais elementos gráficos. O posicionamento dos textos e imagens na página, por exemplo, é um elemento caro à construção dos textos didáticos e pode influir diretamente na relação que os leitores irão estabelecer, ou não, com o conteúdo. Como bem aponta Rösen (2011), o formato e a estrutura dos materiais didáticos “devem estar configurados de tal maneira que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base” (RÜSEN, 2011, p. 116).

9 Texto produzido pelos residentes pedagógicos Alesi Goulart Duarte e Jessica Renata Santos da Silva. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/textos>.

Ainda com base no exemplo da figura 2, é possível observar a relação que o texto busca estabelecer com o aluno a partir da linguagem utilizada e do uso de vocativos, que aproximam o texto do leitor *visado*. O primeiro parágrafo, com o subtítulo “Você lembra?”, articula os conhecimentos já desenvolvidos com o novo conteúdo e convida a leitura através da frase: “Agora que já vimos eles, partiremos para o continente africano, onde conheceremos algumas sociedades fantásticas que nos deixaram diversos legados. Você está preparado? Então vamos nessa!”. Dois aspectos salientados por Rösen (2011) no que se refere à abordagem do aluno podem ser destacados na frase acima: primeiro, o potencial de encantamento que a história possui. Quando convidados a conhecer “sociedades fantásticas”, o interesse pelo conteúdo é despertado. O segundo aspecto diz respeito aos pronomes pessoais. O uso de “você” e “nós” na construção do texto em evidência torna-se uma estratégia de apresentação e tratamento muito eficaz para o conteúdo, pois se sabe que “um meio provado para estabelecer uma boa relação com o aluno é dirigir-se a ele explicitamente” (RÜSEN, 2011, p. 117).

Ainda é importante ressaltar que a narrativa do texto em questão possibilita compreender que se trata de indivíduos humanos que possuíam modos de viver singulares, o que mobiliza e sensibiliza para o conhecimento histórico, evidenciando que as pessoas que viveram no passado sentiram dores e alegrias, agiram e fizeram escolhas. Assim, o texto torna-se um convite para experienciar o passado, que carrega encantamentos, curiosidades e respostas para muitas das carências de compreensão do tempo presente.

Se da interação entre o texto e o leitor surge o sentido, o que é preciso considerar ao finalizar este capítulo? Entre outros aspectos, ao produzir um texto didático que tem como leitor *visado* os/as alunos/as da Educação Básica, os autores (professores/as de História) devem fazer escolhas relativas à abordagem e recorte temático, pois esse parece ser o primeiro passo para a produção de um texto. Mas o/a professor/a de História, ao exercer a autoria, precisa levar em conta também o formato gráfico, a distribuição dos elementos textuais e a inclusão de dispositivos textuais (títulos destacados, conceitos em negrito, tracejados,

sublinhados etc.), ou seja, uma apresentação que permita a motivação à leitura e o direcionamento para os *sentidos autorizados*. Deve ainda observar a linguagem empregada, isto é, a estética da narrativa do texto que se dirige aos sentidos, como parte importante para o desenvolvimento do raciocínio histórico; uma narrativa que fascine e que permita a construção e a imaginação do passado enquanto experiência histórica sensível.

Ao realizar as atividades escolares, no que tange aos usos dos textos didáticos, a leitura mediada pelos/as professores/as também é parte relevante para a formação de leitores competentes, que se apropriem do texto de forma a produzir sentidos e significados para o pensar historicamente. Para tanto, como bem ensina Solé (1998), práticas que contemplem procedimentos que antecedem a leitura, durante a leitura e após a leitura, dizem sobre estratégias de leitura que resultam em apropriações significativas dos textos lidos. Portanto, compreendemos que há um *continuum* nas práticas docentes, que vai da produção do texto à mediação da leitura, para a formação de cidadãos que compreendam os processos históricos com capacidade interpretativa, argumentativa e crítica.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revisando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em História e Filosofia da Educação, São Paulo, 1997.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Tradução de Marcos Roberto Kus-

nick *et al.* Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (Coleção Teoria da história, de Jörn Rüsen, v. 1).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEXTO 7

CINEMA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE FILMES E ENSINO DE HISTÓRIA

ANDREZA S. C. MAYNARD¹

O cinema como evasão, já se disse tantas vezes, numa fórmula que se pretende condenatória, e certamente a mim o cinema naquela época servia para isso, para satisfazer uma necessidade de estranhamento, de projetar minha atenção num espaço diferente, uma necessidade que acredito corresponder a uma função primária de nossa inserção no mundo, uma etapa indispensável a toda formação.

Ítalo Calvino

Introdução

Desde o seu surgimento, em 1895, o cinema se configurou como um dos mais potentes meios de comunicação. Dotado de grande poder de convencimento, logo se interessou por eventos do passado e começou a contar histórias de forma sedutora. Ao longo de sua trajetória, o cinema estabeleceu modelos e formatou a cultura da nossa civilização, a ponto de se misturar com ela.

Assistir a um filme constitui uma experiência individual, é intransferível, mas a troca de opiniões sobre eles se tornou uma atividade social vívida. Pessoas com diferentes gostos, idades, e que estão nas mais diversas partes do planeta, comentam os últimos lançamentos e

1 Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Pós-doutora em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professora de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e professora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História/UFS. Membro do GET/UFS/CNPq. Editora-chefe do Boletim Historiar. E-mail: andreza@getempo.org

compartilham um caldo cultural que integra a nossa evolução social e intelectual. Frequentemente nós vemos, discutimos e trocamos informações a respeito de preferências cinematográficas.

Para além de um assunto de interesse generalizado, os filmes se tornaram uma referência cultural importante para captar a realidade que nos cerca. Aliás, é difícil que as pessoas entendam o mundo de forma adequada sem conhecer, ou ao menos ter ouvido falar, em determinados títulos, muitos dos quais se tornaram clássicos na história do cinema mundial e brasileiro.

Filmes como *E o vento Levou* (1939, Victor Fleming), *Casablanca* (1942, Michael Curtiz), *O Grande Ditador* (1941, Charles Chaplin)², *Guerra nas Estrelas* (1977, George Lucas), *O poderoso chefão* (1972, Francis Ford Coppola), *Titanic* (1997, James Cameron), *A Hora da Estrela* (1985, Suzana Amaral), *Central do Brasil* (1998, Walter Salles), *Carandiru* (Héctor Babenco 2003), *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006, Cao Hamburger), dentre outros, são exemplos de produções sobre as quais já ouvimos falar, mesmo que não as tenhamos visto.

Além das obras que fazem parte da nossa memória coletiva, existem as que integram o nosso repertório afetivo. Isso acontece porque estabelecemos uma relação emocional com os filmes. Eles despertam sentimentos, ideias, dúvidas, levantam questões e podem nos ajudar a conhecer, ou compreender melhor um tema. Levando em consideração o potencial que o cinema tem em provocar as pessoas, este capítulo discute possibilidades para o uso de filmes no ensino de história.

Os filmes conseguem abordar temas gerais e específicos, ao mesmo tempo em que, nas telas, a história pode prender a atenção da audiência tanto pelo conteúdo quanto pela forma. É possível que nos deparemos com filmes que trazem belíssimas imagens e músicas inspiradoras, mas

2 Em muitos sites brasileiros o filme aparece como sendo de 1940, mas a obra não foi lançada nos Estados Unidos, ou no Brasil nesse ano. Optei por colocar o ano de estreia nos cinemas estadunidenses conforme consta no site do American Film Institute (AFI). Conferir em <https://www.afi.com/> Acesso em 20/01/2022. No Brasil o filme só foi autorizado para exibição em 1942. Sobre a estreia de *O Grande Ditador* no Brasil, ver MAYNARD, Andreza S. C. Maynard. **De Hollywood a Aracaju: antinazismo e cinemas durante a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

que são vazias de conteúdo. Ou o contrário, um conteúdo excelente, porém mal filmado.

Contudo, o mais comum é que um filme nos interesse tanto pela forma como ele é contado (linguagem cinematográfica), quanto pela história que apresenta (conteúdo), e o que ele representa, como o ponto de vista do diretor, questões sociais e políticas do período em que a obra foi produzida, ou ainda características culturais do país de origem da obra.

O uso do cinema na sala de aula não é novidade e essa prática tem sido pensada há décadas. O emprego dos filmes no ensino de história é concebido, inclusive, como uma contribuição para a formação intelectual e crítica dos alunos num sentido mais amplo. Conforme aponta Circe Bittencourt no *Dicionário de Ensino de História*, publicado em 2019,

Os debates metodológicos da atualidade apontam para a necessidade de analisar elementos constitutivos da aprendizagem: o poder da palavra – a força da narrativa escrita e das informações dos meios de comunicação com seus “efeitos de realidade”; o poder das coisas – objetos, paisagens, museus; o poder das representações culturais – filmes, peças de teatro, músicas; o poder das atividades escolares socializadas – jogos, pesquisas, trabalhos coletivos, experiências. Trata-se de métodos de ensino que visam uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para a autonomia intelectual. (BITTENCOURT, 2019, p.166).

Ao incluir um filme em sua proposta pedagógica, o professor de história cria a expectativa nos alunos sobre um momento que será prazeroso, pois em geral o filme é associado à ideia de diversão. E a verdade é que os filmes fazem parte de uma grade indústria que se destina ao entretenimento.

O emprego do cinema nas aulas tem potencial para a aprendizagem histórica, mas ao mesmo tempo é preciso ter em mente que o filme tem objetivos específicos, o que nos lembra da necessidade de nos mantermos atentos ao seu uso enquanto ferramenta didática. Afinal de contas, é preciso lembrar que a maior parte dos filmes empregados nas aulas de história são produzidos com fins comerciais e têm em vista o lucro.

O filme, e aqui eu me refiro aos grandes lançamentos, é um produto pensado, concebido, produzido e consumido de forma coletiva. Em grande medida, os filmes utilizados pelos professores de história são concebidos para serem vistos por milhões de pessoas. São obras que despertam sensações, percepções e podem ser direcionados para finalidades de aprendizagem histórica.

A ideia de quebrar a rotina das aulas com um filme pode trazer benefícios inclusive por despertar a curiosidade dos alunos e a expectativa por momentos de diversão. O prazer é um aspecto a ser considerado pelo professor na escolha do título do filme que será visto pelos alunos, pois este é um fator essencial para a aprendizagem, conforme indica o pesquisador Bernard Charlot³. Ele chama a atenção para o fato de que a aprendizagem está diretamente ligada à proposição de uma atividade intelectual associada à percepção de sentido a respeito do que se está sendo aprendido, e a momentos de prazer. Neste sentido esforço e prazer não são contraditórios, mas entendidos como elementos complementares.

O filme pode desencadear momentos de prazer no processo de aprendizagem histórica. Entretanto, ele precisa ser mais do que um momento de relaxamento e fruição estética. Portanto, caso o objetivo do professor seja estimular a aprendizagem histórica, a decisão de dialogar com o cinema precisa estar diretamente ligada a um propósito de ordem cognitiva. E para isso acontecer o professor pode lançar mão de uma metodologia adequada aos seus objetivos. O primeiro passo é definir o tipo de filme que será exibido.

Os Filmes nas aulas de história

Todos os gêneros, desde o romance, passando pela aventura, ação, suspense, até a comédia, podem ser explorados com fins educativos, muito embora aqueles classificados como dramas sejam mais comumente empregados no ensino de história. E considerando a sedução da imagem

3 CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

em movimento, bem como a representação visual do passado, o filme histórico se constitui num dos principais tipos de produção audiovisual utilizada pelos professores de história.

Assim, é comum observarmos nas aulas de história a presença de títulos como *A Lista de Schindler* (1993, Steven Spielberg), *O Pianista* (2003, Roman Polanski), *Cruzada* (2005, Ridley Scott), *300* (2007, Zack Snyder), *12 anos de escravidão* (2013, Steven McQueen), *1917* (2019, Sam Mendes), *Dunkirk* (2017, Christopher Nolan), *Marighella* (2019, Wagner Moura), e muitos outros que remetem a acontecimentos do passado.

Quando falamos em filme histórico, é muito comum estarmos nos referindo aos filmes de ambientação histórica, ou aos filmes de fundamentação histórica. O filme de ambientação histórica pode ter uma trama contextualizada no passado sem que isso seja o foco principal da obra. O objetivo do filme não é retratar acontecimentos e sujeitos específicos, muito embora seja possível fazer inferências históricas com base na ambientação.

São comuns em produções cujos roteiros são escritos com base em adaptações literárias, como os filmes *O despertar de uma paixão* (2006, John Curran) e *O Grande Gatsby* (2013, Baz Luhrmann). Ambas as produções são ambientadas na década de 1920. *O despertar de uma paixão*⁴ se passa, principalmente, no interior da China, em meio a uma epidemia de cólera que afeta pessoas pobres, enquanto que *O Grande Gatsby*⁵ se passa em Nova York, durante os “anos felizes”, ou “loucos anos 20”⁶, em meio às festas e boa vida dos mais ricos.

Por sua vez, os filmes de fundamentação histórica, ou seja, aqueles que além de recorrerem à reconstituição visual do passado, também baseiam seu roteiro em pessoas e acontecimentos reais, são mais fre-

4 Adaptação do romance “O véu pintado”, de W. Somerset Maugham, publicado pela primeira vez em 1925.

5 Adaptação do romance “O Grande Gatsby”, de F. Scott Fitzgerald, publicado pela primeira vez em 1925.

6 A década de 1920 também é chamada de “os anos felizes”, ou “os loucos anos 20”, em referência a um momento de prosperidade econômica e grande efervescência cultural nos Estados Unidos, contexto que antecede a crise generalizada que vai se instaurar no país em 1929, como decorrência da quebra da bolsa de valores de Nova York.

quentemente usados. Neste sentido, cabe destacar que os documentários e as cinebiografias são largamente exploradas no ensino de história. Nessas produções, o roteiro se baseia em pessoas, acontecimentos e contextos cuja existência é comprovada e que podem ser localizados temporalmente.

Os documentários são requisitados com frequência nas aulas de história. Este é um tipo de filme que gera maior sensação de legitimidade, pelo caráter objetivo da produção em títulos como, por exemplo, *Cabra marcado para morrer* (1984, Eduardo Coutinho), *O dia que durou 21 anos* (2012, Camilo Tavares), *Em busca de Iara* (2014, Flávio Frederico), *Democracia em Vertigem* (2019, Petra Costa) e *Alvorada* (2021, Anna Muylaert e Lô Politi). No entanto, é preciso pontuar que, enquanto filmes, eles devem ser entendidos como criações artísticas e culturais, que carregam intencionalidades e as cores do tempo em que são produzidos.

Por sua vez, as cinebiografias são um tipo de filme que fazem sucesso no Brasil com o público em geral e são largamente empregados no ensino de história. A retomada (1995 – 2002) e pós-retomada do cinema brasileiro⁷ (2003 – dias atuais) está marcada pelo lançamento de vários filmes cujas tramas se baseiam em histórias de vida, como por exemplos *Carlota Joaquina: Princesa do Brasil* (1995, Carla Camurati), *Mauá: O Imperador e o Rei* (1999, Sérgio Rezende), *Zuzu Angel* (2006, Sérgio Rezende), *Lula: o filho do Brasil* (2010, Fábio Barreto e Marcelo Santiago), *Getúlio* (2014, João Jardim), *Hebe: a estrela do Brasil* (2019, Maurício Farias) e *Simonal* (2019, Leonardo Domingues).

A propósito da lista do parágrafo anterior, cabe pontuar que *Carlota Joaquina: Princesa do Brasil*, foi importante por marcar a retomada do cinema brasileiro, além de ter sido dirigido por uma mulher. Esse filme é recorrentemente citado como uma obra utilizada para abordar a chegada da família real portuguesa no Brasil e o período do Brasil

7 A retomada e pós-retomada do cinema brasileiro se refere tanto a um aumento do número de produções lançadas anualmente, como também ao crescimento do número de pessoas que foram aos cinemas físicos e pagaram para ver uma produção nacional. Cf. LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema brasileiro: Das origens à retomada**. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

Colônia (1530 – 1822). Contudo, ele foi criticado por conter uma série de imprecisões e por ter fantasiado e exagerado nos detalhes acerca da intimidade da família real portuguesa, sobretudo no caso de Carlota Joaquina.

Nesse caso específico, o humor e a satirização dos personagens foram mais importantes para a equipe que criou o filme, do que a precisão dos fatos. A intenção da diretora consistia em fazer um filme divertido, ao invés de apresentar uma leitura realista do passado. Ao fugir de uma abordagem política tradicional, pretendeu-se fazer algo mais leve e próximo ao universo infantil, conforme afirmou a diretora em várias oportunidades, inclusive numa entrevista concedida em 2020⁸.

Atentando para a seleção de um título que seja palatável aos alunos, pode-se recorrer às listas confeccionadas por especialistas para ajudar na escolha. Aqui no Brasil, por exemplo, a Associação Brasileira de Críticos de Cinema (ABRACCINE) elege periodicamente os 100 Melhores Filmes Brasileiros, dentre os quais constam títulos como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964, Glauber Rocha), *Vidas Secas* (1963, Nelson Pereira dos Santos), *Os Inconfidentes* (1972, Joaquim Pedro de Andrade), *Baile Perfumado* (1997, Lírio Ferreira e Paulo Caldas) e *Lavoura Arcaica* (2001, Luiz Fernando Carvalho).

Listas como esta da ABRACCINE podem ajudar o professor não apenas a encontrar um título para usar nas aulas, mas também para enriquecer o seu repertório filmico pessoal. Isso é crucial para que o professor domine uma cultura fílmica de qualidade, ao mesmo tempo em que percebam as diferentes leituras que o cinema pode fazer sobre a realidade.

O cinema não faz uma representação perfeita do passado. A este respeito, o historiador canadense Robert Rosenstone adverte que transpor o conteúdo do livro para o filme implica uma mudança vultosa, “pois mudar a mídia da história significa mudar igualmente a sua mensagem” (ROSENSTONE, 2010, p. 19). E ainda, que pensar de fazerem uma re-

8 Cf.: <https://www.projeto-paradiso.org.br/carla-camurati-comenta-carlota-joaquina-princesa-do-brazil/> Acesso em 03/02/2022.

constituição visual do passado, os historiadores precisam deixar “que os filmes históricos sejam filmes” (ROSENSTONE, 2010, p. 53).

Os filmes históricos podem ser empregados nas aulas de história para engajar os alunos, favorecendo que sejam estabelecidas conexões entre o tema, período, fato, evento histórico, as pessoas do passado (que vivenciaram tais fatos) e do presente (os alunos). Contudo, é preciso considerar que filmes que se baseiam em fatos, podem tomar liberdades com eventos, nomes de pessoas e situações específicas que podem ser modificadas para aumentar o efeito dramático e a emoção.

Ao escolher um filme para a aula, é preciso tentar atingir o equilíbrio entre o entretenimento e a precisão histórica. Haja vista que esses dois aspectos são igualmente importantes para estimular a aprendizagem histórica. No entanto, é prudente considerar que os filmes mais populares entre os alunos têm interesses comerciais e visam a obtenção do lucro, o que nem sempre indica um comprometimento com os fatos.

Caso o professor opte por um título que traga muitas imprecisões, é preciso estar atento e, na medida do possível, abordar esse aspecto com os alunos. Assim, é essencial que o professor conheça a história contada pelo filme e esteja ciente das liberdades artísticas e mesmo erros que a obra apresenta. No caso de filmes com partes imaginadas devem ser feitas ressalvas pelo professor. Ao invés de ignorar a versão criada pelos filmes, as imprecisões históricas apresentadas na tela podem ser uma oportunidade para explorar o tema que está sendo discutido com a turma.

No entanto, existem alguns exemplos extremos. Um filme como *A Grande muralha* (2016, Zhang Yimou), pode ser uma forma emocionante de aprender sobre a China do século XI, mas o aparecimento de alienígenas torna o filme praticamente inútil como ferramenta educacional.

Sendo assim, parece ser pertinente insistir que muito embora o professor esteja empenhado em selecionar uma produção de qualidade, lembre-se que o filme pode ser lido como um meio de representação do passado. E que as grandes produções cinematográficas estão mais preocupadas em obter lucro e reconhecimento de uma crítica especializada, do que atingir um objetivo cognitivo.

Assim, é conveniente que o professor veja os grandes lançamentos, mas também que esteja atento às mostras de filmes nacionais, estaduais e do seu município. Além disso, existem sites com conteúdo gratuito que disponibilizam filmes produzidos no Brasil e em países latino-americanos, como por exemplo as plataformas <https://libreflix.org/> e <https://www.spicineplay.com.br/>. Cada uma delas tem uma extensa lista de títulos disponíveis.

A Libreflix “é uma plataforma de streaming aberta e colaborativa, que reúne produções audiovisuais independentes, de livre exibição e que fazem pensar”⁹. A ideia é divulgar a cultura e permitir que qualquer pessoa possa adicionar uma produção ao Libreflix, bem como ver os filmes gratuitamente. O Libreflix é um projeto independente mantido por Guilmour Rossi, colaboradores e aceita colaborações em dinheiro.

Por sua vez, a Spcine Play é uma iniciativa da Spcine, a empresa de cinema e audiovisual de São Paulo. Contando com o apoio financeiro do estado de São Paulo, a Spcine Play é

a única plataforma pública de streaming do Brasil. A curadoria exibe filmes das principais mostras e festivais de cinema de São Paulo, ação inédita entre serviços do gênero. O conteúdo fica acessível simultaneamente aos eventos e segue disponível na plataforma. A Spcine Play também exibe conteúdos exclusivos da programação cultural da cidade de São Paulo. São shows, espetáculos e performances para assistir sem sair de casa. Por lá, ainda dá pra encontrar raridades de cineastas clássicos do cinema Brasileiro, como Hector Babenco, Zé do Caixão e Suzana Amaral. O serviço está disponível para todo Brasil pelo site www.spicineplay.com.br¹⁰

A escolha dos filmes deve ter essa dupla preocupação de manter os alunos entretidos, ao mesmo tempo em que ofereça informações históricas o quanto mais precisas for possível. Por isso é importante se manter atualizado sobre as opções de filmes disponíveis. O professor deve manter

9 Conferir em <https://libreflix.org/>. Acesso em 02/02/2022.

seu repertório de filmes, ampliando-o sempre que possível, procurando conhecer além dos filmes comerciais, os grandes lançamentos sobre os quais todos falam e que inclusive irão despertar a curiosidade dos alunos, mas também produções independentes, as brasileiras e de outros países. Também é recomendável privilegiar a cultura nacional e local, gerando assim maior identidade dos alunos com o local em que vivem, fortalecendo seus vínculos e dialogando com a comunidade a que pertencem. Neste sentido, o planejamento é uma etapa essencial do processo.

Planejamento para o uso de filmes

Ao optar pelo uso de filmes no ensino de história, é preciso que o professor planeje e estabeleça uma metodologia para o que pretende desenvolver com a turma em questão. Assim, é recomendável que se atente para o perfil da turma, observando além da série e a faixa etária, a realidade e os interesses dos alunos.

Escolhido o filme, o professor irá assistir individual e previamente, estabelecendo a posteriori o objetivo que pretende atingir ao inserir o cinema no ensino de história. A partir daí já na fase de planejamento, deve-se tomar decisões como, por exemplo, onde os alunos irão assistir ao filme (em casa ou na sala de aula). Caso a opção seja exibir o filme na instituição, deve-se decidir quanto tempo será destinada a essa etapa. E ainda, se será exibido todo o filme, trechos, ou cenas específicas. Ao optar para que os alunos vejam em casa, é preciso se certificar de que o filme está disponível e que todos tenham acesso (preferencialmente de forma gratuita) e que o arquivo tenha boa qualidade. Caso a opção seja por exibir todo o filme na escola, pode ser necessário negociar o tempo de aula com outro professor para ganhar mais tempo, ou dividir o filme em dias diferentes.

O professor pode oferecer informações prévias sobre o tema a ser trabalhado e a respeito do filme que será assistido. Por exemplo, se o professor está trabalhando com o tema da Era Vargas no 9º ano (Ensino Fundamental) e pretende incluir o filme *Olga* (2004, Jayme Monjardim), que conta a história da militante comunista Olga Benário, sua relação

com o brasileiro Luís Carlos Prestes e a participação dos dois na Inten-
tona Comunista de 1935, é preciso saber que o filme tem a duração de
2h 21min., portanto excede o tempo de aula. Além disso, ao assistir o
filme o professor irá identificar que há cenas de nudez e sexo, que são
inapropriadas para a faixa etária e que não causarão nenhum prejuízo
ao objetivo cognitivo se forem cortadas.

Além de cenas inadequadas, ou ofensivas, alguns filmes históri-
cos exibem partes inteiramente fantasiosas, como por exemplo os já
citados *A muralha* e *Carlota Joaquina: Princesa do Brasil*. Nesses casos, o
professor pode optar por exibir trechos, ao invés de apresentar o filme
por completo. Existem professores que preferem trabalhar com o filme
completo, outros acham mais viável, inclusive pela limitação de tempo,
operar com recortes. O historiador Carlos Alberto Vesentini considera
os filmes como textos e por isso entende que eles podem ser recortados
e apresentados de forma segmentada, destacando as partes que mais
interessam no momento. De acordo com ele,

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas ce-
nas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação
em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor
amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor
uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme
(VESENTINI, 1997, p. 165).

Além do uso de trechos, a opção por produções mais breves também
pode ser uma forma de solucionar o problema com a limitação do tempo.
A exibição do filme de longa-metragem, ou seja, os que tem duração
superior a 70 minutos¹¹ excede o tempo de aula. Por isso, pode-se consi-
derar trabalhar com filmes de média metragem (superior a 15 e inferior
a 70 minutos) e os de curta metragem (com duração inferior ou igual a 15
minutos). Plataformas como a Spcine play, a Libreflix e o próprio Youtube,
podem ajudar a encontrar títulos que sejam de curta ou média metragem.

11 Classificação feita pela Agência Nacional do Cinema (Ancine).

Escolhido o título e pensada a metodologia, pode-se colocar a ideia em prática. Mas antes de ver o filme, é recomendável que os alunos sejam informados sobre a sinopse, o ano de lançamento, nome do diretor, país de origem, um comentário inicial sobre a ligação entre a história do filme e o assunto que está sendo abordado. Além disso, o professor pode explicar a atividade que será desenvolvida a partir do que será visto no filme. Caso a opção seja uma ficha analítica, é recomendável que o professor leia as questões e esclareça possíveis dúvidas iniciais de interpretação, deixando o mais claro possível o que se espera que os alunos façam depois de ver o filme.

Se for a ficha, por exemplo, os alunos podem ser direcionados para os pontos específicos que irão suscitar o debate posterior. A sugestão da ficha analítica feita por Marco Napolitano no clássico livro *Como usar o cinema na sala de aula* (2003) vem junto com a observação de que a ficha não tem a pretensão de cercear o olhar, tolher a liberdade ou criatividade. Ela servirá apenas como parâmetro para organizar a atividade, conforme os objetivos estabelecidos pelo professor.

Quando os alunos tiverem uma compreensão do conteúdo do filme e da sua relação com o que está sendo discutido na sala de aula, o professor pode apontar exemplos mais evidentes da licença artística. A partir disso, os alunos terão mais elementos para identificar em quais pontos o filme se distancia dos fatos. Neste sentido os filmes oferecem aos alunos a chance de perceber a maneira como os meios de comunicação interpretam momentos delicados e às vezes ambíguos do nosso passado.

Essa fase também oferece possibilidades criativas. O professor pode pedir aos alunos que especulem sobre como apresentariam a história do filme se fossem os diretores ou roteiristas. O que eles acrescentariam ou excluiriam? Existe algum aspecto sobre os personagens que o público atual pode achar estranho, problemático?

A depender do objetivo com a atividade, é possível até mesmo que os alunos questionem as escolhas dos cineastas. Caso seja do interesse no momento pode-se problematizar as escolhas feitas pela equipe que produziu o filme.

O estabelecimento de uma atividade envolvendo o filme irá formalizar para o aluno que ele está diante de uma atividade intelectual que visa atingir um objetivo cognitivo, não se tratando apenas de um passatempo. Lembrando as observações de Bernard Charlot sobre a importância de que a aprendizagem tenha em seu processo simultaneamente uma atividade intelectual, um sentido e prazer.

Essa atividade proposta pode inclusive ser interdisciplinar e sempre que possível, associar as informações apresentadas pelo filme a outras fontes, o que leva a consulta não apenas do livro didático, mas também à realização de pesquisas pelos próprios alunos. A intenção é contribuir para que os alunos possam ir além da descrição dos filmes, conseguindo fazer exercícios de interpretação e construir uma leitura crítica sobre a obra e o que ela representa.

Concluindo

Os alunos tendem a ver o filme como um espelho da realidade. Ao invés de reforçar essa visão, o professor pode ajudar na compreensão de que essa é uma leitura sobre a realidade. Assim, é preciso apontar que existem fatores que influenciam os filmes, tais como a intenção do diretor, o filme ser produzido para o entretenimento, a obra ser realizada por uma empresa lucrativa, a ausência de pesquisa, agendas políticas variadas, atitudes sociais, bem como a atmosfera do tempo em que o filme é criado e lançado.

Os filmes, assim como qualquer outra representação histórica não pretende ser uma cópia fiel do passado. Filmes baseados na história são uma mistura de registro histórico, ficção, o ponto de vista do cineasta, e muitas vezes envolve também interesses comerciais, um fator que não pode ser desprezado por professores e alunos.

Nesse sentido, cabe lembrar que o filme histórico nada mais é do que uma leitura sobre a realidade. O filme comunica sobre o passado, mas o faz de forma artística e metafórica. Não há, portanto, razões para exigir que o passado construído em imagens em movimento e som reproduza o que aconteceu de forma estritamente literal.

Todo filme toma uma direção e acaba defendendo um ponto de vista. Uma boa história sempre ilumina e provoca reflexões. E mesmo os filmes mais premiados e aclamados por críticos e especialistas na área de cinema, podem se configurar como pouco eficazes para o ensino de história. Assim, é preciso que o professor tenha conhecimento e clareza sobre os filmes que incorram em erros de generalização, incoerência e anacronismos para decidir se eles serão descartados, ou inseridos, e como eles serão abordados.

Por fim, mas não menos importante, cabe lembrar que a inserção de filmes no ensino de história em geral tem um compromisso com a aprendizagem histórica, mas pode contribuir para a formação do aluno num sentido mais amplo. Neste sentido, espera-se que para além da compreensão do filme, esse tipo de atividade enriqueça culturalmente os alunos, ampliando assim sua compreensão a respeito de si e do mundo.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 162 – 167.

CALVINO, Italo. O caminho de San Giovanni. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Práticas Docentes)

LEITE, Sidney Ferreira. Cinema brasileiro: Das origens à retomada. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

MAYNARD, Andreza Santos Cruz. A era digital e o filme épico na sala de aula. In: RICON, Leandro Couto Carreira; MALGERI, Leonardo (orgs). Ensaio sobre cinema e humanidades: aproximações interdisciplinares, olhares múltiplos. São Paulo: Scortecci, 2017.

MAYNARD, Andreza S. C. Maynard. De Hollywood a Aracaju: antinazismo e cinemas durante a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

NAPOLITANO, Marco. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

ROSENSTONE, Robert. A história nos filmes, os filmes na história. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através dos filmes. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

TEXTO 8

MEMÓRIA E USOS DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE EM CAICÓ/RN/1973



JUCIENE BATISTA FÉLIX ANDRADE¹
KAROLLYNI KENYA DIAS DE MEDEIROS²

O historiador Pierre Nora em seu texto “Entre memória e História: a problemática dos lugares”, afirmou que:

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. (...) Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações (...). Sem vigilância comemorativa depressa a história os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. (1993, p. 13).

A necessidade de se constituir arquivos é uma ação importante para se preservar uma memória que não existe mais. Como ainda afirma o autor: “de dar ao mais humilde testemunho a dignidade virtual do memorável” (1993, p. 14). À medida que a memória tradicional desaparece se faz necessário arquivar os sinais da memória sob pena de serem destruídos pela história. Essa necessidade de guardar faz parte da sociedade contemporânea que conclama a cada um lembrar quem é e a compreender os vestígios de memória como passado. E por fim, aponta

1 Doutora em História. Docente do Departamento de História – Ceres/UFRN. jucieneandrade@ufrn.br

2 Bolsista de iniciação científica do projeto “História da Saúde e da Educação pela programação do MEB (Rádio Rural, Caicó, RN, 1970-1980)”.

que a nossa relação com o passado é diferente da história-memória em que “a verdadeira percepção do passado consistia em considerar que ele não era verdadeiramente o passado” (1993, p. 18).

Apropriando-nos dessa reflexão como ponto de partida, a documentação referente ao Movimento de Educação de Base na cidade de Caicó entre os anos de 1970 e 1980, está sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica (LABORDOC)/Ceres/UFRN, arquivada em uma intenção clara de resguardar a experiência educativa do MEB em Caicó constituindo-se assim em um lugar de memória.

Movimentos iniciais

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961, pela parceria entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal, como um amplo programa de combate ao analfabetismo e a educação de base através das Escolas Radiofônicas. O decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961 “Dispunha sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”. O decreto também deliberava quais os agentes colaboradores do referido projeto: o Ministério de Educação e Cultura, especialmente pela campanha Nacional de Educação Rural, Ministério da Agricultura através da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, Ministério da Saúde por meio do Departamento Nacional de Endemias Rurais, Ministério da Aeronáutica junto aos Serviços de Transportes da Força Aérea Brasileira, o Ministério de Viação e Obras Públicas (MVOP) pela Comissão Técnica de Rádio, Departamento Nacional de Correios e Telégrafos, pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) e Departamento Nacional de Obras e Saneamento.

Ao analisar o decreto de criação do Movimento de Educação de Base é perceptível a mobilização de diversas entidades do executivo para atender as necessidades das populações rurais e de áreas subdesenvolvidas do país, ou seja, destacava-se que as disparidades regionais em termos

de desenvolvimentos humanos, educacionais, da saúde, infra estruturais comprometiam o crescimento homogêneo do país. Três expressões no decreto são emblemas importantes para essa reflexão: populações rurais, áreas subdesenvolvidas e Escolas Radiofônicas.

O Movimento de Educação de Base se instaurou nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste se estabelecendo nas capitais e regiões interiores rurais e ou sertanejas. No Rio Grande do Norte, a capital Natal foi o epicentro dessa instalação e demais regiões como Mossoró, no Oeste potiguar e Caicó no sertão do Seridó, são outros espaços históricos de desdobramento dessa experiência educativa.

Na cidade de Caicó, região interiorana do Rio Grande do Norte, a criação da Rádio Rural em 1º de maio de 1963 foi à pedra angular do projeto educacional nos Sertões do Seridó. Foi Dom Manuel Tavares Araújo, 3º Bispo Diocesano de Caicó o empenho em trazer para essa região a Emissora de Educação Rural de Caicó.

É nesse contexto que discutiremos e problematizaremos a relação entre história local e ensino de história através da experiência do Movimento de Educação de Base (MEB) em Caicó entre os anos de 1970 a 1980, sua relação com a Rádio Rural e como a história local pode gerar um ensino e aprendizagem significativa.

Uma parada inicial: o rádio como espaço educativo

A aparição do Rádio no Brasil deu-se em 1922 quando da Exposição Nacional comemorativa do primeiro centenário da independência do Brasil na capital federal, Rio de Janeiro. A exposição nacional foi um espaço em que os países exibiam inovações tecnológicas e foi um momento emblemático para apresentar a sociedade brasileira essa novidade de cariz tecnológico. Em pouco mais de um ano surgiu a primeira emissora de rádio que se estabeleceu no país, a Rádio Sociedade³ do Rio de Janeiro,

3 Apesar de a Rádio Sociedade ter sido inaugurada em 1º de maio de 1923, ainda havia a necessidade de autorização por parte do governo federal para as transmissões radiofônicas que foram conseguidas graças à habilidade política de Edgard Roquette Pinto de na época ter nomeado como presidente de honra da Rádio o ministro da Viação Francisco Sá.

encabeçada por Edgard Roquette Pinto e Henrique Morizze e ligada a Academia Brasileira de Ciências com a finalidade científica e social.⁴

A fundação da primeira rádio foi um marco histórico, pois segundo Fábio Pimentel esteve associado à experiência do rádio educativo no Brasil. Em 1936, sem condições de modernizar⁵ seus equipamentos, Roquette Pinto doou a Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas.

Dessa doação, surgia a Rádio do Ministério da Educação e Cultura levando o governo a criar o Serviço de Radiodifusão Educativa – SER pela lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Apesar da publicação da lei de incentivo a programação de educação, os seus primeiros anos não funcionaram a contento em virtude da pouca verba, poucos funcionários e precária transmissão em função da falta de equipamentos de longo alcance.

Em 1943, com a publicação do decreto nº 11.941, foi aprovado novo regimento do SER com “(...) a orientação da radiodifusão como auxílio à educação e ao ensino, através da irradiação de programas científicos, literários e artísticos de caráter educativo” (PIMENTEL, 2009, p. 37). Ainda segundo o autor, nesse mesmo ano foi nomeado para o cargo de diretor da SER o técnico Fernando Tude de Souza a época diretor da Rádio do Ministério da Educação e Cultura.

Nessa época, Tude de Souza apresentou uma proposta entre o rádio educativo e o rádio instrutivo. O primeiro poderia ser qualquer rádio feito no país, com caráter instrutivo ou não, já o segundo estaria a cargo do SER e passou a fornecer cursos de português, inglês e geografia⁶ além de cursos de férias para professores.

4 Consultar: PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil**: uma visão histórica. 2. Ed. Editora Rio de Janeiro: Editora Soarmec, 2009. p. 23-27. Ver também: AZEVEDO, Lia Calabre. **No Tempo do Rádio**: Rádio Difusão e Cotidiano no Brasil (1923-1960). Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro: 2002.

5 A modernização requeria a melhoria dos transmissores da Rádio possibilitando melhor alcance para os ouvintes. Segundo Lia Calabre de Azevedo em entrevistas realizadas para sua tese, seus colaboradores citaram que a captação das ondas da rádio era muito precária.

6 Segundo Pimentel o contato entre o público e a emissora era bem precário.

Outras experiências educativas também tiveram possibilidade de emergir no cenário de radiodifusão como alternativa aos veículos oficiais, foi o caso da Universidade do Ar ligada a Rádio Nacional do Rio de Janeiro, criada em 1941 e com a finalidade de atender a professores secundaristas de todo o país. Outra experiência foi a Universidade do Ar de São Paulo em 1947, em parceria com o SESC e SENAC com o objetivo de atender as demandas da classe comerciária, com instruções educativas em “Português, Aritmética Comercial, Técnicas de Vendas, Noções de Economia Política e Ciências Sociais” (PIMENTEL, 2009, p.40-41).

História Local e Memória

Segundo Circe Bittencourt, a história local liga-se a história do cotidiano ao conclamar pessoas comuns “participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações com grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamento de histórias, tanto no presente quando no passado” (2008, p. 168). O Movimento de Educação de Base na cidade de Caicó emergiu em 1963 mesmo ano da fundação da Rádio Rural na cidade de Caicó, veículo difusor do projeto educativo na cidade que beneficiou muitas pessoas moradoras dos sítios e do urbano. Acionar os fragmentos de memória do MEB em Caicó possibilita ao professor trabalhar com traços de um processo educativo em nível nacional, já que o projeto atingia três regiões do país: Nordeste, Norte e Centro Oeste e em nível micro, os estados e regiões em que o projeto se estabeleceu trazem traços experienciais do projeto educativo em âmbito local. Significa também problematizar que o Movimento de Educação de Base, na sua gênese foi um projeto que visava possibilitar o desenvolvimento das regiões com o perfil de subdesenvolvimento. Portanto, elementos como educação, saúde, agricultura e infraestrutura foram pilares para se buscar um desenvolvimento regional.

Seguindo os parâmetros da BNCC, o Ensino de História nas séries referentes ao ensino fundamental, remetem aos processos de contextualização sobre acontecimentos históricos, como também, problematizar essas questões, analisar e compreender pontos sobre diferentes conjun-

turas históricas. Assim, esses fatores são uma oportunidade para inserir a História Local já nas séries iniciais. Ademais, o Ensino de História Local pode possibilitar aos discentes uma relação de proximidade com os estudos históricos. Pois, essa proximidade pode gerar um processo de identificação com os alunos em relação a sua Região, e, a Cultura. Bem como, a partir dos conteúdos trabalhados dentro do ensino de história local, é possível traçar esquemas com questões da própria comunidade que os alunos estão inseridos.

Outrossim, essa relação de proximidade permite aos docentes trabalharem a construção da identidade da comunidade, e, dos sujeitos, que participam dessa comunidade. Como também, a História Local oferece a formação do senso crítico sobre o cotidiano dos alunos. Havendo, também, a possibilidade de trabalhar alternando temáticas ligadas do macro ao micro. Por exemplo, criando relações entre o ensino de História do Brasil (sob o âmbito nacional), e, propor discussões sobre os acontecimentos regionais aos alunos. Desse modo, mantendo o aluno próximo do conteúdo que está sendo trabalhado.

Assim sendo, o estudo das questões regionais e locais se faz fundamental para que os alunos possam compreender melhor as relações existentes entre a região onde vivem e o global, pois esta compreensão ajuda-lhes a refletir historicamente sobre os acontecimentos, lhes proporciona uma visão crítica sobre os fatos e assim, podem formar e transformar sua opinião. (PAIM e PICOLLI, 2007, p. 114).

Outra possibilidade dentro da esfera de relação entre Ensino de História Local nas séries do ensino fundamental é trabalhar o conceito de espaço. Dado que, é essencial apresentar aos discentes um panorama geográfico em relação aos conteúdos estudados em sala de aula, porque, promove uma contextualização, e, compreensão maior do conteúdo para o aluno. Partindo disso, a História Local viabiliza, e, facilita a noção de espaço dos alunos quando exposta, pois, concede ao estudante um conhecimento prévio sobre o assunto em junção de uma nova bagagem de conhecimentos.

Além disso, é essencial para trabalhar com a História Local em sala

de aula a utilização das temáticas ligadas às memórias sobre: o município, ou, região. Ademais, essa relação com a memória pode ser feita em conjunto com a História Oral e a comunidade, assim, estabelecendo uma conexão entre a memória, e, oralidade com o conteúdo que está sendo trabalhado com os discentes. Por conseguinte, esse trabalho com a memória pode ser feito a partir de palestras com figuras conhecidas de cada município, produções textuais referentes aos conhecimentos dos alunos sobre a História do seu município, ou, visitas a pontos históricos da cidade. Somado a isso, é preciso executar debates, e, atividades em sala de aula, que possibilitem o exercício da criticidade do aluno após o estudo dessas questões.

Os fragmentos de memória do Rádio educativo em Caicó

O projeto educativo do Movimento de Educação de Base (MEB) junto a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) visava proporcionar as populações rurais educação de base por meio das rádios. Foi nesse esteio que o projeto funcionou. Na cidade de Caicó, no estado do Rio Grande do Norte, a Rádio Rural foi o veículo difusor desse projeto. Na grade de programação da Rádio diversos programas com função educativa, buscaram atingir as populações abordando temáticas do cotidiano em questão de saúde, educação, conscientizando as pessoas da importância e necessidade do conhecimento dessas temáticas e da resolução/prevenção de problemas.

No Fundo documental referente ao Movimento de Educação de Base sob responsabilidade do LABORDOC/CERES/UFRN, encontramos uma apostila formativa para atividades em saúde visando promover a educação para saúde, um dos pilares do projeto educativo⁷:

Educação sanitária: educação individual (entrevistas e visitas) e educação grupal (palestras, discussão em grupos, etc).

A educação sanitária consiste em aplicar os conhecimentos de

7 Ver decreto de publicação do MEB no Portal da Câmara dos Deputados.

saúde com o fim de melhorar as condições físicas, mentais e sociais do indivíduo, da família e da comunidade através de palestras, discussões em grupo, encontros, visitas, etc sobre assuntos de saúde, sejam essas crianças, jovens e adultos. (FUNDO DO MEB/LABORDOC)

A apostila é um compilado sobre as atividades em saúde para a instalação de um ambulatório comunitário que serviria de ponto de apoio para que enfermeiros pudessem prestar os primeiros socorros. Analisa-se por meio da documentação que era um espaço utilizado para ministração de práticas em “orientar os comunitários para a conservação em saúde”. O projeto educativo do MEB funcionava com atuação nas comunidades por meio de monitores/animadores, pessoas da comunidade que faziam o intermédio com o projeto educativo e o rádio como veículo difusor de maior amplitude para alcance de maior público cativo. A instalação de um ambulatório possibilitaria o trabalho dos monitores/animadores como agentes intermediadores de ações em práticas educativas para saúde no meio comunitário.

É importante apontar que historicamente a noção sobre educação sanitária⁸ institucionalizada no Brasil dos anos de 1920/1930 aparece na apostila formativa como um processo voltado para a educação em saúde da sociedade. Essas ações visavam, sobretudo, discutir temas como:

Higiene individual e do lar;
Destino adequado aos dejetos;
Higiene da alimentação;
Tratamento da água;
Alimentação correta e sadia;
Crendices da alimentação;
Importância das vacinas

8 Érica Mello de Souza vai discutir a institucionalização da educação sanitária como política de governo em sua dissertação de mestrado: “Educação Sanitária: orientações e práticas federais desde o serviço de Propaganda e Educação Sanitária ao Serviço de Educação Sanitária (1920-1940)”. Conferir em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19769/2/123.pdf>

(...) Doenças transmissíveis;

Saneamento básico: consiste em tomar medidas com o fim de melhorar o aspecto ambiental (...)

Caro animador, a partir (sic) do momento em que a comunidade descobrir os problemas sanitários que envolvem os comunitários, já é um despertar para melhor organizar-se e elaborar um programa de atividade no campo da saúde ou até mesmo um ambulatório comunitário. O qual envolve os comunitários como fim de prevenir e tratar a maioria das doenças ou problemas cotidianos de saúde em sua própria casa – mais cedo e de forma mais econômica. (MEB/DEPARTAMENTO DE CAICÓ/RN/CONVENIO CNBB/MEC)

A educação para a saúde é uma ação planejada. A discussão de temas como higiene, alimentação, transmissão de doenças entre outras faz parte do repertório da construção de uma consciência sanitária, ou seja, “a acumulação do conhecimento em saúde” ou nos apropriando do autor Giovanni Berlinguer que discute que pensar a noção de consciência sanitária é necessário “a tomada de consciência de a saúde (...) como um direito da pessoa e um interesse da comunidade” (2015, p. 3556). Analisando por esse prisma, o documento aponta que no processo de educação de base a consciência de saúde passava pela conscientização individual e coletiva da comunidade. E também expressava uma preocupação histórica no campo da saúde no Brasil: as ações preventivas de combates às endemias. Ou seja, segundo Cristina M. Oliveira Fonseca:

Em torno das concepções de prevenção definiram-se estratégias de ação e prioridades a doenças e regiões, além de especializações profissionais e delimitação de interesses. Associada, em alguns momentos, à noção de higiene ou a práticas de educação em saúde, a idéia de prevenção esteve sempre presente nos debates relativos à saúde pública. (2007, p. 49-50)

O processo preventivo ligava-se a educação por meio da conscientização dos problemas locais, ou seja, quanto mais cedo a “comunidade descobrir os problemas sanitários que envolvem os comunitários, já é um despertar para melhor organizar-se e elaborar um programa de atividade”.

Esse processo era realizado por meio de conversas e palestras e através da programação da Rádio Rural que possuía diversos programas destinados a discutir temáticas do mundo sertanejo ou rural. Programas como: “Cultura Sertaneja”, “Aprenda em sua casa”, “MEB, Cultura e Alegria” dentre outros.

No programa “Aprenda em sua Casa” de 1973, tem-se um vasto conteúdo de temas sobre a saúde a ser abordado nos programas: “Importância da saúde para nossas vidas”, “Causas e consequências das doenças”, “Doenças transmissíveis”, “Medidas que devemos usar para combater as doenças”, “Higiene do corpo e da alimentação”, “Higiene do lar e comunitária”, “Higiene da água”, “Higiene do leite”, “Doenças provocadas pelo leite mal cuidado”, “Mordeduras de animais venenosos”, “Queimaduras e cuidados necessários”, “Hidrofobia”, “Tuberculose”, “Gripe”, “Bronquite”, “Difteria”, “Sarampo”, “Poliomelite”, “Verminose”.

No programa “Aprenda em sua casa” de 1 de setembro de 1973, a temática foi Higiene e Saúde e o assunto: “Importância da saúde para a nossa vida”.

Locutor: Meu caro ouvinte, boa noite. A partir de hoje, iniciamos uma nova programação para o sábado, dedicada a você que nos prestigia com a sua audiência.

Nesta nova programação, vamos conversar bastante sobre saúde, é uma espécie de curso que muito vai lhe ajudar a conservar a saúde.

Locutor: Conservar a saúde é dever de todos nós. Sabemos que é muito mais fácil evitar as doenças do que curá-las. Por isso, devemos saber como e por que elas aparecem.

As doenças aparecem quando temos o corpo enfraquecido por alimentação defeituosa; quando não tomamos os necessários cuidados com o asseio do nosso corpo, da nossa casa ou da pureza da água que bebemos e da comida que comemos.

(...)

Locutor: Pois bem meus amigos, ouvintes, você já pensou na situação de higiene e de saúde da sua comunidade?

Na sua opinião, o que a saúde representa para a vida do povo?

(...)

Qual será a melhor maneira de evitar as doenças?

Você pode evitar as doenças, mantendo uma boa higiene. (...)

É grande no número de crianças que morrem antes de completar o 1º ano de vida (apresentar o índice de mortalidade infantil)

(...)

Locutor: Se tenho um problema de saúde na minha casa, tenho obrigação de procurar resolver para não prejudicar toda a comunidade.

Locutor: É necessário, sem dúvida que o povo seja mais bem esclarecido. Muita gente vegeta nesse mundo, sem os mínimos conhecimentos indispensáveis para viver. E assim continua vivendo um círculo vicioso:

É doente e por isso trabalha pouco, tem pouca produtividade e pouca produção (...)

Locutor: Prezado ouvinte, procure garantir a sua saúde adquirindo conhecimentos que lhe ajudem a se defender contra as doenças e lhe garantam maior bem estar. Procure acompanhar este programa todos os sábados a partir das 18:00 horas, onde lhe daremos orientações uteis sobre os meios de evitar as doenças, de conservação de sua saúde. (FUNDO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE/LABORDOC/CERES/UFRN).

Esse foi o primeiro programa radiofônico de uma série em que a temática da saúde era o foco. O locutor/professor deixava claro que era um curso e que para evitar as doenças eram necessário cuidados e conhecimentos. Como mais acima foi referenciado, o foco da discussão ficava na prevenção das doenças e nos caminhos para evitar ficar doentes sob pena de carestia, improdutividade, essa outra questão posta mais a frente. É possível analisar pela narrativa o papel/responsabilidade atribuída a cada pessoa para evitar os processos das doenças e suas causas: má alimentação, asseio do corpo, pureza da água a ser consumida. O curso era uma exposição e uma prosa guiada com perguntas e indagações aos ouvintes/alunos, uma “conversa” que fazia emergir conceitos como hi-

giene, saúde e suas representações na sociedade. Existiam as perguntas retóricas em que as respostas eram apresentadas para manter o fluxo do tema: “como se evitar as doenças: mantendo-se uma boa higiene”. Além de apresentar estatísticas a respeito da mortalidade infantil. O locutor/professor escreveu em caneta no documento: no estado e no Brasil – Nordeste, de 100 morrem 43. Como argumento para mostrar o elevado número de crianças que morriam antes do primeiro ano de vida.

Outro tema discutido no programa Aprenda em sua casa, Higiene e Saúde, no dia 22/12/1973 foi a Difteria. Popularmente a doença é conhecida pelo nome de Crupe.

Todos os sábados, nos encontramos com você, prezado ouvinte, para conhecermos mais a importância da saúde e higiene para nossa vida, as principais doenças, os meios de evitá-las e combatê-las. Falaremos em nosso programa de hoje, sobre um novo assunto (...). A difteria, tem um nome popular, conhecido, que é o Crupe. É sobre o Crupe, essa doença perigosa, que mete medo em muita gente, principalmente nas crianças, que iremos conhecê-la. Mas, onde é que se localiza esta doença quando ataca a gente.

Isso quase todo mundo sabe, que é no nariz, na garganta e na pele. Mas, essa doença, como quase todas as outras, não aparece assim, sem mais nem menos. Ela é trazida por aqueles bichinhos bem pequeninos, que só podem ser vistos através do microscópio. Vocês já sabem que esses bichinhos se chamam vírus. O Crupe é uma doença muito contagiosa. Se pega pelo contato com pessoas doentes (...) Outra forma de transmissão: quando um doente usa um lenço, guardanapo ou mesmo uma toalha sem saber (...).

Vamos falar agora, sobre o tratamento da Crupe. (...) a melhor arma para matar essa doença é o soro anti-diftérico. (...) aplicada a vacina tríplice a partir do segundo ou terceiro mês de idade (...) Vacina tríplice, vocês já sabem, qual é. É aquela que serve para imunizar a criança contra três doenças: coqueluche, difteria e tétano. (...) Apesar da existência da vacinação, existem muitos casos dessa doença no Brasil. Por quê? (...) O que se dá mesmo é que as condições de higiene das pessoas, são ainda muito precárias, em muitas regiões. As crianças são contaminadas pela sujeira das roupas, do corpo e também não se alimentam como devem.

A difteria é uma doença causada por uma bactéria. Sua transmissão ocorre pelo contato com pessoas infectadas ou pelo uso de objetos contaminados. Observe-se que no começo do programa o locutor frisa a importância da saúde e higiene na vida das pessoas. Outro detalhe é que buscou tratar a doença pelo nome mais popular, Crupe. Frisa que a doença atinge mais as crianças. Segue mostrando que a doença atinge nariz, garganta e pele. Importante notar que o professor locutor busca frisar a necessidade de conhecimentos mais aprofundados quando apontou que a doença é causada por vírus⁹ e que só pode ser visto através do microscópio. Aponta também a transmissão da doença e sua prevenção pela prática da vacinação tríplice em crianças desde novas.

É perceptível a função pedagógica do programa pela conversa em temas do cotidiano das pessoas. Discutir por meio de uma programação radiada saúde, doenças, prevenções, tratamentos era de fato realizar uma educação para a saúde, construir uma consciência sanitária e de higiene para as pessoas. Apropriando-nos de Giovanni Berlinguer: “a tomada de consciência de a saúde (...) é um direito da pessoa e um interesse da comunidade” (2015, p. 3557).

A Guisa de Conclusão

O uso da História Local nas aulas de História possibilita um ensino e uma aprendizagem mais significativa à medida que elementos da experiência local são capazes de fazer conexões com as espacialidades e os conteúdos curriculares. No caso do texto, utilizamos as memórias em torno do Movimento de Educação de Base (MEB) na cidade de Caicó especificamente do ano de 1973 e a programação da Rádio Rural sob guarda do LABORDOC/CERES/UFRN. Buscamos compreender como através da tecnologia radiada foi possível um projeto educativo atender as demandas de uma educação não formal relacionada às comunidades do sertão

9 Em nossas pesquisas encontramos que a difteria é causada por uma bactéria: *Corynebacterium diphtheriae*. <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/difteria-sintomas-transmissao-e-prevencao>. Acesso em: 05/01/2022.

do Seridó e a construção de novas sensibilidades relativas a uma pedagogia da saúde. Ao discutir temas dessa natureza, os professores-locutores colocavam em pauta pontos do dia a dia dessas comunidades, a exemplo do desconhecimento das doenças, suas consequências e causas. Por fim, ao contextualizar os conteúdos curriculares da História com elementos de uma história local o professor será capaz de construir aprendizagens mais significativas para os alunos, trazendo à luz a experiência educativa do MEB em Caicó, as condições sociais que muitas comunidades viviam nos anos de 1970, o debate acerca do projeto desenvolvimentista sendo transmutado em ações de educação de base.

Fontes consultadas:

Fundo do Movimento Educacional de Base (1970-1980)/LABORDOC/CERES/UFRN

Referências bibliográficas

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. 2017.

ARAÚJO, Tércio Ausônio de (org.). **Rural de Caicó: 50 anos no ar**. Recife: Oito de Março Gráfica e Editora, 2013.

AZEVEDO, Lia Calabre. **No Tempo do Rádio: Radiodifusão e cotidiano no Brasil (1923-1960)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2002.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

BITTECOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: CORTEZ, 2008.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília, 2008.

FLEURY, Sonia. Giovanni Berlinguer: socialista, sanitaria, humanista! **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, n.20, v.11, 2015. p. 3553-3559.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. **Saúde no Governo Vargas (1930-1945): dualidade institucional de um bem público**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 10, 1993.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil**: uma visão histórica. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora SOARMEC, 2009.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, v. 13, p. 107-126, 2007.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História UNICRUZ**, Cruz Alta, v.2, p. 18-23. 2001.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, 2010.

TEXTO 9

“QUAL HISTÓRIA ANTIGA VAMOS ESTUDAR (E ENSINAR)?” REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA A PARTIR DOS QUESTIONAMENTOS DISCENTES



AIRAN DOS SANTOS BORGES DE OLIVEIRA¹

Contornos iniciais

O grande título deste texto cumpre a tarefa de refletir sobre o ensino de História Antiga a partir do imbricamento de dois horizontes: as minhas memórias enquanto estudante da Educação Básica e a minha dupla experiência como historiadora da antiguidade e professora da disciplina História Antiga² no Ensino Superior. Estruturalmente, este ensaio crítico-reflexivo será conduzido por questões-problema encontradas na historiografia especializada e reverberadas no “chão da sala de aula” ou, dito de outro modo, no calor das reflexões em torno de conteúdos que marcaram as relações de ensino-aprendizagem da História Antiga (Occidental, eu acrescentaria) enquanto um componente curricular.

Decerto, antes de adentrarmos nas reflexões que eu e minhas turmas tecemos a respeito do tema, preciso apresentar a minha relação (íntima e pessoal) com esse mesmo conteúdo, afinal, parto da compreensão de que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (neste caso, docentes e discentes) trazem bagagens pessoais, acadêmicas, sociais e culturais para a dinâmica da sala de

1 Professora Adjunta do Departamento de História da UFRN, campus CERES. É doutora em História, com ênfase em História Antiga, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, desenvolve o estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (RJ) com o projeto de pesquisa intitulado:

2 As experiências compartilhadas aqui são contextualizadas entre os anos de 2017 e 2021 no curso de licenciatura em História do Departamento de História no Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

aula que contribuem para ressignificar os temas e conteúdos didáticos. Iniciemos, então, a nossa jornada.

1. Quão profundo é o hiato entre os interesses discentes e as expectativas docentes no que se refere ao estudo da(s) Antiguidade(s)?

As primeiras memórias que guardo sobre o estudo da Antiguidade remonta aos dourados anos da década de 1990, quando frequentei as aulas de história da professora (Dona) Dalva, durante a minha formação na Educação Básica³. Sob a batuta da docente, conheci as especificidades dos Fenícios, Mesopotâmicos, Gregos, Romanos e Egípcios. Aqui, a ordem importa, sobretudo por ser afetiva e não cronológica. Por algum motivo que não sei explicar, as diversas estratégias de ensino empregadas plasmaram em minha mente temas que entraram no seletivo grupo de conteúdos jamais esquecidos, tais como: as rotas percorridas pelas embarcações fenícias e a multiplicidade de cidades fundadas por este povo ao longo do largo Mar Mediterrâneo; as inovações das cidades-estados da “Terra entre Rios”, Mesopotâmia; a sagacidade da *lenda* do Minotauro (que me foi duplamente apresentada pela dona Dalva e por Monteiro Lobato); a complexidade das narrativas míticas Greco-romanas e, por fim, os detalhes (quase infundáveis) dos rituais de mumificação egípcio.

Por certo, essas cápsulas temáticas criaram uma interessante versão da “história antiga” que só foi revisitada durante as aulas de história do primeiro ano do Ensino Médio, no longínquo ano de 1999, no colégio estadual Liceu Nilo Peçanha⁴. Naqueles idos, o tom do reencontro foi de saudosismo, uma vez que as aulas, ainda que incomparáveis ao acolhimento da Dona Dalva, dividiam o “compromisso com o conteúdo” com as greves e paralisações que delinearão o engajamento político da professora Aparecida (e dos demais docentes) na luta por uma “Educação Pública gratuita e de qualidade” no estado do Rio de Janeiro do limiar do século XX.

3 Especialmente ao longo do Ensino Fundamental II, em uma escola privada localizada no município de São Gonçalo, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

4 Localizado na cidade fluminense Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Em ambas as experiências, os passados antigos foram configurados como um conteúdo distante da minha realidade. Aqueles temas, datas e personagens - por mais fascinantes que pudessem ser, não dialogavam com as várias faces das minhas vivências de jovem moça, negra, urbana, periférica. De fato, eles cumpriam uma função pontual: atendiam ao cronograma e as tarefas que “checavam” se o acúmulo de conhecimentos operacionalizado por mim naqueles contextos escolares atendiam à aprendizagem histórica esperada pelas orientações educacionais da época.

A História Antiga, nos moldes cronológicos que me foram apresentados, consistia, então, em uma etapa ou, melhor dizendo, uma *primeira* etapa do desenvolvimento da História Ocidental. História esta que era conduzida pelos grandes feitos de majestosos personagens, em geral (ou quase sempre), homens valorosos que conduziam os destinos de uma massa silenciosa de pessoas. Os palcos da “História que interessava de verdade” eram sempre geograficamente distantes. O mundo que eu conhecia, quando aparecia, era subalterno, colonizado ou ex-colonizado, sempre relegado a um terceiro mundismo visceral. Diante disso, eu pensava, o que poderia ser minha existência histórica, a não ser uma vírgula em um imenso texto redigido por outras mãos?

O ponto de virada dessa jornada é datado no ano de 2002, durante minha passagem como aluna no curso Pré-vestibular Social da Universidade Federal Fluminense (UFF)⁵. Foi ao longo das aulas dos licenciandos-estagiários daquele projeto de incentivo à docência que fui apresentada a uma “história problematizadora”. Lá entendi que meu contexto de vida não só importava aos estudos históricos, como posicionavam-me no mundo. Por fim, ouvi - pela primeira vez - que a História poderia ser mais do que o mundo exótico a ser admirado de longe (com os olhos atentos e curiosos). Naquele mesmo ano decidi “prestar vestibular”⁶ para o curso

5 Igualmente localizado no já citado município de Niterói.

6 Aqui precisamos fazer uma nota para esclarecer as/os leitoras mais jovens: antes da vigência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso ao Ensino Superior público, cada universidade era responsável pela organização dos exames de seleção de novos estudantes que aconteciam em algumas etapas sequenciadas. Assim, a expressão “Prestar vestibular” era uma fórmula muito comum entre os jovens egressos do Ensino Médio, também chamados de vestibulandos.

de licenciatura e bacharelado em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde ingressei em 2003.

*

De fato, recapitular minha trajetória me ajuda a reposicionar nossa pergunta inicial. Afinal, *quão profundo é o hiato entre os interesses discentes e as expectativas docentes no que se refere ao estudo da História e, em particular, da História Antiga?* No percurso que descrevi, é possível antever uma fração muito pequena de um filme visto e/ou vivenciado por dezenas de milhares de estudantes brasileiros na Educação Básica, isto é: a persistência de uma orientação positivista e bancária - nos moldes delineados por Paulo Freire (1974) - no ensino de história ou, como vimos aqui, nas memórias que sobreviveram do ensino realizado.

Foi ao longo da formação universitária construída a partir de 2003 no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (com algumas investidas no além-mar europeu) que consegui o distanciamento necessário para problematizar a História Antiga que conheci nos bancos escolares⁷. Deste modo, cumpri todo o *cursus honorum* que a formação na licenciatura e no bacharelado em História, com ênfase em História Antiga Romana, exige: o trabalho como bolsista de iniciação científica e de iniciação à docência, a realização de cursos de especialização, além da formação no mestrado e no doutorado.

Como já dito em outras frentes⁸, ao longo de todo esse percurso formativo eu fui apresentada (ainda que de modo crítico) a uma Antiguidade austera, europeia e elitista. O acesso aos estudos pós-coloniais e a janela de oportunidades que as leituras me inauguraram consistiram num ponto de virada significativo para a revisão desse olhar. A partir do processo de desconstrução iniciado pelo diálogo com a obra *Orientalism*

7 Indubitavelmente, as lembranças do afago experimentado nas aulas da dona Dalva contribuíram de forma significativa para a eleição da História Antiga como meu campo de pesquisas e especialização. Portanto, deixo registrada a minha gratidão às docentes citadas, dona Dalva e senhora Aparecida.

8 Parte desta reflexão também integrou o artigo publicado por mim na revista *Phoênix* em 2020 sob o título: *Quando os deuses visitaram os sertões: a antiguidade clássica nos cordéis de João Martins de Ataíde*.

(1978), de Edward Said, *Black Athena* (1987), de Martin Bernal, *Corrupting Sea* (2000), de Peregrine Horden e Nicholas Purcell, e *História Antiga* (2013), de Norberto Luiz Guarinello, para citar alguns exemplos, foram criadas as condições de possibilidade para, enfim, mudar meu horizonte de expectativa. As antigas reflexões a respeito do Mediterrâneo Antigo (sobretudo o greco-romano) foram pouco a pouco cedendo lugar a diferentes temporalidades, espaços, indivíduos, deixando-me mais interessada em entender não apenas as estratégias de poder, mas também as táticas cotidianas que o questionam. Nesse processo, minha percepção sobre a prática da docência da História Antiga no Brasil, mais especificamente no sertão potiguar, onde passei a atuar em 2017 como docente da cadeira de História Antiga no Departamento de História do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, também passou por uma intensa revisão. Afinal, as várias versões da pergunta “*essa História Antiga é nossa, professora?*”, se tornaram uma constante em todas as turmas que tive o prazer de lecionar.

Efetivamente, o estudo do Mundo Antigo, a mim tão caro e afetuoso, para minhas alunas e alunos não estava ancorado nos mesmos interesses. Assim, foi na lida da sala de aula, no dia a dia com as/os estudantes de História, que compreendi que estudar e ensinar Antiguidade no Brasil significava mais do que um processo de ajuste das lentes que eu usava para compreender as questões levantadas pela nossa contemporaneidade. Não se tratava de uma ferramenta, mas de parte significativa do arcabouço conceitual necessário para encontrar-me num mundo que se pretende racional, democrático, republicano.

A partir deste momento, todas as experiências descritas até aqui, cara/caro leitora/leitor, passaram a me acompanhar em cada componente curricular ministrado por mim e contextualizado no Mundo Antigo. O hiato que eu mesma conheci quando criança, na década de 1990 - no início dos anos 2000, entre a História Antiga ensinada e a minha vida, agora ganhava outros contornos. Na perspectiva das turmas que lecionei, o hiato não era apenas entre a vida de cada estudante e as culturas do Mundo Antigo (visto como o conjunto de complexos contextos sócio-históricos coetâneos), mas, igualmente, entre a História

Antiga aprendida nos bancos escolares da Educação Básica daquela que seria estudada nas cadeiras universitárias. A empreitada que vi diante dos meus olhos era, portanto, desafiadora: além de construir e problematizar a importância do estudo da História Antiga Mediterrânea no Brasil com as(os) estudantes, elas, como professoras(es) brasileiras(os) em formação, também seriam convidadas(os) a compreender as potencialidades daqueles conhecimentos para a formação das futuras gerações de cidadãos e cidadãs que, um dia, auxiliarão a formar. A necessidade de ouvir outras vozes sobre esse complexo tema nos levou, assim, a nos debruçarmos sobre a historiografia especializada. Sigamos, então, para nossa próxima questão-problema.

O que a academia tem a nos dizer? Notas sobre o ensino de história antiga a partir do olhar crítico da historiografia brasileira

Nos últimos 20 anos o ensino de História Antiga esteve no horizonte reflexivo de várias historiadoras e diversos historiadores brasileiros. Para além das inúmeras publicações sobre o tema, importantes espaços institucionais de discussão acadêmica, como o Grupo de Trabalho em História Antiga (GTHA)⁹ da Associação Nacional de História (ANPUH)¹⁰ e a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC)¹¹, se dedicaram ao tema, ora através da organização de publicações específicas, ora a partir da inclusão do tema nos debates promovidos pelos encontros virtuais e presenciais organizados. Em todas as formas, o enfrentamento das questões relacionadas aos desafios do ensino de História Antiga no contexto educacional nacional, bem como as sugestões de caminhos que o revigora e revitaliza, trouxeram contribuições significativas.

Como docente, entendo que a construção de caminhos reflexivos para as problemáticas delineadas com as turmas exigem o diálogo com essa historiografia especializada. O debate historiográfico crítico

9 Site oficial: <https://www.gtantiga.com/>, acessado em 15 de abril de 2022.

10 Site oficial: <https://anpuh.org.br/>, acessado em 15 de abril de 2022.

11 Site oficial: <https://www.classica.org.br/>, acessado em 15 de abril de 2022.

e diversificado deve (ou pode) funcionar para a/o docente de História como uma importante ferramenta a ser usada na seleção ou revisão dos temas e dos conteúdos que compõem o currículo a ser ensinado e, também, para lançar um olhar crítico sobre os arranjos feitos nos livros didáticos tradicionais.

Nesses termos, não é possível sustentar a falsa dicotomia entre o saber produzido pela academia e o saber histórico-escolar uma vez que, no projeto formativo das novas gerações ambos têm o seu lugar e devem agir de modo integrado. Portanto, meu intuito nesta seção consiste em apresentar, ainda que em breves linhas, as questões-problema a respeito do ensino de História Antiga que foram perseguidas por alguns historiadores classicistas brasileiros que se dedicaram ao tema nos últimos anos¹².

Começamos essa breve jornada historiográfica com o artigo “*Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros*” de Ana Tereza Marques Gonçalves e Gilvan Ventura da Silva publicado em 2001. Nesta obra, os autores analisam como os conteúdos de História Antiga são tratados nos livros didáticos brasileiros e, a partir disso, definem algumas questões críticas. No que tange aos conteúdos de História Antiga, Gonçalves e Silva identificam uma distância entre o modo como os conhecimentos específicos da Antiguidade Clássica são trabalhados nas Universidades e como eles são apresentados nos livros didáticos.

Em se tratando destes livros, os autores destacam que as fragilidades encontradas tanto na seleção dos conteúdos de Antiguidade quanto na forma como os temas são apresentados podem ser atribuídos à ausência de historiadores especialistas em História Antiga nas equipes que elaboram as obras destinadas ao ensino de História na Educação Básica. Somando-se a isso, estaria o fato de que, no contexto considerado pelos autores, muitas licenciaturas apresentarem deficiências na formação

12 A seleção dos artigos que recebeu nossa atenção atendeu aos seguintes critérios: nos interessam os textos que apresentassem um olhar crítico sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos; aqueles que analisam a importância do estudo da Antiguidade no Brasil para a formação crítica das novas gerações e, por fim, os trabalhos que apresentam alguns caminhos possíveis para a construção de uma abordagem didática crítica, atualizada e dinâmica sobre a História Antiga a partir das questões do tempo presente.

específica de muitas áreas dos estudos históricos, dentre elas, a História Antiga, o que ocasionaria déficits no olhar crítico dos licenciandos para algumas áreas deste campo do saber histórico. O resultado da combinação dessas situações seria a produção e uso de livros didáticos que reproduziram simplificações de conteúdo, anacronismos, além do reforço de teses já superadas pela historiografia, o que acabaria por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Na mesma esteira reflexiva podemos inserir o trabalho de Pedro Paulo Funari intitulado “*A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares*”, publicado em 2004. A hipótese central defendida pelo autor consiste na compreensão da importância cultural do livro didático e do ensino de História Antiga como uma ferramenta capital para a formação de uma cidadania crítica nas novas gerações. Para o autor, o estudo crítico do mundo antigo promoveria a construção de um olhar capaz de observar a historicidade do tempo presente e permitiria que as pessoas se tornassem pensadores criativos, hábeis na compreensão de sua própria sociedade¹³. Tal perspectiva se opõe à forma elitista, europeia e ocidentalizante que delinea os conteúdos de História Antiga nas obras didáticas alvo da análise de Funari. De outro modo, o autor defende que se deve lutar por melhores conteúdos e condições de estudo e trabalho na escola. Nesses termos, a promoção da diversidade cultural, orientada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) vigentes quando da redação do artigo, seria um norte importante a ser considerado uma vez que:

está a sugerir um conteúdo menos normativo, menos enredado na História dos vencedores e nas interpretações que privilegiam um passado feito de arreglos entre parceiros de um sistema de compadrio e clientela, em lugar das lutas e conflitos. A diversidade cultural permite que se busque compreender gregos e romanos, mas também outros povos da Antigüidade, aristocratas e guerreiros, mas também

13 Sobre a discussão do lugar da História Antiga e memória social no Brasil, recomendamos o excelente artigo publicado em 2017, no nº 8 da **Revista Mare Nostrum** pelo Professor Gilberto da Silva Francisco intitulado *O lugar da História Antiga no Brasil*.

camponeses e escravos, homens, mas também mulheres. A História da Antiguidade surge, então, como elo constante da realidade atual com suas origens ideológicas (FUNARI, 2001, p.4-5).

A importância da diversidade teórico-metodológica no ensino da Antiguidade também foi alvo das análises de Lisiana Lawson Terra da Silva e Jussemar Weiss Gonçalves, em *O ensino de História Antiga: algumas reflexões* (2015). Os autores salientam que, no Brasil, o estudo da História Antiga esteve por muito tempo atrelado à formação moral dos indivíduos oriundos das elites. Sinônimo de erudição, a leitura dos clássicos Greco-romanos servia de base intelectual para o reforço do modelo europeu de formação intelectual. Nessa perspectiva, ainda hoje pode-se observar resquícios desse pensamento. Em suas palavras:

Um primeiro ponto que precisa ser abordado sobre o ensino de história antiga na escola é que ela não é uma disciplina autônoma, mas sim, um conteúdo que pertence à disciplina de História Geral. Nesse sentido o que se nota, na prática da sala de aula, é uma condensação da antiguidade clássica e oriental, já que o conteúdo deve obedecer a uma cronologia, sendo que a antiguidade clássica ainda recebe maior valorização do que a oriental na sala de aula. A história antiga, dentre os conteúdos da disciplina de história, talvez seja aquela que melhor possibilita ao aluno um encontro radical com o diferente, com a alteridade e com a pluralidade cultural. Claro que o termo Antiguidade condensa vários povos, religiões e línguas diferentes, em períodos de tempo longuíssimos, mas que na sala de aula, por vezes, são colocados todos como pertencentes a um mesmo quadro cultural. Nesse sentido, a contribuição de outras áreas do conhecimento para o estudo da história antiga, como a arqueologia e a antropologia, é fundamental. Nessa questão de um estudo da antiguidade como pertencente a outro estilo de vida, a História Cultural é basilar, pois dá instrumentos para uma análise que abarca o multiculturalismo e os choques culturais (SILVA & GONÇALVES, 2015, p. 7).

As considerações de Pedro Paulo Funari, Lisiana Lawson Terra da Silva e Jussemar Weiss Gonçalves nos fazem recordar a pergunta

inicial deste texto sob outra perspectiva: como poderíamos, então, fazer a aproximação entre os conteúdos de História Antiga e as diversas realidades vividas pelas/pelos estudantes? Nesta toada, o trabalho de Semíramis Corsi Silva, *Aspectos do ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações* (2010) nos elucida que essa busca por uma identificação não deve incentivar o aluno a realizar uma busca pelas origens do que existe na atualidade, o que o levaria a desconsiderar as mudanças e as transformações históricas. Por outro lado, destaca a autora, as/os docentes devem construir com as turmas a compreensão do passado por ele mesmo e o presente como resultado de transformações históricas.

Como defendido por Silva e Gonçalves, esse é o ponto crucial do estudo da Antiguidade: *a compreensão de práticas culturais do passado que são diferentes do presente, e que os professores e pesquisadores esforçam-se para transmiti-las a seus alunos e leitores* (SILVA & GONÇALVES, 2015, p.8). No entanto, os autores alertam que essa pluralidade cultural antiga é alterada conforme os receptores, ou seja, os indivíduos interpretam as ações conforme sua cultura, adaptando ideias, costumes, imagens etc. Deste modo, apontam que:

incentivar nos alunos uma análise crítica do passado para a compreensão de temas atuais como desigualdade, exclusão, religiosidade, sexualidade e tantos outros, é o objetivo do ensino de história. É nesse sentido que a história antiga pode contribuir de forma ímpar, na exata medida em que revela mundos e práticas culturais diferenciadas, estimulando a reflexão histórica, a crítica, e a tolerância com o outro (SILVA & GONÇALVES, 2015, pp. 8-9).

Nesses termos, a título de exemplo, podemos citar uma das estratégias didáticas sugeridas por Semíramis Corsi Silva em torno do estudo do conceito de Reforma Agrária no contexto romano, tema caro aos conteúdos de história no 6º ano do Ensino Fundamental II da Educação Básica: em lugar do estudo sistemático de datas e fatos distantes do contexto histórico brasileiro contemporâneo, a análise da Reforma Agrária proposta na República Romana pelos irmãos Graco seria cotejada com

a proposta de Reforma Agrária dos Movimentos Sociais Brasileiros de Luta pela Terra, tomando o cuidado de se analisar os contextos específicos e as diferenças substanciais que existem em assuntos semelhantes (SILVA, 2010, p. 149).

A proposta da autora dialoga, portanto, com a necessidade de revisar, não apenas a confecção dos livros didáticos como sua utilização enquanto uma ferramenta pedagógica, dada a sua importância no processo de ensino e aprendizagem em diversos contextos educacionais brasileiros. Além disso, se deve atentar, igualmente, para a revisão da formação dos docentes de História, afinal, uma prática de ensino crítica, criativa e historicamente atualizada não começa na atuação da/do docente em sala de aula, mas na formação acadêmica construída anteriormente nos bancos universitários¹⁴. Uma formação acadêmica de qualidade, nas palavras da autora, *deve ser fomentada nas práticas de ensino, estágios, atividades acadêmicas, científicas e culturais e também pesquisas de Iniciação Científica feitas ainda durante a primeira formação na graduação*. Deste modo,

o livro não pode se converter no único recurso teórico-metodológico empregado pelos profissionais do conhecimento. O professor de História, independentemente do nível de ensino, universitário ou escolar, precisa utilizar-se de outros recursos que não apenas o livro didático. Seja o texto base da aula ou as apostilas, em casos das universidades ou do livro didático propriamente, os recursos audiovisuais são métodos eficazes na aprendizagem (SILVA, 2010, p. 152).

Quando das discussões em torno da formulação da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, em 2015, as reflexões dedicadas ao ensino de História no geral e de Antiguidade, em particular, ganharam novo

¹⁴ O que tem sido pesquisado sobre História Antiga no país recentemente? Essa é a pergunta que os historiadores Dominique Santos, Grazielle Kolv e Juliano João Nazário perscrutam no artigo *O ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes*, publicado no n° 8 da **Revista Mare Nostrum** em 2017.

fôlego¹⁵. Em parte, a mobilização dos historiadores do Mundo Antigo a respeito do tema foi provocada a partir dos embates gerados após a publicação da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum, em 2015, que excluía a História Antiga do conjunto de temas selecionados para compor o novo currículo de História. Além disso, propunha o rompimento com a perspectiva eurocêntrica operacionalizado através da quebra da divisão quadripartite da História, isto é, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Como indicaram Ana Lúcia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior no texto *A BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente*, a exclusão da Antiguidade tinha o propósito de

provocar um distanciamento em relação aos centros hegemônicos de poder, favorecendo conteúdos que tratassem de temas como diversidade, pluralidade e diferença cultural. Apesar de a ideia mostrar-se enriquecedora e contribuir para a desconstrução de estereótipos, o que houve, de fato, foi uma preocupação exacerbada com o estudo da História do Brasil, das Américas e da África (2017, pp. 64-65)

A partir dessas críticas e tendo em vista o intenso debate dos contornos que a primeira versão do documento atribuiu aos estudos históricos, outras duas versões (em 2016 e 2017 respectivamente) foram realizadas pela comissão responsável pela redação. Em linhas gerais,

15 Em virtude dos limites do presente artigo, não aprofundaremos a análise do contexto de formulação e o próprio texto da BNCC. Recomendamos, além da leitura e análise do próprio texto Base Nacional Curricular Comum, o estudo de excelentes publicações que analisaram o tema de forma aprofundada e contextualizada. Aqui, recomendamos:

Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum de março de 2016. Disponível em: MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, acessado em 23 de abril de 2022.

Dossiê “História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa”: Uma Antiguidade fora do lugar? da Revista *Mare Nostrum* (Volume 8, nº8, de 2017), dedicado à análise dos embates em torno do ensino de História Antiga no Brasil e a BNCC.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da & GUIMARÃES, Selva. “Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões”. In. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

percebe-se que na segunda versão os anos finais do Ensino Fundamental receberam um tratamento diferente, sendo atribuído um maior espaço para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à compreensão dos processos históricos de progressiva complexidade e que exigem maior capacidade de abstração. Nesses termos, a Antiguidade Clássica e o Medievo assumiram o status de ponto inicial para a compreensão do conhecimento histórico (BRASIL, 2016, p. 460; SOUZA, 2019, p. 582).

Percebe-se, então, um esforço para apaziguar as reivindicações da comunidade acadêmica, sobretudo dos especialistas em História Antiga (SOUZA, 2019, p. 583). Já a terceira versão incluiu no texto introdutório dos anos finais do Ensino Fundamental uma divisão de três procedimentos básicos, a saber: (1º) “o uso de uma forma de representação, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica” (BRASIL, [2017], p. 367), (2º) “escolha de fontes e documentos” (BRASIL, [2017], p. 369) e a (3º) “escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes” (BRASIL, [2017], p. 369). Frente a isso, veremos um reforço à orientação de, no ensino de História, se mesclar as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes de modo a apresentar diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (BRASIL, [2017], p. 368).

Sobre isso, Matheus Vargas de Souza, no artigo *O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico?* (2019), compreende que:

(ao falar em permanências e rupturas ligadas à História do Brasil, pelo menos no que tange ao ensino de História Antiga, é admitida uma linha entre um Mundo Antigo muito distante e um país latino-americano sem, contudo, analisar com cautela a elaboração dessa linha. Se levarmos em conta que a terceira versão escorrega na direção do questionamento propondo “Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental”, ela retoma seu curso concluindo “assim como os impactos sobre

outras sociedades e culturas” (BRASIL, [2017], p. 371). Algum avanço, sem dúvida, mas sutil, senão tímido e, no mínimo, ambivalente: permite ao professor questionar seus alunos à moda de Sócrates sobre uma apropriação moderna (com uma lente moderna) de um passado muito distante e distinto; mas permite, também, que se retome a velha noção de que o alicerce chegou até nós, graças ao esforço de recuperação da Renascença que valorizou a chamada cultura greco-romana e trouxe, com o Humanismo, conceitos que são presentes até hoje, desconsiderando a polissemia de conceitos historicamente datados, mas, acima de tudo, mantendo uma percepção de tempo histórico constituído por continuidades e retomadas.

Seguindo esse debate, Juliana Porto Machado, Ronaldo Bernardino Colvero e Letícia Ferreira Porto refletem acerca da nova BNCC e suas consequências para a História Antiga no texto *Os reveses do ensino de História Antiga no Brasil* (2019). Em diálogo com os autores, é possível considerar que a revisão da exclusão da História Antiga na versão final da BNCC foi fundamental para viabilizar um espaço de reflexão acerca da antiguidade histórica e sua importância para a compreensão da própria política nacional já que no Brasil “(...) a consolidação da área política está calcada na formação de um vocábulo de origem greco-romano e nas leis romanas, além disso a História Antiga é uma constante na memória social do país seja na literatura, na arquitetura e outros nichos” (MACHADO, COLVERO & PORTO, 2019, p. 4). Portanto, o ensino de História Antiga deve pautar, na perspectiva dos autores, o direito que o jovem estudante possui de compartilhar outros saberes e experiências, além do reconhecimento do Outro, da pluralidade cultural e histórica da produção humana.

Frente a isso, a História Antiga consiste em um campo de investigação privilegiado ao estimular o trabalho com o auxílio de outras ciências como a Arqueologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Epigrafia, Paleografia, entre outras. Quando ensinada em sala de aula, a História Antiga estimula o uso de fontes documentais provindas de outras áreas de conhecimento, viabilizando o trabalho interdisciplinar (FUNARI & GARRAFFONI, 2004). Nesse contexto, reforçam os autores, os documentos históricos advindos do contato com outras ciências transformam-se em

ferramentas essenciais para uma visão pormenorizada dos conteúdos e assim, como indica a PCN (Plano Curricular Nacional) de estudos transversais um acesso livre a discussões pertinentes sobre hibridismo, pluralidade, multiculturalismo, memórias coletivas e individuais, identidades heterogêneas, gênero, modos de vidas, política, patrimônio nacional em suas múltiplas vertentes, induzindo a uma visão de certa maneira despida de preconceitos já estabelecidos em relação às outras sociedades. E assim, afirma Francisco (2017, p.54) “a História Antiga nos apresenta uma possibilidade ímpar de observação crítica de esquemas de identidade e memória, e o cenário amplo de crítica é, em certa medida, responsável por isso”. Logo, os temas transversais contribuem para um entendimento do passado através de uma visão crítica e embasada em evidências históricas. Tornando a interpretação do passado em um processo contínuo de renovação das imagens deste no presente (SILVA, 2010). (MACHADO, COLVERO & PORTO, 2019, p. 8)

Concluiremos este breve percurso historiográfico dialogando com o recente artigo de Guilherme Moerbeck intitulado *Em defesa do ensino de História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial* (2021). Neste trabalho, Moerbeck propõe a defesa de uma História Antiga para as escolas que seja *inextricavelmente vinculada às preocupações do mundo contemporâneo*, o autor defende que a História Antiga é tanto mais oportuna para a aprendizagem escolar quanto mais dialogar com os problemas, questões, tensões e angústias do tempo presente (MOERBECK, 2021, p. 51). Em suas palavras:

é necessário considerar uma nova História Antiga para as escolas a partir de agora. Em vez de uma suposta história universal que pudesse englobar a todos numa macronarrativa, dever-se-ia pensar compromissos éticos universais para o ensino da disciplina de História, cuja importância reside além dos programas disciplinares, mas que também podem neles ser traduzidos (UNESCO, 2015). É necessário que os temas e temporalidades façam sentido para quem os estuda, assim como é igualmente indispensável que estes conteúdos sejam alinhados com as preocupações do

desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos da escola (MOERBECK, 2021, p. 61).

Partindo das reflexões em torno dos desdobramentos da BNCC, Moerbeck insere o ensino de História Antiga na seara mais alargada dos estudos *decoloniais* da educação, dos estudos da recepção e dos usos do passado, e propõe cinco princípios que podem contribuir para a reorganização curricular e para a revisão dos temas contextualizados na Antiguidade ensinados nas escolas. Nas palavras do autor, seriam eles:

- 1) Reconhecer a legitimidade de um conjunto de ideias científicas de matriz europeia não significa dizer que a América ou outro continente seja o sucessor de uma herança monolítica em que não há interferências, contribuições nem participação ativa. (...)
- 2) Perceber que as cronologias tradicionais partem de pressupostos complexos e de ramos epistemológico específicos, portanto, não são dados da natureza, nem definitivos. Ainda assim, dão sentido a processos que estão profundamente ligados às histórias regionais, como a da Europa (...).
- 3) (...) [A] Antiguidade Clássica e as ideias que surgiram há milênios passam por diferentes filtros de percepção em cada época. E, sendo assim, não podem ser reproduzidas ou traduzidas à contemporaneidade sem maiores cuidados. (...)
- 4) Do ponto da formação humana, das sensibilidades, de valores éticos e de cidadãos atuantes, a História Antiga pode ser tão importante para a educação escolar quanto quaisquer outras. A alteridade, a percepção do outro, permite a professores e alunos trabalharem com uma pletera de sociedades, ideias, regimes políticos, ações sociais e rituais que não existem mais em nossos dias. A comparação é um método heurístico bastante enraizado no trabalho dos historiadores que pode e deve colocar em discussões fenômenos antigos e modernos (...).
- 5) A história antiga ensinada a crianças e adolescentes deve ser pensada a partir das necessidades da escola e da sociedade contemporânea, o que deve incluir o intercâmbio de conhecimentos com a pesquisa e a divulgação científicas. (...) (MOERBECK, 2021, p. 74).

Acompanhados do percurso historiográfico construído aqui e inspirados pelas proposições de Moerbeck, nos dirigimos para a nossa última proposição que, agora, consiste em uma afirmativa. Sigamos.

À guisa de conclusão, afirmamos: O ensino da Antiguidade na Educação Básica pode e deve contribuir para a formação cidadã das novas gerações.

Com a mesma delicadeza de um tecelão de narrativas, de histórias e de vidas, os professores de História em muitas ocasiões precisam ir além das ferramentas inanimadas, livros, computadores e afins. Unindo-se às Musas, sobretudo à Calíope e Clio, fabricam novas oportunidades de ensino e aprendizagem ao contextualizar conteúdos de tempos e espaços históricos longínquos aos educandos, tornando-os menos estranhos e austeros (OLIVEIRA & SILVA, 2020, p. 14). Nessa práxis, a História Antiga ganha ares contemporâneos por partir de questões oriundas no tempo presente, a História Local e Regional contribui na atribuição de sentidos ativos à prática cidadã, fazendo-se fundamental na construção de interpretações e na compreensão das relações existentes entre a região onde vive e o global. É nesse encontro entre um Eu e um Outro que se constrói as condições de possibilidade de refletir historicamente sobre os acontecimentos, construindo uma visão crítica sobre os fatos e assim, formar e transformar opiniões (PAIM & PICOLLI, 2012; p. 8).

Com base nas reflexões apresentadas aqui podemos delinear que, mais do que uma sucessão interessada de fatos políticos, militares e econômicos, o estudo da História em geral, e de História Antiga em particular, deve ter uma dimensão ativa, caracterizada pelo combate à destruição do passado e de sua conseqüente alienação coletiva. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que as matérias-primas dos estudos históricos não são aquelas que formavam a já conhecida massa amorfa de datas e fatos congelados nas enciclopédias. São as experiências humanas no tempo e no espaço, experiências estas que constroem o que chamamos de passado e presente, que devem ser o material de análise das investigações e integrar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

As aulas de História não devem perder de vista o mundo em constante transformação e cada vez mais globalizado e integrado no qual vivemos. Os processos de ensino-aprendizagem operacionalizados pelo seu estudo exige a construção de um conhecimento vivo, compreensível, que faça sentido para as gerações recentes, que estabeleça pontes com as demandas atuais e, por que não, com outras áreas do conhecimento (OLIVEIRA & CAMPOS, 2020, pp. 23- 25). Frente a isso, torna-se urgente o rompimento com as antigas sequências históricas da tradicional e anacrônica História Universal. A busca por novos recortes geográficos, sociais e culturais, somado ao desenvolvimento de outras linhas do tempo e outras maneiras de pensar as especialidades antigas no âmbito de uma História mundial operacionalizado pelos estudos históricos (GUARINELLO, 2014, p. 172-173) podem e devem inspirar a construção de outras abordagens didáticas para a Educação Básica - e o ensino de História Antiga, como vimos, se constituem em um profícuo *locus* de reflexão.

Inúmeras são as publicações dedicadas a analisar o uso de documentos históricos como ferramentas didáticas no planejamento e no tratamento de diversos assuntos no ensino de História Antiga¹⁶ na Educação Básica. Além disso, é importante destacar que aulas de campo em Museus e Centros Culturais (presenciais ou virtuais), o uso problematizado de produtos culturais contemporâneos como filmes, músicas, jogos, dentre outros, conformam estratégias didáticas que colaboram para a formulação de questões de análise que interligam dilemas do mundo social que está a nossa volta com os tempos passados (ROCHA, 2014, p. 33). Essa iniciativa propicia tanto uma divulgação dos temas históricos de modo geral, como contribui para a construção de uma cultura histórica engajada nas gerações atuais e futuras. Assim sendo, a operação desafiadora que se coloca não consiste em utilizar vestígios do passado para engrandecer a simples organização sucessiva e metódica dos fatos

16 Sobre isso, recomendo a leitura da obra BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa & BORGES, Airan dos Santos. **Ensino de História Antiga: experiências e reflexões**. Rio de Janeiro: Sobreontens/UFMS, 2020, disponibilizada no link:https://www.academia.edu/78445998/ENSINO_DE_HISTORIA_ANTIGA_1

antigos. Essa antiga visão, deve ceder lugar à análises que articulem o presente com o passado de modo crítico e reflexivo.

Acreditamos que apenas um estudo da História que considere diferentes escalas de análise (local, regional, nacional, global) se torna capaz de contribuir, então, para a libertação do indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos. Seu ensino, em contrapartida, ganha uma orientação política ao contribuir para a formação do pensamento crítico do educando para a compreensão da realidade em que vive e, quiçá, transformá-la (OLIVEIRA & SILVA, 2020, p. 16). Que sigamos firmes nessa jornada.

~

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto: 2015, p. 11-27. (1. ed. 1997).

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

COELHO, Ana Lucia Santos & BELCHIOR, Ygor Klain. A BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. In. **Revista Mare Nostrum - Dossiê “História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa”**: Uma Antiguidade fora do lugar?, São Paulo-SP, volume 8, nº8, pp. 62-78, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. “A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares”. In. **Revista História Hoje**, São Paulo - SP, nº 4, 2004.

GONÇALVES, Ana Tereza Marques & SILVA, Gilvan Ventura da. “Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros”. In. **Revista História e Ensino**, Londrina- PR, v. 7, pp. 123-141, out. 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Ensaio sobre História Antiga**. São Paulo: USP, 2014.

MACHADO, Juliana Porto; COLVERO, Ronaldo Bernardino & PORTO, Letícia Ferreira. *Os reveses do ensino de História Antiga no Brasil*. In. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad, Latin American Journal of Studies in Culture and Society**, Foz do Iguaçu-PR, v. 05, ed. especial, pp. 1-11, abr., 2019.

MOERBECK, Guilherme. *Em defesa do ensino de História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial*. In. **Revista Brathair**, São Luis-MA, v.21, n° 1, 2021.

OLIVEIRA, Airan dos Santos Borges de & CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa. “Ensino de História Antiga e as Potencialidades da Cultura Material: Experiências e Reflexões” In. BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa & BORGES, Airan dos Santos. **Ensino de História Antiga: experiências e reflexões**. Rio de Janeiro: Sobreontens/UFMS, 2020, pp. 23-35.

OLIVEIRA, Airan dos Santos Borges & COSTA, Maria da Conceição da Silva. Afinal de contas, a História está em jogo? (prefácio) In. OLIVEIRA, Airan dos Santos Borges & COSTA, Maria da Conceição da Silva. **História em Jogo: as questões do tempo presente e os desafios do ensino de História**. Rio de Janeiro: Desalinho, 2020.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. *Ensinar História Regional e Local no Ensino Médio: experiências e desafios*. **Revista História & Ensino**, v. 13, p. 107-126, 2012.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *A presença do passado na aula de História*. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 33-51.

SILVA, Semíramis Corsi. “Aspectos do ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações”. In. **Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medievo**, Bagé - Rio Grande do Sul, Volume 1, pp. 145-155, Janeiro a Julho de 2010.

SOUZA, Matheus Vargas de. “O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico?”. In. **Revista História & Ensino**, Londrina-PR, v. 25, n.1, pp. 571-588, jan./jun. 2019.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da & GONÇALVES, Jussemar Weiss. “O ensino de História Antiga: algumas reflexões”. In. **Atas do XXVIII Simpósio Nacional de História da ANPUH: Lugares dos Historiadores: velhos e novos caminhos** - 27 a 31 de julho de 2015. ANPUH-SC: Florianópolis, 2015.

TEXTO 10

VIVÊNCIAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



NADJA SANTOS BONIFÁCIO¹

Apresentação

Nesta comunicação procura-se falar de “vivências” ocorridas na escola referente ao ensino de História nos anos iniciais, que foram observadas na prática diária de escolas da rede estadual e municipal de ensino em bairros periféricos de Aracaju onde leciono ou já lecionei. São situações vividas como professora de 1º, 2º, 3º e 5º anos do ensino fundamental e com o EJA. Falo vivências, porque foram fatos e práticas que ocorreram em sala de aula, mas também no cotidiano da escola que influenciaram diretamente no desenvolvimento e articulações das disciplinas, no “modo de fazer” do professor, em sua metodologia e prática pedagógica, e conseqüentemente, no aprendizado do aluno relativo à disciplina História.

Vivências na Escola sobre Ensino de História nos Anos Iniciais

Quando fui convidada para falar nessa oficina foi para dizer como era a prática exercida nas aulas de História nos anos iniciais, bem como os recursos utilizados. Mas, resolvi falar das minhas inquietações sobre como ensinar História e as dificuldades que já enfrentei no ensino da disciplina, porque nem sempre as coisas acontecem como nós, profes-

¹ Professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Municipal e Estadual de ensino; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Com Mestrado e Doutorado em Educação.

sores, queremos, às vezes por causa da orientação pedagógica ou pela burocracia que bloqueia a prática pedagógica que o professor deseja desenvolver ou até mesmo pela falta de recursos na escola, como mapas da cidade ou estado novos, por exemplo.

Falo de um lugar como professora do ensino fundamental I, relatando a vivência de alguns fatos que ocorreram desde quando ingressei na rede municipal (2012), e na rede estadual (2013), de ensino em bairros periféricos de Aracaju. Comecei inicialmente, com turmas de 1º ano e 3º anos respectivamente, são turmas críticas pois do 1º ao 3º ano é a fase de alfabetização e espera-se que no 3º ano os alunos já saibam ler, escrever e fazer as quatro operações bem. E, na maioria das vezes, não é isso que acontece. Dificilmente durante esse tempo que estou no “chão” da escola peguei uma turma de terceiro ano com a maioria dos alunos alfabetizados. Pela própria experiência mais da metade da turma chega no terceiro ano não alfabetizados (não conhecem as letras, não escrevem, nem sabem contar, muito menos reconhecer os números). Esses índices tornam-se um desafio para o professor do terceiro ano, porque ele tem que dar conta para que no final do ano letivo os alunos não alfabetizados recuperem sua aprendizagem e tenham condições de avançar para os outros anos. É desafiante porque o professor tem que lidar com alunos que sabem ler bem (às vezes 5 alunos da turma e no máximo 8); alunos que leem pouco, alunos que conhecem as letras e não leem; alunos que copiam qualquer texto, mas não leem; e alunos que não conhecem o alfabeto.

Sabemos que nos primeiros anos que constitui o período de alfabetização os alunos que estão no primeiro e no segundo anos iniciais são beneficiados pela aprovação automática ou pela progressão continuada, sistema no qual o aluno não pode ser reprovado, (exceto se tiver mais de 75% de faltas), com a justificativa de que ele não seja desestimulado e acabe evadindo da escola. No entanto, o problema estaciona no terceiro ano, porque, como já foi dito antes de vinte e cinco alunos matriculados e que frequentam regularmente, mais da metade não se alfabetizam como deveriam, poucos conseguem aprender a ler até o final do ano letivo e ficam reprovados uma média de 7 a 9 alunos.

Nas escolas tanto da rede municipal quanto a estadual acontecem as “aulas de reforço” em horário contrário ao horário normal de aula dos alunos e na rede municipal até nas férias, geralmente durante 15 dias, o reforço é oferecido aos alunos com o intuito de compensar a falta de aprendizagem. As aulas são concentradas nas disciplinas de Português e Matemática porque o objetivo é que reconheçam letras e números, aprendam a ler, escrever, e fazer contas. A aprovação automática ainda está sendo debatida por especialistas uns contrários outros a favor, mas percebe-se que na prática é um sistema com falhas que precisam ser consideradas e solucionadas. Os alunos chegam no terceiro ano sem saber ler e escrever porque passou automaticamente do 1º ano para o segundo e do 2º ano para o 3º. Já no 3º ano ele pode ser reprovado e muitos alunos ficam 3, 4 anos repetindo de ano porque não conseguem aprender o alfabeto e nem fazer operações simples como somar e subtrair. E dessa forma alguns alunos chegam ao 5º ano. O reforço não dá conta de atender a necessidade de alguns alunos. Muitas das vezes o professor que leva a culpa por essa situação, até mesmo por seus pares, outros professores das séries posteriores, mas são vários fatores que ocorrem: a criança é matriculada, mas tem baixa frequência, mesmo sendo advertido pela escola; por não ser obrigatório, alguns pais não optam em colocar os filhos no reforço, mesmo sabendo que eles precisam desse apoio escolar; os alunos que são repetentes e já com idade maior que seus colegas, na maioria das vezes, não comparecem com frequência ou por vergonha ou desestímulo.

Outra grande dificuldade existente nas escolas públicas são os programas e projetos que são lançados de “cima para baixo” e que o professor tem que colocá-los em prática obrigatoriamente durante todo o ensino fundamental I. Eles mais atrapalham do que ajudam, porque são dois a três programas por ano que devem ser distribuídos e aplicados durante a semana com conteúdo que priorizam somente o ensino de português e matemática para compensar a defasagem de aprendizado dos alunos na leitura e na alfabetização matemática. São livros com conteúdo que não levam em consideração as outras disciplinas, pois não têm caráter interdisciplinar. O conteúdo de português, por exemplo, é dividido por

lições e traz sempre os tipos de gêneros textuais com interpretação de texto e parte gramatical, mas nem sempre, está incluso ainda a avaliação com datas marcadas para aplicação. Dizem que o professor da escola pública tem autonomia em sala de aula, mas por conta desse cenário o professor do 1º ao 5º é induzido a trabalhar por mais tempo as disciplinas de português e matemática.

Na rede estadual a quantidade de aulas de História no 3º são duas por semana e no 5º ano da rede municipal são três aulas de História por semana, mas por experiência, no período de alfabetização (do 1º ao 3º ano), como já vimos, deve-se focar nas disciplinas de Português e Matemática. Não que os professores deixem os conteúdos das outras disciplinas de lado, mas muitas vezes, existe uma pressão por alguns coordenadores pedagógicos inexperientes que pensam não fazer sentido ensinar ciências, geografia e história se o aluno ainda não sabe ler, pois não levam em consideração o recurso da interdisciplinaridade entre as disciplinas. Alguns coordenadores e professores também entendem que no livro didático de História estão todos os conteúdos necessários para a aprendizagem do aluno, ou seja, para alguns tudo está no livro. Nas minhas vivências de escola já ouvi de professor, coordenador e até diretor falas como: “Tudo o que eles precisam saber está aí no livro”; “Não precisa ensinar ‘isso’ pra eles, porque não vão entender”; ou ainda: “Deixe esses livros pra lá, foque na leitura e nas continhas” (como se um texto de História não fosse leitura, sendo específico para cada série); “Está ensinando mapa? Mulher, esses meninos não sabem nem ler direito. Faça contas e leitura, deixe ‘esse negócio’ pra lá”.

Outra questão a pontuar é ainda se pensar que a história já está pronta. Porque quando se diz que tudo o que o aluno precisa saber está no livro, é pensar que a história já está pronta, não a entendendo como uma construção. Eu não condeno o uso do livro, às vezes, é o único recurso próximo ao aluno. O erro é usá-lo cegamente sem complementos como foi o meu caso durante um tempo.

Lecionei o primeiro ano durante três anos, quando entrei como efetiva na rede municipal. Nesse tempo cursava o doutorado em educação na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, que durou cinco

anos e por comodidade segui as orientações pedagógicas da coordenação da época, utilizando somente o livro didático em todas as disciplinas da série, salvo, em Português e Matemática que utilizava outros recursos como alfabeto móvel, quebra-cabeças de letras, material dourado, contação de histórias, filmes, música, folha impressa, bingo de letras ou números, tangran, sólidos geométricos, dominó numérico entre outros para auxiliar no aprendizado das crianças.

Em 2017, quando terminei totalmente o curso de doutorado lecionava somente o 3º ano nas duas escolas e comecei a questionar o modo como ministrava as aulas de História. Talvez por estar muito próxima aos conceitos que havia aprendido no doutorado, de ter utilizado a metodologia da História Cultural, bem como a leitura da própria BNCC² que traz a importância de conceitos como: o de História, sujeito histórico, lugar, tempo, tempo histórico e cronológico, cidadania, democracia, patrimônio, para que o aluno tenha noção ou compreenda de acordo com sua idade.

Percebi o quanto a disciplina História era prejudicada ou até mesmo excluída na minha prática como professora por ser completamente livresco: seguia o conteúdo, lia o livro, explicava o que estava no livro, marcação de página, lição de casa, questionários, etc. De vez em quando, utilizava vídeos e mapas como subsídio alternativo. Sabia que estava errado, mas a mentalidade era agir dessa forma sem dar tanta importância ao conteúdo ou talvez ser um jeito de ensinar que já estivesse incorporado. Comecei a me questionar por que deixar as disciplinas de História e Geografia em segundo plano. E perguntei aos professores conhecidos como eles ensinavam História? Quais recursos eles utilizavam na sala de aula? Porque eu não sabia o que usar a não ser o livro, vídeos e mapas. Com que frequência ensinava a disciplina? Também pesquisei na internet, e com o tempo fui estudando e lendo livros sobre o assunto de História em sala de aula, sobre ensino de História e no período da pandemia assisti lives

2 É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 08/04/2022

sobre assuntos relacionados: indígenas, negros, patrimônio, cidadania e outros para ter ideia como abordá-los com meus alunos.

Apesar de saber que não se deve considerar a ideia do conteúdo estudado de forma fragmentada, que se deve trabalhar de forma interdisciplinar, na prática, isso ainda não acontece, pelo contrário, o que ouvi das indagações que fiz em 2021, aos professores foi muito parecido com o que fazia. Uso do livro, utilização das datas comemorativas e religiosas como recurso (e alguns somente nessas datas), questionários para responder pelo livro, utilização da folha impressa para responder atividades ou recortar ou desenhar (principalmente para alunos do 1º, 2º e 3º ano), uso de mapas e vídeos³.

Mas, temos que considerar que na escola pública o professor tem dificuldades com alguns recursos e até mesmo a falta de apoio humano e financeiro que o auxilie nas “feituas” das atividades para colocá-las em prática. Por exemplo, um professor indagado falou a diferença entre seu trabalho na escola particular e na pública. Na escola particular existia uma equipe para dar todo suporte daquilo que precisasse na realização das tarefas de História durante a semana, então, além do livro conseguia abranger diversos recursos como: vídeos, criar situações conforme o conteúdo estudado, passeios/saídas a praça, museus, uso de fotos, jogos, acesso à internet, visualização de jornais digital até porque o nível de leitura desses alunos é melhor. Diferentemente, da escola pública o professor tem que dar conta de todos os afazeres. Feito o planejamento ele mesmo pesquisa as atividades, inventa, copia e constrói recursos para incrementar suas aulas, e até mesmo, muitas vezes, tira dinheiro do próprio bolso para isso. Assim, tem-se que analisar todo um contexto, pois o professor não tem suporte financeiro, não tem tempo de criar todas as atividades sozinho, principalmente quando tem dois vínculos, por isso, são situações que desestimula o professor dos anos iniciais em sua prática diária.

3 O vídeo geralmente não é usado como complemento, mas para ser usado no final do horário, por exemplo o filme de curta metragem de 7:20s “Menina bonita do laço de fita”, adaptado da obra de Ana Maria Machado ou a leitura do livro “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém que não fala somente dos cabelos ou aceitação dos cabelos crespos, mas da África; ou o filme Kiriku e a feiticeira.

Iniciei minhas reflexões e mudanças a partir dos ‘detalhes’ como o horário escolar, a agenda de provas, principalmente a frequência que abordava os conteúdos de história durante a semana. O horário escolar para os estudantes de 1º a 5º ano é um recurso importante, feito no início do ano para que os alunos e os pais saibam quais materiais e livros devem levar à escola diariamente. Assim, na construção do horário sempre colocava as aulas de história, geografia, religião, arte para a quinta e sexta-feira por ser o finalzinho da semana. As aulas de português e matemática contemplam todos os dias da semana e ciências três dias na semana e geralmente procurava distribuí-las logo no início. Procurei observar os dias da semana com menos feriados durante o ano para colocar as disciplinas de história e geografia, bem como tirá-las da sexta-feira, porque é o dia da semana que ocorre, geralmente, os eventos escolares: as palestras, as visitas, as culminâncias, as festas, gincanas, com isso, as aulas são parciais ou não acontecem.

Exemplo de horário escolar que costumava fazer:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português	Português	Português	Português	Educação Física
Português	Português	Português	Português	História
Matemática	Ciências	Educação Física	Matemática	História
Matemática	Ciências	Matemática	Geografia	Ensino Religioso
Ciências	Educação Física	Matemática	Geografia	Arte

OBS: As aulas de Educação Física quem especifica é o professor de Educação Física

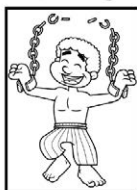
Com relação ao período de avaliações o professor deve fazer o calendário de provas de sua turma. Para quebrar o estigma desconstruí o calendário iniciando desta forma: História, Português, Geografia, Ciências e, por último, Matemática. Mas, a coordenação na época reprovou essa construção, justificando que todos os alunos seguiriam o calendário da escola porque os pais já estavam acostumados com português sendo o primeiro dia de prova. Então, o proposto pela escola foi o de sempre: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História, sendo que alguns professores realizam a prova de História/Geografia juntas. Contudo, iniciar com Português, História ou Geografia é uma

preocupação desnecessária, porque o que importa é o aprendizado do aluno, até porque ele não é avaliado somente pelas provas, mas por um conjunto de atividades no decorrer do ano letivo. O que quero dizer com tudo isso é que deixar essas disciplinas sempre em segundo plano eram atitudes que já estavam incorporadas, pois levava em consideração o grau de importância. Desse modo, a disciplina vai sendo abordada cada vez menos, vai sendo esquecida, os alunos perdem o interesse porque não sabem o assunto e crescem sem saber o que é História e chegam ao 5º ano sem saber nem entender os conteúdos da disciplina. Por várias ocasiões eu coloquei no quadro para alunos dessa série o nome “HISTÓRIA”, algumas falas eram: “Ah professora vamos falar de coisas velhas”; “Professora essa matéria vai falar de quê?”; e tem os que falam sobre as datas comemorativas: o índio, sobre consciência negra, escravos é o que muitos lembram.

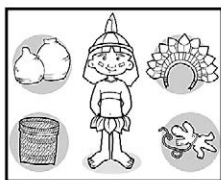
Com relação a frequência dos conteúdos abordados a resposta mais usual e que me incluí, foi utilizar as datas comemorativas como suporte para abordar assuntos como o Dia Internacional da Mulher, Dia do Índio, Descobrimento do Brasil, Tiradentes, Festa Juninas, Consciência Negra, dia da mudança da capital, e outras datas importantes para a capital e o Estado de Sergipe. Não que as datas comemorativas devam ser desprezadas e que não tenham importância, pois são nelas onde relembramos acontecimentos importantes e acaba sendo ainda a oportunidade para se trabalhar a disciplina, o problema é vê-la somente como um momento específico para falar sobre os conteúdos históricos.

Exemplos de atividades que utilizava relacionado a Consciência Negra e Dia do Índio. Imagens retiradas da internet para os alunos do 3º ano e as máscaras também entregues aos alunos do 5º ano.

1 - Figuras representando a Consciência Negra



2 - Figuras representando o Dia do Índio



Geralmente, entregava essas imagens aos alunos com explicações sobre a cultura africana e a escravidão, mas de modo superficial, aligeirada. Da mesma forma com a representação indígena. Para alunos de 3º ano falava sobre a cultura, a culinária, a habitação, os costumes, e a feitura de cocar com os alunos para colocá-los no final da aula, tirar foto e postar no grupo. Para alunos de 5º ano exibia vídeos sobre a chegada dos portugueses em terras brasileiras e fazia questionário para responder pelo livro, mas não trazia a abordagem sobre as diversidades e a questão das invasões sofridas pelos indígenas, ou da resistência indígena, por exemplo.

Em 2021, na semana da Consciência Negra, introduzi outras formas de abordar o conteúdo, primeiro questionando o livro: O que tem em nosso livro de História sobre o assunto? Se tem, o que tem. Se não tem, será porque não tem. Completando com leitura e interpretação de texto sobre o assunto; Trabalhamos com filme e interpretação, questionamentos sobre o filme assistido, conforme a turma; A importância e influência da cultura africana entre nós; trabalhamos com a música: trabalhamos ainda imagens de posts retirados da internet para conhecer, reconhecer e porque não entender palavras como respeito, consciência, preconceito, resistência, persistência, igualdade, diversidade.



E foi assim, a partir desses ‘detalhes’ que repensei minha prática, reavaliei o modo como ministrava minhas aulas e aos poucos fui mudando, procurando abordar o conteúdo para meu aluno de forma interdisciplinar, contemplando as disciplinas, porque todas elas têm a contribuir para a formação social e cultural, porque não integral do aluno. A disciplina “História é referência” (PINSKY; PINSKY, 2016, p. 19), para que o aluno entenda a importância da História. Que ele entenda que a História é uma construção, que ele também a constrói e dela faz parte.

Em 2018, já lecionando nos 3º e 5º anos, os professores das redes estadual e municipal foram preparados para organizar os planejamentos anual e diário conforme as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No início, causou muita confusão e houve resistência de professores para o não uso da normativa, tanto que uns são a favor outros contra porque existe pontos negativos e positivos, falhas e equívocos que não vamos entrar em questão aqui, no entanto, diante do esforço de colocar a BNCC em prática ocorreu diversos cursos e palestras para adaptar os professores as novas regras a serem implantadas por todas as escolas brasileiras. Naquele momento fazia-se necessário a leitura das determinações da BNCC, no caso dos professores dos anos iniciais se inteirar da parte do ensino fundamental I. Era importante entender o significado das competências, do código das habilidades e das habilidades em si para saber como usá-la, pois, cada habilidade tem um teor ampliado, pois uma mesma habilidade pode ser usada para representar vários conteúdos. Assim, o documento serve como guia para indicar os conteúdos que os alunos devem ter noção ou saber a cada ano, não necessariamente que o professor adote esse procedimento, mas deve utilizar para preenchimento do diário.

Conforme a BNCC no:

Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. [...] No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 404).

Coloquei essa citação para reforçar o que a BNCC sugere trabalhar com os alunos de 1º ao 5º ano, e com isso destacar mais duas questões que considero obstáculos para o desenvolvimento da prática do ensino de história. A normativa determina que os alunos entre o 1º e 5º ano devem reconhecer a si próprio, os que convivem com ele e os que vivem na sua comunidade, iniciando o reconhecimento da sua identidade e da sua família (1º ano). Determina ainda que a partir do 4º ano os alunos podem ter um entendimento sobre a circulação dos primeiros grupos humanos, assim, os conceitos de “nomadismo” e “sedentarismo” devem estar presentes. No entanto, quando perguntei a professores de 5º ano

sobre o modo de ensinar história me deparei com uma outra situação que favorece para atrasar o conhecimento/aprendizado do aluno com relação aos conteúdos de História que é a mentalidade do professor. Ele mesmo antes de apresentar certo conteúdo, como por exemplo, os de nomadismo e sedentarismo, já mentaliza que o aluno não tem condições de aprender os conceitos pela falta de leitura de alguns alunos ou por entender que sejam conceitos complexos.

A outra questão está relacionada a mudança da minha prática, no planejamento citei nos recursos o uso do mapa da cidade, as aulas extraclasse (uma delas seria circular no centro da cidade para conhecer algumas praças onde ocorreram alguns fatos históricos e importantes). Uma das Unidades Temáticas da BNCC para o 3º ano (p. 410-411) é – **As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município** – e um dos Objetos de Conhecimento é – **Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive**. A habilidade possível para esse Objeto será: **(EF03HI04)** Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

No Planejamento Anual do 3º ano de 2019, na escola estadual, visando mudar a minha prática, coloquei como recurso as aulas extraclasse para que os alunos tivessem aulas *in loco*, funcionando como uma extensão da aprendizagem e visando também contribuir para um conhecimento mais amplo dos alunos. Desse modo, as visitas aos museus da cidade, ao oceanário, ao município de São Cristóvão⁴, que foi a primeira capital de Sergipe e considerada a quarta cidade mais antiga do Brasil,

4 Primeira capital do atual Estado de Sergipe, São Cristóvão foi fundada em 1590. Durante a invasão holandesa, de 1630 a 1654, a cidade foi praticamente destruída. O processo de reconstrução foi lento e a arquitetura religiosa teve papel preponderante na nova configuração. Em 1967, o conjunto urbano de São Cristóvão foi tombado pelo IPHAN. A Praça São Francisco é um conjunto monumental excepcional e homogêneo, composto de edifícios públicos e privados que representam o testemunho único do período durante o qual as coroas de Portugal e Espanha estiveram unidas, entre 1580 e 1640. A Praça - reconhecida como Patrimônio Mundial pela Unesco em 3 de agosto de 2010. Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/43> Acesso em: 18 de abril de 2022.

foram opções de recursos para melhorar o nível de aprendizado dos alunos. Mas, essas ações não se completaram por causa da burocracia, que ocasionou a falta de transporte para deslocamento do professor, alunos e auxiliares com segurança, dentro da própria cidade ou até mesmo nas cidades vizinhas, a exemplo de São Cristóvão com percurso que dava para ser feito no horário normal de aula. Então, se torna até contraditório o discurso para se orientar pela BNCC/SE se o professor não consegue apoio necessário para apresentar aos alunos o patrimônio histórico material a que ele pertence.

Conclusão

Se fala em alfabetização das letras, alfabetização matemática, alfabetização cartográfica, porque não alfabetizar os alunos também em história, mas História com “H” maiúsculo, por ser uma disciplina que tem muito a contribuir para a formação da pessoa. Temos que ter em mente que a História deve ser ensinada ao aluno desde pequeno no período da alfabetização, por que não! De que adianta um aluno alfabetizado nas letras e números e ser analfabeto na convivência, na tolerância entre as religiões e o seu próximo. Por que ele não pode ser alfabetizado com textos e conteúdos históricos relacionados a idade e a série de cada um? Mostrar que a História pode contribuir para que o aluno compreenda a diversidade entre as pessoas, entre a sua comunidade e as sociedades, para que mais na frente quando estiver amadurecido, seja mais condescendente, entenda que ele é um indivíduo histórico, que faz parte da História, que ele constrói a sua História, individual e a coletiva, junto com todos.

Hoje eu já tenho outro pensamento sobre como ensinar História e qualquer disciplina sem distinção, todas são igualmente importantes. Mas com relação a História se no final do ano letivo meu aluno entender que é um sujeito histórico, que cada um de nós faz História, que ele também constrói a história junto com todos nós, com as nossas vivências e escolhas, que faz História no grupo familiar e junto com seus vizinhos, já será uma satisfação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (IPHAN). <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/43>

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 17-36.

TEXTO 11

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES SOBRE A DISCIPLINA “ENSINO DE HISTÓRIA” NO CURSO DE PEDAGOGIA



ALESSANDRA PIO¹

O contexto, a proposta

A formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil é um percurso pleno de disputas que, inclusive, fragiliza a identidade do pedagogo, segundo a pesquisadora Carmem Silva (2006). O curso que atravessou décadas oscilando entre a formação do especialista - técnico em educação - e o docente das séries iniciais, é o mesmo que forma profissionais que alfabetizam crianças, jovens e adultos em linguagem, matemática, ciências, história, questões sociais e toda a sorte de questões que atravessam nossas existências.

Algumas inquietações surgem quando pensamos no perfil das/os docentes do curso de pedagogia que seriam capazes de formar para tamanha complexidade. Não obstante, temos sociólogas/os, historiadoras/es, geógrafas/os, matemáticas/os e tantas/os outras/os profissionais na faculdade de educação que se integram para formar novas/os pedagogas/os.

Abordando o tema da formação de professores como uma espiral, como um evento cíclico que se repete em estágios diferentes de aprofundamento, poder-se-ia afirmar que são exatamente as/os professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio que proporcionam para pedagogas/os o conhecimento necessário para o ensino de todas

1 Doutora em Educação pela UFRJ/NYU, Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFRN/CERES e Voluntária no curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico EREREBÁ/CPII, pesquisadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais LENTE/UFRN.

os conteúdos curriculares não-pedagógicos, como História. Tal hipótese ancora-se nas afirmações das/os estudantes do curso de Pedagogia, que trazem exemplos de professoras/es brilhantes, engajadas/os, que faziam com que pensassem criticamente, que observassem eventos cotidianos como fenômenos e, por fim, possibilitassem que esse conhecimento fosse replicado. Em resumo, acreditar que uma/um pedagoga/o é capaz de alfabetizar o pensamento histórico, geográfico, matemático, linguístico etc. nos anos iniciais, é apostar na qualidade da educação que formou essas/es pedagogas/os no Ensino Fundamental e Médio.

Esse texto expressa algumas dúvidas, angústias e descobertas sobre a trajetória acadêmica destas/es estudantes de graduação em pedagogia, que cursam o componente curricular “Ensino de História I”. As observações decorrem das avaliações, sempre discursivas, que versaram sobre as lacunas na formação básica escolar, as expectativas sobre a disciplina e as aprendizagens alcançadas no percurso. As duas primeiras turmas do componente foram integralizadas remotamente, considerando a necessidade de adoção de medidas de proteção contra o Coronavírus (COVID-19). Diante de tal realidade foi sensível a diferença quanto a participação das/os estudantes – sem entrar no debate sobre as motivações, que variavam: entre a péssima conexão que impedia a abertura de câmeras; a necessidade de trabalhar no horário de aula, dentro ou fora de casa; a convivência mais próxima com a família em ambientes que não favoreciam a organização para estudar e outras questões nem sempre compartilhadas pelas/os discentes.

O “Ensino de História” para pedagogas/os em formação

O componente curricular “Ensino de História I” enuncia, por sua ementa, os temas que deverão ser trabalhados:

A história enquanto disciplina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os conceitos históricos fundamentais: História, Memória, Tempo, Espaço, Patrimônio, Ensino, Aprendizagem, Criança, Mudanças e Permanências, Cidadania, Sujeito Histórico, Fontes. A História nas atuais propostas curri-

culares e a seleção dos conteúdos históricos. Os procedimentos metodológicos, as práticas interdisciplinares e as diferentes linguagens utilizadas na sala de aula: música, cinema, teatro, imagens, iconografias, jornais, lendas, textos literários, poemas, entre outros. Produção de materiais didático-Pedagógicos. Aplicação em sala de aula da Educação Infantil dos estudos realizados no componente curricular através da atividade de Pesquisa Interdisciplinar Teórico-Prática do Semestre. Inserção do componente curricular na Leitura Interdisciplinar (Literária e Acadêmica) do Semestre. (SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas)

Já o “Ensino de História II”, que se configura como uma sequência e complementa a proposta anterior, observa:

A história local, a história do cotidiano, as pesquisas de campo, documental e pesquisas com a metodologia da história oral. O livro didático de História: análise dos aspectos formais, conteúdos históricos escolares e sua organização nos livros didáticos. Concepções historiográficas e didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos. O uso didático dos documentos históricos na sala de aula. Produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem de história. Aplicação em sala de aula dos estudos realizados no componente curricular através da atividade da Pesquisa Interdisciplinar Prática do Semestre. Inserção do componente curricular na Leitura Interdisciplinar (Literária e Acadêmica) do Semestre. (SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas)

Trata-se, como descrito, da formação de crianças, tanto as que estão chegando à alfabetização, quanto as que estão chegando ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental – o 5º ano. Apesar do Brasil tecer planos e metas para erradicar o analfabetismo até o ano de 2024 (Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014), é nítida a falta de empenho das universidades em formar profissionais para atuar neste segmento da Educação Básica. Como mencionado em momentos anteriores deste texto, tomamos a alfabetização como um corpo, promovendo a leitura de mundo através de todos os componentes curriculares, lendo historicamente, geo-

graficamente, matematicamente, por exemplo. O analfabetismo funcional é, portanto, mais profundo quando pensamos por esse viés.

Tampouco é possível perceber nas ementas a busca pela garantia da aplicação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96). Essa normativa obriga todos os níveis escolares ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, desde a Lei 10639/2003, e indígena, após a Lei 11645/2008. Sobre isso há outro entrave: o tratamento estanque dado às relações étnicas e raciais, utilizando uma única disciplina para atender à normativa, esquecendo sua relação óbvia com a Educação Infantil, Especial, de Jovens e Adultos dentre outras. Com essa ausência, muitas/os estudantes não conseguem pensar interdisciplinarmente uma educação antirracista para alunos com deficiência, por exemplo. O mesmo ocorre no Ensino de História: os conceitos e a metodologia de pesquisar “o passado” é a tônica que impede, algumas vezes, que essas pessoas se permitam ver como parte da História em construção.

A despeito dessas questões, a preocupação do curso de pedagogia em formar para a superação do livro didático como material único de trabalho fica evidente, ainda que essa materialização de propostas fique ao encargo de cada docente. Por isso, passar por um breve histórico da História enquanto conteúdo curricular se tornou essencial, observando o que já foi superado, quais as barreiras encontradas, como cada momento político interferiu nessa construção etc.

Tomando as lacunas curriculares como desafio, pensamos em caminhos que pudessem atender à ementa sem, com isso, deixar de inserir o que cremos ser essencial para a formação de pedagogas/os. Foi utilizado, na primeira turma, o livro de Circe Bittencourt (2018), abordando conteúdos e métodos de ensino e suas transformações históricas. A mesma autora foi revisitada para o debate sobre possibilidades de uso do livro didático, de fotografias, vídeos, músicas e outras abordagens culturais, além de interdisciplinares.

Sobre o conceito “memória”, Pollak (1989, 1992) auxilia quanto a percepção de que nossa identidade é também construção coletiva, utilizando a memória familiar, local e de grupo; e que o Estado utiliza de

seu poderio para amalgamar o que deve ser valorizado, como marcos temporais, locais, construindo uma memória nacional, oficial.

Um conceito que, inicialmente as/os estudantes acreditavam ser muito simples e passou a ser a chave de diversos debates em sala de aula foi o “tempo”. Algumas vezes ele adquiria personalidade, outras vezes assumia o protagonismo da própria história contada. Por essa versatilidade subjetiva do tempo em relação aos demais conceitos, utilizamos alguns vídeos e curtas que tocavam em temas sensíveis como a afetividade das relações familiares. As recordações surgiram para deixar evidente o quanto memórias podem ser partilhadas e, mesmo sendo sobre o mesmo fato, podem ser absorvidas de formas diferentes de acordo com a cultura local. Ainda pensando em metodologias de apropriação do conceito, para discutir como as crianças adquirem as percepções e constroem a noção de tempo, utilizamos o texto de Sandra Oliveira (2003), que também possibilitou a aproximação mais concreta com a Psicologia da Educação.

Atividades de avaliação

As opiniões e trechos que utilizaremos neste texto integram as dissertações crítico-argumentativas solicitadas para as/os estudantes. São cobradas três avaliações, uma por unidade de ensino, diluídas em cada semestre. Optamos por duas dissertações e um seminário de intervenção didática, ao final do período. Percebemos alguns entraves, mas também avanços significativos.

Tratando do que chamamos de entraves, iniciamos com a dificuldade das/os estudantes desenvolverem ideias próprias na primeira dissertação. Muitos preferem copiar trechos inteiros de blogs ou sites especializados, deixando a estilística evidenciar que não se trata da mesma autoria, ao decorrer da leitura. Há um empenho da universidade em conscientizar sobre autoria e os perigos do plágio. Por outro lado, nos fica a dúvida de quais práticas permitiriam a liberdade de construção que levaria à autoria autônoma e autêntica.

Pode-se considerar como entrave, ao desenvolvimento da proposta inicial das ementas, a dificuldade na escrita. Cabe reconhecer que este

não é um problema isolado, ou específico de cursos determinados. Ocorre que a ausência de fluidez na escrita nos dificulta, impedindo até mesmo a compreensão do sentido do que se pretendia com o período. Senso comum e juízos de valor também incidiram em muitas dissertações.

Analisando uma questão que se impôs a todos, a pandemia causada pela Covid desde 2019, tivemos algumas reações coletivas: a ansiedade generalizada, a falta de concentração, a dificuldade de acompanhar as aulas por conta de conexão precária ou até mesmo a impossibilidade de pagar pelo serviço de internet. Alguns/algumas estudantes, como mencionado anteriormente, ligavam o áudio das aulas e não tinham como interagir, pois aproveitaram a possibilidade do horário para conseguir qualquer oportunidade de emprego – a maioria, entregando quentinhas, encomendas, trabalhando precariamente e sem quaisquer garantias em farmácias, mercados e outros comércios que se mantiveram durante a pandemia, por conseguirem mão de obra barata para realizar as entregas.

Como avanço, é possível descrever o esforço em buscar novas formas de lidar com informações como: o “descobrimento”, o pós-abolição, as datas festivas oficiais, os monumentos, os heróis nacionais, as festividades religiosas do calendário civil, dentre outras, que passaremos a especificar.

Quadro 1 - Avaliações da Turma de Ensino de História I

	Unidade I	Unidade II	Unidade III
Ensino de História I 2021.1 48 matrículas	Tipo de avaliação: Dissertação Crítico-argumentativa	Tipo de avaliação: Dissertação Crítico-argumentativa	Tipo de avaliação: Intervenção Didática
	Ponto de partida: tendo como referência a sua trajetória escolar até o final do Ensino Fundamental, tente descrever com exemplos como foi sua vivência/percepção dos conceitos trabalhados até o momento na disciplina.	Ponto de partida: como você relacionaria os conceitos “memória”, “tempo” e “identidade”?	Ponto de partida: observando a imagem1 (a seguir), descreva sua avaliação sobre ela e proponha alterações, justificando-as. Caso deseje que permaneça da mesma forma, justifique a partir das leituras realizadas.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ensino de História I – Sobre a formação no Ensino Fundamental (Unidade I)

Das 48 dissertações entregues e avaliadas, apenas duas afirmavam ter recebido uma formação em História que se distanciava do que eles chamam de “decoreba” – a forma didática que centra no esforço de memorização de datas e fatos considerados importantes/relevantes. Nota-se, além do afeto que parecia haver entre docente e estudantes, certa ludicidade, através dos relatos:

Minha professora de História nunca falou que era pra gente decorar nada. Era tudo muito legal, ela contava histórias das coisas que aconteciam que a gente achava até que era coisa normal. E aquilo ficava na cabeça da gente. Umás coisas eu parei pra ver que era importante quando cheguei na faculdade. (Estudante A.M.S)

[...] eu posso nem lembrar direito do que ela falava, mas tinha filme, tinha passeio. Aqueles passeios ficavam na cabeça da gente, porque ela dizia: “aqui passou fulano! Aqui passou tal pessoa importante!”, e a gente arregalava o olho pensando nisso. (Estudante M.M.D)

As 46 dissertações restantes apontaram a metodologia focada na memorização, mas também referiam-se aos docentes de forma mais distanciada. Uma narrativa chama a atenção, pelo desprezo que tomou pela disciplina:

Não tenho como falar de conceito, porque nem sei o que aprendi ali. Além de tudo, ainda tinha de ler livros chatos que **nada ensinavam sobre o que a gente vivia**. Falava de país que **nunca conheci nem vou ver nunca. Parecia querer mostrar que conhecia as coisas que a gente não conhecia**. (Estudante M.A.S.M – grifo nosso)

Esse relato, em particular, exemplificou uma questão recorrente nas discussões sobre currículo no campo da Educação. De certa forma, há equívocos sobre a interpretação do que seria “partir da realidade do aluno”, pois algumas vezes não é realizada uma diagnose satisfatória e o julgamento impede que a realidade seja analisada da melhor forma.

Por outro lado, a ânsia de querer propiciar experiências motivadoras para as/os estudantes pode ocasionar esse distanciamento – a aparente soberba de quem quer narrar as experiências de ter visitado monumentos internacionais que, para estes/as estudantes, só são possíveis por livros ou filmes. Nesse mesmo sentido, é preciso avaliar até que ponto a história local não estaria sendo desqualificada por uma colonialidade comprometida com a reprodução de valores eurocentrados, ou, como sinaliza Nilma Lino Gomes (2019, p. 228):

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e formam subjetividades. Ela têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso é preciso descolonizar o currículo.

O currículo é vivenciado pelas experiências escolares. A postura docente deixou, neste exemplo, com qual História este currículo vivido, sentido, construído e reforçado estaria alinhado. Ao expor o incômodo com a postura do docente, a estudante nos deixou pistas sobre o que a incomoda e, em decorrência, o que poderíamos compreender como “palatável” na aprendizagem sobre a História: lugares que nos deem a chance de vivenciar aquela realidade, memórias que possamos reconhecer nossos ancestrais, experiências que movam nossa criticidade.

Ainda sobre as experiências relatadas, uma constatação: fosse pela proximidade ou pelo distanciamento, a afetividade definiu muitos caminhos e interveio, inclusive, em algumas escolhas profissionais:

Quando eu tive a primeira aula com aquela professora, eu disse: é isso que eu quero pra mim! (Estudante M.D.)

Eu não sabia que aula eu ia dar, mas eu sabia que tinha de ser daquele jeito. Eu gosto muito de achar que eu vou conseguir falar aquelas coisas, deixar as crianças encantadas com o suspense. Eu acho que isso que é ser professor de verdade. Tem que encantar os alunos de algum jeito. (E olha que a minha escola era muito pobrezinha, professora. Pobrezinha mesmo.) (Estudante L.M.S.S.)

Sobre os conceitos centrais para o trabalho com o componente curricular História, havia uma precariedade na localização dos termos de acordo com os textos propostos. Era perceptível a falta de afinidade com as leituras, além da utilização de senso comum em lugar de argumentação teórica. A baixa participação nos debates de aula, ocorridos via *Google Meet* durante o período pandêmico, explica parte da dificuldade argumentativa teórica. Entretanto, sabemos que é cada vez mais frequente a queixa docente sobre a baixa expectativa de leitura dos textos para que possamos cobrar a crítica decorrente. Por isso, foi comum encontrar argumentações como as que seguem:

Eu não sabia nada sobre História. Só vejo isso agora, depois das aulas maravilhosas que estamos tendo com a senhora. (Estudante E.E.S)

Pude entender o tempo como um conceito. Sempre pensei no tempo como a hora, o tempo de trabalhar, de voltar pra casa. Agora vou pensar mais sobre isso. (Estudante D.A.)

Os conceitos foram muito bem trabalhados e me ajudaram a saber dos conceitos que não sabia na escola. (J.A.D)

Poderíamos elencar 31 exemplos semelhantes, pois apenas 11 estudantes tentaram retornar aos textos para verificar as possíveis conexões que fariam, recordando as vivências em suas trajetórias escolares.

Ensino de História I – Articulando conceitos (Unidade II)

Houve uma melhora significativa nas produções nesta unidade de avaliação. Talvez, após compreenderem o que estava sendo cobrado, tenham observado melhor os baremas disponibilizados antes de entregar suas dissertações. Já foi possível vislumbrar caminhos para articular os conceitos às propostas metodológicas da última unidade. Além dessa mudança, também houve melhor engajamento quanto as leituras – percebido pela mudança nas argumentações.

O texto mais citado foi “O tempo, a criança e o ensino de História” (OLIVEIRA, 2003). Provavelmente por colocar de forma tão clara a relação entre a Psicologia da Educação e a maneira pela qual crianças compreendem conceitos como temporalidade, concomitância, e até a distância de tempo decorrido entre elas e parentes como os avós, por exemplo. Uma estudante demonstrou enorme realização sobre essa “descoberta”:

Eu mesma não saberia dizer se meu avô participou ou não da Guerra do Paraguai. Essa ideia de tempo é muito confusa. Fiquei espantada com a possibilidade disso ter sido trabalhado comigo e não foi! Não sei direção direito, não sei os séculos direito. Quando a gente para pra entender como a criança aprende, tudo parece mais fácil. Por que não fazem isso pra ensinar a gente na escola? (Estudante L.C.M)

Nota-se uma relação de intimidade com a escrita, um diálogo, a evidência da insatisfação com o ocorrido e a frustração pelo que não alcançou no tempo adequado de sua escolarização. Entretanto, há possibilidades de, sabendo como funciona a estrutura cognitiva, possa ser uma docente melhor, com intencionalidade redirecionada. O relato também pode ser encarado como um alerta sobre como ensinar História, mesmo para historiadores.

Outra questão revelada pelas dissertações foi a dificuldade de tecer relações entre os conceitos. O curta “D. Cristina perdeu a memória”, dirigido por Ana Luiza Azevedo (2002), buscou evidenciar como duas pessoas – marcadas por épocas, vivências, grupos sociais, culturas e afetividades diferentes – podem ter conexões distintas mesmo que tendo como ligação os mesmos objetos. Também foi discutida a memória subterrânea (POLLAK, 1989) e as relações entre afetividade, memória e lugares de memória.

O curta “Babás”, dirigido por Consuelo Lins (2010), tratou de chamar a atenção para as narrativas históricas. O filme, ao falar das babás sendo narrado pela patroa, indica certa negociação com os sentimentos das empregadas. Por outro lado, é possível identificar certo constrangimento que, caso a narrativa fosse realizada pelas babás, nós não alcançaríamos.

Durante o debate ocorrido após o curta foi interessante ouvir as narrativas daqueles adolescentes, na maioria, que alcançavam suas memórias de filhas e filhos de babás, que muitas vezes as/os deixavam sozinhas/os ou com parentes, para cuidar de filhas/os de patroas. Nessa discussão, muitas/os estudantes compreenderam a importância de trazer para o campo da aprendizagem as diferentes realidades sociais, possibilitando desde cedo, vivências que despertem para a consciência de classe, racial, étnica.

O momento foi propício para discutirmos, mais uma vez, a situação de jovens e adultos trabalhadores que não concluíram os estudos na idade correta, ou seja, os potenciais estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Algumas estudantes chamaram a atenção ao fato de que uma única babá relatou ter conseguido estudar. As demais dedicavam todo o tempo ao trabalho, por exigência das patroas. Tratamos, nessa ocasião, do sexismo que faz com que mulheres dediquem suas vidas ao cuidado: de filhos, cônjuges, pais idosos, netos. Também foi tema do debate a necessidade de auxiliar essas profissionais, enquanto estudantes da EJA, a compreender o sistema de exploração à qual são submetidas; isso ficou explícito como possibilidade de trabalho não só no ensino de História, mas de todos os outros componentes curriculares, numa visão interdisciplinar essencial àqueles/as que ministrarão todas as disciplinas desde a alfabetização até o 5º ano do Ensino Fundamental.

O interessante foi constatar que apenas uma dissertação acessou essas memórias, das aulas anteriores, para construir suas argumentações. Isso nos coloca frente a um questionamento sobre metodologia de ensino: será que estudantes não consideram as vivências como aprendizagem? Estaríamos condenados aos textos acadêmicos e aos antigos fichamentos, para que os conteúdos trabalhados sejam encarados com seriedade? Felizmente percebemos que não, como deixaremos mais evidente na próxima unidade.

Ensino de História I – Intervenção Didática (Unidade III)

A última avaliação exigiu um plano de trabalho elaborado a partir de um exercício já pronto. As chamadas “folhinhas” são encontradas

facilmente na internet. Antes mesmo desse advento, elas eram mimio-grafadas à exaustão, repetindo cópias de colegas que já utilizavam há bastante tempo. Alguns exercícios parecem ter a intenção de ocupar as crianças ou os jovens e adultos, para que sobre tempo para uma correção, ou para a atenção a estudantes que demandam maior atenção – lembrando que em turmas onde ainda se alfabetizam alguns enquanto outros já dominam a leitura e a escrita, é preciso encontrar saídas nem sempre coerentes com os ensinamentos pedagógicos preconizados na faculdade de educação. Esse não é um julgamento.

A imagem foi inserida na atividade com o intuito de verificar se as/os estudantes seriam capazes de: indicar a faixa etária/ano para seu desenvolvimento; analisar quais competências poderiam ser desenvolvidas, de acordo com a BNCC; identificar as possibilidades de temas a inserir, para ampliar o trabalho; identificar questões a serem superadas/melhoradas/abolidas e/ou mantidas/potencializadas.

A imagem disponibilizada para a atividade foi a seguinte:

Figura 1 - Irene no Céu (atividade)

Cultura Afro-Brasileira Data: ___/___/___

Texto

Irene no céu
Manuel Bandeira

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.
Imagino Irene entrando no céu:
- Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
- Entra, Irene.
Você não precisa pedir licença.



Responda no caderno com atenção:

- 1) Por que Irene ao entrar no céu pediu licença?
- 2) O que quis expressar o poeta quando disse: "Meu branco" e por que ele usou a palavra "meu"?
- 3) O que disse São Pedro, quando Irene pediu licença?
- 4) Quais são as expressões usadas pelo poeta que dão qualidade a Irene?
- 5) O que você entendeu ao ler o poema?

Fonte: Blog "Atividades Jardim".

Passada a apresentação da atividade, com pequena introdução ao poema de Manoel Bandeira, e a ironia contida na simplicidade dos versos, contextualizamos a proposta de atividade do Blog. A proposta surgiu também pelo crédito que a maioria das/os estudantes destinam às páginas de conteúdo na internet, sem sequer questionar como são construídas, se há autoria, quais as referências etc. Outro aspecto que se pretendia visitar era a discussão sobre laicidade em educação, garantida por lei em um Estado com diversos feriados católicos.

A atividade proposta pelo Blog destina-se ao 3º ano e, nesse sentido, a turma foi unânime em reconhecer a subjetividade para que as crianças pudessem interpretar o poema sem a contextualização que nós, na universidade, fizemos. Além disso, a ironia contida, trazida por Manuel Bandeira, só pode ser apreendida depois de circunstâncias a mulher preta que chega ao céu: sua submissão, sua ligação com a escravidão, o senhor branco que a autoriza etc. Todos na turma consideraram a atividade inadequada, não só pela complexidade, como deixou bem evidente a aluna a seguir:

Parece até um deboche uma atividade dessas como dia da consciência negra! Nem falou que mulher era essa, de onde saiu! Uma criança com menos de 10 anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental só vai ver o que está escrito. Pra ficar pior, as perguntas só querem saber do que está escrito, do jeito que a professora falou daqueles questionário de História de antigamente. Sem contexto, muito ruim! (Estudante P. M. S.)

Cabe salientar que a informalidade na escrita das/os estudantes foi permitida, justamente para que não se prendessem à forma deixassem ebulir as ideias. De certa maneira, foi útil, pois muitos se comunicavam como em um diálogo nunca ocorrido em sala – como no exemplo acima, de uma aluna que nunca havia aberto o microfone para se posicionar.

Outro estudante referiu-se às diretrizes aprovadas pelo Parecer nº 03/2004, que enumera diversos critérios para que a Lei nº 10639/2003 seja implantada nos currículos:

A atividade não mostra o valor e as contribuições que as diretrizes afro-brasileiras falam. Pelo contrário. Se as crianças ficam fazendo essas atividades, elas entendem que as babás pretas são sempre assim e precisam ser assim para irem pro céu. E ninguém conta as revoltas e as batalhas da população negra nem da população indígena. Precisamos nos formar logo pra saber dar aulas melhores. (Estudante J.P.S.S.)

Ainda podemos identificar argumentações pautadas na afetividade, no sentimento, beirando o senso comum – aqui, caso não houvesse a citação das diretrizes, não teríamos como diferenciar a resposta de um graduando de qualquer outro cidadão. Entretanto, não tensionamos a forma de escrever, mas o entendimento. Houve um avanço desde a primeira unidade de avaliação até a fase final. O posicionamento sobre questões raciais, de estudantes não negros, foi uma das mais significativas.

Essa afirmação parte do receio, e por isso mesmo, da postura, que a maioria não-negra da turma possuía ao falar sobre as questões raciais abordadas, alegando “não terem lugar de fala” para isso. Após uma breve abordagem sobre os privilégios da branquitude (BENTO, 2012) e como esse posicionamento (de pseudo-neutralidade) revela a concepção de “ser humano padrão” às pessoas brancas – condição que torna racializadas apenas as pessoas negras – ficou mais fácil cobrar uma postura de pessoa branca sobre o racismo. Inclusive, conseguimos avançar para a necessidade de uma educação antirracista, que se manifeste sobre as desigualdades raciais que o apagamento histórico proporciona e potencializa.

Foram diversas propostas de “correção” da atividade ilustrada acima, que serão elencadas em um catálogo que ainda está em construção – tamanho o engajamento da turma com a proposta. São as/os mesmos estudantes que prosseguem para Ensino de História II, na qual o foco é a metodologia de ensino, elaboração de material didático em consonância com a BNCC e todas as diretrizes mencionadas.

Avaliando as avaliações

O período de ensino remoto foi devastadoramente desafiador. Não só estudantes estavam exaustos, mas nós, educadores, não tínhamos mais

energia para tantas atividades, reuniões, produções ou, o que parecia simples: sobreviver. Nos deparamos com a verdade sobre nossa profissão: a sala de aula é fantástica e é nela que nossa magia acontece. Tanto pedimos que a turma se calasse para que nossa palavra, absoluta, incólume, reverberasse, ecoasse, que ficamos falando sozinhos por dois anos. Raras as vezes que conseguimos participação das/os estudantes. Passamos por momentos desafiadores.

Ensinar a ensinar, aliás, é um desafio constante. Mas estimulante, já que nunca se cristaliza. A educação muda sua finalidade, seu círculo social, seus objetivos. Mudamos nós, educadores. Avaliar esse processo exige percepção do meio, empatia com o novo, respeito ao velho. Avaliar é manter a postura diagnóstica permanente, propondo curas para os males encontrados. Algumas vezes nos deparamos com diagnósticos imprecisos, ou apenas lidamos como de costume: ignorando o que há de ruim. Aprendemos muito com nossos antecessores, com o que já foi superado, com nossos povos originários.

Os Ashantes, uma das etnias africanas mais antigas localizadas hoje em Gana, usam símbolos chamados Adinkras (NASCIMENTO; GÁ, 2009), que representam suas crenças, ideias filosóficas, provérbios. Uma das mais conhecidas, Sankofa, nos ensina que é possível, inclusive necessário, voltar ao passado, ao “velho”, às raízes de nossa existência, para nos conhecermos em profundidade. Isso é o que nos possibilita avançar. Assim compreende-se que não se avança sozinho. Só é possível, porque vieram outras e outros antes de nós. Trabalhar esses valores ao mesmo tempo em que nos apropriamos de conceitos tão caros e necessários ao bom ensino de História pode ser uma boa alternativa para nossa sociedade, adoecida por males tão devastadores quando a Covid.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.25-58.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246.

LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, p. 145-172.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, nº10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, nº3, p. 3-15, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A construção de noções de tempo. In: _____ **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Vídeos e Sites

Blog “**Atividades Jardim**”. Dia da Consciência Negra: atividades, exercícios, desenhos para colorir, pintar, imprimir. Disponível em: [https://atividades-jardim.blogspot.com/2016/12/dia-da-consciencia-negra-atividades_45.html]. Acesso em: 18/04/2020.

Curta Metragem: **Dona Cristina perdeu a memória**, Direção Ana Luiza Azevedo, DVD, Casa de Cinema de Porto Alegre. 2002. Disponível em: [<https://youtu.be/8KLUQO0BCZg>]. Acesso em: 18/04/2020.

Curta Metragem: **Babás**, Direção Consuelo Lins, 2010. Disponível em: [<https://youtu.be/Aeml63wfkH4>]. Acesso em: 18/04/2020.

TEXTO 12

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES SOBRE A DISCIPLINA “ENSINO DE HISTÓRIA” NO CURSO DE PEDAGOGIA



ANE LUISE SILVA MECENAS SANTOS¹

“Se os historiadores não se põem em cena, não se pense que eles não têm nada para narrar” (REMOND, 1989, p. 288)

Ao adentrar em uma nova sala de aula, um novo ano letivo, ou um semestre que se inicia, trazemos nas malas velhas folhas rasuradas de uma trajetória anterior, mesclada entre a prática docente e a própria vivência enquanto discente. Esse borrado de experiências se entrelaça num fio condutor. E desse recomeçar realizamos um diagnóstico do lugar, dos alunos e mensuramos a exiguidade do planejamento prévio, no o qual o diálogo, os cheiros, o espaço e até o olhar atento no pequeno grande universo da sala se tornam categorias de análise.

No entanto, a professora que vos escreve, ao iniciar a sua prática docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, deparou-se com uma outra situação: a impossibilidade de sentir o chão da sala de aula. Em decorrência da pandemia de Covid-19, o ingresso junto a instituição se deu na modalidade remota. E assim, pude enfrentar as angústias já apresentadas por colegas, relacionadas ao ensino diante de um cenário de tantas incertezas, da adequação dos planos de curso para aquele contexto específico e junto a isso, todas as dificuldades vivenciadas pelos discentes. Dessa forma, precisei rever as possibilidades de mensurar a

¹ Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História dos Sertões do CERES/UFRN. Doutora em História pela Unisinos. E-mail: ane.mecenas@ufrn.br

nova realidade na qual estaria atuando, conhecer as especificidades dos alunos e os enfrentamentos no ensino.

Neste texto mobilizo a reflexão acerca da experiência da produção de diários como estratégias para o ensino de História na formação de professores. Parto das ações desenvolvidas ao longo do ano de 2021, em pleno período marcado pela pandemia, ensino remoto e isolamento social. Com isso, torna-se salutar entender como as dores sociais aguçadas por um contexto desfavorável foram registradas por discentes de uma graduação que busca formar profissionais da História, ou seja, acionei uma provocação de inverter a lente do alunado que geralmente é preparado para narrar as experiências de terceiros, por vezes distanciados no espaço e no tempo. Ao inverter a lente, a reflexão se volta para si, com o encontro diante do espelho.

Ao partir dessa premissa, a assertiva de René Remond de pensar a atuação em cena dos profissionais da História se tornou uma inspiração. Afinal, o que jovens discentes que se encontravam do outro lado da tela poderiam narrar sobre suas vivências na disciplina? Quais articulações foram tecidas entre as habilidades historiadoras e o contexto espacial do lar, cercado por familiares e impactos da pandemia? Ao responder essas questões, os discentes quebravam a tela, rompiam com a frieza do ensino remoto e forjavam uma aproximação tingida de humanidade.

Na ausência dos olhos como espelho da alma, a escrita de si revela as frestas de sujeitos que se desdobravam em busca dos conhecimentos históricos. Para responder a essas questões acionei os diários produzidos pelos discentes em seis turmas de duas disciplinas obrigatórias do curso de História do CERES/UFRN: História do Brasil I e História do Rio Grande do Norte I. Os diários escritos pelos alunos constituíram um relevante banco de dados que expressam as agruras individuais. Contudo, neste momento, busco pensar o âmbito coletivo que pode ser mobilizado a partir do cruzamento das diferentes narrativas, por meio de questões centrais, que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e os dilemas que dificultam o referido processo. Assim, as fontes foram pensadas no âmbito geral, por meio da elaboração de quadros e gráficos que elucidassem as inquietações centrais providas neste texto.

O capítulo encontra-se dividido em dois momentos. No primeiro, penso sobre o processo de planejamento das atividades, com as expectativas de mobilizar metodologias ativas para o ensino de história e como estratégia em enfrentar o ensino remoto na graduação. No segundo momento discorro sobre a análise dos resultados, os desafios a serem enfrentados e as possibilidades para novos usos.

1. “Rompendo a tela do computador”: o planejamento para o ensino remoto

Ao pensar nas estratégias para ensino de História voltado para formação docente e que pudesse de alguma forma contemplar as especificidades do contexto, passei a adotar um exercício de elaboração de diários. Por todo o semestre o discente teria que registrar ao longo de cada encontro a experiência e a mobilização dos conteúdos. Deveria destacar como foi o contato com a leitura do material, o conteúdo complementar composto por vídeos de palestras dos autores, podcasts, as fontes utilizadas na construção da pesquisa e os conceitos. Tudo disso deveria ser estruturado num texto escrito na primeira pessoa do singular e no qual também descreveria as experiências pessoais, dificuldades de aprendizagem, os modelos avaliativos da disciplina e outros aspectos diretamente relacionados ao ensino, como questões do espaço no qual estudava, os principais desafios que se apresentavam durante o período da pandemia, os estímulos e as desmotivações.

A ideia se encontrava pautada na perspectiva da escrita de intimidade e com isso, busquei construir a proposta a partir do modelo do diário. Isso possibilitava atender a duas dimensões relevantes para o êxito da proposta. Primeiramente, possibilitar a constituição de uma rotina diária de escrita, com a reflexão imediata acerca das aulas, dos conteúdos mobilizados, da metodologia adotada, da apropriação das fontes adotadas como recurso para o ensino e, principalmente, para estimular o pensar criticamente sobre as possibilidades para acionar as referidas temáticas no ensino de História no âmbito da educação básica. Neste sentido, esta primeira dimensão aferia uma demanda epistemológica dos fazeres do

historiador. O diário emergia como um salutar exercício de escrita para possibilitar a análise a partir de cada aula ministrada.

A segunda dimensão contemplada pela proposta partia de uma angústia da docente que iniciava a sua prática em um contexto de distanciamento social. A escrita íntima se tornava um mecanismo de aproximação. A partir do momento no qual discentes discorriam sobre o cotidiano das aulas, das relações familiares e dilemas enfrentados no contexto pandêmico, havia a oportunidade de adequar os recursos, aulas e a metodologia para atender às demandas que nem sempre se faziam visíveis por meio do ensino remoto. O modelo de escrita adotado ainda resguardava outras possibilidades, pois ao escrever em primeira pessoa e mobilizar os fazeres cotidianos com a experiência discente, era plausível que dificuldades dos âmbitos sociais e psicológicos fossem despidos dos véus e galsassem maior espaço na compreensão dos impactos na aprendizagem histórica.

Desse modo, os diários foram pensados como estratégias avaliativas em três semestres letivos, com os componentes curriculares voltados para a área de História do Brasil e de história regional. As especificidades dos componentes curriculares acabaram por criar possibilidades de enfrentamento, com a aferição atinente à relação do corpo discente com a história estadual e, notadamente, com a história do Seridó. Afinal, como alunes se relacionavam com o passado de seus espaços? Onde estariam as histórias e quais sujeitos protagonizavam essas narrativas que integravam a cultura histórica do alunado? E de quais locais esses discentes estavam assistindo às aulas?

Após o planejamento da atividade emergiu outro empecilho que poderia prejudicar a execução e o atendimento dos objetivos propostos: era o distanciamento. O ensino remoto, pautado nas frágeis conexões da internet e no qual era recorrente ouvir colegas docentes afirmarem que passavam todo o curso sem conhecer os alunes que permaneciam com as câmeras fechadas, havia a possibilidade de que a ausência de relações interpessoais presenciais inviabilizasse a escrita pautada na intimidade. O diário geralmente se torna um espaço de compartilhamento de angústias individuais gestados pela intenção de serem salvaguardadas pelo segredo,

pela impossibilidade de leitura de terceiros. Como recurso metodológico avaliativo essa dimensão da escrita de si e para si era redimensionada. Permanecia como uma escrita de si, mas voltada para a avaliação, para o olhar de outro sujeito que se via do outro lado da tela do monitor.

Essa mudança repercutiu diretamente no que seria dito e na forma de escrita. Ao pensar o diário como um recurso avaliativo, considerei os impactos de uma escrita gestada para ser lida por outro sujeito e que o corpo discente saberia que estaria escrevendo uma narrativa que seria lida sob o prisma avaliativo. Era uma memória de si, gestada com a intencionalidade da leitura, do cumprimento de uma diretriz. Na trama mnemônica, a escrita pensada para o público específico não invalida o seu teor analítico, mas o reconhecimento dessa especificidade se torna imprescindível no ato avalizador.

Neste caso, o desafio implicava em criar estratégias ao longo da disciplina para que o corpo discente não sentisse o constrangimento em falar, expressar os seus anseios, manifestar as inquietações acerca do curso, das relações sociais e da vida. De alguma forma, essa preocupação sempre esteve atrelada aos meus fazeres docentes, tanto na educação básica, como nos cursos de graduação e pós-graduação. Eu entendia a relevância de ver alunos como sujeitos que trazem consigo histórias, necessidade de serem ouvidos, de se sentirem valorizados. Uma turma, mesmo trazendo o corpo coletivo, múltiplo e complexo, era instituída por individualidades que deveriam ser potencializadas, a começar pelo registro dos nomes. Com isso, busquei atentar para antigas práticas como o reconhecimento de deles pelo nome e associar às histórias que eram enredadas a cada aula, como um tecido alinhavado por um tear manual, lento, gradual, com cada fio entrelaçado nas falas, nos fazeres, nos comentários do chat, nas câmeras que paulatinamente passaram a ser abertas. O meu intento era criar uma sala de aula remota que transmudasse em espaço de compartilhamento de experiências, uma zona de conforto para que as falas pudessem ser ouvidas e respeitadas.

Certamente, essa postura docente criou as condições basilares para que a atividade pautada no diário obtivesse êxito. Isso pôde ser mensurado por meio da leitura dos textos produzidos pelas turmas ao longo

de três semestres de ensino remoto, no qual um dos principais registros avaliativos das disciplinas perpassavam pela possibilidade falar e de ser ouvido. Além disso, os textos também escritos semanalmente acabam por revelar a construção de uma relação mais pautada na confiança, pois é possível vislumbrar como os textos tendem a iniciar com uma escrita mais burocrática, com destaque para as ações em sala de aula e, paulatinamente, passam a agregar atos do cotidiano familiar. Não somente a disciplina remota invadia o espaço privado do lar, por meio das conexões, mas também a prática docente pensada na humanização do processo de ensino possibilitava a criação de novas conexões.

Além disso, a escrita em primeira pessoa do singular também se revelou um desafio. As primeiras páginas dos documentos revelavam certo desconforto, por vezes nas entrelinhas, em outros momentos explicitados nos comentários, com a ruptura de sair de uma escrita pretensamente neutra e acadêmica, para um modelo de reflexão que partia do sujeito. Isso explicita a escolha recorrente de falar de si por meio de termos como “querido diário”, mesclados com experiências mais formais como “este relato apresenta”.

De qualquer forma, a escrita dos diários também possibilitou a análise pautada na confluência entre as demandas da escrita de si e autobiográfica, com o desafio metodológico da ego-história. A autoavaliação por meio da escrita de diários possibilitou mobilizar elementos inerentes ao ofício da história, como a problematização da memória, a análise de documentos, a crítica dos episódios tecidos em uma história imediata. Contudo, no âmbito das disciplinas, enfatizei uma questão que acabou por centralizar as narrativas, que discorriam sobre como os conteúdos históricos sobre apreendidos ao longo dos cursos. Por se tratar de discente da graduação em história licenciatura, essa reflexão é salutar, pois muitas das dificuldades apontadas criavam condições de serem mensuradas no processo de planejamento e, além disso, os conteúdos não foram pensados exclusivamente como problemas possíveis para a pesquisa, mas também agregava os enfrentamentos no âmbito do ensino.

Após três semestres pude construir um banco de dados desse peculiar universo de experiências do ensino. Coletivamente foram produzi-

das fontes relevantes para se pensar os desafios enfrentados no ensino de História em um contexto específico de pandemia e na modalidade remota. Fontes que podem ser usadas em possíveis investigações. Além disso, constituiu-se um acervo que revela os fazeres históricos a partir do engajamento com a questão do ensino. Os tempos remotos do Brasil e do Rio Grande do Norte não foram acionados apenas como frutíferos campos investigativos, mas como eixos norteadores da prática docente voltada para a educação básica.

Diante disso, após o planejamento e consideração sobre as potencialidades e limites do recurso didático, torna-se salutar discutir sobre a execução da proposta e de parte dos elementos aludidos por discentes em seus diários.

2. Diários de pandemia, registros de aprendizagem, relatos de uma prática

Na primeira aula de cada turma, ao apresentar o plano de curso, aproveitei para discorrer sobre a proposta dos diários. Em diferentes momentos da disciplina eu mobilizava o debate sobre o andamento do processo de escrita, as dificuldades enfrentadas até então e, a partir do debate coletivo, efetivava os ajustes necessários à execução.

Os textos produzidos nas aludidas turmas expressavam registros significativa dos acerca dos enfrentamentos do contexto pandêmico, da aprendizagem histórica e da reflexão crítica das práticas docente e discente. Tratava-se de contribuições para se pensar o ensino de História em suas diferentes potencialidades: entender o registro, o uso da fonte para narrar e processo de autoavaliação.

Dessa forma, do universo de cento e quarenta e dois diários aproximadamente 80% evidenciaram a escrita continuada ao longo do semestre letivo. Por meio desse conjunto de registros é possível acompanhar questões que chamaram maior atenção entre os discentes durante o encontro remoto, a descrição de perguntas de outros colegas, imagens e fontes debatidos no dia. Esse ponto evidencia como o registro mnemônico, de forma recorrente, extrapolou a dimensão individual, pois sinaliza

como a aprendizagem histórica dos conteúdos por elementos imbricados nas falas da professora e de colegas, muitos dos quais ainda não tinha se conhecido presencialmente. Os vínculos afetivos foram construídos por meio do embate, da confluência de ideias, nas dobras dos enredos de Clio.

Além disso, aspectos que envolvem a rotina diária, tais como: o que fizeram até o horário da aula, datas festivas, alimentação, relacionamentos afetivos, horário no qual se reuniram para realizar as atividades, formam um conjunto de vivências e particularidades acerca do universo que acontecia do outro lado da câmera e que a docente muitas vezes desconhecia. Destaco a quantidade significativa de relatos acerca dos problemas de saúde causados pela pandemia de Covid-19, falecimento de parentes e dificuldade de lidar com o luto. O alinhar acerca da vida se apresentava entrecortado pela morte.

Ao apresentar as dificuldades de aprendizagem boa parte a relacionou ao cenário de incertezas, potencializado pela perda de poder aquisitivo, dificuldades econômicas dos pais e falta de perspectiva profissional. Soma-se a isso a ausência de concentração, crises de ansiedade e desmotivação aguçada pelo ensino remoto. Tais aspectos configuraram como justificativas para não realização de todas as leituras no prazo estabelecido pelo plano de curso. Esse dado esteve presente em todas as narrativas. Em outros casos os problemas decorrentes da ausência de um espaço na residência para estudar, o excesso de barulho externos e problemas de conexão com a internet.

Ao descreverem as avaliações os discentes evidenciaram um pouco do planejamento de cada tarefa, as formas de distribuição dos trabalhos, as reuniões e a execução. Destacavam o período dedicado as tarefas, o que poderiam ser feito e os imprevistos na realização. Além disso, foi possível mensurar a aprendizagem de cada um ao final das avaliações anteriores, das quais a crítica documental se apresentou como mais desafiadora, ao passo que permitia a melhor compreensão dos aspectos evidenciados nos textos, o contato com o documento, a transcrição, a observação da escrita do período e sua análise os deixava mais próximos do ofício da escrita da História. A segunda avaliação consistia na elaboração de um recurso didático e o pensar a docência se tornava uma atividade de deleite com a

interação dos grupos e de toda a turma. Já no que diz respeito aos diários se evidenciou como esse exercício os ajudou a recordar os conteúdos, registrar as impressões das aulas e como afirmaram “um espaço no qual puderam expor as dificuldades”, “um desabafo”, “liberdade de expressar sentimentos e angústias”, registros de experiências e do cotidiano.

Outra estratégia adotada para as turmas foi a formação dos grupos de WhatsApp por meio dos quais, além do contato institucional realizado por e-mail e pelo SIGAA, a comunicação ocorria de forma mais rápida e permitia maior interação. Semanalmente, foram produzidos cards com a chamada da aula cujo objetivo era motivar a participação e relembrar acerca do tema a ser discutido. Após o encontro síncrono era enviado um mapa mental ou breve resumo do texto. Essa prática também foi destacada nos diários como exitosa ao longo dos semestres.

Considerações finais

Avaliar tem sido um dos grandes desafios enfrentados por docentes de História em qualquer espaço e modalidade de ensino. Aferir até que pontos os objetivos da aprendizagem foram contemplados tem sido um ponto de angústia e tem mobilizado diferentes esforços na criação de estratégias que visam reduzir as incongruências e possibilitar o reconhecimento e valorização das múltiplas habilidades e competências de discentes.

O uso de diários como ferramenta de autoavaliação no curso de graduação em história contribuiu para atender às premissas imediatas de um contexto de ensino remoto e de pouco contato social, mas também elucidou elementos que extrapolaram ao problema imediato, com potencial para ser pensado em outros contextos, inclusive no âmbito da educação básica. Certamente, a maior conquista tecida no uso dessa ferramenta foi o fortalecimento do senso de responsabilidade do discente, que avaliava as suas condições de aprendizagem por meio da tensão de outros elementos como as condicionantes sociais, econômicas, psicológicas e afetivas, bem como do processo de autoavaliação da dedicação desprendida ao longo do curso. Tudo isso potencializou a construção do

protagonismo do corpo discente como sujeito ativo da aprendizagem e da avaliação.

Com isso, os diários produzidos ao longo dos anos de 2021 e 2022 elucidam os registros sobre uma época. Elucidam os fazeres de uma professora e suas turmas, cerceados pela pandemia e que conjuntamente buscavam tecer fios para enredar uma trama que reafirmasse os laços de humanidade. Na formação de novos tecelões e tecelãs das experiências humanas, instituiu-se uma malha que revela as frestas de nossos viveres e fazeres, como pontos e nós que delinham o tecido, costuram enredos individuais na colcha de retalhos, enfaixam dores e cicatrizes como costuras que permanecem visíveis ao olhar. Sinais da malha do tempo, da tecitura de um espaço e do tear de múltiplos sujeitos que buscam riscar o traçado dos fazeres de Clio.

Referências

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. SOUTO, Paulo Heimar. **Memórias de professores nordestinos de história: docência no contexto da pandemia de Covid-19**. 1ª edição. Recife, 2021.

DAVIS, Angela & KLEIN, Naomi. **Construindo movimentos: uma conversa em tempos de pandemia**. Tradução de Leonardo Marins. São Paulo: Boitempo, 2020.

LOPES, Cristiano Gomes. VAZ, Braz Batista. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. **Revista História Hoje**. 5 n°10, Tocantins, 2016.

REMOND, René. O contemporâneo do contemporâneo. In: AGULHON, Maurice; et all. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 287- 341.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas. Educação**. Aracaju, v. 10, ed. 1, 2020, p. 41-57.

SANTOS, Ane Luise Silva Mecnas; FERRONATO, Cristiano. “Afortunados os povos que não tem história”: Ruy Barbosa, os pareceres de instrução pública e o ensino de História no Brasil oitocentista. In: OLIVEIRA, Joao Paulo Gama; MANKE, Lisiane; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (org.). **Histórias do ensino de história: projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes**. Recife: Edupe, 2020. p. 19-44.

SANTOS, Ane Luise Silva Mecenas; FERRONATO, Cristiano. “Sob o falso prestígio do maravilhoso”: o ensino de história nos pareceres da instrução publica de 1883. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 115-137, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Aos que tivessem avidez de saber das cousas pátrias”: Américo Braziliense, a escrita da história escolar e a invenção do espaço paulista (1873-1879). GAMA, João Paulo de Oliveira; MANKE, Lisiane; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (Orgs). **Histórias do Ensino de História: Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes**. Recife: EdUPE, 2020, p. 45-72.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Simples, atrahente e comovente”: o ensino de História nos programas dos grupos escolares sergipanos (1912-1924). **História & Ensino**, v. 24, n. 1, 2018, p. 165-197.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus; SANTOS, Ane Luise Silva Mecenas. Um conto moral que sirva de espelho da vida: Balthazar Goes, um intelectual pensando o ensino de História. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 23-34, 2019.

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia: covid-19 e a reinvenção do comunismo**. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

TEXTO 13

FORMAÇÃO CONTINUADA DE HISTÓRIA: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE



SIMONE DA SILVA COSTA¹

1. Introdução

A busca pela qualidade de ensino na formação básica exige, necessariamente, repensar a formação docente, tanto a inicial, quanto à continuada. Uma exigência relevante que visa atender à complexa sociedade contemporânea e as diferentes formas de ensinar e aprender.

Segundo os estudiosos da neurociência, os alunos não possuem os mesmos processos mentais de representação e de simbolização dos objetos, aprendem muito mais pelas múltiplas interações que realizam com o objeto de conhecimento do que por abstrações que são capazes de fazer sobre ele. Dessa forma, o conhecimento não pode mais ser visto como algo estático e fragmentado, mas como um processo dinâmico, em permanente (re)construção (OLIVEIRA, 2016).

A formação continuada, nesse sentido, deve ser compreendida como parte do processo do fazer-se docente, direcionada na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e transformação de suas práticas pedagógicas. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade brasileira”. A formação continuada deve assumir esse papel de promover a reflexão sobre a prática docente. (BRZEZINSKI, 1992, p. 83).

1 Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de História da UFRN (CERES- Caicó).

Pensar a formação docente, portanto, implica, necessariamente, pensar no seu processo de formação, na sua história de vida e o que motivou para a escolha da profissão. Alguns escolheram a profissão docente por falta de opção, outros porque gostam e se sentiram identificados com a carreira. É preciso levar os professores a refletirem sobre: Qual o papel do professor na sociedade atual? O que lhe motiva ser professor? Por que e como ensinar nos dias de hoje? Que cidadãos você gostaria de encontrar no futuro? Essas e outras questões precisam ser refletidas e relacionadas à sua prática docente.

Um aspecto importante que envolve as diferentes formas de ensinar e aprender, é que na sociedade atual, a informação está cada vez mais acessível, e que informação não é conhecimento. Pois, informação é tudo aquilo que é disponibilizado às pessoas, todavia a informação só tornará conhecimento quando se efetivar um sentido (ALVARO-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010).

Seguindo essa perspectiva, e compreendendo a formação continuada como um espaço que possibilite reflexões sobre a prática docente e construção de propostas transformadoras, visando à qualidade de ensino, apresentaremos uma experiência de formação continuada desenvolvida no Município de Santa Rita-PB, junto com os professores e professoras de História.

Nesse sentido, o objetivo desse texto é o de fazer uma breve análise das atividades desenvolvidas durante o processo de formação continuada, iniciadas em 2018, no referido município. As análises apresentadas serão fundamentadas pelas questões identificadas durante as atividades, a partir da experiência vivenciada como professora formadora desse processo, e por um referencial teórico-metodológico adotado sobre a temática da formação continuada como uma etapa do desenvolvimento profissional docente.

2. Que Concepção de Formação Continuada Adotar?

Quando pensamos em formação continuada, o primeiro ponto de partida é definir que concepção de formação continuada iria orientar os

seus trabalhos. Nesse sentido, várias questões permearam e premeiam as atividades desenvolvidas. Questões como: em que consiste a formação continuada? Qual a sua importância para a formação docente? Que objetivos pretendemos atingir? Que temáticas abordar? Que metodologias adotar?

A partir de então, e compreendendo a formação continuada enquanto etapa do processo de desenvolvimento profissional, o ponto de partida que nos conduziu para a realização dessa ação foi, dentre outros, colocar em discussão a necessidade de despertar os docentes para pensar a formação de professores como algo contínuo, inconcluso e discutir o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Os estudiosos da temática aqui abordada afirmam que por muito tempo se pensou a formação continuada de professores como uma maneira de corrigir as “deficiências” apresentadas pela formação inicial e sanar as dificuldades e imponderáveis que ocorrem no cotidiano escolar.

Contextualizando essa concepção de formação docente, os autores Alvaro-Prada; Freitas e Freitas (2010), nos apresenta que nos anos 60, 70 e 80, “foram desenvolvidas inúmeras ações de ‘capacitação, reciclagem, treinamento’, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos”, assim como, a “formação de mão de obra qualificada”. Nesse conjunto de ações, “a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo” (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372-373).

Segundo essa perspectiva, a formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações. Sendo, portanto, os professores apenas consumidores de conhecimentos, executores de tarefas e não autores do processo educativo. Não havendo espaço para a mudança e inovações na educação. Sobre essa questão, Alvaro-Prado; Freitas; Freitas (2010) informam que, segundo esse entendimento: “Os professores são desconsiderados como seres pensantes, capazes de refletir, de construir e propor novas concepções e práticas de sua própria formação continuada que enriqueça seu pensar e fazer pedagógico” (ALVARO-PRADO; FREITAS; FREITAS, 2010, p.375).

Na década de 1990, a educação brasileira passou por um momento de muitas mudanças. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96), a temática da formação continuada é colocada como uma determinação a ser seguida e, dessa forma, a LDB (9394/96) apresenta um conjunto de critérios e orientações para a promoção da formação continuada, considerando como fundamental para o desenvolvimento das atividades docentes.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental trata da temática da formação continuada orientando “manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”. (BNCC, 2017, p.17)

Dentre as múltiplas concepções, conceitos e objetivos sobre a formação continuada é preciso considerar superadas as concepções de cursos de “capacitação”, de “aperfeiçoamento”, e de “reciclagem”, para compreendermos a formação continuada como uma etapa fundamental para o desenvolvimento docente impulsionada pelos novos paradigmas impostos pela sociedade objetivando a qualidade da educação.

Seguindo a perspectiva do desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos alunos, concordamos com André (2016), quando defende um processo formativo que promova oportunidades para refletir criticamente a prática pedagógica no sentido de analisar propósitos, ações, resultados positivos e o que melhorar, de modo a obter sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Mesmo compreendendo que a formação continuada deve ser direcionada aos docentes, o objetivo final do processo deve focar em promover a aprendizagem dos alunos. Como bem adverte a professora Marli André (2016):

Muitas vezes quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos acontecimentos necessários a uma inserção crítica

e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdades. É com base nessas referências que almejamos melhorar a formação dos professores. (ANDRE, 2016, p.18).

É preciso, portanto, pensar a formação do professor como um processo incompleto e em constante processo de construção e reflexão de sua prática. É preciso colocar a formação de professores como um campo de possibilidades, na perspectiva do “*Fazer-se Professor*”, compreendida por Alison Paim (2007) “como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar”. Compreender a formação de professor como um “*fazer-se*”, possibilita “pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se”. Essa concepção precisa ser defendida, divulgada e adotada. (PAIM, 2007, p. 162).

Sobre a necessidade da formação docente para se alcançar uma prática consciente, Nóvoa (2003) afirma que: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como um lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 2003, p.23)

Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como um caminho de diversas possibilidades que:

Permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (ALVARO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p.370).

A formação continuada, nesse sentido, deve promover um espaço de estudo, de reflexão coletiva, de aprendizagens compartilhadas, de construção de parcerias entre professores, para a reconstrução do conhecimento, onde, coletivamente, tenham a oportunidade de perguntar,

pensar, problematizar, trocar experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica.

Ao adotarmos a concepção de formação continuada como uma importante etapa para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino, concordamos com estudiosos como Nóvoa (1992), Imbérnón (2009), Marcelo Garcia (2009) que a compreendem como um processo contínuo, que se realiza no contexto da prática e por meio de ações de compartilhamento de experiências pedagógicas.

3. Nossa Proposta de Formação Continuada: Metas e Desafios

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores no Município de Santa Rita-PB e, conseqüentemente, para elevar a qualidade do ensino, a proposta de formação continuada apresentada, tinha como meta principal, fornecer subsídios para que os professores trabalhassem dentro dos seus contextos educacionais e com isso desempenhassem atividades voltadas para a sua formação, bem como para a formação de seus alunos.

A proposta de formação continuada buscou desenvolver-se “junto com professores, junto com a experiência, levando-se em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências tem para contar, que metodologias desenvolve” e, mais, “qual a relação que faz entre teorias e práticas cotidianas”. (PAIM, 2007, p.166)

Compreender a formação continuada a partir da experiência vivenciada e, também, experimentada pelo trabalho de produção e construção dos instrumentos da sua prática de ensino, significa colocar-se aberta e passível de erros, e com várias possibilidades de construção da sua ação pedagógica, pois observar e construir os instrumentos de sua prática contribui para a tomada de consciência e transformação da significância formativa do *fazer docente*.

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de

trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

É necessário conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente (...)os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados, produzindo seres incapazes de pensar por si mesmos, de analisar algo de maneira crítica e com ideias criativas, de modo a construir e reconstruir seus conhecimentos. (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.374)

Durante os primeiros encontros, identificamos como prática pedagógica predominante o exclusivismo das aulas expositivas e do uso do livro didático, em detrimento do uso de outros materiais didáticos e metodologias. Não quero afirmar aqui que o uso do livro didático deve ser condenado, mas chamar a atenção para que não deve ser usado como o único e exclusivo recurso durante as aulas. Concordamos com a professora Kátia Maria Abud (2007), ao constatar a partir da análise de relatórios de estagiários dos cursos de licenciatura em História, na Universidade de São Paulo, que:

Há entre os métodos de ensino, a predominância das aulas expositivas, com pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar. Raros professores utilizam vídeos e outros materiais audiovisuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas a museus e institutos culturais, coleta de depoimentos, roteiro de observação de objetos fora da escola. (ABUD, 2007, p.115).

A predominância da aula expositiva, e o uso do manual escolar como material didático exclusivo, nos levaram a refletir sobre a necessidade de outras práticas escolares dos professores de História acerca do uso diversificado de materiais didáticos em sala de aula, a exemplo dos documentos históricos em suas diferentes linguagens.

Nesse sentido, apresentamos e discutimos com os professores os desafios e possibilidades do uso de documentos, em suas diferentes linguagens, no contexto escolar, buscando apresentar propostas de tra-

balhos que venha a viabilizar a sua utilização contribuindo, dessa forma, para a adoção de novas experiências de atuação nas aulas de História do ensino fundamental.

No entanto, Schmidt e Cainelli (2009) orienta quanto à necessidade do professor de História adotar a concepção atual de documento, o que implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula. As autoras consideram a utilização de documentos históricos no ambiente escolar um indispensável fundamento do método de ensino, “principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica”. Orientam os professores para que amplie sua concepção e uso do próprio documento. Não se restringindo ao documento escrito, “mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e iconografia”. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p. 116-117)

Ainda segundo as orientações de Schmidt e Cainelli (2009), a concepção renovada de documento e seu uso em sala de aula, “devem responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado”. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p.117)

As autoras consideram o uso do documento histórico em sala de aula uma atividade significativa e estimulante à aprendizagem do conhecimento histórico. Contudo, ressaltam que o uso de documentos em sala de aula, em nenhum momento, poderá ter a função de transformar o aluno em historiador ou substituir a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições significativas do uso de documentos históricos nas aulas de história foram acolhidas pelos documentos curriculares oficiais, a exemplo dos PCNs e da atual BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto com relação ao ensino fundamental, quanto com relação ao ensino médio, reforça a importância do uso de documentos históricos como uma importante contribuição para a compreensão do conhecimento histórico. Segundo o texto da BNCC (2017):

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BNCC, 2017, p. 348).

A pesquisa no campo do ensino de História tem avançado no sentido da crítica e da revisão das práticas pedagógicas, contudo, tais avanços não implicam na transformação imediata de uma realidade, mas contribui para gerar processos de autorreflexão e autocrítica que impulsiona a busca por mudanças. Não se pode deixar de destacar a relevância das jornadas, seminários, simpósios, revistas, dissertações, teses e demais publicações acadêmicas, dedicados em divulgar produções e experiências que contribuam para a explicitação e reflexão em torno de nossas práticas enquanto professores história.

Contudo, concordo com o professor Leandro Karnal (2013) quando afirma que “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada com todos os mais modernos meios audiovisuais”. E, “pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada”. (KARNAL, 2013, p.09).

Outra questão identificada durante os encontros com os professores de História e que também colocamos em discussão foi a dificuldade em associar teoria e prática. Identificamos caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelos professores e a persistência de práticas pedagógicas desconectadas com as atualizações historiográficas e com a pesquisa no ensino de História.

Sobre essa questão, Libâneo (2004) diz que “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua ma-

nutenção se faz no dia-a-dia, na mediação teórica sobre a sua prática”. E é isso que vem faltando na formação do professor, que ele compreenda que refletir sobre sua prática é tão importante e necessária quanto a sua própria prática cotidiana. Talvez isso explique a predominância das aulas expositivas, com pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar.

Ao analisar a relação entre teoria, metodologia e ensino de História no âmbito do chamado conhecimento escolar, o professor Fernando Seffner (2000), aponta, não para a ausência de teoria e metodologia no âmbito escolar, mas para a ausência de reflexões teórico-metodológica, tais como no âmbito da pesquisa histórica e do ensino de história na academia. Segundo, o referido professor:

Aquilo que se aprende de teoria da História nas licenciaturas é praticamente esquecido quando o professor vai para a escola lecionar, ou então reduzido a seus termos mínimos. Nos livros didáticos, em geral, o espaço concebido a discussões de ordem teórica está centrado na pergunta “o que é a História”, colocada no primeiro capítulo, e ali mesmo encerrada. Discutir como se dá a produção da narrativa histórica é algo praticamente ausente nos livros didáticos. Nos programas de ensino e planos de curso se verifica a mesma coisa: o que ali se entende como a “matéria” a ser “dada” nas aulas de História é um conjunto interminável de acontecimentos. (SEFFNER, 2000, p.265).

As considerações apontadas acima contribuem para a compreensão de que as aulas de História continuam sendo orientadas pela sequência determinada pelo livro didático, o qual assume o protagonismo do processo ensino-aprendizagem e carrega em suas páginas a “verdadeira” história. Dessa forma, o ensino de História tem-se revelado pobre quanto à teoria e a metodologia, quanto aos questionamentos e problematizações dos diversos temas do conhecimento histórico.

Outro ponto importante que evolui o uso do livro didático nas aulas de História e identificado durante os encontros de formação foi à especificidade do texto histórico e a necessidade do professor “traduzir” esses termos específicos da disciplina. Nesse sentido, colocamos em dis-

cussão que ler e escrever deve ser um compromisso de todas as áreas. A leitura e a escrita são fundamentais para a construção e compreensão do conhecimento histórico, e o aluno precisa aprender a ler historicamente a realidade que o cerca.

Durante os nossos encontros buscamos fugir do modelo de formação que prioriza a teoria em detrimento da prática. Pois, compreendemos que “a prática pode ser explicada e compreendida mediante a teoria e esta pode ser executada e produzida a partir da prática”. (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.372).

Buscamos evitar trazer discussões meramente teóricas, pois o discurso acadêmico distanciado do discurso escolar pode gerar entre os docentes um entrave para o seu processo de formação. Sobre essa questão a professora Kátia Maria Abud (2007), afirma que “a desconsideração da existência da cultura escolar provoca também a inexistência de propostas e de novas experiências de atuação em sala de aula” (ABUD, 2007, p. 115).

Um dos principais desafios identificado durante as atividades de formação continuada junto aos professores de História foi despertá-los para a construção do desenvolvimento profissional, a partir do protagonismo da sua própria formação. E isso significa compreender que essa construção é contínua, e que a escola é um espaço formador e possibilita a construção de novos caminhos, ideias e práticas.

Era preciso desconstruir e superar a ideia de enxergar a teoria dissociada da prática, e compreender que “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos”. Faz-se necessário assumir uma nova postura docente diante dessa questão que consiste em caminhar para a reflexão, a partir da realidade (PIMENTA e LIMA, 2012, 45).

O estigma da universidade como espaço de produção de conhecimento e a escola, enquanto espaço de reprodução precisa ser superado, para que possamos compreender que o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos. No texto “A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula”, Kátia Abud (2007) identifica que o reconhecimento da interação entre a produção historio-

gráfica, os documentos legais, a formação de professores e a produção de materiais didáticos, “não tem sido a regra nas universidades brasileiras, quanto se abordam as questões relativas ao ensino de História na escola básica e à formação do professor”. (ABUD, 2007, p. 108).

É recorrente entre os especialistas a compreensão de que a história ensinada não é uma simples transposição didática dos conhecimentos científicos desenvolvidos pela história acadêmica. Segundo Chervel (1990) o conhecimento histórico é apontado como a principal referência do saber escolar, mas não próprio saber simplificado, que é ensinado no âmbito escolar. O saber escolar seria então, constituído sobre a base do conhecimento histórico em conjunção com outros conhecimentos e com os saberes dos quais os alunos são portadores.

É importante ressaltar que o papel de professor formador foi, sem dúvida, um grande desafio enfrentado. Um desafio que enfrentamos nos colocando enquanto um agente de mudança, assumindo o objetivo de mediador entre as inovações das políticas de formação e os professores (profissionais) da escola, tendo a prática pedagógica como principal temática abordada com os professores, visando à aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, buscamos contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a transformação de sua prática pedagógica, possibilitando a construção de estratégias didáticas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

4. Considerações Finais

A complexidade da sociedade contemporânea, no que se refere às diversas formas de ensinar e aprender tem exigido uma formação docente que rompa antigos paradigmas. A prática docente é uma atividade complexa que mobiliza diversos saberes e que não cabe mais a velha compreensão de que “quem sabe, sabe ensinar”. Não é uma atividade intuitiva, é uma atividade científica e merece ser compreendida dessa forma. Compreendemos, portanto, a formação de professores como um desafio a ser enfrentado cotidianamente, pois consideramos o *fazer-se docente* como algo inconcluso e em constante processo de formação.

Descartamos as concepções que se referem à formação continuada como momentos isolados para “capacitação, treinamento, reciclagem”, por considerarmos que os professores não são incapazes, que não precisam ser treinados ou reciclados, mas que precisam despertar para refletirem sobre sua prática docente e os problemas que a envolve.

Nesse sentido, a nossa proposta de formação continuada foi a de promover um espaço de estudo, de reflexão coletiva, de aprendizagens compartilhadas, de construção de parcerias entre professores, para a reconstrução do conhecimento, onde, coletivamente, tenham a oportunidade de perguntar, pensar, problematizar, trocar experiências e repensar suas ações na organização da ação pedagógica. Compreendendo que o processo de formação docente é aberto, passível de erros, e com várias possibilidades de construção e reconstrução. Porém, sem perder de vista a quem ela se destina: a aprendizagem dos alunos.

Referências

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. IN: MONTEIRO, Ana Maria F. C. , GAPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Formação Continuada e o processo de Profissionalização Profissional**. Piauí: PPGED/UFPI, 2012.

ALVARO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRÉ, Marli. “Formar o Professor Pesquisador para um Novo Desenvolvimento Profissional”. ANDRÉ, Marli. In: **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. pp, 17-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRZEZINSKI, Ria. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. UNB, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n° 2, 1990, p. 177-229.

FREIRE, Madalena. *A Formação Permanente*. In: **Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

IMBERNÓN, F. *Uma nova formação permanente do professor para um novo desenvolvimento profissional e coletivo*. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n.1. maio, 2009, pp-31-42.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1998.

MARCELO GARCIA, C. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. **Revista de Ciência da Educação Sísifo**, n. 8, jan-abr., 2009, pp 7-22.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação docente**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka de. *Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador*. In: ANDRÉ, Marli. In: **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. pp, 263-282.

SILVA, Sílvia Maria Costa da.; Oliveira, Ethel Silva de. *A formação continuada de professores na escola municipal professor Luzivaldo Castro dos Santos em Tefé/AM*. In: Leni Rodrigues Coelho; Cristiane da Silveira; Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezzera (orgs.). **Formação Docente, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas**. Jundiá: Paco Editorial, 2016. pp, 131-162.

PAIM, Elison Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C., GAPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando. “Teoria, metodologia e ensino de História”. In: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (org.). **Questões da teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Editora Universitária/UFRGS, 2000.

PARTE 3

ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS



TEXTO 14

O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES DE HISTÓRIA HABILITADOS A FORMAR CIDADÃOS E EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



JULIANA TEIXEIRA SOUZA¹

O texto que ora apresento tem o objetivo de relatar a experiência de uma oficina formativa realizada junto aos estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que cursavam licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com núcleos nas cidades de Natal e Caicó. Foram duas oficinas realizadas com o grupo, tendo como temas a formação cidadã e a educação para as relações étnico-raciais. Entretanto, nesse texto vou me ocupar apenas da primeira oficina, sobre formação cidadã, com foco na articulação dessa formação com o processo de construção de valores como objeto de aprendizagem. Para relatar essa experiência, dividi o texto em duas partes. Primeiramente me dedico a compartilhar os problemas e reflexões que fundamentaram a proposta da oficina, e na segunda parte do texto me ocupo em relatar o planejamento e execução da oficina, explicitando as estratégias utilizadas e o resultado do esforço em centrar o ensino-aprendizagem no protagonismo dos estudantes.

Os princípios e critérios que nortearam a escolha dos temas

Entre finais de 2020 e início de 2021, os professores *Ane Luise Silva Mecenaz Santos* e *Magno Francisco de Jesus Santos* me convidaram para realizar oficinas com os licenciandos em História que eram bolsistas do

¹ Doutora em História Social, Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail institucional: julianasouza@cchla.ufrn.br.

PIBID-UFRN de Natal e Caicó, projeto de iniciação à docência em que atuavam como coordenadores. Tendo recebido carta branca para planejar as oficinas, pus-me logo a pensar no planejamento do que seria a primeira tarde de trabalho e estudo com aqueles jovens estudantes, e é claro que eu tinha alguns princípios e critérios em mente.

Os professores de História, como os professores de outros componentes curriculares de qualquer curso de formação docente, ou mesmo como os professores de maneira geral, tendem a começar o planejamento de suas aulas, cursos, oficinas etc. pela definição do conteúdo a ser estudado. Assim, é comum que os professores dos cursos de graduação em História pensem o currículo considerando prioritariamente o conteúdo das disciplinas ou, mais precisamente, das disciplinas que lecionam, perspectiva que limita consideravelmente o debate sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Não por acaso, as discussões sobre o currículo dos cursos de formação inicial em História tendem a focar nas mudanças ocorridas no quadro de disciplinas e seus conteúdos (FERREIRA, SILVA, 2011), deixando de lado outras discussões relativas à prática docente, e que os cursos de formação inicial docente precisam dar conta. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que, nos cursos de formação docente, o comum é que os professores dos departamentos de História, quando tratam de currículo, se ocupem prioritariamente de selecionar os saberes teóricos da ciência histórica e os saberes relativos aos conteúdos substantivos, tradicionalmente organizados em componentes curriculares como História do Brasil, História da América, História Antiga, História Contemporânea etc. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2014).

Entretanto, na oficina que fui convidada a realizar, me propus a subverter essa lógica, instituindo como tema das oficinas a formação cidadã, considerando principalmente os problemas relativos à construção de valores como objetivo do ensino-aprendizagem da História. Mas essa não é uma decisão tranquila de ser executada. Se decidir sobre o que deve ser ensinado e aprendido numa aula de História já é comumente considerado como uma tarefa difícil, não há dúvidas de que os desafios se multiplicam quando se pretende pautar discussões relativas à formação cidadã e construção de valores. E, nesse caso, talvez não

seja demais lembrar as polêmicas que tem havido nos últimos anos em torno do currículo dessa disciplina, uma vez que estão estreitamente relacionadas a essas questões.

Uma das polêmicas sobre o currículo de História que teve repercussão nacional foi a decisão do Estado brasileiro, sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, de elaborar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Até então, o país não dispunha desse documento e, quando finalmente produziu-se uma primeira versão da BNCC, foi justamente a parte referente ao conteúdo do ensino de História que foi mais contestada. E, afinal, o que a primeira versão da BNCC propôs de tão polêmico e inaceitável? Um currículo de História que não fosse eurocentrado, o que significava abordar a História do Brasil sem localizar sua origem nas sociedades greco-romanas, nem tampouco na sociedade cristã medieval, optando-se por conferir maior destaque ao papel desempenhado pelos povos indígenas e africanos na formação da sociedade brasileira. O que a primeira versão da BNCC fez, portanto, foi colocar em xeque a validade de um currículo que, além de eurocêntrico, tradicionalmente reservou o papel de protagonistas da História aos homens brancos que pertencem às elites econômicas, integram o mundo do governo, tem formação erudita, compartilham crenças e valores vinculados à tradição judaico-cristã, são heteronormativos e acreditam firmemente na superioridade moral e intelectual de seus pares, o que justificaria não apenas a supremacia de sua influência sobre toda sociedade, como também a escolha dos historiadores em identifica-los como os sujeitos responsáveis pelo devir histórico.

Nessa abordagem, referendada pela versão da BNCC finalmente implantada, as histórias dos sujeitos com outras identidades de raças, gênero e classe, construídas a partir das experiências, ideias e visões de mundo de povos com outras origens e cultura, continuaram subsumidas sob o discurso historiográfico hegemônico, que é eurocêntrico, elitista, conservador e racializado. Trata-se, portanto, de um discurso que tem validado a elaboração de um currículo que reitera de forma naturalizada a falta de diversidade, a desigualdade e a injustiça social, que são valores passíveis de serem incorporados às identidades das pessoas e grupos de

pessoas, orientando ideias e visões de mundo, como também projetos políticos de vida em sociedade.

Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas de Oliveira, que participaram da equipe que elaborou a primeira versão da BNCC, ao explicar os princípios que nortearam aquela proposta tão inovadora e polêmica, destacaram: “a existência de uma sociedade altamente desigual e excludente e a conseqüente necessidade de garantir condições mínimas de igualdade para potencializar um ensino-aprendizagem menos diferenciador”. A BNCC, portanto, não poderia ser pensada de forma desconectada de outras políticas de reparação anteriormente instituídas no campo da Educação, que objetivavam “a formação de um cidadão que valorizasse a diferença, reconhecesse a pluralidade, mas defendesse a igualdade de direitos” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Eis aqui um princípio frequentemente secundarizado nas discussões sobre currículo que são travadas nas reuniões de colegiados e núcleos docentes dos cursos de graduação em História: o perfil dos formandos não apenas precede, como deve nortear de forma efetiva e coerente a seleção dos conteúdos de aprendizagem, já que não se define um perfil formativo sem que se decida, anteriormente, quais valores irão fundamentar esse perfil. E para que se definam os conteúdos, habilidades e competências indispensáveis para que o estudante, no final do processo formativo, corresponda a esse perfil, não se pode simplesmente ignorar quem seja esse estudante e o contexto em que vive, a menos que se assuma abertamente a opção de operar com tipos únicos e idealizados, e se acredite que é possível construir um projeto pedagógico exitoso operando com esse tipo de abstração.

Flavia Caimi popularizou o provérbio de diz: para ensinar História a João, é preciso entender de ensino, de História e de João (CAIMI, 2009, p. 71). Pois bem. O que pergunto é o seguinte: esses princípios se aplicam somente às discussões sobre currículo e ensino de História na Educação Básica? Como outros colegas, penso que não. Para ensinar Maria a ensinar História para João, preciso entender de ensino, de História, de Maria, que está na formação inicial docente, e de João, que está na Educação Básica. Em outras palavras, por princípio, considerar o contexto em que

se realiza o processo de ensino e aprendizagem, o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que entram na universidade, assim como o perfil do profissional que se pretende formar, são questões centrais a serem tomadas em consideração quando se decide o que ensinar em cursos de formação de professores de História.

Então, quando convidada a realizar oficinas com os pibidianos do curso de História da UFRN, coerente com esse princípio, tinha em mente que seria fundamental pautar questões que partissem dos problemas do tempo presente, que fossem familiares ao universo cultural daqueles estudantes, de modo que eles pudessem facilmente reconhecer o tema e problemas pautados como significativos e relevantes para seu processo formativo. E esses foram os critérios utilizados para a escolha do tema da primeira oficina, que foi sobre formação cidadã.

Essa oficina foi planejada no início 2021, no terceiro ano do mandato presidencial de Jair Bolsonaro, reiteradamente acusado por intelectuais que atuam nas universidades públicas de pensar a organização e funcionamento do Estado numa perspectiva autoritária, além de criar sucessivas crises políticas com instituições vinculadas aos demais poderes, atentando contra a democracia (DUARTE, CESAR, 2020; BOITO, 2021; RAPOZO, 2021). Em meio a essa discussão, há uma destacada preocupação de intelectuais, lideranças de movimentos sociais e parte da opinião pública sobre acesso aos direitos de cidadania, com o recuo das pautas progressistas e a difusão de valores tradicionais e conservadores, fundamentados num discurso moralista cristão, contrariando a valorização da diversidade étnico-racial, o respeito aos direitos das mulheres, e a aceitação da população LGBTQ+, fragilizando o exercício da cidadania e a defesa dos direitos humanos entre grupos vulneráveis, excluídos e marginalizados (GRACINO, GOULART, FRIAS, 2021; SCHLEGEL, 2021).

O impacto dessas discussões sobre os estudantes dos cursos de História tem sido enorme, como nos demais cursos de licenciatura na área de Ciências Humanas. Em sala de aula se tornaram frequentes os comentários sobre os controversos embates entre os que são favoráveis e contrários às pautas conservadora e progressista, colocando em debate a legitimidade de políticas públicas fundadas no reconhecimento das

diferenças (de classe, de raça, de gênero etc.) num Estado democrático e republicano. O que se tem questionado é a possibilidade de se conciliar, ou não, o reconhecimento da diferença e o princípio de igualdade entre todos os homens e mulheres, tal como colocado na Constituição de 1988. Nesse contexto, me pareceu oportuno problematizar a relação entre a construção de valores e o ensino de História, considerando a legislação, diretrizes e normas oficiais relativas à Educação no país, já que o confronto entre valores divergentes está no centro do debate sobre o reconhecimento da diferença e a validade de políticas públicas que visem atender demandas de setores específicos da sociedade. Então, considerando os critérios e princípios que havia estabelecido como norteadores, me pareceu que formação cidadã seria um excelente tema para a oficina a ser realizada com os PIBIDIANOS, especialmente se pudesse articular essa discussão com a pauta política atual.

Além disso, assumindo que para formar professores de História não basta criar situações de aprendizagem que lhes propicie conhecer os processos históricos e as diferentes perspectivas historiográficas sobre esses processos, e inspirada por algumas das proposições feitas por Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas de Oliveira (2014) sobre a formação inicial docente, considerarei que escolher a formação cidadã como tema da oficina me permitiria ampliar a discussão sobre a formação docente, pautando questões outras que também são relativas às tarefas que fazem parte do cotidiano da atuação docente. Isto porque, apesar dos professores, de maneira geral concordarem sobre a relevância da formação cidadã no espaço escolar falta clareza sobre como formar valores na escola e sobre quais professores deveriam assumir essa responsabilidade (MAGRO, TREVISOL, 2014, p. 46). Na medida em que a História sempre foi considerada um componente curricular estratégico para a formação cidadã, me pareceu oportuno induzir os estudantes a perceberem que os valores integram os objetos de ensino-aprendizagem da História.

Considerando o que foi exposto até aqui, de maneira geral, podemos colocar que as perguntas norteadoras da oficina sobre formação cidadã foram: Como articular os objetivos do ensino-aprendizagem de História e as demandas da sociedade de maneira a contribuir para a formação

cidadã? Como definir critérios para decidir o que ensinar para além dos conteúdos substantivos? Como formular propostas de aulas que não se restrinjam a ensinar acontecimentos históricos? Quais valores devemos selecionar como objeto de aprendizagem histórica com vistas a favorecer a formação cidadã? Como assegurar que os valores ensinados na escola não extrapolem os princípios constitucionais relativos à educação? Foi a partir dessas perguntas que organizei o planejamento da oficina, pois o objetivo era que, ao fim daquele encontro, os pibidianos dispusessem de subsídios e orientações básicas para começarem a responder essas perguntas.

O planejamento e execução das oficinas

Como dito anteriormente, a primeira oficina realizada com os pibidianos do curso de licenciatura em História da UFRN teve a formação cidadã como tema central, com ênfase na articulação com o processo de construção de valores. Na escolha das estratégias de aprendizagem, a primeira decisão foi começar o encontro provocando um debate com toda turma, que contaria com menos de 20 participantes, pois desde o início das aulas remoto havia verificado ser possível utilizar essa estratégia com êxito em ambiente virtual. O debate estimula participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem na medida em que, por meio da exposição oral, eles desenvolvem a capacidade de construção de argumento de forma dinâmica, sendo instados a interagir com diversos interlocutores. Além disso, como o encontro foi realizado em plena pandemia COVID-19, pareceu-me importante criar situações de aprendizagem que mostrasse aos licenciandos ser possível conferir protagonismo aos estudantes no processo de construção do conhecimento mesmo em situação de ensino remoto. Por isso optei pelo debate com a classe toda, estratégia que avaliei atender satisfatoriamente a este fim, viabilizando a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa.

Como o debate com a classe toda exige preparação por parte dos participantes (MASETTO, 2002, p. 114), pedi antecipadamente que os

pibidianos fizessem pesquisa e lessem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013). Tendo em vista o objetivo de suscitar reflexões sobre o que significa construir valores no espaço escolar, e sobre a importância de considerar a construção de valores no planejamento da ação docente, reconhecendo esses valores como objeto de aprendizagem histórica, havia a preocupação de assegurar que não se perdesse de vista que aquela discussão sobre valores não deveria extrapolar as definições estabelecidas pelas leis, normas e diretrizes que regulam nossa sociedade. Nesse sentido, é fundamental orientar esse tipo de discussão a partir de documentos que orientam a formação no espaço escolar pois, como destacou Itamar Freitas de Oliveira, como professores em instituições públicas de ensino

Somos a materialização do Estado democrático de direito. Assim, na educação pública (regrada pelo Estado), somos submetidos a algumas normas das quais podemos até discordar, mas não temos força moral e autoridade jurídica para desobedecer. Estados que regem interesses entre grupos sociais de forma democrática conservam o seu conjunto de valores, normatizando o seu emprego e indicando os responsáveis por seu cultivo. É para esse rol de valores que devemos dirigir nossa atenção (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

No dia do encontro com os pibidianos, após uma rápida apresentação e descontraída conversa inicial, comecei a lhes perguntar sobre o que entendiam por formação cidadã, pergunta formulada de forma simples e direta, opção que costuma funcionar bem para provocar o início do debate. E com a pergunta formulada nesses termos, as respostas dos estudantes me permitiram verificar os conhecimentos prévios, os quais tomaria em consideração no encaminhamento daquele encontro. Ficou evidente, naquele início de conversa, que o grupo era bastante eclético. Havia estudantes recém-ingressos no curso e alguns veteranos, que já haviam sido meus alunos em componentes curriculares obrigatórios do curso. Essa familiaridade de alguns deles com minhas estratégias de ensino-aprendizagem foi importante, pois impediu que o debate tivesse aquele momento de nervosismo inicial, com estudantes hesitando em

falar. Os veteranos não tiveram inibição de serem os primeiros a falar, e essa postura incentivou os mais jovens a também participarem do debate, alguns preferindo se manifestar por escrito, pelo chat, e outros logo se sentindo confortáveis para simplesmente levantar a mão e abrir o microfone.

Como esperado, as respostas começaram imprecisas e com teor mais abstrato, com afirmações de que formar cidadãos consistia em informar as crianças e jovens sobre seus direitos e deveres, resposta complementada por outros, especialmente os veteranos, que avaliavam ser importante garantir que essas informações distinguissem direitos políticos, civis e sociais. Ainda que o aprofundamento das respostas variasse, de modo geral, essas respostas iniciais evidenciavam que os pibidianos sabiam o que é ser cidadão no mundo ocidental no tempo presente, conhecimento certamente fundado em leituras anteriores sobre o tema, fosse no Ensino Médio, fosse no próprio curso. De maneira geral, afirmavam que:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, PINSKY, 2010, p. 9).

Mas na medida em que o debate foi fluído e os estudantes foram se sentido mais confortáveis em participar, as respostas foram se tornando menos imprecisas e generalistas, passando a considerar as relações concretas entre os indivíduos e a sociedade, como também entre os sujeitos que integram o espaço escolar. Esse movimento levou alguns estudantes a destacar a importância de os professores não desconectarem o debate sobre a formação cidadã do contexto dos alunos, ou seja, do universo cultural em que estão inseridos e das condições materiais em que vivem. Como uma das preocupações fundamentais do PIBID é promover

a articulação entre teoria e prática, e sabendo que haviam tido experiências formativas com esse fim, vivenciadas anteriormente no âmbito do programa, era esperado que o debate tivesse esse encaminhamento. Assim, a competência de relacionar aprendizagens adquiridas por meio de leituras com o ambiente de atuação dos professores confirmou-se como um conhecimento prévio dos pibidianos, evidenciando o êxito do programa em formar profissionais docentes melhor preparados para romper a dissociação entre teoria e prática.

Conforme alguns pibidianos foram deixando de se referir ao problema da formação cidadã de forma imprecisa e generalista, essa perspectiva foi sendo explorada pelos demais estudantes. Com essa mudança de perspectiva, o debate passou a pautar a força do individualismo na sociedade capitalista contemporânea, com os estudantes comentando sobre a falta de empatia e preocupação com o bem-comum, considerando ainda como esse comportamento estaria contribuindo para o agravamento do problema da exclusão. Conforme aproximavam ideia e ação, ainda que até aquele momento a noção de valores não tivesse sido explicitamente debatida, suas intervenções no debate revelavam a percepção de que o pleno exercício dos direitos que haviam mencionado no início da atividade estava condicionado à capacidade crítica e comprometimento da sociedade em assegurar que todos os indivíduos que compõem a nação tenham acesso a esses direitos. E foi concatenando essas ideias, por conta própria, que eles passaram a discutir sobre comportamentos sociais.

Considerando que o PIBID-UFRN atua em escolas públicas mormente localizadas em regiões periféricas, atendendo um público majoritariamente em situação de vulnerabilidade social, não foi difícil mediar o debate de modo a provocar esse deslocamento na fala dos estudantes. Dialogando entre si, fazendo o esforço de tentar complementar ou adensar os comentários uns dos outros, por iniciativa própria, eles passaram a abordar o tema considerando as situações que são efetivamente vivenciadas pelos professores que atuam nas escolas públicas, que enfrentam cotidianamente o desafio de preparar crianças e jovens para o exercício da cidadania numa sociedade não apenas marcada pela miséria e falta de acesso aos direitos sociais básicos, como também pela indiferença com

relação às consequências da desigualdade e exclusão para os grupos mais vulneráveis da sociedade. Nesse ponto, em que passaram a mobilizar valores – tais como bem-estar, igualdade e justiça – para fundamentar a crítica à falta de acesso aos direitos de cidadania no Brasil e aos comportamentos sociais que consideravam contribuir para o agravamento do problema, fiz uma pausa no debate e propus uma outra dinâmica.

Como o convite dos coordenadores do PIBID foi para a realização de uma oficina, era esperado que naquele encontro se propusesse alguma estratégia pedagógica que tivesse uma dimensão prática. Em razão do encontro ser virtual, o que tornava as opções limitadas, decidi promover um estudo de caso, apresentando aos estudantes uma situação real, em que um projeto político e proposta de exercício de cidadania estivessem explicitamente fundamentados em valores. Nesse caso, o objetivo era que instigasse os estudantes a fazer uma análise diagnóstica da situação, identificando os valores que estavam sendo mobilizados e a forma como essa mobilização ocorria. Confrontando o caso apresentado com aquilo que haviam lido e pesquisado previamente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCN), a expectativa era que detectassem divergências e tentassem formular hipóteses que explicassem essas divergências.

Para realizar esse estudo de caso, utilizei como fonte o programa de governo apresentado por Jair Bolsonaro em agosto de 2018, durante sua campanha para a presidência da República. Para impedir que os estudantes formassem um juízo antecipado sobre o material de estudo, fosse contrário ou favorável à proposta, optei por apresentar apenas alguns trechos desse programa, descaracterizando-o, de modo que não fosse possível identificar a origem ou autoria. Nos trechos selecionados do programa, intitulado *O caminho da prosperidade*, os destaques foram conferidos às propostas de: construir “uma nação fraterna e humana, com menos excluídos”; não admitir “qualquer forma de diferenciação entre os brasileiros”; defesa da “liberdade de opinião, informação, imprensa, internet, política e religiosa”; priorização do ensino que gere “avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população” (ÉBOLI, 2018).

Ao pedir que os estudantes comentassem sobre os trechos selecionados, iniciou-se um intenso debate entre eles, marcado pela falta de consenso. No processo de mediação do exercício de análise que os estudantes faziam, procurava me limitar a instigá-los em complementar e adensar suas respostas, e motivar a troca de ideias entre eles. Instando-os a delimitar os pontos discordantes, não demorou para que o exercício de análise focasse na proposta de não admitir “qualquer forma de diferenciação entre os brasileiros”, que suscitou estranheza em vários pibidianos. Houve quem tentasse articular essa proposta com a anterior, que defendia a construção de uma sociedade com menos excluídos. Nesse caso, a interpretação foi que posicionar-se contrariamente a qualquer forma de diferenciação poderia significar não admitir que estudante algum fosse discriminado ou sofresse preconceito, problema que todos concordaram surgir com frequência no chão da escola. Então, na medida em que esses alunos, vítimas de discriminação e preconceito, não fossem diferenciados dos demais, a perspectiva de inclusão defendida pelas DCN estaria assegurada.

Mas nem todos concordaram com essa interpretação. Alguns avaliaram que a sentença foi mal construída, e outros a consideraram ambígua, deixando em aberto outras leituras possíveis. Nesse exercício de identificar outras interpretações, comentando as falas uns dos outros, os estudantes foram elaborando suas críticas de forma mais objetiva, até que o problema foi formulado por um dos pibidianos da seguinte forma: lhe parecia arriscado agir como se todos fossem iguais, pois essa proposta poderia fazer com que as diferenças fossem ignoradas. Diante disso, o que outros pibidianos procuraram assinalar foi a avaliação de que desconstruir ou contrariar a ideia de que todos somos diferentes causaria profunda angústia nos professores e nos seus alunos, pois confrontaria a proposta de reconhecimento e valorização da diversidade explicitada nas DCN.

A defesa da “liberdade de opinião, informação, imprensa, internet, política e religiosa” suscitou bem poucos comentários, todos em tom de concordância. Mas chamou atenção que a maioria dos estudantes tenha afirmado que discordava ou se incomodava de alguma forma com a proposta de gerar “avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de

e elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população”. Houve quem perguntasse: elevar o bem-estar de quem? Pergunta jocosamente respondida por outro pibidiano: está parecendo elevar a produtividade do pobre e aumentar o bem-estar do rico. Outro estudante problematizou a ideia de avanços técnicos no campo da Educação, destacando que essa proposta poderia implicar no maior investimento numa formação técnica e científica com vistas a atender demandas de mercado, princípio que alguns defenderam nortear o Novo Ensino Médio e a BNCC. O incômodo, muitos concordaram, vinha da avaliação de que o mercado de trabalho e o sistema econômico se organizavam de modo a manter a concentração de renda nas mãos de uma parcela minoritária da sociedade, promovendo a desigualdade e a exclusão. Portanto, a proposta de construir uma sociedade com menos excluídos, assumida na primeira sentença, pareceu à maioria incompatível com as demais propostas, em que detectaram elementos contrários ao reconhecimento da diversidade e alinhados aos interesses do mercado econômico.

Nesse momento, interrompi o debate para fazer a grande revelação. Como as sentenças que vinham sendo analisadas foram apresentadas por escrito, entre aspas, sabiam que esse recurso sinalizava se tratar de uma citação, mas todos ficaram profundamente surpresos em descobrir que aqueles trechos foram retirados do documento *O caminho da prosperidade*, o programa de governo apresentado pelo então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro. Depois desse momento de revelação – que chamaram divertidamente de *ploc twist* –, fiz uma pequena pausa, para que processassem aquela informação, reavaliando o que haviam dito até então. Esse momento foi importante para que conferissem outra dimensão à assertiva de que os valores só fazem sentido se considerarmos que são dotados de historicidade e também contextuais, não havendo significados atemporais e universais. Afinal, para muitos deles, ficou evidente que as ideias de exclusão, diferenciação, liberdade e bem-estar não estavam sendo evocadas naquele documento com o mesmo sentido que eles próprios defendiam ou haviam compreendido a partir da leitura das DCN.

Depois dessa pausa, pedi que retomassem as anotações que haviam feito a partir da leitura das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Educação Básica, e comparassem os valores que fundamentavam aquele documento e os valores que lhes parecia fundamentar *O caminho da prosperidade*, procurando identificar as convergências e divergências dos dois documentos. Foi a partir desse exercício que os pibidianos perceberam que estavam discutindo formação cidadã com ênfase na construção de valores desde o início daquele encontro, no debate como no estudo de caso. Por meio de ambas estratégias, eles foram construindo coletivamente e colaborativamente conhecimentos sobre a estreita relação entre valores e projetos políticos de formação cidadã, cuja relevância para a aprendizagem histórica poderia ser melhor dimensionada.

Por isso, nesse momento final da oficina, o objetivo era provocá-los a retomar o que havíamos discutido e aprendido até aquele momento, de modo a perceber a importância dos valores na construção de projetos políticos e, especialmente, na definição daquilo que se entende por exercício da cidadania. Evidência de que o objetivo foi alcançado, vários pibidianos retomaram a discussão sobre a construção de uma sociedade com menos excluídos, ponderando sobre a importância do reconhecimento e valorização da diferença para a construção de políticas públicas inclusivas, que são direcionadas a públicos específicos, historicamente impedidos de acessar plenamente seus direitos como cidadãos. Nesse sentido, destaquei alguns trechos das diretrizes que explicitam essa questão, ao afirmar a importância de “trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2003, p. 16).

No debate que se seguiu, a proposta de não admitir “qualquer forma de diferenciação entre os brasileiros”, tal como exposta no documento *O caminho da prosperidade*, foi adquirindo novos sentidos, na medida em que os pibidianos traziam para a discussão referências sobre as declarações do presidente Jair Bolsonaro sobre povos indígenas e quilombolas, mulheres e população LGBTQ+. A discussão foi encerrada com comentários sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, atentando para as implicações políticas, sociais e culturais de se defender propositivamente, nesse documento, que:

O Desafio de Formar Professores de História Habilitados a Formar Cidadãos e Educar para as Relações Étnico-Raciais

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2003, p. 16).

Todo caminho percorrido até então, com a construção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa protagonizada pelos estudantes, viabilizou que a discussão sobre a relação entre a construção e valores e a formação cidadã não fosse assumida pelos estudantes como uma questão meramente abstrata. Ao longo de todo debate e nos exercícios de análise, de forma consistente, eles articularam suas ideias com suas vivências, fossem vinculadas ao que aprenderam na universidade ou fora dela, mas sempre se reportando ao espaço escolar.

Na conclusão da oficina, fiz uma breve exposição, procurando sintetizar o que havíamos aprendido – que era novidade para eles e não para mim, obviamente – e acrescentar outras informações pertinentes ao tema, retomando trechos das DCN para enfatizar a relevância que aquele documento confere aos valores da igualdade, diversidade e justiça social.

Considerações finais

A formação cidadã e a construção de valores são ações que funcionam de forma estreitamente relacionadas na atividade docente. Os valores não apenas nos informam como devemos ou não proceder na vida em sociedade, como também nos informam sobre que tipo de sociedade somos ou almejamos nos tornar. Por conta disso, é indispensável assegurar que os valores ensinados na escola não extrapolem os princípios constitucionais relativos à educação, já que não é a partir de nossa

formação familiar, nosso credo religioso ou nossa ideologia política que vamos decidir quais valores serão selecionados como objeto de aprendizagem histórica. Como professores e, sobretudo, como professores de instituições públicas de ensino, não podemos ignorar que a escola é um espaço de formação em que desempenhamos o papel de executores de políticas públicas, o que significa que precisamos orientar nossas ações a partir dos princípios constitucionais que regulam a escolarização (OLIVEIRA, 2013, p. 144).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foi o documento que decidi utilizar nessa oficina com os pibidianos, mas também é importante explicitar para os licenciandos de História a necessidade de conhecerem os documentos macro-reguladores a partir dos quais as DCN foram elaboradas. É indispensável, portanto, conhecer os valores expressos na Constituição de 1988, tais como liberdade, justiça, bem-estar e igualdade, assim como as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituem os valores como objeto de aprendizagem no espaço escolar (OLIVEIRA, 2016). A partir desses documentos podemos garantir que os valores selecionados como objetos do ensino-aprendizagem de História estejam de acordo com as leis, normas e diretrizes que organizam e regulam a educação no país.

Nesse texto, ao enfatizarmos a relevância da aprendizagem de valores, não queremos sugerir que a aprendizagem de conteúdos substantivos, de acontecimentos pretéritos, seja menos importante. Consideramos apenas que, na formação de crianças e jovens, o ensino da História não pode prescindir desses objetos de conhecimento, que remete ao objetivo precípua da Educação Básica, que é a formação cidadã. E para que os valores sejam levados para sala de aula como objeto do ensino-aprendizagem de História, é fundamental que os professores formulem propostas de aula que se articulem em torno de problemas que dialoguem com o tempo presente, com a História Local e a cultura juvenil. E como professores de futuros professores de História, essa é uma lição que também nos cabe aprender. Afinal, para ensinar Maria a ensinar História para João, preciso entender de ensino, de História, de Maria, que está na formação inicial docente, e de João, que está na Educação Básica.

Referências

- BOITO, Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. *Caderno CRH*, Salvador, v. 34, p. 1-23, 2021.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. *Enade 2017*. Relatório de curso – História (Licenciatura) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – 12324. Brasília: MEC, INEP, SINAES, 2017.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; CONTIJO, Rebeca. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- DUARTE, André de Macedo, CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.
- ÉBOLI, Evandro. Bolsonaro apresenta programa de governo com 81 páginas. Veja as propostas. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/bolsonaro-apresenta-programa-de-governo-com-81-paginas-veja-as-propostas-8m8x1f2a6ga-811g7qqq0ly9gy/>. Acessado em 30 out. 2021.
- FERREIRA, Marieta Moraes, SILVA, Norma Lúcia. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. *História e Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.
- GRACINO, Paulo, GOULART, Mayra, FRIAS, Paula. “Os humilhados serão exaltados”: ressentimento e adesão evangélica ao bolsonarismo. *Cadernos Metrópole*, v. 23, n. 51, p. 547-579, 2021.
- MAGRO, Alessandra Nichele, TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Escola, família e a construção de valores: um estudo a partir da ótica de pais e profissionais da educação. *Leopoldianum*, Santos, n. 110/111/112, p. 37-49, 2014.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2002.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias, OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.
- _____. A formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion* (UniLasalle), v. 19, p. 109-125, 2014.

_____. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTO, Erinaldo et al. *História*. Demandas e desafios do tempo presente: produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

OLIVEIRA, Itamar Freitas. Valores como objeto de aprendizagem histórica. II Simpósio Eletrônico Internacional do Ensino de História. Anais... União da Vitória: Unespar, 2016. Disponível em: <http://simpohis2016.blogspot.com.br/p/valores-como-objeto-deaprendizagem.html>. Acessado em: 22 out. 2021.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2010.

PIRES, Breiller. “Vidas Negras Importam” chacoalha brasileiros entorpecidos pela rotina de violência racista. *El País Online*, São Paulo, 06 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html>. Acessado em: 22 out. 2021.

RAPOZO, Pedro. Necropolitics, State of Exception, and Violence Against Indigenous People in the Amazon Region During the Bolsonaro Administration. *Brazilian Political Science Review*, [online], v. 15, n. 2, 2021.

SCHLEGEL, Rogerio. Impactos políticos da educação: da aposta no novo cidadão à eleição de Bolsonaro. *Educação & Sociedade* [online], Campinas, v. 42, 202

TEXTO 15

ÍNDIGENAS ESCRREVENDO PARA NÃO ÍNDIGENAS: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM HISTÓRICA INTERCULTURAL



VÂNIA CRISTINA DA SILVA¹
CLÁUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES²

Introdução

Terça-feira à tarde, 32 alunos em sala de aula, turma do 7º ano. Agitados no pós-intervalo, estão eufóricos com o jogo de futebol que acabaram de protagonizar na quadra do colégio. A professora de História adentra a sala de aula e, primeiro, se esforça para acalmar os ânimos, colocar todos sentados, pedir silêncio, solicitar que abram os cadernos e os livros. O barulho permanece, já se foram alguns minutos até que, enfim, a aula tem início.

No quadro, desenha-se um traço na cor azul com destaques feitos pelo pincel vermelho, para deixar um pouco mais interessante aquela linha do tempo, dentro da qual será especificado o conteúdo da aula daquela terça-feira: América portuguesa e a colonização. Ali, naquele contexto, fala-se no encontro entre indígenas e europeus; nas disputas pelas “novas terras”; nas capitânicas hereditárias; enfim, o assunto é o Brasil colonial. A aula segue, a professora menciona as populações indígenas, levanta alguns questionamentos e, como respostas dos alunos, recebe os mais diversificados retornos: desde os indígenas como pacíficos que foram absolutamente enganados e facilmente dominados

1 Doutora em História. Professora da Educação Básica. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Abaiara. Endereço eletrônico: vaniac_historia@hotmail.com.

2 Doutora em História. Professora do Departamento de História da UFPB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Abaiara. Endereço eletrônico: claudialago.rn@gmail.com.

pelos europeus até a já arraigada ideia de que eram preguiçosos e, por isso, foram substituídos pelos africanos para o trabalho escravizado.

A função da docente nesse ambiente repleto de equívocos é trabalhar de forma a demonstrar as imprecisões existentes nesses tipos de narrativas e trazer aspectos que contradigam essas explicações utilizadas quando se trata do Ensino de História Indígena. Ainda no cenário dessa aula com o 7º ano, a professora levanta temas que buscam assimilar a visão que aqueles adolescentes possuem sobre essas populações na atualidade. Novamente, surgem as narrativas que colocam os indígenas como pessoas presas, quase que em sua totalidade, no espaço da Amazônia brasileira e distantes das cidades, das tecnologias, das universidades, dos diversos espaços sociais aos quais os próprios discentes presentes ali naquela turma frequentam.

Apresentada essa breve narrativa sobre a realidade de uma sala de aula, muito baseada em experiências já vivenciadas pelas autoras, passamos a problematizar os desafios para um Ensino de História que seja capaz de superar esse tipo de construção sobre as populações indígenas, que ainda hoje persiste no ambiente escolar, um reflexo da visão que a sociedade brasileira, conduzida pelos moldes europeus desde o início da sua formação, construiu sobre esses povos. Diante disso, faz-se urgente a busca por possibilidades que tornem as aulas de História espaços propícios para a superação do pensamento colonial e da subalternização das populações colonizadas. É preciso revolucionar esse ensino que durante séculos vem sendo construído sob as bases tributárias de uma cosmologia europeia e universal, numa dinâmica padronizada em termos de progresso, temporalidade e evolução humana (PEREIRA, 2018).

Pensamos, então, que um caminho para esse enfrentamento é tornar o espaço da sala de aula como um lugar de trânsito de saberes. Não é possível pensar um ensino que se pautar em um apanhado de afirmações sobre determinado assunto, em torno de um passado europeu, sem espaço para que nenhuma outra força possa transitar. Como bem colocou Pereira (2018), é necessário permitir que os alunos se desviem dessa linha traçada. A questão é: como percorrer o caminho para que o Ensino de História assuma esse papel decolonial na formação dos jovens estudantes para que alcancem uma aprendizagem histórica intercultural?

Aqui, cabe tomar de empréstimo uma assertiva da pesquisadora Luciana Leite da Silva (2019, p. 18), quando enfatiza: “Consideramos que não há diálogo intercultural onde apenas uma das partes tem o direito de expor suas vivências, suas concepções e seus projetos de sociedade”. Em face do exposto, uma perspectiva que temos experimentado nas aulas de História, no Ensino Fundamental, é o trabalho com materiais produzidos pelos próprios indígenas como aliados nesse processo. São vídeos disponíveis em diferentes plataformas digitais, livros didáticos ou não, mas que sejam escritos pelos próprios indígenas, filmes de cineastas indígenas, dentre tantas outras possibilidades.

Seguindo por esse viés, pensamos a proposta desse artigo, que apresenta o livro: *Povos indígenas da Paraíba*, uma obra didática elaborada de forma coletiva, com a participação da pesquisadora Tânia Maria de Andrade³ e dos professores e lideranças indígenas: Antônio Pessoa Gomes⁴, Ednaldo Pessoa Gomes⁵, José Pessoa Gomes⁶ e Pedro Eduardo Pereira⁷. Trata-se de um material que temos utilizado em nossas aulas.

Como percurso para essa análise, nos pautamos nos debates teóricos de autores como Aníbal Quijano (2000; 2005), Catherine Walsh (2009), Leite (2019), dentre outros. Esses pesquisadores procuram debater aspectos relacionados ao colonialismo que resultou na dominação política, social, cultural e epistêmica das populações colonizadas e propõem al-

3 Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande. Na época da elaboração do material estava como Coordenadora de Pesquisa e Extensão no Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa, além de ter atuado como professora do Magistério Indígena em Roraima (1994-1997) e na Paraíba, entre os anos 2006 a 2012.

4 No período de publicação da obra, Antônio era graduando em Licenciatura Indígena – PROLIND, na Universidade Federal de Campina Grande. Também professor de Etno-história e Antropologia em escolas indígenas de Baía da Traição/PB. Membro titular da Comissão Nacional de Políticas Indigenistas-CNPI.

5 Membro de Articulação dos Povos indígenas do Nordeste, Minas gerais e Espírito Santo (Apoimne) e Cacique Indígena do povo Tabajara-PB.

6 Na época, graduando em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba e professor bilíngue nas escolas indígenas de Baía da Traição-PB.

7 No período, era graduando em Licenciatura Indígena – PROLIND, na Universidade Federal de Campina Grande. Atuava, também, como coordenador pedagógico em escolas indígenas do Estado da Paraíba e como professor bilingue e coordenador do Departamento de Educação Escolar Indígena de Marcação-PB.

ternativas que sejam capazes de superar essa hegemonia que, em tese, se encerraria com a independência política das colônias mas, do contrário, as sequelas desse sistema se mantêm na contemporaneidade, fato este definido por determinados pesquisadores como “colonialidade”.

Assim, o presente texto está dividido em dois tópicos, além da introdução e das considerações finais. Em um primeiro momento, buscamos compreender de forma breve os debates que envolvem os conceitos de colonialidade, decolonialidade e interculturalidade crítica. Em seguida, apresentamos o material produzido pelos Tabajara e Potiguara, já citado anteriormente, suas características próprias e as possibilidades de trabalho nas aulas de História do Ensino Fundamental, para uma aprendizagem histórica que seja efetivamente intercultural.

Um breve passeio pelos conceitos de colonialidade, decolonialidade e interculturalidade crítica

O conceito de colonialidade vem sendo amplamente discutido por intelectuais que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, constituído nos Estados Unidos, no final dos anos 1990, sendo formado, em sua maioria, por estudiosos latino-americanos⁸ que baseiam suas reflexões na noção de uma alternativa à modernidade eurocêntrica, construída a partir da expansão e domínio europeu sobre as colônias na América Latina e, também, dos continentes africano e asiático.

Os referidos pesquisadores partem da ideia de que a modernidade está intrinsecamente associada à experiência colonial, o que significa afirmar que não existe modernidade sem colonialidade. Assim, a partir

8 O grupo conta com pesquisadores como o sociólogo peruano Aníbal Quijano; o filósofo argentino Enrique Dussel; Walter Dignolo, argentino ligado aos estudos da semiótica; Immanuel Wallerstein, sociólogo estadunidense; o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez; o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfoguel, também um filósofo porto-riquenho; o filósofo venezuelano Edgardo Lander; Arturo Escobar, antropólogo colombiano; Fernando Coronil, antropólogo venezuelano; a estadunidense Catherine Walsh, ligada aos estudos da linguística; o português Boaventura de Souza Santos, que tem como área de pesquisa o direito; e Zulma Palermo, argentina com estudos na área da semiótica (BALLESTRIN, 2013).

dos seus estudos, esses autores realizaram um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI: a ideia de um “giro decolonial”, “[...] uma “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p.89)⁹.

Sob essa perspectiva, esses estudos tendem a provocar uma ressignificação do espaço atribuído historicamente aos saberes apreendidos pelos povos tradicionais na sociedade, considerando que a determinação de uma colonialidade epistêmica acaba por impedir o aprofundamento de outras lógicas. A teoria pós-colonial tem como um dos seus objetivos o que se pode chamar de uma subversão da lógica eurocêntrica. Contudo, aqui se toma de empréstimo o alerta feito por Catherine Walsh (2009), quando pondera que é preciso ter cuidado para que, ao tentar incluir na História os sujeitos até então excluídos e colonizados, não se cumpra apenas simbolicamente essa inclusão, como sendo uma forma de atender às várias normas regulamentadoras nacionais e internacionais que levantam essas questões em consideração, pois isso não proporciona a esses grupos uma real superação da exclusão na qual estão inseridos, de modo que eles passam a ser considerados “excluídos na inclusão”.

A pesquisadora supracitada defende a noção de uma interculturalidade crítica em contraponto ao que ela chama de interculturalismo funcional, pois este segundo “[...] responde e é parte dos interesses e neces-

9 “[...] resta a explicação de um detalhe referente à identidade do coletivo M/C. Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (MIGNOLO, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C. [...] Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo *mainstream* do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente”. (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

sidades das instituições sociais”, enquanto o primeiro, ao contrário, “[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 21-22).

Para a autora, a valorização dos saberes tradicionais se torna basilar como forma de intervir na construção de novos marcos epistemológicos e no sentido de superação das generalizações existentes em torno dos modos próprios de vida dos indígenas. Nesse sentido, há uma crise, pois a ideia que se transmite ainda hoje é a de que, por pertencerem a grupos que anseiam pela manutenção de suas culturas, eles não carecem de acesso aos demais bens culturais como o restante da sociedade, não necessitam dos avanços tecnológicos, dos serviços de saúde, dentre outros direitos, justamente porque tais elementos não fazem parte de sua cultura tradicional. Esse tipo de generalização encaminha o senso comum a construir um tipo de identidade imaginada para os indígenas, que reforça estereótipos historicamente criados por uma visão hegemônica de cultura, nesse caso, uma hegemonia eurocêntrica.

O eurocentrismo, de acordo com um dos principais autores dos estudos pós-coloniais, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, se justificou pela classificação racial da população do mundo depois da América, o que fez com que os europeus se sentissem “[...] não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores”. Desta forma, os europeus geraram uma nova “[...] perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa” (QUIJANO, 2005, p. 235).

Em outro texto de sua autoria, o mesmo autor afirma:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2000, p. 285).

Cabe ressaltar que essa hierarquização das raças e soberania eurocêntrica sobre outras populações, em especial na América Latina, não se extingue com o final do colonialismo, mas persiste na atualidade, de maneira que a colonialidade, por meio do padrão de poder eurocêntrico seja, ainda hoje, hegemônica. Esses efeitos da colonização nos campos político e econômico, que não se findaram com o fim da administração colonial, são apontados por Aníbal Quijano (2000) como a colonialidade do poder, conceito entendido por ele como mecanismo empregado no processo de instauração da superioridade étnica e epistêmica, através de uma acentuada e excessiva imposição do universo cognitivo do colonizador e da transformação da cultura europeia em possibilidade de ascensão ao poder.

O livro didático indígena nas aulas de História: um caminho para a aprendizagem histórica intercultural

O livro *Povos indígenas da Paraíba* é uma obra didática, publicado no ano de 2012, que foi elaborado de forma coletiva, com a participação da pesquisadora Tânia Maria de Andrade¹⁰ e dos professores e lideranças indígenas: Antônio Pessoa Gomes¹¹, Ednaldo Pessoa Gomes¹², José Pessoa Gomes¹³ e Pedro Eduardo Pereira¹⁴. Esse material foi pensado para abor-

10 Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande. Na época da elaboração do material estava como Coordenadora de Pesquisa e Extensão no Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa, além de ter atuado como professora do Magistério Indígena em Roraima (1994-1997) e na Paraíba, entre os anos 2006 a 2012.

11 No período de publicação da obra, Antônio era graduando em Licenciatura Indígena – PROLIND, na Universidade Federal de Campina Grande. Também professor de Etno-história e Antropologia em escolas indígenas de Baía da Traição/PB. Membro titular da Comissão Nacional de Políticas Indigenistas-CNPI.

Membro de Articulação dos Povos indígenas do Nordeste, Minas gerais e Espírito Santo (Apoime) e Cacique Indígena do povo Tabajara-PB.

13 Na época, graduando em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba e professor bilíngue nas escolas indígenas de Baía da Traição-PB.

14 No período, era graduando em Licenciatura Indígena – PROLIND, na Universidade Federal de Campina Grande. Atuava, também, como coordenador pedagógico em escolas indígenas do Estado da Paraíba e como professor bilingue e coordenador do Departamento de Educação Escolar Indígena de Marcação-PB.

dar as questões indígenas no Estado e suas duas etnias: os Potiguara e os Tabajara.

Editado e publicado pela Editora Grafset, o livro tem um total de 127 páginas e possui cinco capítulos, além dos anexos e das referências. Cada um dos capítulos está dividido em tópicos que são ilustrados com diversas imagens e mapas que informam sobre aspectos do cotidiano indígena na região. Além de ser escrito por quatro pessoas da comunidade, para reforçar os conteúdos apresentados, a obra traz uma série de depoimentos de outros indígenas das diferentes aldeias, o que auxilia na aprendizagem dos estudantes a partir de relatos que evidenciam as vivências próprias das duas etnias. A seguir, no quadro 1, essa divisão por tópicos pode ser mais bem compreendida.

Quadro 1: Capítulos e tópicos do livro *Povos Indígenas da Paraíba*

Capítulos	N. de páginas	Tópicos por capítulo
Capítulo I Os primeiros povos da Paraíba	17	1. Antes dos colonizadores 1.1 Sob o olhar da cultura 1.2 Sobre a organização social 1.3 Suas línguas 1.4 Suas artes 1.5 Suas relações com a natureza 2. A grande diversidade étnica 2.1 O direito ao olhar diferenciado
Capítulo II Geografia dos povos indígenas paraibanos	25	1. Uma paraíba ainda para se ver 2. Destaques do século XVI – lutas contra o processo de conquista 2.1 Destaques Potiguara 2.2 Destaques Tabajara 3. Destaques do século XVII – revoltas e retaliações 4. Distribuição geográfica por municípios 4.1 Povo Potiguara 4.1.1 Município de Baía da Traição 4.1.2 Município de Marcação 4.1.3 Município de Rio Tinto 4.2 Povo Tabajara 5. Povos Potiguara e Tabajara distribuídos em outros estados da região Nordeste 6. Outras fronteiras além das geográficas 7. Quem é nunca deixa de ser

Capítulos	N. de páginas	Tópicos por capítulo
Capítulo III A história dos povos indígenas da Paraíba	21	1. Com quantos olhares se constrói uma história 2. A diversidade histórica, cultural e econômica 2.1 Suas artes 2.2 Suas cosmologias 2.3 A economia 2.3.1 A pesca 2.3.2 A agricultura 2.3.3 Agricultura indígena e agricultura industrial 2.3.4 Agricultura indígena e práticas econômicas sustentáveis 3. A necessidade de sobrevivência – a expansão profissional
Capítulo IV A luta dos povos indígenas paraibanos	13	1. É preciso reconhecer para poder incluir 2. Entendendo as externalidades 3. A convivência com a diversidade e a adversidade 4. Inclusão: um processo de conquista
Capítulo V Territorialidade indígena: a questão da Paraíba	14	1. Compreendendo os termos Terra, Território e Territorialidade 2. Conflitos e conquistas de espaços 2.1 Contextos agrários 2.2 Contextos educacionais 2.2.1 Contexto nacional 2.2.2 Contexto paraibano 2.2.3 Compreendendo melhor as expressões: educação indígena e educação escolar indígena 2.3 Contexto da saúde

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Ao apresentar aspectos relacionados aos primeiros habitantes da Paraíba, antes da chegada dos colonizadores, por exemplo, o material suscita um debate que não fica atrelado apenas a uma visão conteudista sobre a História, mas promove reflexões conceituais acerca da ideia de cultura e culturalidade, a partir de abordagens que possibilitam a compreensão dos jovens alunos que fazem uso do livro. Assim, os autores apresentam:

É interessante entender inicialmente o significado dos termos cultura e culturalidade. Quando se fala em cultura, de imediato vem a ideia de um conjunto de elementos da expressão humana que se concretiza através das artes, da espiritualidade, dos costumes, hábitos, valores, normas, regras, identidades e tradições. Quando

se fala sobre culturalidade trata-se de leituras culturais específicas que se caracterizam no campo das relações que se estabelecem e são expressas por meio da cotidianidade de cada povo. (ANDRADE et al., 2012, p. 10).

Outro aspecto que chama atenção no livro é o fato de que, ao apresentarem a História dos povos indígenas, iniciam o capítulo trazendo informações que demonstram como viviam antes da chegada do homem branco. Ao contrário da maioria dos materiais didáticos utilizados nas aulas, aprovados e enviados pelo PNLD, que só passam a mencionar as populações indígenas a partir do contato com o colonizador, o material propõe um olhar que busca compreender o antes, o durante e como as etnias se organizam atualmente. Essa perspectiva oportuniza aos estudantes perceberem os indígenas no presente, em suas formas de organizações atuais.

Outra questão relevante que merece ser refletida é o fato de que, ao tratar do processo de colonização, o livro intercala obras de pintores que ficaram conhecidos por retratarem o Brasil nos períodos colonial e imperial, com imagens feitas nas aldeias da região na contemporaneidade. No capítulo 1, por exemplo, é possível perceber a utilização de pinturas, como: *Descoberta do Brasil*, de Oscar Pereira da Silva (1904); *Guerrilhas*, de Rugendas (1835); *Dança dos Tapuias*, de Albert Eckhout (século VXII), dentre outras. Em contrapartida, os autores trazem diversas fotografias das aldeias locais, como a apresentada a seguir, na imagem 1.

Ao propor esse encontro das imagens que foram produzidas pelo homem branco a respeito dos indígenas, em séculos passados, com as fotografias atuais, os autores possibilitam que os estudantes acessem os conteúdos com um olhar mais atento à história de luta que representa a etnia e não somente pela ótica do outro.

Imagem 1 – Momento preparativo do Toré¹⁵ (Aldeia de São Francisco)



Fonte: Andrade et al., 2012, p. 17.

No capítulo 2, quando passam a discutir sobre a geografia dos povos indígenas paraibanos, apresentam algumas histórias de caciques da região que se destacaram nas lutas dos séculos XVI e XVII. Vários aspectos são contemplados, dentre eles, os muitos conflitos envolvendo os povos da localidade e o silenciamento que existe na historiografia quando se trata de ressaltar os feitos dos heróis indígenas que se destacaram ao longo da história. Assim, o material traz uma lista com nomes de caciques e um resumo sobre cada um deles. São listados como destaques do século XVI, nas lutas contra o processo de conquista: Cacique Ibiratininga (ou Pau Seco), Cacique Iniguaçu (Rede Grande), Cacique Pedro Poti, Filipe Camarão, Surupiba (ou Surupeba), Tijukupapo. Com relação aos destaques do século XVII, período de revoltas e retaliações, são mencionados: Cacique Amaniú, Cacique Antônio Paraupaba, Cacique Zarabobé, Cacique Canindé, Cacique Jenipapasu, Cacique Jurupariaçu.

O capítulo três, *A História dos povos indígenas da Paraíba*, tem início com uma reflexão a respeito de como a História das etnias foi contada,

15 Trata-se de uma prática indígena de “[...] difícil demonstração substantiva por conta da variação semântica e das diversas formas de suas realizações práticas entre as sociedades indígenas e fora delas” (GRÜNEWALD, 2008, n.p.). Atualmente, o toré vincula-se ao movimento indígena no Nordeste como forma de expressão política.

durante séculos, sob a ótica da hegemonia do colonizador. Em contraposição a esse olhar que relegou a diversidade e os saberes próprios indígenas, o livro apresenta a diversidade histórica, cultural e econômica, suas artes, cosmologias, detalhes da sua economia com base na pesca, na agricultura e sustentabilidade. Acerca dessa questão, o livro apresenta a fala do Cacique Antônio Pessoa Gomes, que argumenta:

Ao longo dos séculos, nós, povos indígenas, soubemos preservar os elementos de nossas culturas e identidades, construir e conceber as novas circunstâncias históricas e visão de mundo que diferencia de outros segmentos da sociedade nacional. Nós possuímos uma teologia própria, isso é, um conjunto de complementos e vivências religiosas com as quais desde milênios explicamos de maneira muito distinta nossa experiência de fé e nossa trajetória histórica elaboradas a partir das realidades humanas e cósmicas. (ANDRADE et al., 2012, p. 45/46).

Ao expressarem a importância da cosmologia para a comunidade, os autores apresentam alguns mitos que fazem parte de suas vivências, que são passados de forma oral ao longo de séculos, num movimento que se caracteriza pela ancestralidade, os mais velhos mostrando aos mais jovens aquilo que aprenderam e que desejam manter fazendo parte do contexto local, dentre essas, está presente a lenda Pai do Mangue.

É um espírito que pode aparecer de várias formas: fazendo barulho nas águas, pescando na beira dos rios ou em camboas (áreas de maré), na sua canoa ou nas bocas de barras (desembocaduras). Se uma pessoa usar apelidos ou outra palavra ou expressão de que ele não goste a pescaria não será boa. Ele costuma também fazer com que pessoas se percam dentro do mangue. (ANDRADE et al., 2012, p. 57).

Nesse sentido, cabe a questão: Em quais livros didáticos enviados pelo PNL D seria possível ao estudante da escola não indígena conhecer essas Histórias? Além da lenda mencionada, outras são mostradas, dentre elas: As bruxas de Coqueirinho, João cala foice, Batatão, O gritador

ou morto-vivo e Comadre Fulorzinha. Levar esse tipo de cosmologia indígena para a sala de aula, ligada aos elementos da natureza e com representações mitológicas, oportuniza aos estudantes a compreensão da histórica desvalorização e expropriação dos conhecimentos indígenas que ocorreu no encontro com o europeu. Propicia assimilarem que a “[...] colonização se deu para além dos fatores econômicos, atingindo a relação com o corpo, com a cosmologia, com a natureza, com o aprender e com o ensinar” (SILVA, 2019, p. 19). De tal modo, ao utilizarmos esse tipo de material elaborado no próprio contexto indígena e confrontarmos com os livros organizados pelos brancos, podemos levantar diferentes contrapontos.

As nações que se despontaram a partir da expansão marítima traziam à bordo dos navios uma determinada forma de sistematizar a leitura espacial e territorial do mundo: a cosmologia centrada em um Deus único e cristão; a temporalidade cristã que ainda prevalecia sobre a nascente temporalidade do mercado; as noções de que terra é natureza a ser explorada, é poder e está submetida ao direito escrito e legitimado pelo Papa; o orbis christianus como único, verdadeiro e universal. (SILVA, 2019, p. 62).

É seguindo por esse viés que acreditamos na desconstrução da interpretação monocultural orientadora das instituições educacionais no Brasil, como aponta Silva (2019). A narrativa que abre esse artigo e demonstra a percepção que a maioria dos estudantes do 7º ano possuem acerca das populações indígenas (inocentes, subalternos e facilmente enganados) pode ser reformulada a partir da utilização do capítulo 4 do livro aqui em análise. Trata-se do tema: *A luta dos povos indígenas paraibanos* e apresenta reflexões acerca do processo de lutas dos povos indígenas da Paraíba.

Inicialmente, eles retomam os movimentos ocorridos na década de 1970 e 1980, em nível nacional e depois local. Trazem trechos da Constituição Federal de 1988 e propõem uma discussão acerca de como foram empreendidas as lutas e os resultados dessas no combate aos comportamentos etnocêntricos e preconceituosos a essas populações. “Destacam-

-se, no entanto, a resistência e as lutas para que os direitos das populações indígenas sejam reconhecidos. É preciso reconhecer para poder incluir” (ANDRADE et al., 2012, p. 75). E todas essas conquistas vieram através de muita articulação, como representado na imagem a seguir.

Imagem 2 – Indígenas no acampamento Terra Livre – Brasília, 2009



Fonte: Andrade et al., 2012, p. 79.

O capítulo é marcado por esse debate em torno dos movimentos que conduzem as lutas indígenas, tanto em nível nacional como em nível local. Inclusive, apontam as organizações indígenas da região, como é o caso da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), com sede na aldeia do Forte, município de Baía da Traição; Organização Indígena Potiguara (OIP), com sede na aldeia Akajutibiró; Organização dos Jovens Indígenas Potiguara (OJIP), com sede na aldeia Akajutibiró; Comissão das Mulheres Indígenas Potiguara (COMIP), com sede em Baía da Traição; Associação Indígena Tabajara (AIT), com sede na aldeia Barra de Gramame; Organização dos Jovens Indígenas Tabajara (OJIT), com sede na aldeia Barra de Gramame; Organização das Mulheres Indígenas Tabajara, com sede na aldeia Barra de Gramame.

Ao terem acesso a essa narrativa, os estudantes podem contrapor

as informações presentes nos livros didáticos do PNLD, de forma a perceberem as distintas maneiras como um mesmo assunto é tratado em diferenciadas perspectivas. Em muitos livros, os indígenas ainda são apresentados como inocentes e pouco resistentes. No material produzido por eles próprios, podemos vislumbrar os caminhos das muitas lutas, da resistência e da persistência que se fortalece a cada dia.

Imagem 3 – Momento reivindicatório dos Tabajara – Barra de Gramame - Conde



Fonte: Andrade *et al.*, 2012, p. 83.

O quinto e último capítulo do livro, *Territorialidade indígena: a questão da Paraíba*, levanta questões relativas às noções de Terra, território e territorialidade, com vistas a esclarecer as diferenças existentes entre os três conceitos. Assim, os autores destacam a relevância de se compreender os conceitos de terra, território e territorialidade em contextos indígenas, pois: “Longe de ser um conceito definido como um bem material e individual, o conceito de terra para os povos indígenas vai além das fronteiras do individualismo” (ANDRADE *et al.*, 2012, p. 89). Sendo o território pensado a partir dessa ótica que envolve o cósmico e o universal, os autores mencionam nesse momento do livro a importância do ritual do Toré, que se apresenta como ciclo da vida manifestada.

Imagem 4 – Início da dança ritualística do Toré – povo Potiguara



Fonte: Andrade *et al.*, 2012, p. 91.

Ainda no mesmo capítulo, que tem como objetivo discutir as questões territoriais, o material levanta pontos de reflexão sobre os contextos agrários, dando visibilidade aos desafios enfrentados na região quando o assunto é a exploração das terras indígenas pelos usineiros. Conforme é possível constatar, essa não se trata de uma realidade única e exclusiva da localidade, mas de um constante embate que permanece colocando as populações indígenas diante da ambição do homem branco. Isso fica evidente no trecho a seguir:

Antes da chegada do branco, o Movimento Indígena já existia. Respeitávamos os povos vizinhos, tínhamos a nossa história, fazíamos as festas, defendíamos nosso território. Isso foi muito bom. Mas, com a chegada do branco, mudaram os nossos costumes. Ele não foi capacitado a conviver com o meio ambiente e começou a devastar, fazendo tudo ao contrário. Começou a haver confrontos, aconteceram muitas guerras. (ÁLVARO TUKANO apud MUNDURUKU; 2012, p. 221).

Um dos maiores embaraços nas aldeias se relaciona exatamente à exploração da mão de obra indígena nas plantações de cana-de-açúcar.

As famílias indígenas nem sempre conseguem sustento de outras maneiras que não o trabalho nas imensas lavouras, que, além de provocarem significativo desgaste ambiental ocasionado pelas queimadas, causam prejuízos à saúde das pessoas que vivem nos arredores. “O domínio exercido por essa poderosa oligarquia industrial fundiária e comercial custou a vida de muitos indígenas” (ANDRADE et al., 2012, p. 97).

Esse tipo de informação raramente faz parte dos materiais escolares enviados pelo PNLD, ao acessar as produções indígenas podemos levantar esse tipo de debate com os estudantes nas aulas de História. Como bem informa Silva (2019, p. 238):

A aprendizagem histórica intercultural deve, portanto, reconhecer que para todas as situações de encontro entre os povos originários e as frentes de colonização existem experiências que foram narradas e que estão aí, para ouvirmos, para nos autoavaliarmos e para compormos possibilidades outras de viver, aprender e ensinar no mundo.

A interculturalidade crítica que questiona constantemente a “[...] racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder”, possibilita formas diferenciadas de ser, viver e saber e proporciona algo fundamental e relevante que é o “[...] desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito”, mas que, concomitantemente a isso, “[...] alentam a criação de modos ‘outros’ - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2009, p. 25).

Logo, é de extrema relevância “Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas”, pois isso poderia servir, “[...] no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si” (WALSH, 2009, p. 24/25). E, além disso, essa interculturalidade deve permitir reflexões no âmbito da vida prática, como é o caso da crise ambiental provocada pela ganância do homem branco e que

reflete negativamente não apenas nas vidas indígenas, mas que repercute impactos devastadores para o planeta como um todo.

Considerações finais

Entendemos, então, que enquanto professores e pesquisadores da História, devemos atuar na superação dessa ideia de superioridade existente, no sentido de contribuirmos com uma aprendizagem histórica que seja efetivamente intercultural (SILVA, 2019) para os alunos. Esse é um caminho que torna possível o enfrentamento dessa hierarquização étnica e epistêmica que precisa ser defrontada e superada.

Seguir por esse viés possibilita o desenvolvimento de novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que podem incluir, entre outras coisas, “[...] a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais”, mas não “[...] como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 24-25). Esses são aspectos essenciais às instituições escolares ao pensarem sobre a história das populações indígenas, como tanto tem se discutido, inclusive a partir da aprovação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008¹⁶.

É essencial, portanto, que possamos caminhar na contramão dessas narrativas prontas que perduram por séculos. É relevante assumirmos nossa função social enquanto docentes, e isso vai além de seguirmos as cartilhas conteudistas que recebemos prontas, precisamos descortinar outras narrativas no sentido de decolonizar o Ensino de História e viabilizar que os estudantes encontrem as curvas que foram talhadas da linha do tempo eurocêntrica que mencionamos lá no início do texto, somente assim, seguindo por novos caminhos menos lineares, com outros contornos, seremos capazes de permitir que surjam as inquietações e a busca

16 Alterou a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

por respostas para o que não está pronto. É nisso que acreditamos para uma aprendizagem histórica intercultural, pois, como bem enfatiza Silva (2019, p. 244): “Se pudermos conhecer outras formas de compreender o mundo poderemos também almejar e fazer outros mundos”.

Referências

ANDRADE, Tânia Regina de (Coordenadora). **Povos indígenas da Paraíba**. 1 ed. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/> Acesso em: 19 mar. 2022.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. Toré e Jurema: emblemas indígenas no Nordeste do Brasil. **Ciência e Cultura**. vol.60 n.4 São Paulo, Oct. 2008. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:herckman-1886-parahyba>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista pedagógica**, V.20, N.45, SET./DEZ. 2018. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/267>. Acesso em: 20 mar. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World- Systems Research**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

SILVA, Luciana Leite da. **Aprendizagem histórica intercultural a partir dos contextos educacionais indígenas e não indígenas**. 275 f. (Tese - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás). Goiânia. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10344>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

TEXTO 16

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE GÊNERO NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA



LARISSA JACHETA RIBERTI¹

Nas últimas décadas, as pesquisas que abordam gênero, feminismo e sexualidades têm contribuído para consolidar o que comumente chamamos de “estudos de gênero” ou, como destaca Marlise Matos, o “campo feminista de gênero” (2010). Essa ampliação dos estudos e das temáticas de gênero acompanha duas transformações fundamentais. A primeira é o movimento de renovação do próprio campo das ciências sociais e da história, identificado entre as décadas de 1960 e 1980. Assim, a palavra “mulher”, fosse como sujeito, conceito ou substantivo, tornou-se insuficiente para entender as relações sociais, as questões políticas, sociais, raciais e étnicas, e as subjetividades relativas aos diversos grupos sociais e à história das sociedades. A “história das mulheres” demandava por novos eixos de interpretação que entendessem as experiências de mulheres e outras minorias, a partir da existência de marcadores de opressão estabelecidos em sociedades fundamentalmente patriarcais e que determinavam experiências, práticas e dinâmicas sociais.

O processo de formação de um campo consolidado sobre os estudos de gênero também pode ser cotejado a partir do quadro histórico marcado pelas ondas feministas ao longo do século XX. Assim, as contestações

1 Professora doutora da área de História Contemporânea da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisa temas relativos à história latino-americana, movimentos sociais e estudos de gênero. O presente artigo é resultado de ações de extensão realizadas desde 2019 e que buscaram promover o debate sobre as questões de gênero e sexualidades no Seridó potiguar. E-mail: larissa.riberti@ufrn.br

promovidas por mulheres feministas no campo político e social das sociedades ocidentais foram fundamentais para que os estudos de gênero deixassem de ser apenas o estudo das mulheres e passassem a ser uma categoria de análise histórica (SCOTT, 1995).

No Brasil, por exemplo, as “ondas feministas”, apesar de muito influenciadas pelos movimentos feministas anglo-saxônicos – protagonizados em sua maioria por mulheres brancas –, ampliaram, nos espaços públicos, as discussões que envolvem as mulheres e as sexualidades. Dessa forma, é inegável que foram capazes de questionar os limites da democracia e da cidadania que se construiu a partir de um modelo patriarcal nas últimas décadas, principalmente no processo de transição pós-ditadura militar. A análise dessas experiências históricas através da ótica dos estudos de gênero, portanto, têm marcado um movimento de ampliação e transformação na forma de entender a sociedade brasileira. São essas contribuições que mostram os limites e a opressão de um sistema capitalista apoiado no patriarcado, e que ampliam as discussões sobre feminismos, gênero e sexualidades.

Mais recentemente, uma nova geração de feministas promoveu estudos e protagonizou movimentos marcados pela emergência de análises e reivindicações que levam em conta as questões de gênero interseccionadas com outros marcadores como raça, classe, etnias, religiões, nacionalidades, questionando as velhas formas de se interpretar o papel das mulheres. Fundamental nessa tarefa é o esforço de feministas negras e indígenas latino-americanas como Lélia González, Sueli Carneiro, Francesca Gargallo, Julieta Paredes, que, através de uma produção ampla, diversa e multiétnica, reivindicaram nas últimas décadas a ampliação de olhares e conceitos no campo dos estudos de gênero como instrumento para ir além das fórmulas ocidentais de interpretação das dinâmicas sociais e das experiências coletivas e individuais.

É necessário ressaltar, portanto, que o feminismo latino-americano subverteu a forma tradicional de ler as próprias ondas e movimentos feministas no campo da história e das ciências sociais. Ao entenderem a condição de subalternidade imposta ao longo da história e que se

perpetua na atualidade pela chamada colonialidade do saber², inclusive dos discursos de certas teorias feministas europeias e estadunidenses, as intérpretes latino-americanas assumem uma visão de mundo própria e lançam mão de ideias políticas contra hegemônicas, com teorias e práticas políticas que variaram ao longo da história, mas que convergem na necessidade de desidentificar-se do feminismo branco dominante (WIGDOR, ARTAZO, 2017).

A contribuição do pensamento feminista na ampliação dos direitos das mulheres e na luta pela igualdade sexual e reprodutiva é inegável. No entanto, ao passo que as teorias e os movimentos sociais em torno de tais pautas se ampliaram e se especializaram, nota-se uma reação conservadora que, desde pelo menos 2018, tem encontrado no atual governo instituições e políticas públicas que legitimam práticas e discursos que criminalizam temas e impedem o avanço de iniciativas que são de suma importância para reduzir as desigualdades e as violências contra mulheres e membros da comunidade LGBTQIA+. Um dos exemplos mais clássicos de como esses grupos conservadores agem é através da disseminação de fakenews sobre a suposta “ideologia de gênero”. O termo ganhou vazão principalmente durante as campanhas da última eleição presidencial quando um maior número de correntes de WhatsApp e comentários baseados em notícias falsas viralizaram nas redes sociais, espalhando a falsa ideia de que professores, feministas e homossexuais agiriam no sentido de doutrinar a sexualidade de crianças e adolescentes.

2 A noção de “colonialidade do poder” advém das discussões propostas por Aníbal Quijano (1997) na década de 1990. Através dela, entende-se que a conquista espanhola e o posterior processo de colonização produziram na América Latina um novo padrão de poder global, que cumpriu com o mandato da mundialização que exportando e consolidando nas colônias o modelo de modernidade europeia. Esse padrão de poder, encontrou no conceito de raça e na exploração racial pela escravidão um modo de reprodução dominante dentro das populações colonizadas e conseguiu permanecer além da culminação prática do processo de colonização e mesmo após as independências. Após a emancipação dos países latino-americanos, o que se identifica é uma continuidade de práticas racistas, excludentes e determinadas por sociedades forjadas aos moldes brancos europeus, que copiam sistemas, hierarquias, saberes e práticas colonizadas e colonizadoras.

Essas posturas encontram respaldo em agentes políticos ligados a partidos conservadores que, com o argumento da “defesa da família” – heterossexual, branca e patriarcal –, propõem no âmbito legislativo uma série de projetos de leis que buscam perseguir e criminalizar a pauta de movimentos sociais feministas e LGBTQIA+ e censurar professores que buscam tratar da educação sexual nas escolas. Em um levantamento realizado pela organização *Humans Rights Watch* e divulgado em maio de 2022, estima-se que desde 2014 legisladores brasileiros, nos níveis federal, estadual e municipal, apresentaram mais de 200 propostas legislativas para proibir a chamada “doutrinação” ou “ideologia de gênero” nas escolas³. Tais propostas tem como alvo a educação sobre gênero e sexualidades nas escolas, considerada por especialistas na área da educação como fundamental combater a homofobia e a violência contra minorias. o movimento conservador desses deputados e vereadores também busca calar os debates sobre identidade de gênero e educação sexual.

“a maioria dos esforços de legisladores e grupos conservadores descritos neste relatório visam banir especificamente os conceitos-chave de “gênero” e “orientação sexual” em todas as áreas da educação, inclusive no que se refere aos direitos de meninas, mulheres e pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). O relatório evidencia a existência de uma campanha (por vezes coordenada, por vezes difusa) para desacreditar e banir a educação sobre gênero e sexualidade. Esta campanha foi amplamente amparada pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, que abraçou a suposta necessidade desses projetos, ampliando-a para fins políticos, inclusive durante sua campanha presidencial de 2018.” (HRW, 2022, p.2)

3 O relatório intitulado “Tenho medo, esse era o objetivo deles”. Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil da HRW” foi construído a partir da análise de 217 projetos de lei apresentados e leis aprovadas, e em 56 entrevistas com professores e especialistas em educação, incluindo representantes de secretarias estaduais de educação, sindicatos e organizações da sociedade civil. Está disponível em: <https://www.hrw.org/>

O relatório destaca que a ação de representantes eleitos e grupos conservadores na sociedade civil tem resultado num assédio direcionado a professores e ativistas e criam um “efeito inibidor” através de exposições nas redes sociais, vexações públicas e ameaças. Grupos como o “Escola sem Partido” que, sabemos perfeitamente, possui partidos que o financiam e ideologias muito claras, é um dos responsáveis por fomentar esses ataques. Criado em 2004, o grupo defende nas legislaturas do Brasil a proibição ou restrição de ações e conteúdos educativos que versem sobre gênero e sexualidade. O ESP adotou ferozmente o termo “ideologia de gênero” – um conceito que não tem fundamentação teórica ou prática – estimulando discursos que denunciam uma suposta tentativa feminista e “gay” de atacar os valores tradicionais e da família.

Como dito, nos últimos anos os ataques àqueles que buscam discutir temas como direitos das mulheres e de LGBTQIA+, gênero, feminismos, sexualidades, direitos reprodutivos e sexuais, identidade de gênero, dentre outras pautas, têm encontrado ressonância nas esferas executivas do poder público. O presidente Jair Bolsonaro e sua cúpula, em especial a Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, reiteradamente afirmam sua posição contrária à famigerada “ideologia de gênero”, ao aborto e à homossexualidade. Para além do plano discursivo, o projeto do atual governo tem minado direitos fundamentais e enxugado políticas que buscam combater a violência de gênero, a pedofilia e a homofobia.

Um dos exemplos é a redução nos investimentos para as políticas e programas de proteção e acolhimento à mulher. Um levantamento feito pela revista AzMina mostrou que o governo não havia utilizado o montante dos recursos disponíveis para 10 rubricas que têm as mulheres como público-alvo no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos e no Ministério da Saúde, no período entre janeiro de 2019 e julho de 2021 (HOFMEISTER & FLECK, 2021). Estima-se que o recurso total era de R\$ 1,1 bilhão e que, até 2021, o Planalto havia aplicado menos de 1/3 desse montante que, vale ressaltar, havia sido autorizado pelo Congresso Nacional para ser utilizado em políticas nessa área em específico. O levantamento alegou que o dinheiro não utilizado provavelmente retornou ao caixa

único, sendo utilizado para abastecer outros ministérios, e, possivelmente, também para emendas parlamentares no jogo político que, nos últimos anos, negociou apoios do Centrão ao presidente da República.

Outra evidência de como o atual governo despreza a proteção de mulheres, crianças e comunidade LGBTQIA+ são as denúncias de que Damares Alves teria tentado interferir no processo de aborto legal concedido à uma garota de 10 anos, do Espírito Santo, que ficou grávida em decorrência dos abusos sexuais que sofreu do tio em 2020. O caso veio à tona com a notícia dos abusos sofridos pela menina e da liminar da justiça que concedeu o direito legal à interrupção da gravidez. Damares Alves chegou a publicar em sua conta no twitter a seguinte mensagem:

“MENINA DE DEZ ANOS GRÁVIDA na cidade se São Mateus/ES. Estamos acompanhando o caso. Durante a semana várias reuniões virtuais. Hoje representantes do Ministério, acompanhados do deputado Lorenzo Pazzolini, estiveram na cidade para acompanhar de perto as investigações” (Postagem de 13 de agosto de 2020)

Naquele contexto, o jornal Folha de São Paulo denunciou que Damares, através de comissionados ligados ao Ministério, teria pressionado para que a criança não fosse submetida ao procedimento, oferecendo, inclusive, benefícios ao conselho tutelar local em troca de apoio (VILA-NOVA, 2020). Segundo as denúncias, a ideia da ministra era transferir a criança de sua cidade, São Mateus (ES), para um hospital em Jacareí (SP), onde aguardaria a evolução da gestação e teria o bebê, apesar dos comprovados riscos para a vida de uma criança de 10 anos e em desrespeito à exceção prevista em lei que prevê legalidade do aborto quando a gestação é fruto de um estupro.

A Folha de São Paulo também relatou que as pessoas envolvidas na comitiva que foi até São Mateus teriam sido responsáveis por expor os dados da menina à Sara Geromini, também conhecida como Sara Winter. Na época, a extremista vexou publicamente a criança, além de promover ataques contra sua família e o médico que realizou a interrupção da gravidez em um hospital referência da cidade de Recife (PE). O caso foi tão absurdo que um grupo de fundamentalistas evangélicos

se dirigiu até a porta do hospital no dia da realização do procedimento, expondo de forma escandalosa e criminoso a criança, sua família e a equipe médica. Em notícias posteriores foram vários os relatos de que eles também teriam sofrido ameaças e pressões de outras pessoas dentro do próprio hospital.

Os discursos que criminalizam as pautas sobre gênero, sexualidades e feminismos, estão profundamente conectados com práticas como as relatadas acima, que desintegram políticas públicas que efetivamente podem prevenir e combater os abusos sexuais sofridos por crianças e adolescentes e as violências de gênero e homofóbicas. Essa ação coordenada infelizmente encontra respaldo em setores da sociedade civil que intencionalmente ou em função da desinformação, propagam notícias falsas, desacreditam professores, ativistas e promovem ataques a vítimas e minorias. A grande circulação de palavras como “ideologia de gênero”, “doutrinação”, “kit gay”, “ditadura gayzista”, “feminazis”, é uma prova de como a sociedade civil age como um receptor e um propagador de desinformação sobre o assunto.

Nesse sentido, a existência de grupos de pesquisa, projetos e ações de ensino e extensão dentro das universidades são capazes de fomentar as discussões sobre gênero, feminismos e sexualidades junto às comunidades, sempre que atuem em consonância com os movimentos sociais. Nas últimas décadas, o avanço dos estudos de gênero mostrou que é imprescindível uma reavaliação dos planos pedagógicos de cursos de graduação e de pós-graduação com o objetivo de incluir em seus componentes curriculares e nos objetivos e metas, a ampliação das discussões e ações que promovam a igualdade de gênero, que combatam a homofobia e que sejam capazes de acolher e promover a diversidade nos espaços acadêmicos. Mais do que isso, o ensino e a pesquisa de assuntos relacionados a tal campo é capaz de fomentar uma consciência social que transcende os limites das universidades e envolve as dinâmicas e experiências também nos espaços privados.

Esse artigo, portanto, é uma tentativa de discutir, de forma introdutória, alguns conceitos fundamentais para o ensino e a pesquisa de temas que integram o que conhecemos como estudos de gênero ou

estudos feministas de gênero. Busca contribuir para o entendimento de conceitos que tem, ao mesmo tempo, conteúdo teórico e político, evitando a despolitização do debate e a criminalização das práticas de pesquisa e do trabalho docente.

Gênero: conceito e temas

O final da década de 1980 marca a emergência da palavra “gênero” como uma categoria de análise muito mais do que um tema ou objeto de estudo da história ou das ciências sociais. Um dos primeiros trabalhos a contribuir para essa reflexão é o conhecido artigo de Joan Scott, “Gender, a useful category os Historical Analysis”, publicado em inglês na *The American Historical Review*, em 1986⁴. Fundamentalmente utilizada por cientistas feministas, a palavra gênero aparece, portanto, como uma categoria que serve também para identificar uma determinada área de estudos, a fim de promover uma guinada teórica e epistemológica nas pesquisas que tradicionalmente versavam sobre “mulheres”. O emprego dessa palavra significa, assim, a ampliação das noções tradicionais do que é historicamente importante e pressupõe considerar, nas pesquisas e estudos de gênero, as experiências pessoais e subjetivas, além das públicas e políticas. Em outras palavras, Scott questiona os estudos sobre as mulheres que não levam em conta estruturas e sistemas de opressão, mas que considerem “mulheres” unicamente como um objeto de estudos, traçando análises que interpretem suas experiências de forma desconectada do restante da sociedade.

“[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres

4 A tradução para o português foi publicada por primeira vez em 1990. Neste artigo utilizamos a versão revisada da tradução, publicada em 1995 pela revista Educação & Realidade.

têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. [...] Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de “papéis sexuais”, esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1995, p.74-75)

Em outras palavras, Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (2002) explicam que a substituição do termo “mulher” nas análises promovidas no âmbito da academia teve um impacto duplo. Em primeiro lugar, substituiu uma designação empírica/descriptiva por uma categoria de análise que passou a fomentar uma área de estudos. Nestes, os homens passaram a ser incluídos numa abordagem que priorizou a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais. Depois, essa categoria passou a ser empregada para criticar os paradigmas da teoria social. Não se tratava, portanto, apenas de entender a importância das relações de gênero na organização da vida social, mas também de entender como o gênero afetava o conhecimento produzido pelas ciências sociais.

A incorporação da categoria “gênero” por feministas e pesquisadoras no Brasil ganha projeção no final da década de 1980 e não está isento de grande influência das tendências anglo-saxônicas de pesquisa. À princípio, a primeira geração que discute sobre o termo o faz de maneira tímida, mas com o desenvolver das pesquisas e debates, a sua incorporação passa a ser hegemônica nas várias áreas que compõem as ciências humanas. Guaraci Lopes Louro (1997) atenta que o significado do

gênero como categoria de análise vai além de seu emprego para pensar a construção de “papeis masculinos e femininos”. Gênero, portanto, seria parte constituinte da “identidade” dos sujeitos, o que significa pensar que práticas e instituições sociais são atravessadas pelos gêneros, incluído relações de etnia, classe, nacionalidade, sexo, sexualidade, dentre outras, e que nem sempre esses gêneros são binários.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, Lopes Louro recupera os debates que, na transição das décadas de 1980 e 1990, conjugam pensar gênero em consonância com as sexualidades e, portanto, transpor as binaridades ou a “polaridade rígida dos gêneros”. Em outras palavras, o que a autora sugere é que se desconstruía a relação masculino-feminino fomentada pelas perspectivas mais tradicionais de gênero, que explicam as relações a partir de uma lógica dicotômica que pressupõe a existência de um polo dominante e o outro dominado.

Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado—e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder. (LOURO, 1997, p.13)

A autora ainda defende que uma das contribuições mais importantes dessa desconstrução da oposição binária está na possibilidade de compreender e incluir as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. Significa, portanto, desconstruir a concepção dos gêneros que se constituem através dessa lógica dicotômica

como meio para abrir possibilidades de se pensar sujeitos sociais que não se “enquadram” em nenhuma dessas formas, rompendo com o caráter “heterossexual” do conceito de gênero.

O debate feito por Guaraci Lopes Louro nos remete a uma série de estudos que, principalmente na década de 1990, começam a reivindicar as sexualidades como indissociáveis das questões de gênero. Para Helborn e Sorj, essas análises passam a demarcar diferenciações entre o que propriamente se referia a “gênero” daquilo que designava o plano das escolhas eróticas ou da “identidade sexual” (2002, p.14). Nesse sentido, aparecem discussões que buscam transpor os limites dos enquadramentos de gênero e sexo, além de questionar a binaridade masculino/feminino.

Sem dúvida, uma das maiores contribuições para se pensar a questão é da filósofa Judith Butler (2018), que elabora um conceito de gênero a partir da teoria da “performatividade”. Seus estudos integram o que hoje se conhece por teoria “queer”, e refletem sobre as amarras biológicas que amparam historicamente o conceito de “gênero”. Segundo a autora, gênero é um termo em construção que se modifica a partir de referências e transformações culturais, constituindo também um fenômeno inconstante e contextual. Dessa forma, o gênero depende dos contextos sociais e do ambiente cultural nos quais os sujeitos estão inseridos, já que são esses elementos que nos fazem performar diferentes gêneros em diferentes situações. Para entender a complexidade do conceito é necessário discorrer sobre outras esferas que rompem com os padrões estéticos, comportamentais e físicos de masculino e feminino. Muitos desses padrões, portanto, são imposições de um sistema heteronormativo, construído principalmente para responder as exigências do patriarcado que enquadra corpos e sujeitos.

Reside aí um conceito de suma importância para pensar os estudos de gênero e das sexualidades: o patriarcado. Segundo Christine Delphy, o conceito de gênero na acepção feminista significa uma “formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens” (2009, p.173). O patriarcado engloba, portanto, níveis de relações comandadas pelo pai ou pelo marido, por exemplo, mas pode designar uma dominação dos homens, quer sejam eles “pais biológicos”

ou não. Tal significado foi transformado através dos debates sobre gênero e feminismos fomentados a partir da década de 1970, e está vinculado a expressões anteriores utilizadas para entender, principalmente, a relação entre homens e mulheres na sociedade e seus componentes de subordinação e sujeição.

A palavra patriarcado se tornou, portanto, um conjunto de práticas e discursos que conformam um sistema de opressão a ser combatido. Segundo Delphy ele apresenta duas características fundamentais: por um lado, precisa ser entendido como um sistema e não como relações individuais ou um “estado de espírito” (2009, p.175-176). Por outro, é fundamental não conceber patriarcado e capitalismo como sistemas únicos e indivisíveis, ainda que seja inegável o fato de que o patriarcado encontra no capitalismo formas e mecanismos para se reproduzir nas sociedades.

Flavia Biroli (2018), feminista marxista, argumenta que patriarcado pode ser entendido como um:

“complexo heterogêneo, mas estruturado, de padrões que implicam desvantagens para as mulheres e permitem aos homens dispor do corpo, do tempo, da energia de trabalho e da energia destas. É ativado de forma concreta, nas instituições e nas relações cotidianas” (p. 11).

Para a autora, uma das formas mais eficazes de se analisar como esse sistema opera e se reproduz na sociedade brasileira, por exemplo, é através da divisão sexual do trabalho e dos papais atribuídos a homens e mulheres.

“A posição das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam a dominação de gênero (ou o patriarcado). Trata-se de um conjunto variado de abordagens, atravessado pelo problema da correlação entre a divisão do trabalho doméstico não remunerado, a divisão do trabalho remunerado e as relações de poder nas sociedades contemporâneas” (2018, p.27).

De acordo com Biroli, ao longo das transformações do sistema capitalista, a divisão sexual do trabalho passou a incorporar as necessidades

dos homens. Aos homens foi atribuído o papel de provedor financeiro, enquanto às mulheres foi atribuído o papel do cuidado não remunerado das famílias – e nesse sentido entende-se filhos, idosos, deficientes etc. – e das casas. Essa divisão foi ativamente incorporada pelos capitalistas, sobretudo no desenvolvimento do modo de produção vinculado à Revolução Industrial, mas também pelos trabalhadores organizados, ou seja, pelas lutas sindicais. Na análise do patriarcado enquanto sistema é necessário levar em conta que essa separação entre a casa e o trabalho e a atribuição de papéis sociais pré-estabelecidos por uma lógica de sexo biológico e de gênero, justificou as hierarquias dentro e fora do espaço doméstico, ultrapassando o universo burguês (Biroli, 2018, p.28).

Sendo assim, “a base do sistema patriarcal no capitalismo é a responsabilização desigual de mulheres e homens por um trabalho produtivo e não remunerado” (idem). Ao passo que os homens desempenharam trabalhos valorizados através dos salários, às mulheres se delegaram tarefas improdutivas do ponto de vista da renda e da apropriação do capital de seu próprio esforço. Os efeitos dessa exploração forjaram sociedades nas quais as mulheres têm sua força de trabalho apropriada e os homens se beneficiam coletivamente desse sistema.

Explica Biroli que, historicamente, foi na esfera do casamento e da família que essa exploração adquiriu traços mais profundos. Enquanto as mulheres forneciam (e ainda fornecem), dentro da esfera privada, um trabalho sem remuneração, permite-se aos homens terem acesso à renda. Interessante perceber que, mesmo que a paulatina emancipação feminina das últimas décadas tenha causado uma profunda mudança nos arranjos familiares, é inegável que as mulheres, sobretudo as pobres e negras, ainda continuam vulneráveis aos níveis de exploração da divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, cabe entender que os efeitos de tal exploração transcendem os espaços privados, ou seja, “as obrigações familiares” restringem e moldam as ocupações fora de casa, ao mesmo tempo que se tornam um pretexto para ampliar a exploração capitalista do trabalho remunerado das mulheres em espaços de trabalho, políticos e públicos.

Essa temática é de suma importância para os estudos de gênero, visto que, na visão de Flávia Biroli, é a divisão sexual do trabalho que

produz o gênero, ainda que não o faça de forma isolada. Tal produção é o resultado da convergência entre gênero, raça, classe, nacionalidade.

“A literatura mobilizada destaca a divisão sexual do trabalho como base para a opressão das mulheres e da vulnerabilidade relativa que incide sobre elas: o gênero é, assim, produzido na forma da exploração do trabalho das mulheres e da vulnerabilidade relativa que incide sobre elas. Para ser mais precisa, diferenças codificadas como “naturalmente” femininas ou masculinas, imprimindo às vivências uma concepção dual e binária de gênero, decorrem da atribuição distinta de habilidades, tarefas e alternativas na construção da vida de mulheres e homens. Essas diferenças não se estabelecem da mesma forma para elas e para eles, uma vez que presumem normas masculinas e são mobilizadas para justificar as desvantagens econômicas das mulheres”. (p. 35).

Historicamente, a divisão sexual do trabalho possibilitaria ressaltar uma forma de opressão comum às mulheres, da qual decorre a definição das mulheres como classe cujos interesses estariam em conflito com os interesses da classe que as exploraria, os homens. No entanto, ainda que essa opressão seja comum a todas as mulheres, é preciso entender que a forma de se organizar a divisão sexual do trabalho está determinada em diferentes sociedades pelas relações de raça e classe, o que significa entender que os impactos dessa opressão são sentidos de forma diferente por mulheres brancas, negras e indígenas, ricas e pobres, trabalhadoras urbanas ou rurais, nacionais ou imigrantes.

Pensar as interseccionalidades, portanto, é uma forma de entender que o sistema patriarcal e capitalista de nossa sociedade também se forjou através de opressões escravistas, racistas, xenofóbicas, homofóbicas, que se perpetuaram no âmbito das relações privadas e públicas. O termo “interseccionalidade” foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw (2017), uma das mais expoentes estudiosas da teoria crítica da raça. De acordo com Carla Akotirene (2019):

“interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e

cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (p.14).

A sobreposição de sistemas de opressão revela que as estruturas de raça, classe, nação e gênero fornecem um entendimento mais profundo e complexo de como operam as práticas e discurso de subordinação de corpos e sujeitos, homens e mulheres, negros, indígenas e migrantes, em sociedades construídas à luz do capitalismo e do patriarcado branco eurocêntrico. A literatura que recupera a necessária tarefa de se considerar diferentes componentes, os quais Crenshaw chama de “estruturas”, coincidem em duas questões. Primeiramente, essa produção reivindica a necessidade de descolonizar saberes, *deseuropeizando* os referenciais teóricos que entendem as dinâmicas e experiências de sociedades como a brasileira e as latino-americanas, historicamente marcadas pela exploração colonial, escravista e sexual. Como dito neste artigo, é preciso, portanto, reconhecer a colonialidade dos saberes e de teorias que, de forma hegemônica, utilizam conceitos e perspectivas externas sobre como se constituem nossas experiências históricas e sociais. Em segundo lugar, as feministas negras e latino-americanas concordam que é necessário reconhecer, como alertou Crenshaw, o fracasso do feminismo branco acadêmico que, nas últimas décadas, propôs modelos de análise que não contemplaram as mulheres negras e indígenas, reproduzindo um racismo acadêmico, temático e epistemológico.

Já foi falado no início desse artigo sobre a grande contribuição de mulheres feministas negras e indígenas que, nas últimas décadas, empreendem esforços para desconstruir paradigmas e visões eurocêntricas sobre a América Latina. Entre as brasileiras, Sueli Carneiro e Lélia Gonzáles foram as mais contundentes críticas do academicismo branco colonizado, incapaz de entender identidades subalternas e os sistemas de exploração sobrepostos que recaem sobre homens e mulheres negras e indígenas. Tais contribuições revelam como o pensamento feminista na América Latina deve priorizar a elaboração de um pensamento desde a periferia, criticando o centro e a estrutura patriarcal, racista e colo-

nial que emana de teorias e epistemologias importadas pela academia branca. Dessa forma, entende-se que, para reconhecer-se na história latino-americana, o feminismo deve fazer um esforço duplo: admitir a própria reprodução da visão colonial e dar conta da posição subalterna frente a outros feminismos que se impuseram com suas necessidades e visões de mundo (BARD WIGDOR; ARTAZO, 2017. p.201).

Em “Por um feminismo afro-latino-americano”, escrito em 1988, Lelia Gonzalez teceu críticas profundas ao tipo de olhar que, desde a academia branca, enxergava as dinâmicas sociais e de gênero no Brasil. Evidenciou também as exclusões que mulheres negras e indígenas sofriam dentro dos movimentos feministas. A autora argumenta que é inegável que o feminismo como teoria e prática desempenha um papel fundamental nas lutas e conquistas, pois ao centralizar suas análises em torno do conceito de capitalismo patriarcal, evidenciou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de crucial importância para o encaminhamento das lutas como movimento. Mas as críticas dessas feministas inseriram-se sobretudo no que tange ao gênero ou as sexualidades, deixando marginalizada, portanto, uma questão fundamental e crucial para entender a constituição dos países latino-americanos: a questão racial.

González explica que a formação histórica da região revela tipos de sociedades que herdaram de seus colonizadores uma estrutura hierarquizada, com ideologias de classificação social (racial e sexual) excludentes e muito bem estruturadas numa rígida estrutura patriarcal e capitalista. São, portanto, sociedades “racialmente estratificadas”, que apresentam uma suposta hierarquia de cores, ao passo que negam a realidade de dominação substancial dos brancos em relação ao restante da sociedade. Dessa forma, esse sistema se ampara em discursos e práticas perpetuadas através de um sistema racista sofisticado que “mantém negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (2020, p.143).

Para Gonzalez uma das razões que explica o esquecimento da questão racial pelo feminismo acadêmico é a omissão, visto que muito

da teoria sobre gênero encontra suas influências em referenciais eurocêntricos e neo-colonialistas.

Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas. Concordamos plenamente com Jenny Bourne, quando afirma: “Eu vejo o anti-racismo como algo que não está fora do Movimento de Mulheres senão como algo intrínseco aos melhores princípios feministas”. Mas esse olhar que não vê a dimensão racial, essa análise e essa prática que a “esquecem”, não são características que se fazem evidentes apenas no feminismo latino-americano. (p.142)

A pensadora insiste que é no quadro das profundas desigualdades raciais do continente que se inscreve a desigualdade sexual. “Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não brancas da região: as amefricanas e as ameríndias” (p.145). A intersecção entre sua condição biológica, racial e sexual, faz com que as mulheres negras e indígenas da região se tornem o alvo mais atingido pelas opressões de um sistema capitalista patriarcal-racista e dependente. Sendo assim, o feminismo latino-americano, bem como as ações que se articulam dentro e fora da academia, não pode prescindir de pensar as suas sociedades em suas dimensões multirraciais e pluriculturais.

Conclusões: por uma politização das discussões acadêmicas nos estudos de gênero

Esse artigo buscou recuperar, de forma introdutória, algumas discussões realizadas no campo dos estudos de gênero nas últimas décadas, como olhares e perspectivas do feminismo negro, marxista e pós-estruturalista. Atualmente, o desenvolvimento de práticas de pesquisa e a ampliação das fontes históricas tem resultado em inúmeros

trabalhos cujos temas e eixos teóricos recuperam as experiências de mulheres, grupos LGBTQIA+, movimentos negros, indígenas e feminismos de forma diversa e plural.

Vale ressaltar que, por operarem no campo das subjetividades, muitos desses esforços de investigação são acusados de serem demasiadamente “militantes” ou de se envolverem com seus objetos de pesquisa, o que supostamente fragilizaria os argumentos científicos de suas análises. Esse é apenas um dos exemplos de como grupos conservadores também operam dentro dos espaços acadêmicos a fim de desqualificar os estudos de gênero como campo científico e teórico.

Seja qual for a abordagem ou a temática, as experiências acumuladas nesses anos de docência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na coordenação de ações de extensão e pesquisa no campo dos estudos de gênero, raça, sexualidades e movimentos sociais, me mostrou o quão fundamental é a politização das discussões e dos conceitos chave para o entendimento de tais dinâmicas na sociedade brasileira. Essa politização se faz necessária na medida em que é capaz de construir noções realistas sobre nosso contexto histórico e sobre a nossa democracia, fruto de um processo de transição inconcluso, pactuado e frágil, que restringiu o exercício da cidadania a grupos privilegiados da sociedade – a saber homens brancos, ricos e heterossexuais.

O que se identifica no Brasil, a despeito dos esforços pela consolidação de um Estado democrático de direito, segue profundamente marcado pelas desigualdades sociais, raciais, étnicas e sexuais. Reconhecer essa realidade é de suma importância nas tarefas de ensino e pesquisa propostas no âmbito das universidades e dos cursos de graduação e pós-graduação em História. Além disso, a politização desses debates, levando em conta a pluralidade de corpos e sujeitos que habitam não só o ambiente acadêmico, mas o escolar e os movimentos sociais, pode ser de imensa contribuição para evitar a desinformação e para promover ações que de fato subvertam a lógica de opressão às minorias.

Como visto, os estudos de gênero, os grupos LGBTQIA+, as feministas e os movimentos pela redução das desigualdades estão sob profundo ataque. Esse ataque conta com o apoio de legisladores públicos

e com a conivência de membros do poder judiciário que insistem em não enquadrar legalmente ações racistas, homofóbicas e machistas que reiteradamente são denunciadas. Tais ações são coordenadas e fomentadas desde o poder público, capilarizando-se através de grupos sociais conservadores que utilizam as redes sociais de forma irresponsável para criminalizar e perseguir grupos, ativistas, professores e pesquisadores.

Assim, seja nas áreas de ensino, pesquisa ou extensão, somos desafiados por esse atual momento a entender a transformação das relações de gênero, raça e classe que operam na atualidade. O debate dos conceitos e dos temas vinculados a esse campo é capaz de fornecer importantes instrumentos teóricos que, quando desdobrados em práticas, contribuem para a construção de consciências individuais e coletivas, sendo capazes de efetivamente transformar o quadro de opressões e violências no âmbito das relações privadas e públicas. É tarefa urgente, portanto, que nossos espaços universitários e nossas ações sirvam de guarida e acolhimento para grupos minorizados que constantemente sofrem com as opressões e a marginalização. É politizando nossos debates e práticas que seremos capazes de aproximar os estudantes de temas que convergem com suas necessidades do presente, ampliando as análises sobre as relações e os sistemas. E é nesse sentido que o campo dos estudos de gênero, bem como as discussões interseccionadas com raça, classe e sexualidades, revelam-se fundamentais.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BARD WIGDOR, Gabriela; ARTAZO, Gabriela. Pensamiento feminista Latinoamericano: Reflexiones sobre la colonialidad del saber/poder y la sexualidad. **Cultura y representaciones sociales**, v. 11, n. 22, p. 193-219, 2017.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé W. **On intersectionality: Essential writings**. The New Press, 2017.

DELPHY, Christine. “Patriarcado (teorias do)”. In. HIRATA, Helena et al. Dicionário crítico do feminismo. **São Paulo: Editora UNESP**, p. 173-179, 2009.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil-1975-1995”. BORGES, Rodrigues (org). **Problemas de gênero**, v. 1, p. 75-104, 2002.

HOFMEISTER, Naira; FLECK, Giovana. “Bolsonaro não usou um terço dos recursos aprovados para políticas para mulheres desde 2019”. **AzMina**. 16 de agosto de 2021. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/bolsonaro-nao-usou-um-terco-dos-recursos-aprovados-para-politicas-para-mulheres-desde-2019/>

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**, v. 6, p. 14-36, 1997.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?. **Revista de sociologia e política**, v. 18, p. 67-92, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

VILA-NOVA, Carolina. “Ministra Damares Alves agiu para impedir aborto em criança de 10 anos”. **Folha de São Paulo**, 20 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damares-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml>

TEXTO 17

DOS ORIXÁS À SANTÍSSIMA TRINDADE: NOTAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA



FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES SANTIAGO JÚNIOR¹

O texto abaixo está baseado e documenta impressões sobre o trabalho com temas de religiosidade de matriz africana no ensino de história, construído no correr dos anos, de modo que envolve desde minha trajetória desde a pesquisa de doutorado em História sobre candomblé e umbanda no cinema brasileiro (SANTIAGO JR., 2009), ou seja, uma pesquisa acadêmica, até os consequentes cursos de especialização, cursos de capacitação de professores e aulas e oficinas em disciplinas de graduação.

Contudo, antes de apontar uma experiência curricular que se pareça a um discurso de autoridade, este texto reconhece meu lugar privilegiado de homem, de pele branca, que se entende como adepto do candomblé de matriz angola mas que por causa de minha branquitude nunca estive completamente sujeito à intolerância religiosa. Toda vez que me identifico em meios sociais como filho-de-santo, recebo olhares e comentários de curiosa simpatia ou pena, na qual a formação racista da sociedade brasileira se revela. Entretanto, por estar protegido por minha branquitude, consigo alcançar espaços de afirmação religiosa. Contribui para isso o fato de também ser protegido pela posição acadêmica de professor universitário, há pelo menos 16 anos, de tal modo que minha fala como candomblecista sempre contou com esses escudos invisíveis.

Isso não significa que não tenha recebido – e ainda receba – reações preconceituosas ou que tenha sido atingido pelos efeitos do racismo

1 Doutor em História pela UFF. Professor do Departamento de História da UFRN. E-mail: santiago.jr@gmail.com.

religioso. Tanto no meio familiar como no meio profissional/social, o candomblé é envolto em estereótipos e conceitos negativos nos quais se manifesta a formação cristã hegemônica e racista da sociedade brasileira. Já ouvi em reuniões de família que “se tantas pessoas dizem que algo é ruim, então deve ter algo ruim no candomblé”. Assim como já ouvi colegas historiadores, por vezes colegas de departamento, dizerem coisas semelhantes. Como chama atenção Sidnei Nogueira (2020), a denominação *intolerância religiosa* reduz a dimensão de violência psíquica e física aos quais são submetidos os filhos-de-santo, acima de tudo, os filhos-de-santo negros nos diversos espaços sociais. O objeto desse racismo é a forma religiosa que se manifesta a partir do povo negro, que tem nas religiões de matriz africana alguns dos símbolos e práticas fundamentais. O racismo religioso condena a origem, a existência e a relação com a crença de origem negra africana (NOGUEIRA, 2020).

Nesse contexto, a experiência acumulada narrada abaixo é marcada tanto pelo aprendizado no ensino e no debate público em confronto com os aspectos do racismo religioso, como também é construída em brechas oferecidas pelos meus privilégios de professor homem branco afeminado – embora ser afeminado sempre tenha me lançado no universo da homofobia, da desqualificação e da violência psíquica e física.

Aproveito este relato sobre oficinas acerca de religiões de matriz africana no Pibid História UFRN como um momento de compartilhar estratégias e temas pertinentes à formação e atuação de professores de História, construídas numa negociação possível entre o racismo e o preconceito religiosos e privilégios da branquitude. Lembro, porém, que qualquer trabalho dessa natureza feito por um professor negro afeminado seria dotado de outras soluções, problemas e demandas.

Avisa-se ainda que este relato vem como notas! E por quê? Porque assim o aspecto fóbico da experiência com o tratamento das religiões de matriz africana pode ser combatido por meio do que estou chamando de *iniciativas* ou *medidas*. Estes são procedimentos básicos por meio dos quais, acredito, o professor de História – e o professor em geral – pode combater a demanda central da presença e da tematização da religiosidade de matriz negra (ou indígena): a hegemonia cristã que compõe não

apenas a visão de mundo, mas a própria ética de nossos colegas professores e alunos. Sendo assim, as notas são ações ou orientação de base para os procedimentos adotados em sala de aula. Espero que isso ajude as pessoas, em geral, a construírem uma educação capaz de produzir cidadania neste país desigual e racista.

Medida I: entender as religiões afro-brasileiras como parte do mercado religioso

As religiões de matriz africana já foram correntemente chamadas de religiões afro-brasileiras². O termo tem caído em desuso justamente porque a designação hifenizada parece ocultar a demanda central da manifestação religiosa: o fato de ela ter matriz africana, que se revela parte de seu lugar social no Brasil, sujeita a preconceitos e racismos diversos no meio da ampla quantidade de religiões disponíveis no país. Compreender que existe um mercado religioso no Brasil é a primeira coisa que o professor deve ter em mente: candomblé, umbanda, catimbó, jurema etc. são temas “problemáticos” em sala de aula, porque dizem respeito à religiosidade corrente e cotidiana, inter-relacionados com as disponibilidades de tradições religiosas que disputam fiéis para exercer o poder na sociedade brasileira (SILVA, 2005). Em especial, o mercado religioso tem sido cada vez facilmente caracterizável pela guerra de credos, acirrada recentemente pelas religiões neopentecostais que disputam por novos cristãos assediando os filhos-de-santo.

O aspecto mais pernicioso dessa situação é que as religiões de matriz africana correspondem a menos de 1% dos adeptos autodeclarados no Brasil. Trata-se de religiões “de poucos adeptos e muitos clientes” sobre as quais pouco se sabe, mas muito se diz (contra). As religiões neopentecostais estão entre os maiores focos de racismo contra as tradições religiosas

2 O termo se tornou corrente no Brasil do final dos anos 1960 em diante, quando substituiu os termos anteriores, “religiões africanas” (usada pela sociologia de Roger Bastide, por exemplo) e “religiões negras”. Daquela década em diante, ocorria uma etnicização do debate público e acadêmico brasileiro, que pautou novas denominações como a hifenizada “religiões afro-brasileiras”. Cf.: Santiago Jr., 2009.

não-cristãs, entre outras coisas porque elas permitem a capitalização de fobias sociais tais como o racismo, a xenofobia, a homofobia, criando, pois, “males sociais” que precisam ser combatidos e que, nas mitologias políticas atuais, são responsabilizados pelas mazelas sociais públicas. O mercado religioso é disputado e desigual e alunos e professores estão imersos em suas demandas, dentre outras coisas, porque pertencem a comunidades religiosas.

Em suma, religião é matéria de fórum íntimo e público vivida como uma verdade do sujeito, que é definida pelos pertencimentos de comunidade religiosa. Toda comunidade religiosa está inserida no mercado religioso disputado e alunos e professores frequentemente vivem a própria religiosidade como uma necessidade que deve reger vários aspectos de sua vida (profissional, política, afetiva etc.). Do mesmo modo agirá o professor de História no meio dessa situação: para seu aluno ou colega de trabalho, às vezes (quase sempre), o tema das religiões de matriz africana, em sala de aula, vai atingi-los na sua intimidade, porque pode desafiar sua compreensão de mundo.

Medida II: reconhecer a sala de aula como majoritariamente cristã

Se religião é um tema que diz respeito à afetividade das pessoas do espaço escolar, e ao mesmo tempo é um fenômeno inserido nas disputas do mercado religioso brasileiro, esse mercado é marcado pela hegemonia dos cristianismos. Quero aqui falar em cristianismoS no plural, e não em maioria católica, porque o catolicismo perdeu a pecha de religião cristã de referência no cenário nacional, embora continue sendo socialmente a mais forte tradição religiosa cristã no Brasil (em números de fiéis e matriz das referências sociais brasileiras).

Além disso, vale lembrar que existem as disputas entre quem são os “verdadeiros cristãos”, nas quais, na história do(s) cristianismo(s), desde a Reforma – catolicismo, protestantismos históricos (calvinismo, luteranismo, anglicanismo, etc.), pentecostalismo (a Igreja Adventista, por exemplo) e neopentecostalismo (A Igreja Universal, várias das Assembleias de Deus, etc.) –, essas congregações disputaram o lugar daqueles

que são os “reais” herdeiros e intérpretes dos Evangelhos (REINHARDT, 2007). Inclusive, muitos dos neopentecostais se identificam na cena pública como “cristãos”, e não a partir da sua congregação, por exemplo³.

A hegemonia cristã, nesse caso, é uma hegemonia constituída, atualmente, na pluralidade da convivência entre diversas tradições cristãs de matriz católica e reformada. As diferenças entre tais credos também criam tensões em sala de aula, muitas delas imensas e difíceis⁴, para as quais o professor de história também deve estar preparado, mas que não serão tratadas neste texto. A maioria dessas tradições religiosas rejeitam as tradições religiosas não cristãs, em especial as expressões religiosas que têm matrizes indígenas e africanas. Para os cristianismos – dosado haver aberturas como a relação do catolicismo religioso com o hibridismo religioso –, candomblé, jurema, catimbó, umbanda etc. são cultos pagãos e marcados por uma série de pré-classificações cristãs, inclusive aquelas que vinculam esses cultos à produção de malefícios.

O professor de História enfrenta o fato de que a “macumba” e o “macumbeiro” são tidos como feitiçaria e feitiçeiro, respectivamente. A expressão “fazer macumba” revela os aspectos mais perniciosos do racismo religioso, ainda que tenha raízes mais antigas e profundas, vinculadas a conceitos e classificações religiosos das tradições cristãs que remontam às origens hebraicas. Sendo assim, o professor de história enfrenta as maneiras racistas como, na hegemonia cristã, se pré-classificou as religiões de matriz africanas como negativas. Alunos e colegas possuem essas pré-classificações na cabeça quando chegam à escola. Elas são matrizes de inúmeros preconceitos e de posturas racistas. Pior: elas são eticamente tidas como corretas, como veremos a seguir.

3 De onde vem a dúvida: se os membros de uma congregação são “cristãos”, os outros que se dizem católicos ou batistas, por exemplo, o que seriam?

4 O uso de imagens no culto da parte de católicos e anglicanos é apenas uma das muitas fontes de tensão. Cf.: Bernand, Gruzinsky, 1992.

Medida III: localizar os elementos da hegemonia cristã em sala de aula

A hegemonia começa na própria concepção de religião. O catolicismo, por exemplo, compreende religião como o conjunto de doutrinas e dogmas sobre como o contato com Deus deve ser realizado e quem são os sujeitos autorizados a fazê-lo. No geral, isso significa o que há um corpo doutrinário, vinculado aos sujeitos especializados da negociação com Deus (o clero). Com as reformas, e mais recentemente com o neopentecostalismo, as funções de clero se pulverizam, mas permanece estável uma concepção *etnocêntrica circular*, uma vez que *doutrinas e dogma* só existem quando se referem à interpretação das Escrituras, a qual só pode ser realizada pelo clero, em alguns credos, ou por qualquer “cristão” em outros. Nesse sentido, a referência à Bíblia é central, uma vez que esta seria A palavra de Deus. Assim, a tendência é que o professor de História, ao levar outra religião não-histórica à sala de aula, seja perguntado como pode haver religião (correta) sem a Bíblia.

Certa feita, um professor num curso de capacitação sobre religiões afro-brasileiras, no Colégio Diocesano, em Teresina (PI), verbalizou essa definição de religião para mim. Em sala de aula, visivelmente incomodado com o que discutíamos, aquele professor negro afirmou que havia aprendido que religião era um credo que possuía dogmas – a Santíssima Trindade, por exemplo – e um Texto Sagrado. Docente vinculado a uma congregação católica, ele usava um conceito católico de religião que lhe permitia dizer que ele, de fato, possuía uma religião, ao passo que o candomblé era um “culto” ou “rito”. Sua argumentação circular deixava claro que quando não havia Bíblia, não podia haver religião, Deus ou Jesus. A rigor, essa lógica circular ocorre nos vários cristianismos.

O mecanismo de definir religião pelo que se aprende na própria congregação religiosa de pertencimento de uma pessoa é a base da maioria dos comportamentos no espaço escolar, da parte tanto dos professores quanto dos alunos. Isso acontece na rede básica de ensino ou no ambiente universitário. Em 2021, por exemplo, um professor pertencente a uma designação neopentecostal, do Departamento de Medicina Clínica da

UFRN, campus Natal, ofereceu um curso chamado “Construção do Reino de Deus”, cuja ementa afirmava o seguinte:

A Universidade tem a vocação institucional da busca do conhecimento em qualquer vertente que ele se apresente. Um dos conhecimentos mais significativos para a humanidade foi aquele trazido por Jesus, que se dizia filho de Deus e comprovava isso com a produção de fenômenos que estavam acima da capacidade humana do seu tempo e até os dias atuais, conforme relatos aceitos majoritariamente pela maioria (sic) das pessoas que é informada. Ele explicava que veio ao mundo a pedido do Pai (Deus), assumir a personalidade do Cristo (Messias, Salvador) para ensinar a humanidade sobre o Amor, e a partir daí construir a família universal que seria a base para a construção do Reino de Deus, uma sociedade civil harmônica e sintonizada com a vontade de Deus.

A importância de sua vida foi importante, a humanidade reconhece, pois dividiu o calendário em antes e depois do seu nascimento, nos fatos pré e pós Cristo (TRIBUNA, 2021)⁵.

O trecho merece ser lido com cuidado, pois apresenta uma série de argumentos circulares, que apareceram ao longo da minha trajetória docente: a ideia de que Jesus é uma figura histórica, que ele realizou ações além da capacidade de compreensão, que o cristianismo é uma “família universal”, que deve transformar a sociedade civil segundo a vontade de Deus. Mas onde os feitos de Jesus estão documentados? Na Bíblia. E tais feitos são conhecidos por meio de “relatos aceitos majoritariamente pela maioria das pessoas que é informada”, de forma que aqueles que não aceitam a “Boa Nova” seriam os ignorantes.

Pode-se dizer que trata-se de uma matriz cultural presente na maioria das tradições cristãs que definem o que pode ser aceitável como sagrado. Assim, para os cristianismos: 1) Deus é a fonte do sagrado; 2) a Bíblia é a fonte da Sua Verdade; 3) o Diabo e o pecado são as fontes do mal; 4) os dogmas garantem a coerência da interpretação da Verdade; 5)

5 A descrição foi retirada meses depois da sua publicação no site da universidade.

por fim, a congregação religiosa é uma instituição legítima perante Deus e as pessoas para definir valores sociais em geral. Tais classificações têm o efeito de definir negativamente as outras crenças. Nestas últimas, na perspectiva cristã, faltaria tudo: Deus (conhecível apenas pelas Escrituras); igreja (comunidade religiosa cristã que define a relação com Deus); Bíblia (fonte legítima da Verdade); e dogmas (maneiras de interpretar o texto sagrado). Obviamente, quem não tem esses elementos, não tem também religião, mas pode, sim, frequentar “cultos”, “ritos” ou mesmo a “bruxaria”.

Medida III: desenvolver uma abordagem histórico-antropológica

O esquema de definir a religião pela comunidade religiosa de pertencimento é uma armadilha da qual o professor de história deve escapar. O que ele leva para a sala de aula jamais deve ser uma discussão sobre a verdade de qualquer credo. Ao mesmo tempo, o professor de história trabalha com religiosidade (e com qualquer tema) por meio do uso do tempo como categoria central de análise da sociedade. Isso significa que a base do trabalho desse docente são dois princípios centrais: I) toda religião tem história; II) o que é válido para uma cultura religiosa é comparável ao de outra cultura religiosa, pois se trata de algo que foi construído ao longo do tempo. Isso significa que o professor deve usar uma abordagem histórico-antropológica em sala de aula.

Em sala de aula, não se debate a religião, media-se e se orienta o tratamento disciplinar e científico da religião e das religiosidades em suas historicidades. A sociologia e a antropologia se debruçaram sobre os fenômenos religiosos desde o século XIX, constituindo amplas tradições. Essas disciplinas deixaram de definir religião pela comunidade de pertencimento e começaram a criar novas propostas conceituais e metodológicas para tratar do fenômeno religioso. Elas também evitaram definir as expressões religiosas por meio de teses psicológicas, segundo as quais a religião é uma crença irracional de pessoas marcadas por imaturidade psíquica ou por patologias mentais. Evitaram também trabalhar as religiões por meio de teses filosóficas, nas quais a religião

é concebida como explicação de mundo ou obscurantismo da razão. Para os fundadores dos estudos da religião, esta deve ser explicada como fenômeno social (MARCHI, 2005).

Foi dentro desse contexto de discussão que surgiram abordagens e conceitos histórico-antropológicos de fenômenos religiosos que, hoje, definem boa parte dos estudos antropológicos, sociológicos, políticos e históricos das religiões e religiosidade. Nesse sentido, atualmente, concebe-se que: as crenças religiosas são práticas e padrões simbólicas de relacionamento com o sagrado e o invisível; servem para manter coesão dos grupos humanos e dar aos indivíduos ferramentas para enfrentar as vicissitudes da existência; toda religião tem uma história que deve ser conhecida e compreendida a partir do contato e diferença com outros credos.

O ensino de história, nessa perspectiva, ocupa uma posição central, pois permite tratar todos os credos da mesma forma por meio do uso do tempo como categoria central de análise (OLIVEIRA; FREITAS, 2014). E existem várias consequências conceituais em abordar determinados temas por meio da historiografia. A primeira delas é que podem haver religiões com vários deuses ou nenhum deus; segundo, as religiões podem ou não ser baseadas em textos escritos; terceiro, nem todas as religiões ou expressões religiosas pressupõem a existência ou necessidade de dogmas ou doutrinas. A diversidade religiosa salta às vistas, de maneira que se compreende que as religiões podem ser gregárias ou meditativas; não pressupõem institucionalização ou mesmo formas centralizadas e burocratizadas (igrejas); podem ser mágicas ou filosóficas; não pressupõem a necessidade de uma teologia no sentido cristão do termo; e podem ou não ser maniqueístas.

Acerca desse tópico, diria que as consequências da abordagem antropológico-histórica são o próprio objetivo do professor de história. Ao final do ano letivo, senão ao final do ensino fundamental, no mínimo, e do ensino médio, todo aluno deveria compreender que: a) existem várias religiões e deuses; b) escrituras sagradas não são uma necessidade religiosa; c) dogmas e doutrinas não são fundamentais para expressões religiosas; d) as religiões são mais ou menos gregárias e meditativas

conforme o contexto; e) não há necessidade de igrejas para que haja religiosidade legítima; f) as religiões podem ser mágicas ou filosóficas; g) o maniqueísmo é parte de uma quantidade pequena de religiões do planeta. Todas essas posições refletem a possibilidade de o professor de história tratar da diversidade e da pluralidade de expressões religiosas, assim como da tolerância social, objetivos centrais da educação no Brasil, segundo a LDB.

Medida IV: compreender a diversidade das religiões de matriz africana

Dito isso, as religiões de matriz africana oferecem um problema extra. Submetidas no espaço público a uma quantidade imensa de pré-classificações, o professor de história precisa de fato compreender minimamente o que são essas religiões. Nesse sentido, é fundamental saber que candomblé e umbanda, por exemplo, são aquelas devoções que surgiram no Brasil sob forte influência da herança cultural dos escravizados de origem africana.

Embora possuam formas similares em outras partes do mundo – como a *santeria* em Cuba (SILVA, 2005) –, candomblé e umbanda são formas religiosas autóctones. Surgiram no Brasil e podem também ser chamadas de religiões afro-brasileiras⁶, cujas matrizes principais vieram da imigração forçada de africanos negros de origem banto, iorubá e jeje, principalmente, durante o tráfico de escravizados, que ocorreu entre os séculos XVI e XIX. No Brasil, os encontros de africanos desterrados geraram novas formas de culto, marcadas pela hibridização de deuses, ancestrais, ritos, mitos e práticas dos vários povos que lhes deram origem (SOUZA, 2011). Os nomes dessas tradições foram vários e possuem, cada um, sua própria historicidade:

⁶ Havia e ainda há debate sobre a umbanda como religião afro-brasileira ou de matriz africana. Cf.: Silva, 2005.

Calundu – desde o século XVI⁷;
Candomblé – formada no final do XVIII e início do XIX;
Tambor de Mina – formada no final do XVIII e início do XIX;
Xangô – formada no final do XVIII e início do XIX;
Candomblé de caboclo – formada no século XIX;
Candomblé de Angola – formada no século XIX.

Essas diversas expressões são marcadas por inúmeros aspectos étnicos. Isso significa que candomblé e calundus, por exemplo, malgrado seus hibridismos, foram originalmente religiões de grupos de escravizados pertencentes aos mesmos grupos étnicos ou combinando grupos étnicos (SOUZA, 2005). Todas essas tradições surgiram como resultado das resistências culturais dos escravizados, que reconstruíram suas tradições culturais no Brasil em uma situação diaspórica. Sabemos que o tráfico de escravizados fragmentou as práticas culturais africanas e os africanos chegavam na América portuguesa dotados de um conjunto de memórias de práticas culturais, mas sem suas instituições (SOUZA, 2005; PRANDI, 2001). A reconstrução dessas instituições ocorreu a partir da reorganização das práticas culturais religiosas e se converteu na origem do povo-de-santo (PARÉS, 2007; 2016).

Isso implicou na reorganização ritual do encontro com o sagrado, que teve muitos aspectos. Geralmente, mais conhecido é o hibridismo afrocatólico, como fenômeno fundamental pela duplicidade das práticas comuns: revelações, entidades e incorporações. Tanto no cristianismo africano e brasileiro como nas religiões de matriz africana, havia revelações do sagrado; a presença de múltiplas entidades (santos e orixás). Além disso, para os africanos e para europeus colonizadores e colonos havia a crença na feitiçaria como um medo em comum. Ou seja, cristãos e africanos possuíam concepções semelhantes sobre uma possível produção maléfica por meio da feitiçaria (THORNTON, 1998).

O candomblé, organizado do século XVIII, mas principalmente, do século XIX em diante, foi marcado por importantes transformações da so-

7 Essa lista não tem pretensões exaustivas, mas apenas ilustrativa da diversidade de denominações.

cidade brasileira (PARÉS, 2007). No pós-abolição, em especial, foi possível uma profunda reorganização ritual, que é um sinal das práticas coletivas que permitiram que as religiões, que inicialmente eram étnicas, fossem cada vez mais universalizadas, incorporando mais adeptos de múltiplas origens culturais e sociais. Assim, no século XX, surgiram as principais tradições do candomblé, chamadas comumente de nações. As “nações” usam denominações étnicas e são resultados de associações entre práticas de devoção de regiões diferentes na África. No Brasil, denominam formas de cultuar deuses de acordo com um dado modelo de rito, a partir de proximidades étnicas africanas (SILVA, 2005). Assim, os cultos dos povos falantes iorubás deram origem ao candomblé e ao xangô; os cultos dos povos falantes de quimbundo e quicongo, entre outras línguas bantos, deram origem ao candomblé congo-angola; e os cultos dos povos falantes fon (provavelmente os que primeiro organizaram o panteão no Brasil) deram origem ao Tambor de Mina.

Malgrado suas grandes diferenças, a matriz organizacional dos cultos é muito parecida: possuem espaços sagrados estáveis dedicados às divindades (o terreiro ou Casa de Santo); constituem um corpo sacerdotal organizado e hierarquizado; apresentam amplo leque de devotos (vodússins), os quais no começo eram, no início, na sua maioria mulheres; apresentam atividades rituais periódicas (procissões, toques de tambor e danças, incorporações); são cultos iniciáticos (todo adepto deve passar uma por uma iniciação ritual); e realizam oferendas às divindades (PARÉS, 2007).

O candomblé nagô é o mais conhecido no Brasil. Teve sua principal origem na Bahia e se espalhou pelo país, principalmente, a partir da migração dos nordestinos no pós anos 1940⁸. O rito nagô, como também

8 Usaremos como modelo para este texto o candomblé nagô, mas esperamos que cada professor pense a partir de sua realidade local. Existem regiões ou municípios do Brasil nas quais são comuns outras tradições, tais como o candomblé congo-angola e o tambor de mina, por exemplo. Cada um possui suas especificidades. Ainda que muitas das características que seguem nas próximas páginas sejam comuns às diversas tradições religiosas, cada uma delas guarda muitas especificidades, as quais o professor deve estar atento para não gerar apagamentos étnico-religiosos na sala de aula. Nesse sentido, sugere-se consultar bibliografia especializada, notadamente a de cunho antropológico. Ou simplesmente, escutar os adeptos da(s) religião(s) que esteja(m) próxima(s) da escola. CF: Parés, 2016.

é chamado, é marcado por algumas características principais: possui espaços sagrados estáveis dedicados às divindades, os *terreiros*; apresenta um corpo sacerdotal organizado, hierarquizado com alguns sujeitos no comando, notadamente mães e pais-de-santo; apresentam atividades *rituais* periódicas (sacrifícios, cantos, toques de tambor e danças, incorporações e transe ritualizados) e um culto *iniciático*; realizam oferendas às divindades; e possuem uma organização com paradigma familiar, estabelecendo pais, mães, filhos, primos, tios, avós e avôs-de-santo, ou seja, constituem uma *família de santo* (SANTOS, 2011).

O candomblé é, no geral, uma religião *mágica*, na medida em que pessoas, lugares, coisas são encantáveis, à medida que o encantamento tem por objetivo fundamental coletar e propagar o axé, a energia da vida (PRANDI, 2001). Ele é marcado por contatos com as entidades em transe e incorporações, o que faz dele também uma religião mediúnica. As entidades principais do candomblé são os *orixás* – chamados de *mikise*, na tradição congo-angola; e de *voduns*, na tradição jeje –, cujos nomes e histórias remetem aos ancestrais divinizados de origem africana. Trata-se, portanto, de um *culto aos orixás*, entidades vinculadas a princípios energéticos da natureza e vida humana. Como religião com estrutura sacerdotal hierárquica, faz-se pelo vínculo familiar. Os adeptos tornam-se filhos-de-santo por rituais iniciáticos que são marcadamente gregários. Em resumo, o candomblé é uma religião lúdica, uma vez que o ritual envolve danças, cantos e músicas com vistas a celebrar aos orixás.

Nesse ponto da discussão, talvez algumas palavras sobre os orixás sejam uteis. Até onde se pode levantar, os orixás foram mulheres e homens divinizados que foram vinculados a princípios do mundo natural ou de gestão da vida coletiva (LEPINE, 1998). Nessa seara, cada entidade se liga à ancestralidade e a um princípio da natureza. Contudo, existiam (existem) centenas de orixás, voduns e mikise na África, muitos deles vinculados a cidades, nas quais ocupam funções como protetores e fundadores. Quando no traslado para o mundo americano, os cultos e tradições religiosas, que por vezes no continente africano eram individuais, transformaram orixás de diferentes origens em membros de um

mesmo panteão (PARÉS, 2007). Nesse contexto, embora carreguem nomes que sejam entendidos como parte de uma família comum, Obaluaiê e Nanã Buruku, por exemplo, remontam a tradições religiosas diferentes de Xangô e Oxalá, (LEPINE, 1998) no continente africano. No Brasil, eles podem ser encontrados em um mesmo terreiro. Cada adepto do candomblé, portanto, cada pessoa possui um “santo”, um orixá principal que lhe rege a cabeça, o qual vem acompanhado por outras entidades que ajudam a “cuidar” do seu filho.

O contato principal com os orixás é mediado, nos terreiros, pelo *babalaô*, que antes era uma função sacerdotal específica, mas que no Brasil acabou, na maioria dos terreiros, incorporada pelas mães e pais-de-santo. Trata-se da consulta de búzios por meio da qual Ifá, o orixá do saber sobre o passado, media o contato com os orixás. Como religião iniciática, o saber e o conhecimento religioso do filho-de-santo é um ganho da experiência e da maturidade e é compartilhado de maneira prática e oral pelos filhos-de-santo mais velhos, nos vários rituais. Nesse sentido, pais e mães-de-santo iniciam filhos, que, por sua vez, colaboram nos rituais de iniciação e formação uns dos outros (SILVA, 2005).

Como último detalhe, um ponto merece algum esclarecimento, porque corresponde diretamente a um tópico polêmico, e em muitos momentos incômodo, em sala de aula: os *sacrifícios* de animais. O candomblé é uma religião sacrificial que envolve o abate de animais específicos para cada orixá em alguns rituais. O sangue é concebido como a maior fonte de axé, a energia da vida, e os sacrifícios são acompanhados por rituais de preparo dos animais (e muitas outras comidas) para oferenda aos orixás e aos próprios filhos-de-santo (SILVA, 2005). Nesse sentido, a comida ritualmente encantada é consumida em grande parte pela comunidade de terreiro. O axé está entre os objetivos principais da prática religiosa do candomblé: coletar, aumentar e distribuir o axé entre os membros da comunidade está entre as principais tarefas do rito religioso. O axé é puro benefício e a forma sacrificial segue um princípio comum em religiões de povos originários do mundo todo: a vida existe para produzir nova vida, mas isso só ocorre na medida em que a energia da vida de alguns seres é consumida por outros seres.

O sacrifício é um tema delicado em sala de aula. Na tradição cristã, a repetição sacrificial é feita no enredo da morte de Cristo e sua posterior ressurreição, bem como em muitos rituais dedicados aos santos martirizados. Na Páscoa, em especial, o sacrifício de sangue de Cristo é repetido todo ano de maneira simbólica, dispensando novos rituais sacrificiais. Marcado pela necessidade de proselitismo assim como pelos medos da idolatria e da bruxaria, os diversos cristianismos tendem a construir na mente dos seus adeptos brasileiros um prejulgamento de que cultos sacrificiais são formas de feitiçaria, bruxaria e idolatria, o que frequentemente pode marcar uma pessoa como idólatra, cultuadora do demônio (BERNAND; GRUZINSKY, 1992) ou em uma palavra, “macumbeira”.

Toda vez que o tema do sacrifício for tocado em sala de aula, é fundamental conduzir a discussão de maneira antropológica, tentando fazer com que os estudantes possam entender tanto que o ritual é algo diferente no candomblé, como evidenciar que bruxaria e idolatria são categorias cristãs para negativizar as formas religiosas alheias. O realce da diversidade cultural e da liberdade de culto religioso, reconhecidos constitucionalmente, deve ser construído em sala de aula por meio do confronto e convivência entre diferentes religiosidades que se aceitam.

Medida V: investir na própria história dos cristianismos em sala de aula

Para debelar as acusações comuns de idolatria e bruxaria, que permeiam o imaginário da crença e os enredos de quadrinhos, filmes e games que são consumidos por nossos estudantes, é fundamental atingir essas concepções por meio da historicidade do próprio cristianismo. Aqui, propõe-se uma inversão da estratégia em sala de aula: mais do que explicar o candomblé, trata-se de trabalhar também, e constantemente no decorrer dos diversos anos do ensino fundamental, o cristianismo como um fenômeno histórico, apresentando-lhe sua história em diversos detalhes.

Trata-se de primeiro demonstrar como uma pequena religião monoteísta periférica do mundo antigo – o judaísmo – se transformou numa religião periférica no mundo romano, para depois, aliada aos

estados nacionais europeus, produzir a cristianização de diversos povos que em parte é responsável pela própria ideia de ocidente (BERNAND; GRUZINSKY, 1992). Trata-se também de trabalhar a diversidade dos cristianismos tomando por tópicos diversos temas, tais como a história de dogmas, instituições e formas religiosas, evidenciando que o mundo como os alunos nele acreditam, nem sempre fora assim. Quando, por exemplo, usa-se essas oportunidades para demonstrar que o cristianismo no início foi um tipo de judaísmo que se autonomizou no século I d.C., que o dogma da Santíssima Trindade foi elaborado e propagado a partir do século IV d.C. – ou seja, que a ideia de 3 pessoas na mesma divindade foi uma invenção sacerdotal –, que a Páscoa é uma festa pagã apropriada pelo cristianismo, que o Anglicanismo é um cristianismo protestante muito parecido com o catolicismo, assim por diante, todos esses temas permitem relativizar as concepções cristãs como maneiras de classificar – geralmente negativamente – a experiência religiosa universal (ARMSTRONG, 2008).

Nesse sentido, não podemos subestimar a importância de temas curriculares reconhecidos pela BNCC, como são os casos das competências EF06HI18 (Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval) ou EF07HI05 (Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América), nas quais se trata diretamente sobre processos históricos diversos, tais como a formação do cristianismo, a igreja no Medievo, a reforma religiosa e a diversificação dos cristianismos no mundo moderno.

Essas são oportunidades não apenas para tratar conteúdos de matriz religiosa cristã, mas para também reconstruir a percepção sobre idolatria, feitiçaria e a historicidade do próprio Javé como divindade, uma das muitas entidades religiosas herdadas do mundo antigo. Em especial, os estudos da cristianização indígena nas Américas e no Brasil são fundamentais para evidenciar a propagação dos estereótipos da idolatria e feitiçaria como maneiras cristãs historicamente constituídas de classificar os outros credos e produzir a desqualificação religiosa dos povos tradicionais. A tematização do valor da tolerância religiosa, por

meio do confronto cultural e a diversidade dos cristianismos em conflito (catolicismos *versus* protestantismos históricos *versus* pentecostalismos *versus* neopentecostalismos) produz uma dimensão plural da experiência histórica, bem como permite observar o discurso de tolerância como um desdobramento dessas disputas religiosas.

Medida VI: apresentar saberes organizados sobre orixás e rituais de matriz africana

Como penúltima orientação, reforça-se a necessidade de apresentar a composição dos elementos religiosos de matriz africana com fins objetivados de desmistificação na sala de aula. A partir da perspectiva da quarta medida acima (conhecer o candomblé), o professor poderia selecionar os instrumentos pelos quais os estudantes possam compreender os rituais a partir da própria matriz cultural. Aqui, é estratégico que o professor invista na construção de paralelos entre as experiências religiosas de violência e perseguição religiosa na formação do cristianismo, com as violências e perseguições religiosas sofridas (no passado e atualmente) pelos adeptos de religiões de matriz africana.

Em especial, uma questão importante, é trazer elementos cotidianos, tais como agressões aos símbolos religiosos negros, como as várias estátuas de Iemanjá pelo Brasil afora; as destruições de terreiros de candomblé; como *casos qualificados* não apenas de intolerância religiosa, mas de *racismo religioso*; uma vez que o foco da violência perpetrada são sempre espaços e símbolos da cultura negra. O famoso chute da Santa (MONTE, 1998), de 1995, foi um episódio que chocou o Brasil por seu evidente iconoclasmo, mas não ocorreu em espaços religiosos católicos. Terreiros e símbolos negros não gozam de mesma sorte, pois historicamente são espaços sujeitos a ataques, o que demonstra o desnível do que é preconceito ou intolerância religiosa, como no episódio do “chuta na Santa”, e passa a ser efetiva violência física às pessoas e dependências de culto de matriz africana, num claro desejo de aterrorizar e apagar as memórias de matriz africana (NOGUEIRA, 2020). Ou seja, os símbolos negros podem ser atacados sem desculpas

por toda sorte de alegações que apagam o racismo contido nos atos de agressão, uma vez que os inimigos, nesses casos, são outros elementos, como o feitiço, o demônio, a idolatria etc.

Nesse sentido, é fundamental incentivar e produzir ocasiões para escuta dos testemunhos de racismo, mas também de esclarecimentos sobre a cultura religiosa dos próprios filhos-de-santo (NOGUEIRA, 2020). O professor pode e deveria sempre incentivar trocas com filhos-de-santo, contando sempre, porém, com o apoio da escola, de maneira a dar baliza a ação do docente.

Medida VII: propor caminhos de apropriação religiosa para os estudantes

Como última sugestão, pode ser muito útil trabalhar ou lidar em sala de aula com produtos culturais e com a produção de narrativas da parte dos alunos para enfrentar o racismo religioso e a promoção da tolerância. O Brasil apresenta uma grande tradição musical, literária e cinematográfica, além de histórias em quadrinhos e games que permitem articular os elementos da cultura religiosa de matriz africana. Desde menções a rituais, aos orixás e aos encantamentos, canções de Jorge Ben, Caetano Veloso, Baden Power, Vinícius de Moraes, Rita Benedito, Emicida, e ainda estilos musicais como o axé e o hip hop, retomam esses elementos, combinando-os com outras expressões, como o samba, o carnaval e a capoeira, por exemplo.

Games e filmes como *Besouro* (2009) ou novelas como *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, permitem acesso ficcional por meio da indústria e lazer de consumo; séries como *Cidade Invisível* (2020), que apresentam elementos indígenas e afro-brasileiros, produzem o mesmo efeito, possibilitando abordagens mais lúdicas de temas espinhosos. Igualmente pertinente é trabalhar com o apreço da juventude por mitologias de povos desaparecidos em filmes e games, que permitem tematizar a diversidade da experiência religiosa desde as versões mais modernas (e violentas), tais como filmes *Fúria de Titãs* (2016) ou *Deuses dos Egito* (2018), séries como *Deuses Americanos* (2021), ou games como

Assassin's Creed ou *Age of Empire*. Até mesmo o branqueamento dos deuses egípcios, como ocorre em *Deuses do Egito*, pode ser uma oportunidade para, de maneira crítica, tratar do apagamento das matrizes africanas no mundo contemporâneo. O professor pode selecionar cenas ou aspectos desses produtos e levar para a sala de aula, criando, assim, visibilidade na indústria cultural para crenças e elementos de matriz africana.

O ensino de história pode, a partir dessa perspectiva, trabalhar pela incorporação do cotidiano dos estudantes, de maneira a lançar bases para construir as pontes de diálogo que devem ser operadas pelos professores como um projeto de ensino institucionalizado, que atravessa todos os anos do ensino fundamental e médio, bem como articula todas as oportunidades e possibilidades possíveis.

* * *

Esperamos que essas poucas palavras sirvam como algum horizonte para o tratamento do tema e possam articular alternativas para o professor de história trabalhar com esses temas sensíveis em sala de aula. O entendimento do direito à diversidade cultural deve guiar professores e alunos na construção de uma escola plural e tolerante para todos. O ensino de história serve, com seus diversos temas à construção da cidadania como convivência, diversidade e tolerância.

Referências

- ARMSTRONG, Karen. *Uma história de Deus*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- BERNARD, Carmen; GRUZINSKY, Serge. *De la idolatría: una arqueología de las ciencias religiosas*. Cidade do México: Fondo Económico Mundial, 1992.
- LÉPINE, Claude. As metamorfoses de Sakpta, deus da varíola. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes (org.). *Leopardo dos olhos de fogo: escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo. Ateliê editorial, 1998, p. 119-144.
- MARCHI, Euclides. O sagrado e a religiosidade: vivências e mutualidades. *História Questões e Debates*, Curitiba, v. 43, p. 33-53, 2005.
- MONTE, Maria Lúcia. As figuras do sagrado. In: SCHWARCZ, L. (org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

- NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. A formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion* (UniLasalle), v. 19, p. 109-125, 2014.
- PARÉS, Luís Nicolau. *A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia*. 2 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- PARÉS, Luís Nicolau. *O rei, o pai e a morte: a religião vodum na antiga Costa dos Escravos na África Ocidental*. 1 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2016.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. 10 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- REINHARDT, Bruno. *Espelho ante espelho: a troca e a guerra entre o neopentecostalismo e os cultos afro-brasileiros em Salvador*. São Paulo: Attar, 2007.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- SANTIAGO JR., Francisco das Chagas F. *Imagens do candomblé e da umbanda no cinema brasileiro (1974-1982)*. 2009. 356 f. Tese de Doutorado (História)- Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- SANTOS, Juana Elbein. *Os nagô e a morte*. 11 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- SILVA, Vagner Gonçalves. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. Selo negro Edições, 2005.
- SOUZA, Laura de Mello. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- SOUZA, Marina de Mello. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de rei congo*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- TRIBUNA do Norte. UFRN: alunos de medicina questionam atividade de extensão com cunho religioso. *Tribuna do Norte*, Natal, 07 dez 2021. Disponível no site: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/ufrn-alunos-de-medicina-questionam-atividade-de-extensa-o-com-cunho-religioso/527099>. Acesso em: 16 abr. 2022.

A close-up, slightly out-of-focus photograph of an hourglass. The hourglass is positioned on the right side of the frame, with its top bulb partially visible. The background is a soft, warm sunset or sunrise over a body of water, with a gradient of colors from light yellow to pale blue. The overall mood is contemplative and serene.

PARTE 4

EXPERIÊNCIA DO PIBID

O PIBID DE HISTÓRIA E O ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS IMPOSTOS À PRÁTICA EDUCATIVA DE HISTÓRIA



ISA CRISTINA BARBOSA ANTUNES¹

A vivência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) me trouxe diferentes memórias, entre elas o meu processo formativo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Essas memórias são sentidas porque vejo uma grande diferença entre o meu processo formativo e os processos de formação de professores atual. Assim, é importante retratar quem é a professora supervisora do PIBID - História, Campus Natal?

Ingressei na UFRN no ano de 2006, no curso de Licenciatura Plena, e concluí a graduação no primeiro semestre de 2011. Durante o processo de graduação meu currículo foi alterado e passou a ofertar uma maior carga horária de estágio curricular, sendo quatro estágios obrigatórios². Esses eram os únicos contatos que tínhamos com a sala de aula, com o fazer docente. Ao entrar em contato com os pibidianos e o novo Projeto Curricular de História da UFRN³, percebo as mudanças na postura, o trato com as questões do Ensino de História e mesmo a preparação para enfrentar as questões metodológicas que são colocadas diante da prática docente.

- 1 Professora de História da Rede Estadual de Educação. Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande e Mestre em História pela mesma universidade. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2306196049080297>
- 2 Para saber mais sobre essas modificações, ver a Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, e a Portaria n° 09/2008, de 10 de junho de 2008, a qual Institui o Regulamento das Atividades Especiais Coletivas Estágios Supervisionados de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do campus central.
- 3 Para mais informações, acessar o site: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635057

Dessa forma, o presente texto traz reflexões sobre as minhas vivências como professora supervisora, mas também como ex-aluna do curso de Licenciatura em História da UFRN. O cenário pandêmico causado pela Covid-19⁴ trouxe inúmeras transformações na sociedade, entre elas a mudança do espaço escolar – antes vivenciado na estrutura física da escola, da sala de aula, no contato físico entre professores e alunos – para um espaço digital das plataformas educacionais e/ou dos materiais didáticos impressos. Nesse sentido, práticas educativas foram elaboradas e reelaboradas por professores, alunos e programas educacionais como um todo. Dentre esses programas, podemos destacar o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, especificamente, o PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), subprojeto História – Campus Natal.

O objetivo deste trabalho é discorrer sobre os principais desafios encontrados como supervisora na efetivação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – UFRN, subprojeto de História, na Escola Estadual Lauro de Castro. Este texto consiste em um relato de experiência a partir da atuação como professora supervisora do PIBID de História durante o ano de 2020-2021 e ex-aluna do curso de História Licenciatura UFRN. O presente texto foi construído a partir dos encontros realizados com os pibidianos, das falas dos alunos, dos materiais produzidos pelos licenciados, da vivência com as aulas remotas e da minha experiência como aluna do curso de Licenciatura Plena da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), segundo o Decreto nº 7.219, estabelece, no seu artigo 2, inciso IV, como principal objetivo inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

4 Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de importância Internacional. Diante desse quadro, várias medidas sanitárias de contenção do vírus foram implantadas pelos países.

docentes⁵. A partir da definição acima, o PIBID possui como principal finalidade proporcionar aos licenciandos e futuros professores o contato com o cotidiano da escola, conhecer os desafios, os dilemas e os atores que formam a comunidade escolar, ou seja, vivenciar a prática educativa na sua amplitude. Além disso, o programa possibilita uma formação profissional que une a teoria e a prática. Os licenciandos colocam em prática o que aprenderam nas salas de aula da universidade, bem diferente do que ocorria em outros processos formativos de professores, nos quais o contato com o cotidiano escolar e com os alunos da Rede Básica de Educação era restrito aos estágios supervisionados.

Diante do quadro sanitário do país provocado pela pandemia do novo coronavírus e da adoção das chamadas aulas remotas pelo Governo do Rio Grande do Norte, diversos questionamentos surgiram sobre o Ensino de História, especificamente, sobre o Ensino de História desenvolvido no PIBID da UFRN. Como fazer o pibidiano experienciar, sentir e viver o “chão” da escola? Como desenvolver uma prática pedagógica que preze pela autonomia dos alunos através das aulas remotas? Como atuar no ensino remoto? Quais métodos e materiais utilizar nas aulas de História remotas? Como fazer os alunos da escola participarem das atividades desenvolvidas remotamente? Como atender todos os educandos de forma igualitária?

Essas foram questões que permearam nossa prática educativa como professora de História durante o ano letivo de 2020 e 2021. Elas se tornaram ainda mais inquietantes ao pensar na atuação como supervisora do PIBID de História – Natal, entendendo o supervisor como *coformador* junto aos licenciandos do curso de graduação. É importante retratar as dificuldades e os dilemas enfrentados nessa nova experiência, mas também refletir sobre os materiais desenvolvidos e as soluções encontradas pelos pibidianos.

5 BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 02 de maio de 2021.

Escola Estadual Lauro de Castro: que escola é essa?

Antes de retratar sobre o ensino de História e as práticas desenvolvidas no PIBID de História – Campus Natal, é importante caracterizar a instituição de ensino onde o programa foi desenvolvido. Como é a Escola Estadual Lauro de Castro? Quem são os seus alunos?

A Escola Estadual Lauro de Castro, compõe a rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, localizada na zona oeste da cidade do Natal, no bairro da Cidade da Esperança. Essa instituição oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, nos turnos matutino e vespertino, atende um público de aproximadamente 400 alunos, divididos na faixa etária de 11 a 18 anos. Os alunos atendidos pela Escola Lauro de Castro residem nos bairros adjacentes, como Felipe Camarão, Cidade Nova, Nova Cidade, Bom Pastor, Planalto e Bairro de Nazaré, bairros que formam a periferia da cidade do Natal.

Em termos de infraestrutura, a escola Lauro de Castro é pequena, seu espaço físico é formado por 08 salas de aula, banheiros, biblioteca, sala de professores, cozinha, sala de recursos, direção, secretária e pátio. Também possui alguns espaços, como a sala de informática, a sala de vídeo, o laboratório de ciências, que não são utilizados por inúmeros fatores, como a falta de ar-condicionado ou alguns equipamentos.

Existe uma diferença na oferta de turmas e no público atendido entre o turno matutino e vespertino, e isso foi uma consequência da trajetória da instituição e a imagem que a comunidade criou sobre a escola. O turno matutino oferta oito turmas, cada ano possui duas salas de aula, do sexto ao nono ano. Já o turno vespertino é composto por cinco turmas, do sexto ao nono ano, apenas o oitavo ano possui duas turmas. O PIBID de História funcionou especificamente no turno vespertino, em quatro turmas, do sexto ao nono ano.

Aos observamos a história da instituição, sobretudo o turno vespertino, a sua trajetória não era de sucesso na perspectiva dos moradores do bairro e, esse fato ajuda a entender a baixa procura pelas vagas ofertadas. No entanto, a partir do ano de 2017, a escola sofreu uma série de modificações, recebeu novos professores, tendo o seu quadro funcional

completo, desenvolveu uma série de projetos educacionais e buscou uma aproximação com a comunidade escolar. Assim, a equipe de professores e gestores instituição escolar ressignificou a imagem da escola dentro da comunidade, com a realização de reuniões mensais com os responsáveis dos alunos, a reativação do Conselho Escolar, criação da ouvidoria – um espaço onde os alunos depositam suas sugestões ou reclamações sobre a instituição escolar. E, atualmente, a instituição funciona com a sua capacidade máxima.

A realidade social do público que é atendido pela escola interferiu diretamente no desenvolvimento das aulas remotas e consequentemente nas dificuldades encontradas para o desenvolvimento do PIBID de História.

O ensino de História e as aulas remotas

Como retratado anteriormente, o advento da pandemia do coronavírus obrigou os estados brasileiros a reorganizar o Ensino Básico, ou seja, a implantar medidas de contenção da pandemia e consequentemente a adoção de novas formas de ensino- aprendizagem. Cada Estado organizou, segundo os seus Conselhos Estaduais, um novo modelo de ensino seguindo as demandas sanitárias estabelecidas pela emergência na Saúde Pública.

O Governo do Estado do Rio Grande publicou diversos documentos buscando organizar o ensino potiguar. Dentre esses documentos, destacamos a Instrução Normativa nº 01/2020⁶, publicada em 05 de abril de 2020, a qual dispôs sobre o regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais das escolas que formam a rede estadual de educação. O parágrafo 2 estabelece orientações para o uso

6 RIO GRANDE DO NORTE. Instrução Normativa nº 01/2020–CEE/SEEC. Dispõe sobre regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=0000001&data=20200407&id_doc=679468#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20regime%20excepcional%20e,o%20avan%C3%A7o%20da%20pandemia%20causada. Acesso em: 13 fev. 2022.

de aulas não presenciais com a utilização das mais diversas tecnologias e recursos didáticos, como as ferramentas de comunicação de natureza digital, impressa ou televisiva.

Já a Portaria – SEI nº 184⁷, publicada em 04 de maio de 2020, retratou o planejamento curricular das aulas não presenciais durante o ano de 2020 e de 2021. O documento elencou como estratégias de ensino a utilização do Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEDUC e as plataformas virtuais como do Clickideia, Google Education, o Google Classroom, entre outras. Ademais, normatizou que as escolas organizassem as aulas não presenciais da melhor forma que atendesse a totalidade dos estudantes da instituição.

Apesar de normatizar como se dariam as aulas da rede estadual por meio dos dois documentos citados acima, a Secretaria Estadual de Educação deixou a organização das aulas remotas e a metodologia a serem utilizadas a cargo de cada escola. A partir do público atendido pela Escola Lauro de Castro, a gestão e a coordenação da instituição, adotaram duas estratégias de ensino não presencial – aulas remotas por meio do Google Meet e do SIGEDUC e materiais didáticos impressos – objetivando atender de forma igualitária todos os alunos, já que grande parte dos alunos não possuía computadores em casa ou rede de internet.

Segundo os documentos oficiais, as aulas remotas deveriam utilizar os meios tecnológicos disponíveis, entre eles a plataforma oficial do Estado, o SIGEDUC. Assim, as aulas planejadas eram postadas de forma quinzenal nessa plataforma, como também eram ministradas aulas quinzenais utilizando a plataforma do Google Meet. Para os alunos que não tinham nenhum acesso à internet, foram produzidos materiais didáticos impressos para serem entregues aos estudantes quinzenalmente. Essa foi a organização das aulas não presenciais utilizada pela Escola Esta-

7 RIO GRANDE DO NORTE. Portaria – SEI nº 184. Dispõe sobre as normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841Acesso em: 12 fev. 2022.

dual Lauro de Castro e foi nesse contexto que o Programa de Iniciação à Docência de História se desenvolveu.

A partir do que foi apresentado acima, o PIBID de História também ocorreu de forma não presencial e todas as interações aconteceram fora do espaço físico da escola, e essa foi a primeira dificuldade sentida enquanto professora supervisora. O PIBID tem como elemento principal vivenciar o cotidiano escolar, como fazer os pibidianos conhecerem a rotina da escola, o chamado currículo oculto; conhecer as características dos alunos, em termo de postura, de história de vida, de processo de aprendizagem; conhecer as dependências físicas da escola e; todos os atores que fazem parte da instituição, comunidade, pais, funcionários, professores e alunos. Essa foi uma dificuldade sentida tanto por pibidianos, como por mim.

Todo o cotidiano escolar ficou restrito apenas ao meu relato, ao meu olhar, compartilhado nas reuniões e nas conversas com os pibidianos. Ao iniciarmos tive a preocupação de deixar os pibidianos a par das principais características da instituição e das turmas que seriam acompanhadas pelo programa. Dessa forma, foi necessário levar a escola até os pibidianos, por meio de relatos sobre a comunidade escolar, sobre a dinâmica da instituição, a história da escola, a minha trajetória e as principais características dos alunos. Conhecer o espaço de atuação e os atores envolvidos no processo educacional é importante para uma prática educativa significativa e a adoção de um currículo de História relevante para os educandos. Para Antônio Nóvoa⁸, a importância do espaço escolar para a formação de professores não se configura apenas como um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, mas é o momento-chave da socialização com alunos e companheiros de profissão, bem como o momento da construção profissional.

O contato com a sala de aula e com o contexto escolar é o espaço primordial de formação dos professores de História. O PIBID proporciona aos futuros licenciados entrar em contato com o chamado currículo

8 NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

oculto da escola e colocar em prática os saberes aprendidos nas cadeiras da universidade. Enquanto os saberes profissionais, curricular e da disciplina podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade⁹. A sala de aula de História é o espaço onde os licenciandos realizam diversas escolhas didáticas e, núcleo central, decidem frente a si próprios “qual professor eu quero ser?” e, “que história eu quero ensinar?”.

Essas questões são de grande importância para a formação de professores de História, Da minha parte, durante a minha formação o contato com a sala de aula era restrito apenas aos estágios supervisionados, que ocorriam somente no final do curso e toda a dinâmica da escola era observada em dois ou três dias, no máximo. Iniciávamos a prática docente sem conhecer a realidade dos alunos, a comunidade, o cotidiano da escola. O licenciando caía literalmente de “paraquedas” na turma, e com isso vinham as dúvidas, as incertezas e a insegurança, entre elas: o que devo ensinar? Qual conteúdo histórico devo abordar? Quais os materiais didáticos utilizar?

Conhecer e refletir sobre o espaço escolar e sobre o ensino de História é criar uma dinâmica de reflexão, investigação, inovação do exercício docente, na qual o professor é um investigador da sua prática e do seu espaço de atuação.

Outra forma de inserir os pibidianos no cotidiano da Escola Lauro de Castro foi inseri-los nos grupos do WhatsApp das turmas, já que esse aplicativo de mensagem foi o principal canal de comunicação com os alunos. O objetivo dessa ação era que os futuros professores de História observassem como ocorria a comunicação entre professores e alunos, entre alunos e alunos e quais as suas dúvidas/perguntas sobre o conteúdo de História que estava sendo abordado.

O segundo desafio encontrado na supervisão do PIBID de História – Campus Natal foi pensar nas aulas de História. Como construir uma

9 TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Anped. jan./fev./mar./abr. n.13, p. 5-24, 2000.

narrativa histórica que considerasse os objetivos da disciplina e que atendessem ao ensino não presencial – alunos com acesso à internet e alunos com acesso apenas ao material impresso. Esse desafio esteve presente em todos os nossos encontros, já que era uma realidade totalmente nova.

Nas reuniões com os pibidianos, discutimos diversas estratégias para atingir a maior quantidade de alunos e construir metodologias e recursos para as aulas não presenciais de História, sem deixar de lado os objetivos da disciplina e os seus elementos historiográficos.

Um dos caminhos pensados nos nossos encontros foi a produção de materiais didáticos de História que atendessem aos dois públicos da escola, os alunos com acesso à internet e os alunos sem acesso à internet. Assim, os pibidianos analisaram a produção dos materiais didáticos de História produzidos por mim para as turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

No processo de escolha dos materiais a serem disponibilizados aos pibidianos, questionei-me quais os materiais didáticos poderiam demonstrar aos alunos minha concepção de ensino de História, bem como, a didática empregada.

Dessa forma, escolhi quatro materiais didáticos, cada um referente às séries finais do Ensino Fundamental, sexto ao nono ano, no entanto, escolhi os materiais produzidos nas primeiras quatro quinzenas. A escolha dos materiais apresentados aos pibidianos teve o objetivo de demonstrar como eles eram diferentes entre si e como a cada nova produção, a estrutura, a quantidade de texto, as atividades abordadas, foram se modificando à medida que as aulas e as devolutivas iam ocorrendo. É importante destacar que a produção de material didático é complexa, sobretudo dentro do ensino não presencial, e envolve o ato da ação, reflexão, ação. Não eram apenas materiais didáticos de História, era a própria presença do professor nas casas dos alunos.

A escolha dos materiais didáticos de História disponibilizados para a análise dos pibidianos tinha a intenção de demonstrar que o ser professor de História não é algo pronto e estático, mas faz parte um processo de ação-reflexão-ação. Como afirma Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém

nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”¹⁰.

O material didático é entendido neste trabalho como um conjunto de objetos culturais criados ou adaptados para o processo de ensino e aprendizagem¹¹. A produção de recursos didáticos está intimamente ligada às atividades práticas docentes e, durante as aulas não presenciais, os materiais didáticos ganharam mais importância no ato educacional, já que os alunos não contavam com a mediação do professor.

Nesse processo inicial, os alunos analisaram dois aspectos principais dos materiais didáticos: a estrutura visual dos materiais e a abordagem histórica utilizada. Os pibidianos analisaram a estrutura dos textos, a abordagem realizada nas atividades, como as fontes históricas eram abordadas, quais os conteúdos selecionados. Também analisaram o que poderia ser aperfeiçoado, tanto no que tange à narrativa histórica, como à didática construída.

Após a etapa da análise dos materiais produzidos, os licenciados iniciaram o processo de intervenção nas turmas, que consistia na produção de materiais didáticos para os alunos que não tinham acesso à internet e materiais didáticos de História para alunos que tinham acesso à internet.

O processo de produção do material didático de História seguiu alguns caminhos. O primeiro questionamento realizado pelos pibidianos foi qual conteúdo selecionar. Seguimos a ideia de Atié¹² de que a escola precisa romper seus muros e estar plenamente inserida no seu tempo e na comunidade à qual pertence. Também entendo que o ensino de História não se resume a ensinar narrativas ou seguir uma lista de conteúdos predeterminados. O ensino de História envolve o desenvolvimento de uma série de habilidades, entre elas a capacidade de pensar historicamente¹³. A seleção dos conteúdos e da narrativa histórica precisa priorizar

10 FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

11 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

12 ATIÉ, Lourdes. Editorial. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 10, 1999.

13 SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, v. 2, p. 65-85, 2013.

o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, entre elas, que os educandos conheçam e expliquem o mundo que estão inseridos.

Após a seleção dos conteúdos, seguindo as características de cada turma, os pibidianos se depararam com outra questão: como abordar o conteúdo selecionado? Alguns aspectos deveriam ser seguidos nesse processo de produção como: a ausência do professor na mediação do conteúdo histórico a ser abordado; a construção de narrativas que respeitassem o nível de cada turma; atividades autoexplicativas. O conteúdo histórico escolhido deveria ser transformado em um conteúdo didático para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Nesse processo, o pibidiano, junto com o supervisor, realiza o processo de transposição do saber científico, ou seja, o licenciando vai mobilizar diferentes saberes e realizar diferentes operações como: selecionar o que é pertinente para a situação de ensino-aprendizagem; contextualizar o que foi selecionado dentro do espaço temporal, seguindo os objetivos do ensino de História; organizar/sistematizar a narrativa histórica utilizando diferentes linguagens; elaborar projetos de enunciação autoexplicativos.

No processo de produção dos materiais didáticos de História, a interação e a troca de conhecimento entre pibidianos e supervisão, foram mobilizados diferentes saberes, interesses e contextos, saberes da experiência, saberes historiográficos, saberes tecnológicos, entre outros. Dentre esses saberes, destaco os primeiros, segundo Pimenta¹⁴ os saberes da experiência são aqueles construídos a partir da sua própria trajetória como aluno durante o processo de escolarização. Assim, os pibidianos trouxeram os seus saberes experienciais como ex-alunos da rede básica e como atuais alunos do ensino remoto no ensino superior. O que eles gostavam de estudar quando eram alunos? Ou o que eles modificariam nas aulas de História quando eram alunos? E eu, como professora atuante, trouxe os saberes que os docentes produzem no seu cotidiano como docentes, como os alunos poderiam reagir a uma determinada abordagem histórica.

14 PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Após a seleção do conteúdo e da abordagem a ser seguida nos materiais, realizamos o trabalho mais desafiador para os pibidianos: transformar o conteúdo histórico, os saberes científicos adquiridos na academia em saber pedagógico. Na execução dessa atividade, a experiência da supervisão, o olhar do professor que já atua em sala de aula, foi de fundamental importância na seleção dos recursos utilizados e na construção das narrativas. Para Pimenta¹⁵ os saberes sobre a educação e sobre a ciência histórica não geram os saberes pedagógicos. Este só se constitui a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Assim, a produção dos materiais didáticos teve como base o conceito que o ensino de História visa desenvolver nos alunos: “a capacidade de pensar o que ocorreu no passado com base no contato e na análise de diferentes evidências históricas”¹⁶. Ou seja, os educandos, a partir dos materiais didáticos de História, devem poder construir uma narrativa histórica, com explicações provisórias e multidimensionais.

Essa primeira intervenção dos pibidianos na Escola Estadual Lauro de Castro os colocou diante dos vários saberes que o professor de História precisa mobilizar para a sua prática pedagógica. Em uma única produção de materiais discutimos aspectos do chamado currículo oficial, do currículo oculto, os recursos utilizados dentro da sala de aula, o uso de fontes históricas, a importância da construção da narrativa histórica, os dilemas enfrentados pelos professores nas aulas remotas. A partir dessa intervenção, os pibidianos confrontaram e reelaboram os seus saberes sobre o ato de ensinar e sobre a história a ser ensinada.

Conclusão

Este texto constitui uma breve reflexão sobre as primeiras ações realizadas pelo PIBID de História na Escola Estadual Lauro de Castro. A prática pedagógica desenvolvida pelos pibidianos de História trouxe

15 Ibidem, 1999.

16 SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 72, 2013.

importantes reflexões sobre o trabalho da supervisão, sobretudo diante do contexto educacional que foi vivenciado com a introdução das aulas remotas. O ensino remoto trouxe muitos desafios para professores, alunos e pibidianos. A troca de experiências entre os saberes dos pibidianos e os saberes da supervisão constitui um rico produto, pois possibilita a interação de valores, de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre os recursos a serem utilizados na aprendizagem histórica e o uso da tecnologia nas salas de aula.

A ação da supervisão no PIBID contribui para a formação do ser professor e os licenciados, a partir das práticas seguidas, entraram em contato com os saberes e as ações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em História. O ato de ensinar não existe sem o ato de aprender, assim, ser supervisora do PIBID de História contribui de maneira significativa na minha contínua formação de professora de História, já que ser professor se configura no constante ato de aprender, de refletir sobre a prática, de pensar em soluções para os problemas encontrados.

Referências

- ATIÉ, Lourdes. Editorial. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 10, p. 3, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 02 maio 2021.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, p. 105-124, 2015.
- CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e comunidade: uma parceria necessária**. São Paulo: IBIS, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

MUNAKATA, Kazumi. Da didática da história à história ensinada. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 251-262, 2013.

RIOGRANDE DO NORTE. **Instrução Normativa nº 01/2020 – CEE/SEEC**. Dispõe sobre regime excepcional e transitório, de atividades escolares não presenciais nas instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200407&id_doc=679468#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20regime%20excepcional%20e,o%20avan%C3%A7o%20da%20pandemia%20causada. Acesso em 30 de abril de 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI Nº. 184**. Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em 30 de abril de 2021.

SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 65-85, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.15-54.

TEXTO 19

ENTRE ENCONTROS E CONVÍVIOS REMOTOS: UMA EXPERIÊNCIA DO OUTRO LADO DA TELA



SAMARA D. CARDOSO¹;
AMILA VANESSA DE B. COSTA²
DIEGO HUDSON DA SILVA³

O cenário de pandemia que atingiu globalmente toda e qualquer realidade humana explodiu no ano de 2020, e desde então ruas, praças, mercados, escolas, universidades não tem sido as mesmas. O covid-19 nos impôs limites e intensas dificuldades, mas buscamos superar tais e nos adaptamos a tudo que estava a ocorrer. Nosso objetivo aqui é relatar quais caminhos tomamos e superamos ao decorrer de nossa atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência junto aos alunos da Escola Zuza Januário, nessa jornada de ensino-aprendizagem durante esse contexto atípico.

A princípio será mostrado como se desenrolou o início de tudo, com os encontros síncronos pelo Google Meet com os bolsistas, a coordenadora e supervisora. Assim como também ocorreu tais com os alunos da escola Zuza Januário.

Será exposto como trabalhamos em equipe e como nos ajudamos mutuamente com ideias, planos e sugestões. Também será ressaltado como o evento “Oficinas de História: Formação inicial de professores, demandas sociais e desafios do ensino de história em tempos de pandemia” contribuiu para a nossa formação docente durante toda essa trajetória

1 Discente do curso de Licenciatura em História. Bolsista do PIBID-História/UFRN. UFRN. E-mail: samara.cardoso.706@ufrn.edu.br

2 Discente do curso de Licenciatura em História. UFRN. Bolsista do PIBID-História/UFRN E-mail: camila.costa707@ufrn.edu.br

3 Discente do curso de Licenciatura em História. Bolsista do PIBID-História/UFRN. UFRN. E-mail: diegoHUDSON17@gmail.com

de ensino remoto, utilizando crucialmente, a plataforma do Whatsapp como principal meio de comunicação com a turma que lecionamos, a do 6º ano do ensino fundamental. Ademais, será discorrido como foi o processo de planejamentos de aula, reuniões, produções de recursos, escolha de plataformas digitais para trabalho e como foram os retornos e resultados.

Nossas reuniões pelo Google Meet começaram desde novembro de 2020, mas somente no dia 05/03/2021 concretizamos projetos para dar início aos nossos trabalhos. Nas primeiras reuniões discutimos sobre as dificuldades que o cenário de pandemia estava impondo tanto para nós bolsistas quanto para os alunos da escola que iríamos estagiar. Também definimos que participaríamos das oficinas juntamente ao Núcleo de Natal.

Ao tratarmos de discutir sobre as condições da escola Zuza Januário junto a Coordenadora Ane Mercenas e a Supervisora Monielle Medeiros definimos que a única plataforma viável para trabalho era o Whatsapp. Então, a partir daí, começamos a nos organizar, fizemos divisões em grupos e separamos alguns conteúdos onde realizamos uma espécie de experimento. Criamos um grupo de Whatsapp para começarmos a trabalhar com a turma. O Whatsapp ao invés de se tornar o que propõe o professor Cristiano Gomes Lopes no texto “Whatsapp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão” “uma extensão da sala de aula” se tornou para nós nessa realidade, a própria sala de aula virtual. Nos primeiros momentos enviamos recursos como: podcasts, cards, banners digitais, mapas mentais a partir dos assuntos propostos pela supervisora Monielle Medeiros.

Após os desafios para a produção dos recursos temáticos e didáticos, também enfrentamos junto com a turma as dificuldades em manter o ritmo tanto o nosso quanto o da turma que estávamos ensinando. Vivemos uma inconstância, os recursos que chamavam a atenção da turma hoje, no dia posterior já não surtia o mesmo efeito. No meio de tantos embaraços, nos reinventamos, assim como também os alunos da Escola Zuza Januário.

A apreensão não tomava apenas nossos corações, mas os de nossos alunos. Todo o caos atípico que fora enfrentado sem nenhuma breve

preparação, nos fez duvidar, nos fez desacreditar, mas também nos fez imaginar e repaginar toda aquela realidade avassaladora. Somos vencedores, conquistadores e acima de tudo somos humanos. A pandemia nos mostrou que a cada novo dia há um novo aprendizado para ser vivenciado. A partir de uma dificuldade nós desenvolvíamos uma nova habilidade.

Outro meio de apoio que nos deparamos no meio dessa jornada foi o evento “Oficinas de História: Formação inicial de professores, demandas sociais e desafios do ensino de história em tempos de pandemia”, este uma vez por semana, em especial, todas as quartas-feiras. Os palestrantes traziam temas caros a sala de aula como: Mulheres na História; Ensino de História e História Local; Ensino de História e História Antiga; Ensino de História e gênero; Ensino de História e Cinema e dentre outros. E sobre cada um desses temas os professores apresentavam caminhos, pontes e possíveis abordagens para serem postas dentro do âmbito escolar, estas mesmas contribuíram de maneira significativa para a nossa formação enquanto docentes, tendo em vista que a cada palestra dada nós buscávamos colocar em prática as sugestões que eram dadas.

Na palestra da professora Andreza com o tema: Ensino de História e cinema discutiu-se sobre um universo de possibilidades no que tange aos usos de filmes na sala de aula, aprendemos um jeito diferente de como repassar um conteúdo de maneira didática e divertida selecionando, por exemplo, pequenos curtas ou pequenas partes cinematográficas para que a aula não fique cansativa e enfadonha. Também aprendemos sobre a importância em contextualizar o filme na realidade do aluno. Nesse sentido, os filmes não são novidade dentro da sala de aula, mas a forma como isso será encaminhado e direcionado a turma, isso sim será inovador.

Outra oficina que marcou bastante nossa trajetória durante a experiência com o PIBID foi a Ensino de história e história local da professora Juciene Andrade, a mesma trouxe um apanhado sobre como a história era concebida de maneira distinta em diferentes épocas. Por exemplo, nos anos 70 a história local era trabalhada e sugerida como recurso didático, como sinônimo de conhecer a comunidade, já nos anos 90 a história local aparece como um dos eixos temáticos para o ensino fundamental (anos iniciais). É através da história local que construímos uma zona

de conexões no tempo e no espaço. Após essa oficina buscamos fazer intensas conexões dos assuntos estudados com a realidade dos alunos.

Há também a oficina com o tema “Repensando o ensino de história antiga a partir das contribuições da cultura material”, da professora Airan Borges, a mesma fez ponderações de como deveremos abordar não somente os grandes homens e seus grandes feitos, mas buscar trazer outras camadas sociais para sala de aula, para que os alunos tenham acesso às maneiras mais variadas de vivência, por exemplo. Segundo a professora Borges deveremos dar a história cronológica, mas não somente ela. Devemos trazer o mediterrâneo, por exemplo, a partir dos domínios romanos, trazer outros grupos sociais além das elites e dos grandes homens e grandes feitos (mulheres, escravos, camponeses, artesãos e comerciantes). É preciso descentralizar a história elitista.

De maneira geral, conseguimos absorver, aprender e colocar grande parte desses ensinamentos em prática. Cada palavra e cada detalhe ali exposto e proposto foi essencial para que pudéssemos extrair o que precisávamos para fazer um ensino dinâmico, diverso e plural para a turma do 6º ano da Escola Zuza Januário.

Dada a escolha do WhatsApp como plataforma viável para o envio dos recursos, iniciamos as produções que seriam disponibilizadas para que os alunos pudessem adquirir os conhecimentos referentes ao tema escolhido durante a semana. Nesse sentido, inicialmente buscamos nos aperfeiçoar e conhecer algumas das plataformas que nos permitiriam criar esses elementos didáticos, então, tivemos o primeiro contato com aplicativos mais conhecidos como o Canva, que é uma ferramenta elementar para a criação de recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, pois por meio deste é possível produzir banners, cards, mapas mentais, colagens, textos animados, além dos conhecidos slides.

Durante o processo de procura por ferramentas aptas a produção de itens didáticos, pudemos perceber a defasagem nas discussões sobre o uso das Tic's no ensino, pois como graduandos que já tinham cumprido quase toda a grade de matérias de cunho educacional, ainda não tínhamos tido uma discussão esclarecedora sobre o tema e muito menos sobre como preparar aulas baseadas em elementos criados no meio digital.

Desse modo, tivemos que explorar essas dimensões de modo autônomo, mas com muita ajuda dos demais integrantes do Projeto de Iniciação à Docência, sejam dos próprios colegas ou da supervisora e coordenadora. Esse é um cenário preocupante, pois se nós futuros professores dessa geração que já nasce imersa no mundo tecnológico ainda não estamos sendo preparados para assumir as demandas que foram ainda mais necessárias durante a pandemia, mas que já se tratavam de uma realidade imagine os professores que ainda possuem anos de carreira pela frente, mas que receberam uma formação pouco baseada em uso de tecnologias.

Sem dúvidas o caminho para que essa defasagem seja minorada, consiste no investimento realizado na educação continuada dos professores, principalmente no que tange ao uso de tecnologias na sala de aula como afirmam as autoras Simone Weber Cardoso Schneider e Adriana Duarte Leon no artigo “A Utilização das Tic’s no Ensino de História”.

Mesmo observando todas essas dificuldades e desafios decidimos que daríamos aulas apenas através da produção de recursos enviados pelo WhatsApp, já que essa era a única maneira viável no momento, desse modo, começamos a focar no processo de conhecimento das plataformas.

Na verdade, inicialmente buscamos conhecer plataformas que efetivassem algumas ideias que tínhamos em mente, como a produção de quadrinhos, podcasts, vídeos, jornais interativos dentre outros. Então, nós exploramos um número grande de plataformas que seriam capazes de produzir quadrinhos por exemplo, e escolhemos a que mais se encaixava as nossas necessidades, ou seja, as plataformas escolhidas precisavam ser visualmente atrativas, mas não só isso, elas também deveriam permitir a inserção de textos, e atender a necessidade de cumprir com uma alta resolução das imagens para que os alunos pudessem receber aqueles conteúdos da maneira mais atrativa possível, mesmo que as condições dos seus aparelhos não fossem as melhores

Com o passar do tempo fomos nos habituamos cada vez mais a esse novo universo, mas toda semana surgia um desafio diferente, pois, determinadas vezes produzimos alguns recursos que em nossas perspectivas chamariam muita atenção dos alunos e trariam resultados positivos, mas na prática isso não ocorria, já outras vezes criamos um recurso muito

simples e os discentes ficaram muito empolgados e interagiram de modo intenso no grupo do WhatsApp.

Assim, começamos a entender que nosso trabalho não dependia apenas da qualidade dos recursos que produzimos, mas do reconhecimento do perfil da turma, e como não estávamos em contato direto com eles, esse reconhecimento foi sendo construído de modo lento e após muitos esforços de todos os envolvidos nesse processo. Com o passar dos meses, realmente passou a ser possível identificar um certo comprometimento dos alunos nas atividades indicadas no grupo, além dos retornos sobre como aqueles recursos didáticos estavam ajudando eles a absorver melhor os conteúdos e até na preparação para as provas de História.

No que se refere ao processo criativo para criação dos recursos, as ideias tinham como ponto de partida as reuniões que fazíamos por meio de vídeo chamadas no Google Meet, que ocorriam logo após a professora supervisora nos enviava o tema da semana. O grupo buscava abrir sempre que possível uma reunião para termos ideias em grupo, já que o trabalho era realizado pelos três graduandos.

Assim, com o tema em mente ficava mais fácil decidir o que seria usado, por exemplo, para ensinar sobre Grécia e Roma preferimos enviar banners digitais, que continham imagens e pequenos textos, que dividimos de acordo com determinados aspectos daquelas sociedades que achávamos cruciais para que os alunos pudessem entender realmente o porque estávamos estudando um tema da antiguidade, quais aproximações e distanciamentos, e quais marcos aquelas sociedades deixaram.

Já a preparação dos conteúdos consiste em um processo mais lento, pois deveríamos pesquisar antes e fazer toda sistematização dos conteúdos. Dessa maneira, cabe ressaltar que um aliado muito importante nesse processo foi o livro didático, o qual utilizamos como base, embora não tenhamos nos limitado somente a ele, dado que realizamos pesquisas em sites e artigos, e depois adaptamos para uma linguagem mais acessível ao entendimento desses alunos do 6º ano que estavam enfrentando uma realidade pandêmica marcada pela novidade do ensino remoto.

Para as postagens nosso grupo seguia um cronograma, que de acordo com nosso contato com os alunos foi o que mais se adaptou a

realidade da maioria, dessa maneira o envio dos recursos era realizado da seguinte forma: as segundas-feiras tínhamos como meta o envio de um Card, contendo informações, como qual seria o conteúdo trabalhado, e qual seria o recurso principal da semana, já às quartas-feiras tínhamos o compromisso de enviar o principal recurso, o que realmente trabalhava o conteúdo estabelecido, já às sextas feiras era o dia das avaliações, e por meio delas buscamos obter a maior interação e participação dos alunos, não buscamos obter apenas respostas prontas, e sim as discussões e opiniões dos alunos.

Além das postagens no grupo de WhatsApp, foi acordado durante as reuniões com a coordenadora Ane e a monitora Monielle, que iríamos movimentar uma página do projeto do PIBID no Instagram, para mostrar ao público os trabalhos dos bolsistas com as turmas da escola Zuza Januário, então as três equipes responsáveis pelas turmas revezavam semanalmente postagens nesta página do Instagram, contendo os recursos e mensagens que foram trabalhadas nos grupos do WhatsApp.

A seguir, mostraremos algumas imagens que expressam bem o nosso trabalho na produção dos recursos.

Figura 1 - Card sobre história da Grécia Antiga.



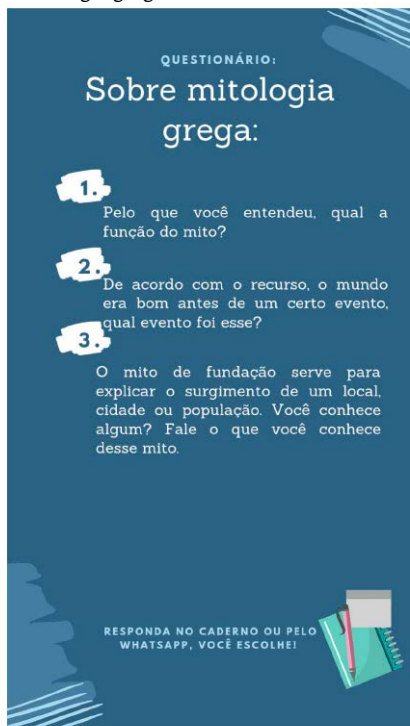
Fonte: Autoria própria, 2021.

Figura 2 - Banner digital sobre mitologia grega



Fonte: Autoria própria, 2021.

Figura 3 - Avaliação sobre mitologia grega.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Ao entrar em contato com algumas de nossas produções é possível perceber que utilizamos muitos elementos estratégicos que visavam chamar atenção e tornar os materiais acessíveis para o entendimento dos alunos do 6º ano da Escola Estadual Zuza Januário. Dentre esses elementos se destacam o uso de cores e figuras para ilustração, além da adaptação a uma linguagem simples e a busca pela sintetização dos conteúdos, pois percebemos que o público alvo preferia textos menores, visto que classificavam uma leitura extensa como uma forma de aprendizado enfadonha.

Dessa forma, após o fim do período com a turma, fizemos um levantamento de dados a partir das interações dos alunos com os recursos e conosco também no grupo de WhatsApp. E a partir deste levantamento, pudemos elencar quais foram os recursos que mais agradaram e como a

turma recebeu essa modalidade de ensino, então, segue abaixo as tabelas com os dados coletados:

Tabela 1- Dados estatísticos da turma

Número total de alunos na turma:	Números de alunos que estavam no grupo do Whatsapp:	Números atualizados dos alunos que permanecem no grupo do Whatsapp:	Números constantes de alunos participativos:	Números de alunos que não participam:
37	32	13	3	10

Tabela 2- Dados referentes à interação dos alunos com os recursos didáticos

Recursos didáticos:	Números de alunos que interagiram	Números de alunos que visualizaram e não interagiram
Banner Digital	3	10
Questionários	4	11
Vídeo aula com avatar	1	15
Jogo de perguntas e respostas	7	9

Como podemos observar, o fluxo de interações variava de acordo com o modelo do recurso e o assunto da semana, fazendo com que alguns alunos participassem em certos dias e outros não. Entretanto, é compreensível que a situação vigente e a realidade dos alunos não era a mais favorável possível, então muitas vezes por falta da disponibilidade do aparelho eletrônico, que geralmente pertencia aos pais, os mesmos não conseguiam estar presente ou interagir em todas as aulas e recursos.

Conclusões e Considerações

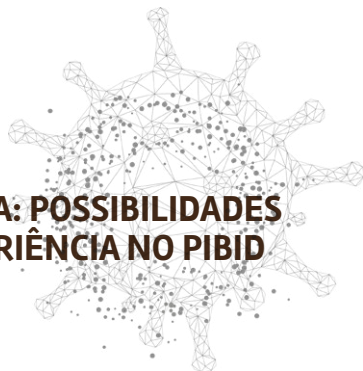
A finalidade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é preparar alunos da graduação para o seu futuro como docentes, então a bagagem de experiência adquirida durante o processo é extremamente importante e necessária, pois proporciona estes contatos diretos com as turmas, os alunos, as metodologias e as funções da profissão do educador. É partindo deste pensamento que nós, bolsistas, estamos sendo moldados para conseguir transmitir o conhecimento para as futuras gerações.

A nossa experiência com o PIBID, com a turma de 6º ano e com as nossas orientadoras é claramente uma aquisição transformadora, visto que a nossa perspectiva sobre o ensino de História, sobre o ser educador foi totalmente ampliada durante este período. Através do programa, pudemos compreender ainda mais a realidade de outros alunos, que assim como nós, também sentem dificuldade, tem suas limitações mas que continuam perseverando no caminho da educação para construir um futuro ainda mais sólido.

E durante as conversas no grupo do WhatsApp, o envio de recursos e as trocas de informações com a turma, é gratificante poder enxergar que, assim como nós fomos acolhidos pelos alunos, o nosso trabalho também tenha sido importante para a formação educacional deles. Em alguns momentos, os alunos falaram sobre como gostaram do nosso trabalho, das nossas metodologias, elogiando o PIBID. Dessa forma, além da bagagem de conhecimento adquirido durante o programa, também levaremos a emocional e reconfortante vivência de ter feito parte da vida e da educação de cada aluno da turma.

TEXTO 20

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PANDEMIA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA NO PIBID DURANTE O ENSINO REMOTO



ANA CLARA PONTES DE ARAÚJO¹

Introdução

A experiência docente proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das metas de qualquer graduando em História que sonha em se tornar docente. Exercer o papel de professor, ter contato com alunos, elaborar e planejar aulas, recursos didáticos e compreender os momentos de produção divulgação do conhecimento histórico são alguns dos aspectos que permeiam as expectativas dos PIBIDianos. Quando me inscrevi para o PIBID, os elementos citados anteriormente passaram a fazer parte do meu cotidiano – enquanto aluna, naquele momento, do terceiro período do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Ensino Superior do Seridó, situado em Caicó, no Rio Grande do Norte.

No início de 2020, após a experiência como bolsista de Iniciação Científica, percebi que a pesquisa era enriquecedora, mas não o suficiente para os meus planos: tornar-me professora. Nesse sentido, enxerguei no PIBID a possibilidade de trilhar os caminhos da docência ainda na graduação – e antes de estar no período de realizar o estágio supervisionado. Portanto, considero, felizmente, que a maior parte da minha graduação – ainda em andamento – foi simultânea à minha construção prática como professora. Vale ressaltar, neste ponto, que a minha experiência enquanto docente não foi realizada, em sua maior parte, no chão da escola, em função da pandemia da Covid-19. Mesmo assim, iniciar a vida de professora

durante o ensino remoto foi importante para entender os caminhos que a educação seguiria daquele momento em diante – onde as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se tornaram indissociáveis do ensino. Assim, o PIBID proporcionou, de modo significativo, uma experiência voltada integralmente para o ensino e, de forma mais específica, para as novas alternativas de ensino que, em virtude da pandemia, tornaram-se necessárias à formação de novos professores. Portanto, este material visa apresentar os principais aspectos, momentos e experiências relativos à minha participação no PIBID.

Iniciação à Docência: Momentos Iniciais

A primeira reunião do programa ocorreu no início de novembro de 2020, já durante a pandemia. De forma remota, iniciamos nossas reuniões ainda sob a coordenação da historiadora e professora querida do Departamento de História do CERES/UFRN (DHC) Paula Rejane Fernandes. Mediante o planejamento inicial entre a coordenadora e os bolsistas, os primeiros passos consistiram na leitura da obra *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, publicado originalmente em 2001, escrito pelo historiador José Murilo de Carvalho. A leitura da obra citada anteriormente motivou-se pelo objetivo de atuar no PIBID enquanto professores iniciantes comprometidos em apresentar, analisar e discutir os principais aspectos acerca da construção da cidadania no Brasil, com o intuito de formar cidadãos críticos e pensantes, relacionando as temáticas trabalhadas nas aulas de História para a realidade do aluno.

Estava posto um enorme desafio: como atingir um objetivo tão importante e significativo num contexto tão frágil? Para tal, o livro discutido pela equipe do PIBID constitui um papel crucial. Afinal, no contexto da pandemia do novo coronavírus, as desigualdades sociais e de renda se mostraram elementos praticamente intrínsecos à sociedade brasileira – embora saibamos que, historicamente, foram construídos para serem assim. O acesso à educação, por exemplo, direito social básico e obrigatório a todo e qualquer brasileiro, previsto pelo artigo 6.º da Constituição de 1988 – a chamada Constituição Cidadã – foi afetado

em função da pandemia, porque as escolas precisaram se readaptar a um novo contexto onde frequentar um mesmo espaço tornou-se perigoso à saúde.

Nesse sentido, celulares, tablets, notebooks e computadores de mesa deixaram de ser objetos cujo principal fim consistia na exposição e acompanhamento de aplicativos e sites focados no estilo de vida das pessoas e tornaram-se as principais ferramentas de ensino – embora jamais possam substituir um professor. A partir dessa afirmação, é possível dizer que a educação, enquanto direito social, chegou a todos os cidadãos e cidadãs do Brasil? A resposta é não. De forma bastante sensível, a educação passou a representar um dos maiores problemas durante a pandemia. No PIBID, a carência vivida pela educação se mostrou expressiva, simbolizando, também, a necessidade de investimento para/nas escolas, bem como no que diz respeito à formação de professores.

Entre o final de fevereiro e início de março de 2021, a professora Paula foi substituída pela professora e historiadora Ane Luise Silva Meenas Santos, recém chegada ao DHC e, a partir de então, coordenadora do PIBID. A professora Ane passou a coordenar o que eu, carinhosamente, denomino de “segunda fase” do programa: o momento no qual os bolsistas, em conjunto com a professora e historiadora Monielle Medeiros Mariz – supervisora do programa – passaram a atuar na Escola Estadual Zuza Januário, na cidade de Caicó/RN. Os primeiros passos, nesse momento, consistiram na realização de um diagnóstico acerca do acesso às TICs dos estudantes da escola contemplada pelo programa, bem como a divisão, em equipes, dos bolsistas do PIBID para a atuação nas turmas de 6º, 7º e 8º ano. É importante salientar que, em maior ou menor grau, o processo de levantamento de dados acerca do acesso dos alunos às TICs se deu durante toda a atuação do PIBID na escola, visto que foi necessário mensurar a participação dos estudantes de acordo com os planejamentos semanais elaborados pelos bolsistas. Desse modo, as circunstâncias nas quais os alunos estavam inseridos nortearam toda a atuação do PIBID na escola contemplada pelo programa.

Nesse sentido, o diálogo com a professora Monielle foi imprescindível para compreender a realidade dos alunos, resultando na discussão

acerca das possibilidades de atividades que poderiam ser desempenhadas pelos PIBIDianos. Inicialmente, consideramos o baixíssimo acesso dos estudantes às TICs como um desafio para a promoção das atividades, visto que a alternativa de aulas remotas através do Google Meet não seria viável de forma regular. A maioria dos alunos, entre 12 e 15 anos, não possuía celular próprio – menos ainda um notebook ou computador –, dependendo, em maior grau, do acesso às aulas através dos celulares dos pais ou responsáveis. Outro agravante desafiador era o fato de que, se os alunos, em sua maioria, só têm acesso às aulas a partir dos celulares do pais ou responsáveis, seria difícil que os estudantes acompanhassem as aulas de formas simultânea, visto que estas ocorreriam em horário matutino ou vespertino, quando a maioria dos pais estivessem no trabalho – visto que a maioria do setor comercial continuou funcionando de forma presencial durante a pandemia.

Atuação na Prática (e na Pandemia)

Assim, a alternativa mais viável para a atuação do PIBID se deu a partir do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. No WhatsApp, foram criados grupos referentes a cada uma das três séries contempladas pelo programa, onde, semanalmente, as equipes do PIBID enviaram e discutiram temas históricos indicados pela professora Monielle, supervisora do programa. As temáticas foram trabalhadas com base nos planejamentos semanais de atividades – estrutura sugerida pela professora Ane, coordenadora do programa – elaborados pelos bolsistas. Desse modo, os bolsistas planejaram, criaram, enviaram e discutiram, em seus referidos grupos de WhatsApp, os materiais referentes às “aulas” semanais. No 7º ano, turma em que tive a oportunidade de atuar – em conjunto com minha parceira de equipe, Júlia Martha dos Santos Batista –, trabalhamos com temáticas como Feudalismo e a ascensão da burguesia, formação dos Estados nacionais, Humanismo e Renascimento, Reforma Protestante e Contrarreforma, Islamismo e Reinos Africanos, Expansão Marítima e Grandes Navegações, Encontro Colonial e povos indígenas na América Portuguesa, Capitânicas Hereditárias e Governo Geral.

Os temas, de forma mais significativa, foram relacionados à Idade Moderna e Brasil Colônia. Para trabalhar estes temas, a equipe se reuniu e discutiu os caminhos mais viáveis para elaborar e inserir materiais acerca de temas tão variados no grupo de 7º ano no WhatsApp. Posso dizer, nesse sentido, que o intuito, além de contribuir para o fortalecimento da consciência histórica dos alunos, foi o de elaborar materiais mais lúdicos e atrativos para os estudantes, em função dos tempos difíceis que vivíamos. Outra questão importante e que vale a pena mencionar, consiste na atenção ao fato de que, se poucos alunos possuíam acesso às TICs, provavelmente poucos teriam acesso às formas de pesquisa e exploração de informações na Internet. Nesse sentido, a elaboração dos recursos didáticos partiu de conceitos e tópicos basilares contidos no livro didático que os alunos possuíam à época, da coleção *Inspire História*, publicada em 2018, cuja autoria pertence à Gislane Campos Azevedo Seriacopi e ao Reinaldo Seriacopi. O objetivo, portanto, é de que, quando não possuíssem acesso a algum celular, a discussão geral das temáticas estaria contida no livro didático. Além disso, todo e qualquer assunto ou conceito que não houvesse no livro didático, mas que fosse inserido nas discussões, estiveram presentes nos recursos didáticos elaborados pela equipe e enviados no grupo do WhatsApp.

Os recursos didáticos elaborados e enviados no grupo do 7º ano no WhatsApp variavam de acordo com cada semana e temática, para que o material não se tornasse repetitivo. Assim, foram elaborados *memes*, mapas mentais, histórias em quadrinho, infográficos, linhas do tempo, intervenções em fontes históricas (uso das fontes históricas com o auxílio de marcações e transformações com cores, por exemplo), *cards* com curiosidades e conceitos históricos, mapas e fascículos. Todos os recursos produzidos e enviados no WhatsApp eram inseridos, semanalmente, em pastas no Google Drive, alimentadas pelos bolsistas, a fim de organizar e mensurar a produção do PIBID no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Além da utilização do WhatsApp como ferramenta para o ensino de História, foram realizadas, esporadicamente, aulas remotas através do Google Meet pela equipe do 7º ano. A iniciativa partiu da equipe, com a realização aprovada pela coordenadora do projeto. Assim, Júlia e eu consultamos, através do grupo no WhatsApp, a opinião dos alunos

acerca da possibilidade de aulas remotas. Embora a maioria dos alunos tenha dito que gostaria que o PIBID realizasse aulas remotas, nos dois encontros que ocorreram, a presença foi baixa, com a participação de, no máximo, 5 alunos (ao todo). Nesse sentido, compreendemos que os alunos sentiram a necessidade de ter aulas com as PIBIDianas, mas em função das inúmeras variáveis que representam este momento da história, não puderam participar das aulas. Vale salientar, inclusive, que a participação dos alunos não era regularmente expressiva no grupo do WhatsApp, pois como a maioria só tinha acesso ao grupo à noite, quando os pais ou responsáveis chegavam em casa, a escola ficava em segundo plano.

Ainda assim, utilizar o WhatsApp como ferramenta para o ensino de História foi uma alternativa considerável para a atuação do PIBID durante a pandemia – principalmente se tomamos como ponto de partida as circunstâncias frágeis e desiguais às quais a educação foi submetida durante a pandemia. O WhatsApp, nesse sentido, consistiu em uma alternativa para que o PIBID, mesmo que de forma remota, estivesse em contato direto com os alunos, objetivando contribuir, na medida do possível, para com a formação do conhecimento histórico dos alunos e alunas da Escola Estadual Zuza Januário.

Planejamentos e Encontros: nos Bastidores do Pibid

De acordo com Azevedo, “o planejamento pode ser também considerado um processo de pesquisa-ação” (2013, p. 7), pois o planejamento é o ponto de partida da atividade docente. Nesse sentido, planejar foi uma ação intrínseca às atividades do PIBID, posto, também, a intencionalidade de nos construirmos enquanto professores-pesquisadores. Desse modo, ocorreram reuniões semanais entre o núcleo do PIBID-História de Caicó, via Google Meet, para o planejamento das próximas ações do programa, bem como o compartilhamento de ideias, sugestões, novidades, materiais e discussões acerca da realidade da escola contemplada pelo programa. Enquanto visão pessoal, posso dizer que as reuniões semanais do PIBID, aquém de seu intuito de planejar e formar novos professores, proporcionaram momentos de acalento mediante o período difícil que

enfrentamos durante a pandemia. Para além dos riquíssimos debates acerca da experiência de cada equipe, o diálogo com colegas sobre seus anseios e expectativas foram motivadores para continuar buscando, incessantemente, melhorias para a educação através do PIBID.

Além das reuniões semanais do núcleo PIBID-História de Caicó, é importante ceder papel de destaque para o evento de extensão *Oficinas de História: Formação inicial de professores, demandas sociais e desafios do ensino de História em tempos de pandemia*, idealizado pelas coordenações dos núcleos do PIBID-História do CERES/UFRN, em Caicó, e do CCHLA/UFRN, em Natal. O evento ocorreu entre 30 de junho e 29 de dezembro de 2021, com a participação de professores e professoras de História, dispostos a apresentar e discutir temáticas pertinentes ao ensino de História – antes e depois da pandemia – bem como debater com os PIBIDianos acerca da experiência como professores iniciantes. O referido evento foi imprescindível para a formação daqueles que objetivam, ao final da graduação, tornarem-se professores e professoras de História, visto que as ideias, bibliografias e discussões apresentadas pelos docentes convidados foram significativamente pertinentes, tanto ao ensino presencial quanto ao ensino remoto.

Vale salientar, nesse sentido, que a atuação do PIBID durante a vigência do ensino remoto, bem que os debates promovidos e realizados entre os diferentes núcleos e professores convidados ao evento de extensão, constituem um papel essencial para a formação de novos professores durante a pandemia, preenchendo uma lacuna presente na maioria dos currículos dos cursos de licenciatura que, grosso modo, não possuem componentes curriculares específicos a respeito das Tecnologias de Informação e Comunicação para o ensino – o que, em partes, prejudicou a adaptação de professores e professoras ao ensino remoto.

Outro aspecto importante acerca das atividades do PIBID consiste na divulgação do trabalho dos bolsistas e sua presença na Internet. No Instagram, é possível encontrar parte do material produzido pelas equipes do PIBID para a escola contemplada pelo programa, bem como os “bastidores” de criação dos materiais, reuniões semanais de planejamento e prática docente, a partir do seguinte endereço eletrônico: <https://www.instagram.com/pibidhistoriaceres/>.

No que consiste ao planejamento das atividades do PIBID, a professora Ane Mecnas, coordenadora do programa, merece papel de destaque pela sua incansável e determinada intenção de contribuir para com a formação docente dos PIBIDianos, respeitando nossos limites e exaltando nosso potencial. No papel de coordenadora, a professora Ane Mecnas fez de nossos planejamentos semanais momentos leves e de conversas significativas, posto que sempre fez questão de ouvir nossas opiniões, anseios, expectativas e frustrações. Considero, assim, sua enorme importância não apenas para a formação de novos professores, mas de professores cada vez mais humanos.

Cabe mencionar, ainda assim, que embora a experiência no PIBID tenha sido maravilhosa, as tentativas de boicote à educação marcaram parte desse momento. Com o atraso no recebimento das bolsas de setembro e outubro, é possível denunciar a importância – ou, mais especificamente, a falta dela – da educação para o governo federal, que descaradamente retira, cada vez mais, investimentos na educação e na ciência. No que diz respeito ao PIBID e à Residência Pedagógica, programas de formação de professores afetados nesse momento, o não-reconhecimento da importância desses projetos são prejudiciais tanto aos novos professores quanto às escolas, resultando, assim, num prejuízo geral à educação pública. A atuação dos bolsistas de todo o Brasil, nesse momento, enquanto resistência ao desmonte da educação, foi imprescindível para a normalização do pagamento das bolsas.

Por fim, outra experiência enriquecedora proporcionada pelo PIBID consiste na apresentação das atividades do PIBID no Encontro Integrado dos Programas de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EIPE), em dezembro de 2021. Embora não se caracterize especificamente como uma atividade ocorrida nos “bastidores do PIBID”, a apresentação do material se constitui, em maior parte, pelo trabalho realizado nos bastidores. Planejamentos, reuniões e eventos semanais, elaboração de recursos didáticos, contato através do WhatsApp e aulas remotas foram elementos apresentados no EIPE – estes elementos só foram possíveis através da atuação do PIBID nos bastidores. Assim, a presença e a exposição da nossa experiência no EIPE foram importantes

para a divulgação das atividades do PIBID, bem como para aprender, dialogar e conhecer pessoas, materiais, sugestões e experiências vividas por outros professores e professoras em formação.

Considerações Finais: A Experiência no Pibid como Pilar na Minha Formação Docente e Humana

Concluí o ensino médio na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim, em Caicó/RN, em 2018, e quando estava no ensino médio, já estava ciente de que desejava ser professora de História. Entre os anos que estudei nessa escola – a qual tenho muito apreço – tornou-se rotineiro receber bolsistas do PIBID durante as aulas – fossem de História, Geografia, Filosofia ou Biologia. Vendo aqueles estudantes atuando como professores, eu pensava: “um dia estarei nesse lugar como PIBIDiana”. Claro que não era possível compreender, àquela altura, a importância deste programa, visto que eu era aluna. Ainda assim, com o desejo insaciável de me tornar professora de História, coloquei como uma das minhas metas, na futura graduação, fazer parte do PIBID. Em 2019, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), ingressei no curso de licenciatura em História do CERES/UFRN.

Quando ingressei na graduação em História, busquei entender o novo lugar que ocupava, mas queria, também, encontrar possibilidades de ingressar no PIBID. Como ainda não havia um edital aberto, inscrevi-me para bolsista de Iniciação Científica. Passei na seleção e atuei como bolsista PIBIC durante um semestre. Essa experiência foi essencial para compreender muitas coisas, mas quero destacar duas delas: 1) a experiência como pesquisadora iniciante, ainda no 2º período da graduação, foi essencial para o meu percurso na graduação e 2) eu não me sentia confortável atuando apenas na pesquisa. Embora a minha formação seja voltada para o ensino – visto que é uma licenciatura – eu ainda queria ter a experiência docente (mesmo antes dos estágios supervisionados) que o PIBID me proporcionaria. Assim, quando abriu um novo edital para o PIBID-História, desvinculei-me da Iniciação à Docência e fui em busca

do que tanto desejei mesmo antes de ingressar na graduação. Participei da seleção para novos PIBIDianos e passei.

Esse prelúdio, demasiadamente pessoal, é significativo demais para expor minhas impressões acerca do PIBID. Como apontei, quando minha escola foi contemplada pelo PIBID, eu estava enquanto aluna de forma presencial. Quando estipulei como meta fazer parte do PIBID, jamais imaginaria que esse momento chegaria durante uma pandemia. Assim, quando entreguei a documentação de inscrição para o PIBID, não podia imaginar, naquele momento, que a entrevista haveria de ser remota, pois a pandemia já havia se tornado realidade. Mas assim foi. Idealizei exaustivamente como seria, finalmente, estar na sala de aula como professora PIBIDiana, e quando a pandemia assolou o mundo inteiro, eu pensava “esperei tanto por esse momento e ele será remoto”. Inicialmente, foi desmotivador pensar que eu não teria a experiência no chão da escola.

No entanto, quando iniciamos nossas atividades, passei a perceber o ensino remoto não como um empecilho, mas como uma alternativa. Não ignoro, ainda assim, o grande prejuízo vivido pela educação em função da desigualdade social nesse momento. O ensino remoto, naquele momento, era a alternativa mais viável, considerando o auge que vivia a pandemia, quando ainda não havia vacinas disponíveis para combater a proliferação do vírus. Nesse sentido, buscamos, no PIBID, dar o nosso melhor para que o ensino remoto pudesse, na medida do possível, ser uma alternativa interessante para o ensino de História. Desse modo, todas as atividades exercidas durante/no PIBID foram importantes para compreender que, embora a realidade fosse difícil, a educação ainda deveria chegar àqueles que têm direito a ela. A partir desse momento, entendi que o mais importante não era que eu pudesse atuar como professora no chão da escola, mas que a educação deveria chegar aos alunos da escola onde o PIBID atuou – estando ou não no ambiente escolar.

Dessa forma, em casa, protegendo-se da contaminação da Covid-19, a execução do PIBID aconteceu em um momento histórico, onde o zelo pela vida marcou não só a minha vida acadêmica, mas a vida escolar dos estudantes também. Assim, esse momento histórico condicionou o PIBID ao ensino remoto, onde certezas, embora confortáveis, não se mostraram

úteis às novas circunstâncias. A atuação do PIBID durante a pandemia mostrou que existem lacunas na formação de novos professores, pois, como mencionado anteriormente, a maioria das grades curriculares não possuem matérias específicas acerca do uso de tecnologias ao ensino; no entanto, essas lacunas, expostas durante a pandemia, puderam ser significativamente preenchidas mediante a atuação do PIBID, visto que os bolsistas, enquanto professores iniciantes, precisaram adequar a prática docente ao uso de celulares, aplicativos e recursos audiovisuais.

Além da questão voltada às TICs na formação dos bolsistas, o PIBID também foi imprescindível no que diz respeito ao desenvolvimento de características necessárias aos profissionais da educação – seja no chão da escola ou através do ensino remoto. Enquanto professora iniciante, acredito que o PIBID foi responsável por me fazer compreender que não dá para planejar tudo e querer que as coisas aconteçam exatamente da forma que planejei. Lidar com variáveis, mesmo após a execução do planejamento, por exemplo, consiste em um elemento que estará presente na minha vida profissional pós-pandemia.

O PIBID também foi essencial para a realização dos estágios supervisionados obrigatórios ao curso de licenciatura em História. Com a experiência do PIBID, não tive dificuldades em acessar e utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como em elaborar planos de aula ou estabelecer os objetivos e atividades das aulas de estágio. Nesse sentido, é possível considerar que, para além da experiência dos estágios supervisionados, o PIBID constitui elemento importante para a minha formação docente, visto que, ainda no início da graduação, temas caros à prática docente foram debatidos mediante a realização e participação no programa.

Ademais, o PIBID também proporcionou momentos de esperança e consolação em contraste com as incertezas e perdas durante a pandemia. Mesmo objetivando definir nossas ações e atividades, as reuniões semanais do PIBID foram essenciais para aliviar as tensões causadas pela pandemia, visto que cada encontro representou o compartilhamento de expectativas e apreensões comuns aos bolsistas do programa. Dessa forma, no contexto difícil vivido naquele momento, onde não havia

previsão de quando poderíamos encontrar colegas e professores presencialmente, dialogar com a equipe do PIBID semanalmente representou um enorme conforto mediante as difíceis circunstâncias da pandemia. Nesse sentido, agradeço aos colegas do PIBID, à professora Monielle e à professora Ane, por proporcionarem alento em meio às angústias da pandemia e do ensino remoto.

Como mencionei no início dessas considerações, fazer parte do PIBID esteve nos meus planos há muito tempo. Nesse momento, perto da conclusão da minha participação no programa, considero o PIBID uma oportunidade fundamental para todos que almejam contribuir para com uma educação de qualidade no papel de professores e professoras. O PIBID, nesse sentido, possibilitou o contato com diferentes realidades, a construção de jovens professores, o aprendizado acerca de práticas de ensino e o debate acerca de temas necessários ao ensino de História. Apesar dos desafios encontrados para a execução do programa, a experiência proporcionada pela prática docente do PIBID excede as expectativas criadas ao início desta caminhada, visto o contexto excepcional das atividades. Portanto, o PIBID constitui um elemento transformador no que diz respeito à formação de professores e professoras iniciantes, que adquirem, na experiência do programa, conhecimentos teóricos e práticos acerca da prática docente.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire história: 70 ano – Ensino fundamental: Anos finais**. – 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

TEXTO 21

DIFICULDADES DE ATUAÇÃO NO PIBID EM UM CONTEXTO PANDÊMICO



ANTÔNIO GERALDO DE ALMEIDA NETO¹

TATIANE MEDEIROS ALVES²

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que tem como objetivo auxiliar na formação de professores e professoras, contribuindo para que estudantes de licenciatura tenham em sua graduação um contato direto com a realidade de uma escola básica, fornecendo uma educação prática no período de formação. De acordo com a portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, estão entre os objetivos do PIBID promover uma valorização para a docência, dar assistência prática e teórica no que tange ao magistério e melhorar a qualidade da formação de discentes nas áreas de licenciatura, dando condições de conhecer de forma mais profunda a realidade da prática docente e suas formas de atuação. De acordo com Dario Fiorentini em seu texto “Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da Universidade” as pessoas que atuam na universidade são chamadas de comunidade acadêmica, enquanto as que atuam na escola básica de comunidade profissional, nesse sentido, a primeira forma profissional para atuar na educação básica.

1 Bolsista no programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), graduando em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus de Caicó. Endereço eletrônico: netoalmeida@hotmail.com.br

2 Bolsista no programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), graduanda em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus de Caicó. Endereço eletrônico: tatianealveshistoria@gmail.com

Fiorentini (2012) destaca que a formação de profissionais docentes não é uma atividade fácil e que existe um grande fosso entre a produção acadêmica desenvolvida dentro das universidades e a prática das escolas básicas, levando em conta que a academia por vezes reproduz conhecimentos simplificados e generalizantes acerca da prática de ensino, sem se preocupar com a especificidade de cada aluno e contexto sócio cultural. Como uma forma de reduzir essa distância, foram desenvolvidos projetos que fizessem parceria com os dois meios, a exemplo do PIBID e da Residência Pedagógica.

Dito isto, este capítulo, tem como especificidade relatar a experiência adquirida no PIBID do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CERES campus Caicó, com o intuito de apresentar as atividades desenvolvidas e as dificuldades encontradas durante a trajetória, que foram acentuadas com a pandemia da Covid-19.

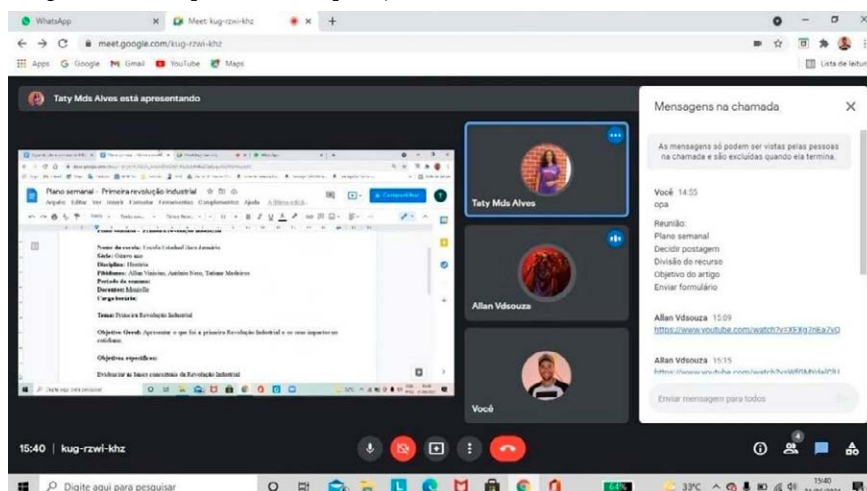
Processo seletivo

A seleção para o PIBID teve início no começo do ano de 2020, o recolhimento da documentação e o processo de inscrição. Contudo, antes das entrevistas de seleção começarem, se deu o início da pandemia da Covid-19. O texto “A pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica” evidencia como que esse contexto pegou a todos de surpresa, sendo necessário o processo de se reinventar em todos os aspectos, incluindo o educacional. No texto (2020) é explicitado que o ensino remoto é diferente da modalidade de ensino EAD, onde este conta com uma preparação antecedente, dispondo de todos os meios materiais adequados para a realização do ensino. Já o ensino remoto emergencial, como o próprio nome diz, foi desenvolvido “às pressas”, como uma forma de suprir as necessidades educacionais por um período de tempo, até que fosse possível realizar encontros presenciais sem um risco maior de contaminação.

Início das atividades

Dessa maneira, foi nesse contexto pandêmico e de ensino remoto, que as atividades do PIBID foram realizadas, desde o começo até o final. As entrevistas para os candidatos só puderam ser realizadas em formato remoto, pouco tempo depois do início da pandemia. Iam ser selecionadas previamente 24 bolsas remuneradas, mas por conta dos cortes governamentais na educação, foram selecionados apenas 8 bolsistas. As atividades tiveram início no mês de outubro, primeiramente foram feitas leituras de aportes teóricos e posteriormente fomos colocados nos grupos do WhatsApp das turmas selecionadas, 6º, 7º e 8º anos. Os pibidianos foram divididos em dois grupos de 3 pessoas e um de 2 pessoas. Nosso grupo foi formado por 3 pibidianos, nos 2 e Allan Vinicius Dantas Souza, trabalhamos na turma do oitavo ano. No planejamento do grupo foi decidido que teríamos reuniões de forma semanal para debater acerca do prosseguimento das atividades.

Imagem 1: Reunião para discutir o planejamento semanal da turma.



Fonte: Arquivo pessoal de Antônio Geraldo de Almeida Neto. 22/06/2021

Realidade do PIBID em formato remoto – Desafios

O PIBID em parceria com a Escola Estadual Zuza Januário foi desenvolvido nesse período de uma forma remota, essa modalidade foi instituída como uma forma de não deixar totalmente desamparados quase 48 milhões de estudantes das redes básicas³ que tiveram os estudos presenciais interrompidos em decorrência da pandemia. Neste relato, visamos evidenciar as principais dificuldades que sentimos ao realizar o PIBID nesse contexto, relatar as especificidades da Escola Zuza Januário e sugerir possíveis e futuras soluções para a resolução de tais problemas. As escolas de todo o país, sejam elas públicas ou privadas passaram por um processo de mudança, passando a realizar as aulas através de atividades a distância, essa substituição foi aprovada pelo Parecer 05/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dessa forma, algumas plataformas foram utilizadas para cumprir a função da educação no novo contexto, como o Google Meet, o Zoom, o WhatsApp, Blogs, dentre outros. Porém, quando começamos as nossas atividades fomos informados que devido às especificidades da escola, que carece de uma melhor infraestrutura e que tem uma comunidade escolar complexa, com pessoas de baixa renda, as aulas ficaram sendo desenvolvidas com o apoio latente da rede social WhatsApp. De acordo com o texto “O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão” dos autores Cristiano Gomes Lopes e Braz Batista Vas, o século XXI trouxe novos avanços na área das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), com a ascendência de novas redes sociais e plataformas digitais, essas ferramentas podem auxiliar em várias áreas da vida humana, inclusive na educacional.

A popularidade que o WhatsApp teve desde seu lançamento em 2009, foi enorme, ganhando vários usuários todos os dias. Essa questão contribuiu para que mais pessoas possuíssem a rede, sendo mais fácil utilizá-la de forma pedagógica. Como afirma Lopes e Vas:

3 Grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Faculdade de Educação (FACED). Universidade Federal da Bahia (UFBA)

“Considerando-se o fato de que no início de 2016 o número de usuários do WhatsApp no mundo atingiu a marca de 1 bilhão de pessoas, podemos considerá-lo, com todas as suas funcionalidades, como uma ferramenta pedagógica em potencial, se for utilizado de forma intencional, buscando torná-lo uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem, que deve ser tutorado e administrado pelos professores, fazendo desse ambiente uma extensão da sala de aula.” (LOPES; VAZ;2016, p.160.)

Assim, a rede social WhatsApp pode ser utilizada como uma ferramenta para auxiliar os discentes e docentes no processo de ensino aprendizagem. Todavia, no contexto pandêmico e com as especificidades da escola Zuza Januário essa rede se tornou necessária para a continuação das atividades educacionais e nós Pibidianos nos adaptamos a tal. Como umas das primeiras dificuldades sentidas no desenvolvimento do projeto foi a forma que, até o final, tiveram que ser realizadas as atividades. Toda semana, com exceção de feriados e provas, alguns recursos sobre o conteúdo foram enviados para o grupo do WhatsApp da turma do oitavo ano. Por isso, o PIBID utilizou o WhatsApp literalmente como uma extensão da própria sala de aula. Uma das primeiras limitações que encontramos foi a dificuldade de realizar recursos que não ultrapassassem o limite permitido pela rede social. Além disso, outra questão que tivemos que ter cuidado ao pensar quais recursos iríamos produzir pois não poderíamos desenvolver algo que ocupasse muito espaço no celular dos responsáveis pelos discentes.

No planejamento de nossas atividades, ficou combinado que iríamos produzir recursos que fossem criativos e dinâmicos, como uma tentativa de prender a atenção dos discentes e de não tornar o ensino cansativo, além de visar que eles participem mais. Porém, também sentimos dificuldade nesse processo de criatividade, pois não conseguimos pensar em muitas alternativas de recursos criativos que contribuíssem de forma significativa para a educação dos discentes. Essa dificuldade pode ser explicada em parte pelo pouco contato que tivemos com metodologias mais ativas e com recursos tecnológicos em nossa formação.

Imagem 2: Fascículo produzido para auxiliar na revisão da prova.

REVISTA PIBID
TIRANDO TODAS AS SUAS DÚVIDAS

REVOLUÇÃO FRANCESA

ERA DAS REVOLUÇÕES

Revolução INDUSTRIAL

EDIÇÃO ESPECIAL - AGOSTO 2021

Imagem 1: Luiz XVI, rei da França no período.

Imagem 2: Conflitos na França.

Imagem 3: Queda da Bastilha.

Adaptado por: Allan Vinicius Dantas Souza, Antonio Geraldo de Almeida Neto e Tatiane Medeiros Alves. 05/10/2021

Como outras dificuldades podemos pontuar também a limitação tecnológica dos discentes. É válido destacar que a pandemia contribuiu para alarmar as desigualdades existentes e aumentar ainda mais a que já existia no âmbito educacional. Pois nem todos os alunos que participaram das atividades do PIBID dispõem de recursos tecnológicos próprios para o acompanhamento completo das atividades, alguns utilizavam os celulares dos responsáveis, mas estes só poderiam disponibilizá-los quando não estavam ocupados ou trabalhando. Essa situação contribuiu para que as atividades passadas para eles tivessem pouco retorno, pois nem todos os discentes que estão no grupo da turma realizavam todas as atividades. A pouca participação dos discentes nos deixava um pouco desestimulados, causando questionamentos se estávamos contribuindo de alguma forma ou não.

Outro fator que dificultava o retorno das atividades é a pouca assistência que os alunos recebiam em casa. Essa questão, de forma evidente,

não é culpa dos responsáveis, pois outras necessidades primordiais como a alimentação tem que ser levadas em conta, em vista disso, nem todos recebem ajuda em casa pois os responsáveis necessitam trabalhar.

O cansaço advindo do contexto pandêmico e do isolamento social também contribuiu para uma pouca participação nas atividades, pois eles se sentem desestimulados. Algo comum de ocorrer entre todos. Se pode levantar como fator de dificuldade também a distração. As aulas sendo realizadas em casa possibilitam uma maior distração, uma vez que não estamos sozinhos em um ambiente ou não se tem um local apropriado para o estudo.

Outra ferramenta bastante utilizada nesse contexto pandêmico é o Google Meet, todavia, por muitos discentes não poderem utilizar o celular de forma constante ou não possuem aparelho que funcionasse essa plataforma, não conseguimos atuar pelo PIBID através desta de uma forma constante, gerando outra dificuldade pois esse recurso nos auxiliaria a termos uma proximidade maior com os discentes e um diálogo mais amplo, sendo viável realizarmos até dinâmicas “ao vivo”. Outra problemática dessa plataforma é que ela é mais propícia a cansar e distrair os discentes, sendo assim, ela não atrai muitos discentes, por isso nos orientaram usar essa plataforma de forma opcional e em um período menor de tempo.

Nas reuniões realizadas com o grupo, cogitamos de desenvolver algumas atividades que pudessem ser realizadas em dupla, para estimular a interação dos estudantes entre si e também gerar um incentivo para o cumprimento das atividades. Entretanto, por estarmos em um contexto pandêmico, pensamos que não seria uma ideia correta de se levar em frente, uma vez que os discentes tentavam se deslocar para a casa do colega colocando em risco de contaminação seu colega e sua família. Essa reflexão, nos leva a perceber que as preocupações ao atuar no PIBID nesse contexto são variadas e enormes, sendo necessário pensar com cuidado em todas as alternativas e procurar saídas mais fáceis e seguras para incentivar a participação dos discentes.

As limitações pandêmicas em um sentido geral trouxeram várias dificuldades para a nossa atuação, não foi possível termos um contato

direto com discentes e conhecê los melhor, identificar as dificuldades possíveis que eles têm, saber de quais coisas eles gostam ou não, e ter uma noção maior da realidade deles para podermos trabalhar com base nelas.

A limitação de atuação foi uma das maiores dificuldades, não tivemos a oportunidade de estar no ambiente de uma sala de aula realizando dinâmicas educacionais com os discentes, avaliando quais estratégias foram mais proveitosas ou quais eles não gostaram. A atuação do PIBID em formato remoto dificultou o processo de interação entre os pibidianos e os discentes, pois se torna difícil um diálogo amplo para entender as dificuldades dos discentes e quais metodologias eles queriam que utilizemos.

Considerações positivas

A atuação do PIBID em formato remoto nos impõe muitas limitações e desafios, apesar disso, foi essencial para desenvolver a capacidade de pensamento crítico a respeito de como os docentes têm que se adaptar às mudanças do contexto para continuar com a educação. Vivemos o desafio de pensar e desenvolver atividades que fossem criativas, dinâmicas e proveitosas, utilizando de novos recursos tecnológicos, o que contribuiu para o nosso crescimento profissional. O PIBID nesse formato nos faz entender o novo tipo de discente que está surgindo com a ascendência das novas tecnologias e da importância destas para a educação. De acordo com Patrícia Marcondes de Barros em seu texto “Cultura Digital e a formação de professores: o ensino de história no tempo presente”, os estudantes já cresceram inseridos nos meios tecnológicos, sendo frequente o seu uso por eles, a resistência de docentes em relação a essas ferramentas dificulta a relação entre ambos. A pandemia evidenciou a necessidade do docente de ir se atualizando aos novos contextos, como ao âmbito tecnológico, antes e durante a pandemia, essas ferramentas auxiliam a motivação dos discentes de interagirem, pois estão dialogando diretamente com sua realidade. Barros (2018) salienta que a tecnologia se tornou o principal meio de comunicação, esse fato está sendo confirmado e agravado pela pandemia, sendo obrigatório que os docentes

se familiarizem com ela. Essa questão foi um desafio também para a atuação no PIBID, pela pouca familiaridade que temos com a produção de materiais didáticos voltados para as tecnologias.

Recursos desenvolvidos

No desenvolvimento da bolsa foram produzidos recursos como caça-palavras, fascículos, quiz, memes, textos explicativos, imagens e vídeos. Evidenciando as dificuldades de retorno que tivemos, das atividades que recebemos mais participação foram o quiz e o meme, ficou perceptível que os discentes gostaram da produção de meme, de uma turma de 35 discentes recebemos aproximadamente 14 memes produzidos pelos alunos em uma atividade proposta. Esse é um ótimo número se levado em conta as dificuldades relatadas. Por outro lado, com o passar do tempo não tivemos mais o mesmo número de retornos dessa atividade, aproximadamente entre 3 e 6 alunos passaram a fazer as atividades propostas.

Imagem 3: Meme feito por uma aluna na atividade descrita acima.



Adaptado por: Islla Caroline de Medeiros. 29/05/2021

Na tentativa de termos uma aproximação maior com os discentes, realizamos uma aula pelo Google Meet, nessa aula participaram 10 alunos. Através desse contato, esperávamos que eles se sentissem mais confiantes conosco e interagissem mais, pois outra dificuldade imposta pela pandemia foi o desenvolvimento de um laço maior com os estudantes,

haja vista que eles não tiveram um contato presencialmente conosco, o que fazia com que eles ficassem retraídos e com vergonha de se expressar com a gente. Na aula pelo Meet, tivemos contato também com algumas características dos discentes, tendo uma mínima noção de quem é mais participativo ou não. Mas, como não podemos realizar muitas aulas por essa plataforma e também se tendo em conta as suas limitações, não foi possível termos um contato maior com os alunos, pois não é obrigatório que eles abrissem as câmeras e nem ligassem o áudio para se comunicar, por conta disso, não tivemos como conhecer os rostos dos alunos que estávamos trabalhando juntos. Um ponto positivo, foi que nós pibidianos abrimos a câmera para ministrar a aula, com o intuito de mostrar quem somos para os discentes e eles passarem a nos conhecer melhor.

Considerações sobre a turma trabalhada – 8º ano

A turma que nosso grupo ficou para trabalhar foi a turma do oitavo ano, nas reuniões que tivemos, decidimos que iríamos trabalhar durante todo o projeto somente com uma turma, haja vista que se fossemos realizar mudanças de grupos nas turmas, ficaria complicado para os discentes se acostumarem com novas metodologias e pessoas, dificultando o processo de desenvolvimento do vínculo entre os pibidianos e os alunos, algo que já foi em parte comprometido por conta do isolamento social.

Ficou evidente para nós no processo de desenvolvimento da bolsa, que conseguimos desenvolver um vínculo com alguns discentes, alguns sinais foram perceptíveis que nos levaram a concretizar esse pensamento. Em algumas atividades que enviamos, pedimos para que eles retornem no privado de algum pibidiano, caso não se sinta confortável de enviar no grupo da turma. Nesse processo, recebemos alguns elogios sobre o material enviado, alguns comentários relatando que adoravam aquele tipo de atividade ou que tinha contribuído para estudar para a prova. Alguns desses elogios partiram mais de uma vez de um discente, sendo notório o carinho presente. Na aula realizada pelo Google Meet, recebemos uma interação maior de alguns estudantes, o que nos deu a entender que eles se sentiram à vontade conosco. Esses sinais, por menores que

possam parecer, são ricos e de extrema importância, primordialmente se tendo em conta que o contato entre nós ficou reduzido a telas de celulares e notebooks. Por conta disso, é gratificante perceber que estamos deixando algumas memórias boas para esses estudantes, mesmo dentro de nossas limitações.

A turma que estávamos atuando pode ser caracterizada como uma turma participativa e comunicativa, apesar de termos pouco retorno em algumas atividades, o número às vezes é ótimo e na aula pelo Meet ficou evidente a vontade deles de nos conhecer e participar da aula, acredito que se tivéssemos mais oportunidades de desenvolver aulas por essa plataforma, o vínculo seria maior.

Possíveis soluções

A pandemia da Covid-19 trouxe várias dificuldades para o ensino, tanto para os discentes quanto para os docentes em formação, como nós pibidianos. As dúvidas sobre as tecnologias que podem ser utilizadas, como utilizá-las e como melhor utilizá-las. A ascendência dessas plataformas veio de forma repentina, sendo necessário que os professores e professoras se reinventassem para terem condições de continuar ministrando suas aulas. Mas e como solucionar ou amenizar as inúmeras dificuldades impostas pela pandemia dentro do âmbito educacional?

A pandemia agravou o fosso existente entre a educação das escolas públicas e das escolas privadas, é evidente que a educação de muitas escolas públicas é de qualidade, com professores e professoras dando seu melhor a cada dia. Contudo, ficou latente que as escolas privadas dispõem de aportes materiais que podem auxiliar o desenvolvimento das atividades de uma forma remota sem prejudicar de forma majoritária a aprendizagem dos discentes. Como exemplo de uma escola pública que não demanda de recursos auxiliares, se tem a Escola Estadual Zuza Januário, onde atuamos com o PIBID, dentre inúmeras outras escolas públicas.

Para cessar essas problemáticas, se tem a alternativa de financiamento tecnológico, por parte do governo ou do estado, como também de outras autoridades maiores. Incentivo ao uso da tecnologia e a educação.

Disponibilização de cursos preparatórios que contemplem diversos recursos tecnológicos e atividades que possam ser desenvolvidas de uma forma dinâmica.

As universidades de licenciatura podem ofertar cursos que envolvam essas áreas de atuação, ensino e tecnologia, para que os estudantes tenham dentro da própria graduação possibilidades de se prepararem para atuar com essas perspectivas e atender as necessidades dos discentes. Oficinas com esses temas também são uma ótima possibilidade.

As propostas educativas que tenham em seu cerne o uso das tecnologias deve ser utilizado em todos os níveis da educação, mas para tal se faz necessário que se tenha uma reflexão a respeito desse uso e uma mobilização para que os órgãos maiores tomem medidas cabíveis para financiar e resolver tais empecilhos, que se tornaram latentes no contexto pandêmico.

No que diz respeito ao PIBID, como possíveis soluções para os problemas, nós desenvolvemos uma atividade em formato de questionário, com o objetivo de conhecer melhor os discentes e entender os seus gostos, perspectivas de atividades que podemos desenvolver e saber o que eles estavam achando dos recursos enviados até o momento, com base nas respostas, fizemos uma sondagem do que poderíamos melhorar e quais outros recursos poderíamos desenvolver. O objetivo desse questionário foi tentar conhecer melhor também a realidade dos discentes.

Considerações finais

O período do projeto do PIBID evidenciou que a educação está em constante transformação, sendo necessário que os discentes se adaptem a esses momentos. A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios educacionais a serem vencidos, de forma satisfatória ou não, as batalhas estão sendo enfrentadas um dia após o outro. Com a participação nesse projeto, tivemos uma noção básica das dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras de todo o país, que têm que se reinventar todo dia e lutam por uma melhor educação para todos. Foi possível que eu tivéssemos uma noção mínima da realidade de muitas escolas públicas

e da luta dos docentes para evitar que a aprendizagem dos seus discentes fosse totalmente comprometida.

As dificuldades impostas pela pandemia foram imensuráveis e suas consequências mais imensuráveis ainda, tendo uma visão de dentro da educação, mesmo que de maneira limitada, sendo apenas Pibidianos, sentimos na pele a dificuldade dos estudantes de acompanharem as aulas e as atividades, vivenciamos a educação se tornando mais desigual ainda e entendemos a realidade que iremos ter que enfrentar como futuros profissionais da educação.

Esse programa possibilitou que os discentes cresçam como profissionais e compreendam as preocupações que terão que ser levadas em conta durante a atuação após a formação.

Referências

EDUCAÇÃO em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Educação em tempos de pandemia Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19, Salvador, p. 1-17, maio, 2020.

FIorentini, Dario. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. Campinas, (p.1-14), 2012.

INTERFACES CIENTÍFICAS. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, v. 10, n. 1, 2020.

BARROS, Patrícia Marcondes de. Cultura Digital e a Formação de Professores: o ensino de história no tempo presente. InterMeio: versta do programa de Pós-Graduação em educação, Campo Grande, MS, v.25, n.49.1, p.195-211, Dossiê Especial 2019.

LOPES, Cristiano; VAS, Braz. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. São Carlos - SP, 2016.

Portaria nº259, de 17 de Dezembro de 2019. capes, 2020. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>> Acesso em:25/08/2021.

TEXTO 22

OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA DESENVOLVER MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA



ALLAN VITOR P. LIMA¹
BRUNO WESLEY ALVES²
MARIA BEATRIZ GUEDES DA SILVA³

A Pandemia de Covid-19 e seu impacto na educação básica

Como estudantes da licenciatura de História, ingressamos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) entre 2018 e 2020, tínhamos em comum o entusiasmo da entrada na universidade pública, ainda que em momentos diferentes, principalmente porque compartilhamos do mesmo sonho de num futuro próximo sermos professores de História. Nossas expectativas se entrecruzaram, visto que esperamos que a nossa formação seja a mais dinâmica, completa e humanizada possível, pois sabemos que a UFRN é referência na formação de professores. Além disso, nossas expectativas se baseavam nas possibilidades de formação que envolviam e promovam práticas de ensino-aprendizagem mais coerentes com as possíveis realidades que iremos nos deparar no chão da escola, nos oferecendo meios, tecnologias e métodos que nos auxiliem na reflexão do se tornar docente e em nossas futuras práticas em sala de aula. Mantivemos essas perspectivas em mente, mesmo com a introdução da pandemia do Covid-19, no ano de 2020, e com as profundas

1 Discente do 5º período do curso de licenciatura em História, UFRN, Natal/RN. Bolsista do PIBID-História/UFRN. limallanpv@gmail.com

2 Discente do 7º período do curso de licenciatura em História, UFRN, Natal/RN. Bolsista do PIBID-História/UFRN. bruno.alves.705@ufrn.edu.br

3 Discente do 9º período do curso de licenciatura em História, UFRN, Natal/RN. Bolsista do PIBID-História/UFRN. maria.beatriz.guedes.704@ufrn.edu.br

transformações, impactos, adaptações e perdas geradas por esse vírus em nossa jornada formativa. Dessa maneira, na sequência traçaremos um panorama de como se deu o processo da pandemia e como ela causou impactos nos vários campos da sociedade brasileira, mas principalmente na educação básica, segmento no qual estamos inseridos.

A partir do mês de março de 2020, o Brasil passou a viver com a ação e a disseminação da pandemia do vírus SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda), conhecido popularmente como Covid-19. O efeito deste micro-organismo patogênico atingiu todos os âmbitos da sociedade brasileira, inclusive, o da educação, o que resultou em circunstâncias atípicas para o funcionamento das instituições educacionais públicas e privadas em âmbito nacional. Após os primeiros meses daquele ano, o estado de perplexidade e os dilemas se fizeram sentir por todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar, dentre eles, a impossibilidade de realização de aulas presenciais, o atraso do ano letivo, as crises econômicas, sociais e políticas que também afetam a educação, os desafios de como se lecionar aulas por meio de outros meios (principalmente a *internet*) e de como adaptar essas ações educativas para a nova realidade pandêmica, a acentuação de dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, assim como as problemáticas que surgiram em decorrência do isolamento social desses sujeitos, como por exemplo: ansiedade, depressão, entre outras.

Diante desse cenário, algumas questões surgiram: Como promover um ensino-aprendizagem eficiente diante de tantas dificuldades enfrentadas? Quais propostas poderiam diminuir os *déficits* de aprendizagem dos estudantes? De que maneiras os docentes deveriam agir para se adaptar à realidade do novo ensino remoto emergencial? Quais as formas de contornar as dificuldades socioeconômicas dos estudantes referente à obtenção de equipamentos eletrônicos (*smartphone, tablet, notebook, computador*) e de acesso à *internet*?

No primeiro semestre de 2020, os professores, gestores e coordenadores tiveram de atender a portaria nº 343 (BRASIL, 2020), de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), a qual propunha a substituição das atividades escolares presenciais para as atividades de

ensino remoto emergencial. Dessa maneira, principalmente os docentes tiveram de se conformar às incipientes circunstâncias, visando a adaptação de métodos, a reciclagem de práticas e a inserção no campo virtual e digital, com intuito de viabilizar o ensino-aprendizagem dos estudantes de maneira eficaz. No entanto, cabe ressaltar que as secretarias de educação, municipais e estaduais, também deveriam adaptar seus calendários acadêmicos conforme o que era solicitado pelo MEC, o qual indicou essa orientação por meio do parecer CNE/CP nº 5 que diz: “a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino” (BRASIL, 2020, p. 5). Nesse sentido, procedeu a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN), de modo que foram disponibilizados cursos sobre a utilização de recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), para os professores da rede estadual de ensino, com intuito de que eles utilizassem dos recursos digitais como ferramentas potencializadores das aulas remotas síncronas e das atividades assíncronas, o que, em certa medida, subsidiou as ações desempenhadas pelos docentes, no sentido de se familiarizar com as tecnologias e de como lecionar virtual e digitalmente.

A Escola Estadual Lauro de Castro, localizada no bairro Cidade da Esperança, Natal-RN, também viveu os dilemas do ensino remoto emergencial causado pela pandemia. Antes do final do ano de 2020, o Lauro de Castro foi contemplado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com o subprojeto PIBID-História/UFRN, o qual buscou proporcionar junto a professora/supervisora um ensino de história significativo para os estudantes do Ensino Fundamental II, anos finais, a partir da observância da realidade de dois grupos específicos: alunos com acesso à *internet* e alunos sem acesso à *internet*. Dessa maneira, é que foram desenvolvidas reflexões acerca de como produzir materiais didáticos que possibilitasse a maior inclusão dos alunos, separados por realidades socioeconômicas diferentes, em uma turma do sétimo ano. Logo, este texto promove a discussão sobre as dificuldades e as soluções que dessem conta da produção de materiais didáticos mais adequados,

na medida do possível, para os alunos em contextos específicos de inclusão ou exclusão digital. Em seguida, iremos discutir algumas de nossas experiências inseridas no PIBID e na escola supracitada.

Experiências do ensino remoto emergencial no PIBID

No dia 17 de março de 2020, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Comitê Covid-19 suspendeu as aulas por tempo indeterminado, para tal levaram em consideração a “necessidade de maximizar as medidas preventivas, para reduzir a contaminação, e a grande preocupação que assola a comunidade universitária, inviabilizando as atividades” (SILVA, 2020). Assim, conjuntamente com as aulas das escolas públicas e privadas no município de Natal, a UFRN interrompeu suas atividades presenciais. Após a retomada das aulas remotas nas escolas, em agosto de 2020, as atividades do PIBID-História/UFRN também tiveram início, mas somente no mês de outubro.

Mas como realizar adequadamente esse projeto no contexto ímpar de aulas remotas? Para responder a essa pergunta é necessário entender que um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é:

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (BRASIL, 2018)

Dessa forma, as atividades das escolas da rede pública referentes ao ensino desenvolveram-se em caráter de ensino remoto emergencial e a atuação dos pibidianos de História da UFRN seguiu o mesmo modelo, na escola Lauro de Castro. Com isso, as reuniões do PIBID passaram a ser realizadas semanalmente objetivando orientar os formandos na ação docente no atual contexto de aulas, através do computador e do celular e materiais didáticos produzidos para auxiliar os alunos em uma experiência nova e desafiadora.

O papel da professora supervisora foi de suma importância nas atividades realizadas. Segundo Sandri e Terrazzan (2013) o supervisor tem a função de orientar e supervisionar o formando na iniciação da docência, acompanhando o futuro docente na sua atuação, ajudando-o a se desenvolver humanamente e profissionalmente. Em um momento no qual não se podia estar dentro do espaço físico da escola, os professores supervisores do PIBID-UFRN ganham uma função a mais, a de apresentar, por meio da oralidade, o espaço escolar, local onde se encontra a escola e a dinâmica da sala de aula.

Assim, as reuniões realizadas semanalmente através do *Google Meet* para discutir as ações e os textos indicados para leitura, bem como sanar as dúvidas levantadas através do *Whatsapp*. Essas reuniões tinham como objetivo principal orientar os pibidianos em suas atividades em sala de aula, na produção de materiais e na pesquisa acadêmica, utilizando a escola, ainda que virtual, como laboratório de observação, experimentação, análise e construção de saberes, inseridos no componente curricular de História.

Além disso, o PIBID-História/UFRN organizou-se de forma a realizar oficinas *on-line* para apresentar possíveis problemas e soluções que pudessem surgir em sala de aula, não se resumindo apenas às aulas remotas, mas também à realidade presencial. Essas oficinas trouxeram experiências de professores universitários e de escolas públicas de várias partes do país, com a intenção de promover e provocar práticas do ensino de História mais condizentes com as realidades da pandemia e com as demandas dos estudantes, longe de ser aqueles resumos referentes à oralidade. As primeiras oficinas desenvolvidas entre fevereiro e agosto de 2020, foram realizadas em conjunto com os pibidianos de história do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN) visando a interação entre núcleos, a discussão e a troca de experiências que não seria possível presencialmente.

Todas essas ações realizadas durante as reuniões, foram fundamentais para realização das atividades nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Lauro de Castro durante o período remoto emergencial, e ajudou a desenvolver estratégias para

superar os desafios e impactos do ensino de História. Neste contexto, esses aspectos que serão discriminados no próximo tópico, de modo que possamos visualizar os obstáculos daquela modalidade de ensino, inseridos no campo da História escolar.

Desafios para o Ensino de História

Diante do panorama desafiador da pandemia de Covid-19, nós do PIBID-História/UFRN, atuantes nos planejamentos e nas práticas de ensino na E. E. Lauro de Castro, pudemos identificar alguns desafios que perturbaram as nossas experiências no campo da escola virtual, uma vez que tivemos de acompanhar a marcha da reinvenção das metodologias, da adaptação às TDICs e dos diversos obstáculos que dificultaram e ainda vem complicando as operações docentes.

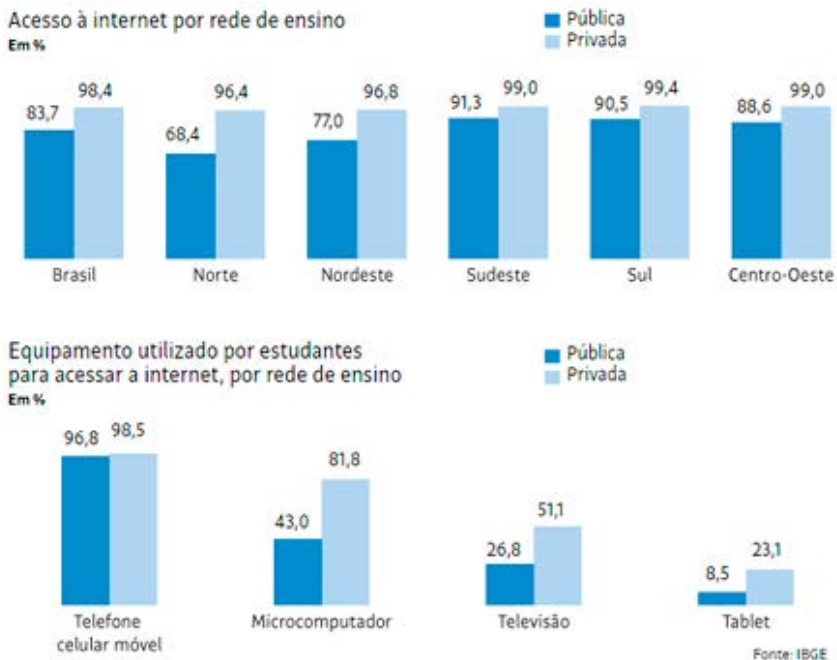
A escola é um espaço de ensino-aprendizagem em que vários atores estão conjugados e se relacionando cotidianamente. Essa instituição deve estabelecer diálogos com as demandas da sociedade, de modo que o ensino seja condizente com as realidades dos sujeitos estudantes, pois eles possuem variadas condições socioeconômicas, culturais e políticas, as quais alinham seus interesses particulares e coletivos. Nesse sentido, segundo Libâneo (2007, p. 53) o ensino deve contribuir para “desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania”. A partir desta definição, podemos compreender que a escola deve identificar a realidade local na qual está inserida, com o objetivo de satisfazer as demandas da comunidade escolar, por meio do desenvolvimento de capacidades resultantes de conhecimentos teórico-práticos, e contribuindo assim para a melhor formação dos estudantes.

Pensando-se na escola pública e na realidade dos estudantes do Lauro de Castro, tomamos as observações nos encontros síncronos para inferir uma generalização quanto aos problemas do acesso à *internet* e da posse de equipamentos eletrônicos que auxiliem na utilização das TDICs, as quais foram empregadas demasiadamente nas práticas escolares durante o ensino remoto emergencial. Essas problemáticas

estão envolvidas nas variadas condições socioeconômicas da sociedade brasileira, a qual é historicamente desigual, e que com a emergência da pandemia de Covid-19, evidenciou as vulnerabilidades da população brasileira, demonstrando altos índices de desemprego, o acesso precarizado aos serviços de saúde, o direito de moradia ameaçada por causa da falta de dinheiro suficiente para custear aluguéis, financiamentos e/ou despesas mensais fundamentais (serviços de água e luz), bem como o custeio da alimentação e de artigos de higiene e de proteção individual (sabão, máscaras, álcool em gel), os quais são tão necessários para o enfrentamento do vírus. Assim, como efeito dessa realidade de crise que se instaurou, os estudantes das classes baixas, foram intensamente prejudicados, porque seus pais passaram a contar com pouco ou nenhum recurso para a manutenção das condições básicas de vida, o que também reverberou no poder de compra, dificultando a aquisição de dispositivos eletrônicos, e, por consequência, afetando também a conexão com a *internet*. Para corroborar com essa reflexão, abaixo o gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) expõe alguns dados sobre o acesso à *internet* por rede de ensino e o percentual de equipamentos utilizados pelos estudantes.

Ao analisar esses dados, pode-se observar que os estudantes do nordeste, a região em que o PIBID-História-UFRN atua, possui o segundo menor percentual de acesso à internet no âmbito da educação pública do país. Somando-se a esses números, os percentuais da utilização de equipamentos de acesso à rede de *internet*, distribuídos entre quatro tipos, demonstra que a utilização dos *smartphones* é o principal dispositivo para se conectar com a *web*, assim como os seus recursos digitais. Dessa maneira, ao observarmos a turma do sétimo ano, do Lauro de Castro, identificamos a quantidade diminuta de discentes (não atingindo um grupo de dez) nos encontros síncronos, isso por efeito da falta de disponibilidade de recursos financeiros para adquirir os equipamentos e pagar pelo serviço de *internet*, seja ele cabeado, a rádio ou móvel.

Gráfico 1: Mostra de domicílio sobre o acesso à internet e a posse de equipamentos usados pelos estudantes.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD 2019.

Os populares “dados móveis”, também são problemáticos, ainda que os outros dois padrões de rede também sejam, apesar de serem mais confiáveis e estáveis do que aquele. Isso verifica-se, por causa da limitação dos pacotes de dados disponibilizados pelas operadoras de telefonia móvel, que geralmente oferecem “pacotes” baratos e limitados, os quais são amplamente utilizados pelas famílias de baixa renda, principalmente neste momento de pandemia, pois são os serviços mais populares e acessíveis. Esses aspectos afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, visto que os alunos são os mais prejudicados, porque são reféns da conectividade via rede mundial de computadores (*World Wide Web*), bem como também dos seus recursos digitais atrelados às TDICs. Ao refletir melhor este aspecto, isso evidencia a falta de cuidado

com essas classes sociais mais vulneráveis, dado que as políticas públicas de inclusão e do direito do acesso à educação pública e de qualidade, não se verifica plenamente na realidade social, o que expõe os processos de exclusão de grandes contingentes de estudantes, por não poderem utilizar a *internet*, em razão do mal planejamento das ações de retorno ao ensino remoto emergencial desenvolvidos pelo MEC. Seguindo essa linha de argumentação, Moreira afirma:

Observa-se que os fatores que cooperam para essa realidade educacional são, principalmente de ordem política e socioeconômica, pois a ausência de políticas sociais efetivas que atendam aos estudantes e suas famílias, cooperam para a situação de desvantagem na corrida por uma formação educacional que possa lhe oportunizar melhoria na qualidade de vida, colaborando para o acirramento das limitações em concretizar um ensino de história efetivamente cidadão e democrático. (MOREIRA, 2021, p. 39)

Essa falta de políticas públicas que garantam a inclusão e acesso às aulas remotas para os estudantes mais vulneráveis, assim como impacta na qualidade do ensino-aprendizagem de História, aponta para outros aspectos problemáticos detectados em nossos acompanhamentos em sala de aula como pibidianos: a falta de interesse dos alunos, a carência de instrução para a utilização dos equipamentos eletrônicos e de seus recursos, tanto para os professores quanto para os estudantes e as formas de se produzir materiais didáticos para atender duas realidades discrepantes, que são os: alunos conectados à *internet* e alunos sem conexão com a mesma.

Com o advento da pandemia, os estudantes foram orientados a não frequentarem a escola por tempo indeterminado, com intuito de conter a onda de contaminações e mortos pelo vírus do Covid-19. Como já foi mencionado anteriormente, diversos efeitos desse isolamento social se fizeram evidentes, mas além daqueles resultantes, os sujeitos estudantes também passaram por uma síndrome do desinteresse, uma vez que estudar em ambiente doméstico envolve muitas variáveis, como, por exemplo: os barulhos provenientes de construções ou reformas de prédios, os sons produzidos pela vizinhança, os latidos dos cachorros, os

conflitos familiares particulares, as dificuldades de financeiras, além do compromisso de participar das atividades da escola sem a referência do professor presencialmente, a não ser pela comunicação virtual via aplicações da *web* (*Google Meet*, *Zoom*, plataformas personalizadas, entre outras).

Diante de tantos problemas, em nossas atividades, uma parcela considerável de estudantes não estiveram inseridos de maneira plena nos encontros síncronas (aulas e plantões de dúvidas) e assíncronas (atividades), pois temos a impressão de que em suas mentes eles não entendiam completamente o formato do ensino remoto emergencial, dado que as suas experiências até surgimento da pandemia eram presenciais, numa clara rotina definida entre o ir à escola e o retornar aos seus domicílios, a qual foi desestruturada por um novo formato de escola, a escola virtualizada, impactando negativamente nos processos de aprendizagem desses sujeitos e os lançando para uma realidade nova e igualmente assustadora, provocando o estranhamento e a falta de entusiasmo para se dedicar às atividades escolares do novo normal.

Outro obstáculo para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, é a questão da instrução acerca da utilização dos equipamentos eletrônicos de acesso à *internet* e dos seus recursos, que mobilizou tanto os alunos quanto os professores na busca pela obtenção de conhecimentos das TDICs. Os docentes tiveram alguns suportes através de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelas secretarias de educação de estados e municípios, assim como *lives* e cursos de extensão de algumas universidades públicas, os quais foram oferecidos gratuitamente. Isso não significa que não se encontraram problemas, muito pelo contrário, mesmo com esses aportes os professores tiveram de se reinventar, adaptar as suas metodologias ao novo espaço escolar virtualizado e distanciado dos fisicamente dos estudantes, da mesma maneira que tiveram de ter cuidado com as fragilidades emocionais e psicológicas dos seus alunos diante do contexto pandêmico. Essas circunstâncias nos fizeram pensar em como é complexa as práticas docentes, uma vez que percebemos os vários cuidados que a nossa professora/supervisora teve ao lidar com seus discentes, ao relatar as suas experiências com o ensino de história durante a pandemia e nos abrir para reflexões que

transcendem o tempo de aula, o que impacta nos planejamentos, nas posturas e nos modos de falar.

Os estudantes são considerados nativos digitais para a nossa época, no entanto, esta expressão não leva em consideração determinadas aplicações ou ferramentas digitais, ainda que as crianças e os jovens tenham habilidades destacadas em lidar com o aprendizado das TDICs. Muitos dos discentes estão inseridos habituados a nichos específicos como os dos jogos e das redes sociais digitais, utilizando-se da *internet* para pesquisa somente quando requisitados. Soma-se a essa problemática, o fato de que nem todos os alunos estão familiarizados com dispositivos eletrônicos, pois muitas vezes eles nem possuem, o que é uma realidade para muitos sujeitos neste país. Durante as aulas, pudemos observar que alguns alunos compartilhavam os seus instrumentos eletrônicos com os seus familiares, acarretando em dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos históricos e de outros saberes envolvidos com a operação de recursos digitais. Ora, isso significa que o tempo de uso era limitado pelo revezamento entre os integrantes da família dos alunos! Todavia, cabe ressaltar que tentamos produzir soluções didáticas simplificadas para atender às demandas do tempo limitado de uso dos instrumentos e da falta de familiaridade com alguns recursos, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da História. Dessa maneira, cabe o exercício de se pensar em novas estratégias que busquem contornar esses obstáculos, para que a prática docente seja mais eficaz dentro das possibilidades existentes.

Com essa realidade limitante, nós pibidianos de História tivemos de pensar em estratégias de ensino-aprendizagem, bem como buscar recursos para enfrentar as adversidades no âmbito do ensino de História juntamente com a professora/supervisora, na E. E. Lauro de Castro. Desse modo, o próximo tópico discute sobre como procedemos no sentido de produzir materiais didáticos potentes, de modo a responder às demandas dos nossos estudantes.

Os materiais didáticos e suas potencialidades

Com as aulas sendo realizadas reuniões de reuniões online, muito se pensou acerca do acesso à *internet* dos alunos. Como dito acima, segundo pesquisas feitas pelo IBGE em 2019, 22,7% da população do país não possui acesso à *internet*, e o Nordeste tem a situação mais agravante de pessoas desconectadas, sendo então 31,4% da população da região.

Essa realidade existente em diferentes escolas pelo país, não é diferente na Escola Estadual Lauro de Castro, onde muitos alunos, por diversos motivos, não tinham acesso a *internet*. A escola em questão, assim como outras escolas do estado, optou por ministrar aulas que chegasse aos dois grupos de alunos: os que possuem *internet* e podem acompanhar as aulas online através de plataformas de vídeos como Youtube, video-chamadas com aulas síncronas, ou através de orientações por aplicativos de celular; e também optou por estratégias que chegassem aos alunos que não tinham acesso à *internet*, mas que não podiam ficar sem acesso à educação.

Para os alunos do segundo caso, a primeira solução encontrada foi a elaboração de materiais didáticos que auxiliassem nos estudos semanais. Matérias estes elaborado pelos professores e deixado na escola, onde os alunos ou os seus responsáveis, poderiam pegar as atividades a cada quinze dias. O material deveria conter um pequeno texto com informações a serem estudadas e uma atividade que o aluno deveria fazer, e depois devolver a escola para ser corrigido pelo professor que a elaborou. Embora não houvesse muitas devolutivas, a solução encontrada, permitia que os alunos tivessem uma forma de continuarem sua formação escolar e não perder ainda mais em um ano repleto de perdas.

Com isso, os pibidianos, pensando no direito à educação para todos e em todo o esforço que a escola vinha fazendo para manter os alunos estudando, passamos a trabalhar pensando nos dois grupos de alunos. Como já mostrado, as aulas síncronas, apresentavam muitas dificuldades devido a falta de experiência do corpo docente e discente com as novas tecnologias necessárias para a realização das atividades escolares.

Por outro lado, as dificuldades presentes nos alunos sem acesso a *internet* eram bem maiores. Assim, no momento do planejamento do material didático, muitas questões surgiram. Como elaborar um material que abarque todo o conteúdo em um pequeno texto? Como elaborar um material auto suficiente para os alunos conseguirem, sem muitas dificuldades, realizar os exercícios desejados e ainda compreender o que está sendo explicado? Como fazer um material didático chamativo para que de fato os estudantes queiram estudar?

Para elaborar o material didático foi preciso pensar em duas limitações impostas pela escola: não poderia passar de duas páginas e, se conter imagens, só seria impressa em preto e branco. Essas limitações eram necessárias uma vez que a escola não tinha condições de imprimir mais páginas e a impressora não estava com tinta colorida. Somado a isso, era necessário pensar também em um material que estivesse de acordo com a faixa etária dos alunos da turma que ficamos responsáveis, o sétimo ano sendo alunos de 12 a 13 anos.

Realizamos três aulas síncronas na turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Elas ocorreram entre os meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, ainda no começo da experiência do ensino remoto. Respectivamente, os temas trabalhados foram “Inovações tecnológicas e as navegações marítimas”, “Renascimento” e “Povos pré-colombianos”. Temas que precisávamos trabalhar nos materiais didáticos pensando que o aluno não teria a orientação do professor para explicar o conteúdo exposto, e, ainda assim, precisaria ser capaz de responder as atividades, e estas também precisavam ser claras de modo a não deixar dúvidas sobre o que o aluno precisava realizar.

Uma das orientações da professora supervisora era sempre pensar que os alunos estavam em suas casas, tendo como único contato com o professor o papel, estudando sozinho em um espaço muitas vezes barulhento, não favorável ao estudo (devido ao barulho, música, outros estímulos visuais, atividades diárias como afazeres domésticos etc.) então, uma página inteira com texto poderia ser cansativa para alunos de 7º ano que, normalmente, não possuem hábito de ler, e lugar reservado para estudar.

A primeira estratégia para a produção de um material didático para o 7º ano foi estudar livros didáticos direcionados para esse ano do ensino fundamental e que abordassem os temas que íamos trabalhar, a partir disso, foi possível delimitar o que era essencial para o aprendizado do aluno, tomando como base não apenas o conteúdo, mas as assimilações com a realidade dos discentes. Outra estratégia foi o uso de imagens, ilustrações e tabelas que trouxessem informações essenciais para que o aluno não ficasse apenas preso ao texto, buscando trabalhar nos discentes a leitura de imagens e a associação com o texto. Evitava-se que o material didático não parecesse tão cansativo para os estudantes que, em casa, precisam lê-los sozinhos.

Para a escolha das imagens era necessário fazer alguns questionamentos: “como elas são em preto e branco?”, “o texto e a imagem estão dialogando entre si?”, “o aluno, sozinho, consegue ler a imagem da forma desejada?”. Para obter algumas dessas respostas, utilizamos recursos digitais para visualizar as imagens e ilustrações em preto e branco, para imaginar como os alunos poderiam observar o que estava sendo posto. Além disso, como forma de contextualizar os alunos na leitura da imagem, foi necessário a utilização de legendas que situavam os discentes quanto à informação referente à imagem/ilustração. No mais, foi um recurso utilizado pensando no pouco espaço existente nas páginas.

As imagens foram utilizadas no trabalho do objeto de estudo *Expansão Marítima Europeia*, tendo o tema das *Inovações Científicas* como temática de fundo para ajudar os alunos a visualizarem as inovações tecnológicas desenvolvidas naquela época e que auxiliaram nas navegações, “descobertas” e colonizações dos europeus. Mapas foram utilizados ao abordar sobre os povos pré-colombianos como forma de situar os alunos geograficamente, mostrando os territórios que esses povos ocupavam e os países que hoje correspondem a eles. Esses recursos auxiliam na elaboração de um material didático chamativo para os estudantes e que proporcionem com que eles desenvolvam habilidades que vão além do texto, como a leitura e associação de imagem e mapas.

Somado a isso, é importante, ao construir um material destinado a alunos do 7º ano, é pensar no uso de palavras que possam ser compreen-

síveis para os discentes. Caso seja usado um termo novo, que possa causar estranheza ou o não entendimento do seu significado, é importante a utilização de recurso para explicar a palavra. Na sala de aula, ou em reuniões síncronas, é possível o professor informar o significado, mas no contexto ímpar que vivemos, no qual é crucial que o aluno tenha em mãos as informações para que reflita sobre os conhecimentos estudados, é imperativo que as explicações de termos novos, ou desconhecidos aos alunos venham no material. Para isso, utilizamos um “glossário”, muito utilizado nos livros didáticos para esse fim.

Como já citado anteriormente, os alunos sem acesso a *internet* precisavam pegar o material didático na escola que também continha a atividade que deviam fazer. Pensar em uma atividade para a qual o aluno não contaria com a orientação do professor para realizá-la, constituiu-se um grande desafio para nós pibidianos. O aluno deveria ser capaz de fazer o que se pedia sem recorrer a recursos como vídeos, músicas, ou pesquisas na *internet*, e sem o nosso auxílio, tendo como única base o texto por nós elaborado. Com supervisão da professora responsável foi possível elaborar atividades com perguntas diretas, compreensíveis aos alunos, mas que buscavam fazer com que o estudante relacionasse o que foi lido com aspectos da atualidade e suas próprias vivências.

Embora não tenha sido possível saber a quantidade de alunos que responderam às questões, ou quantos pegaram a atividade na escola, se tomarmos como base a média de devolutiva de atividades nesse período, podemos concluir que o número foi baixo. No mais, já foi mostrado as dificuldades na elaboração de uma atividade nessas condições, um tópico que mereceria reflexão própria seria o processo avaliativo. Como desenvolver mecanismos de avaliação, por exemplo, nas condições complexas nas quais é difícil inclusive acompanhar e auxiliar o aluno? Neste sentido, pensar em como avaliar os alunos quando não se está presente para auxiliá-los tornaria o processo avaliativa ainda mais complexo, uma vez que só é possível saber acerca da compreensão do aluno de acordo com o que ele respondeu.

Considerações finais

Vale salientar, por fim, que grande parte das ações pensadas e desenvolvidas se devem aos saberes expostos e discutidos nas oficinas *online*, por meio das apresentações de temáticas pelos professores com experiência pedagógica. Além disso, as orientações da professora/supervisora do PIBID, Isa Cristina, a qual já possuía experiência profissional e conhecia a presente realidade da E. E. Lauro de Castro, foram de caráter fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento dos materiais didáticos.

É importante acrescentar que, embora tenhamos disponibilizado o material na escola, as devolutivas foram baixas. Sendo importante que nós, futuros professores de história, possamos utilizar as experiências adquiridas com o ensino emergencial remoto, as aulas síncronas, assíncronas e o material didático produzido como forma de aprendizado para o futuro para que isso não seja esquecido, mas sim utilizado.

Diante de diversos desafios provocados pelo cenário pandêmico, por meio das nossas ferramentas e demais recursos, foi possível realizar a produção de materiais didáticos mais condizentes com a realidade de cada aluno, pensando em estratégias que colaboraram efetivamente para seu aprendizado dentro dos seus desafios e limitações causados pelo referido contexto global.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 007/2018 CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Editais e seleções**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf/view>. Acesso em: 18. fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n° 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed. 53, sec. 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. p. 1-12, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Catarina da Silva. “- **E eu, professor?!**”: o ensino remoto de história e o cenário de inclusão deficitária em áreas rurais e periféricas do Estado do Pará. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 24-44, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12251/7982>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANDRI, Vanessa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Caracterização de práticas de supervisão docente desenvolvidas por bolsistas supervisores participantes do PIBID. Águas de Lindóia: **Abrapec**. p 1-8, Nov. 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1635-1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, William. UFRN suspende aulas presenciais por tempo indeterminado. **UFRN**, Natal, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/noticias/34250/ufrn-suspende-aulas-presenciais-por-tempo-indeterminado>. Acesso em: 20 fev. 2022.

TEXTO 23

ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/ HISTÓRIA, NATAL



CAMILA DE OLIVEIRA BRANDÃO¹
LUCIANA FERNANDES DA SILVA²
LUNA SILVA DE CARVALHO³

Introdução

A escrita de modo geral, bem como o ato de transcrever experiências, sempre foi uma peça-chave para os quebra-cabeças construídos pela História. Os relatos são narrativas que nos conferem um alargamento de visão frente à determinada temática ou vivência, além de nos possibilitar uma maior aproximação com os eventos ali relatados. É pensando na grandeza desse compartilhamento de conhecimentos que a História nos proporciona por meio de seu estudo que produzimos este relato de experiência, direcionado a tratar de nossa vivência docente enquanto bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na Escola Estadual Lauro de Castro, localizada na Zona Oeste de Natal, mais especificamente no bairro de Cidade da Esperança e interessadas, também, em divulgar a nossa trajetória enquanto docentes em meio a um novo sistema de educação adotado mundialmente devido à Covid-19: o ensino remoto.

- 1 Graduanda do 7º período no curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: oliveiracamila500@gmail.com
- 2 Graduanda do 9º período no curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: luciana15.fernandes@gmail.com
- 3 Graduanda do 9º período no curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: carvalhosluna@gmail.com

O furacão de mudanças que atingiu o mundo e suas variadas esferas após a contaminação desenfreada da pandemia de COVID-19 atingiu em cheio a dinâmica física existente no chão da escola. Com isso, os novos cenários e ambientes não mais eram caracterizados por paredes, portas e janelas, mas pela grande quantidade de tecnologias com suas telas de computadores e celulares. A educação nas universidades precisou ser transformada, bem como nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, sejam elas públicas ou privadas. Toda essa avalanche de modificações chegaria, obviamente, ao processo desenvolvido pelo PIBID no interior das universidades e das escolas da rede básica atendidas pelo programa.

Os relatos aqui dispostos dizem respeito às vivências de três estudantes da graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Camila de Oliveira Brandão, Luciana Fernandes da Silva e Luna Silva de Carvalho, ingressantes no curso, respectivamente, nos semestres de 2019.1, 2018.1 e 2018.1. Nossa vivência enquanto pibidianas, por sua vez, ocorreu em meio às incertezas características da pandemia. As aulas da universidade, suspensas desde o dia 17 de março de 2020, de acordo com resolução posta pela própria instituição, nos afastava fisicamente das salas de aula e das atividades acadêmicas que se davam no interior da instituição. O retorno das aulas, através de um formato remoto e cercado de incertezas se deu no segundo semestre daquele mesmo ano, mais precisamente no dia 16 de julho, por meio da resolução de número 031/2020⁴, com as aulas, os/as docentes e os/as alunos e alunas voltando suas atividades letivas em setembro de 2020. O ano marcava o mês de outubro quando nós, assim como os nossos professores e professoras da universidade, ainda estávamos compreendendo o rumo que a educação tomaria a partir dali, a partir daquele contexto caótico. A exatidão nas nossas condutas eram poucas, mas a consciência de que, acima de tudo, a nossa conexão com os alunos e alunas seria pautada nas experiências

⁴ Resolução 031/2020 da CONSEPE, de 16 de julho de 2020, que dispõe sobre a regulamentação para a retomada das aulas dos cursos de graduação do Período Letivo 2020.1, durante a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia da COVID-19.

conjuntas e históricas que todos e todas estávamos encarando, era um acalanto. Falaríamos a mesma linguagem, uma vez que vivíamos o mesmo evento histórico. Seríamos, ao longo de nosso contato, construtores de nossos testemunhos enquanto grupo, produtores de nossas fontes, como afirmam Oliveira e Santiago Jr.: “A produção do registro de experiências pessoais é um aspecto da metodologia histórica que insere o aluno na condição de produtor de fontes a partir da chave do testemunho.” (OLIVEIRA; SANTIAGO JR., 2020, p. 9).

As primeiras comunicações, como eram esperadas, se deram por meio de uma observação inicial das turmas virtuais que passávamos a acompanhar no Lauro de Castro. É importante frisar aqui que, ao final do ano de 2020, período em que ingressamos no PIBID, as dificuldades com o formato remoto eram demasiado acentuadas. Fora isso, a escola sofria com a ausência cada vez maior dos alunos e alunas nas aulas disponibilizadas de forma *online*. A evasão escolar era nítida no número de estudantes que participavam das aulas. Algumas turmas contavam com maiores participações e presenças, mas aquele cenário, quando comparado com a realidade presencial da instituição, escancarou as rachaduras que a pandemia trouxe para a área da educação.

Segundo Caimi, Mistura e Mello (2021), o crescimento da evasão escolar durante esse período teve como principal motivo a desigualdade que a educação brasileira enfrenta, pois quando o Parecer 5/2020, publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a retomada obrigatória das atividades em formato remoto, foi desconsiderado várias particularidades tanto regionais quanto no que toca à acessibilidade de alunos e professores a equipamentos e redes de tecnologia da informação e comunicação. Desse modo, “[...] em meados de 2021 o quadro não se alterou significativamente, se não para pior, com o abandono escolar de cerca de 4 milhões de brasileiros com idades entre 6 e 34 anos, [...]” (CAMI; MISTURA; MELLO, 2021, p. 10-11).

Em meio a essa imposta realidade, nossa primeira experiência em sala de aula era, portanto, pautada em uma série de incertezas, até mesmo para aqueles que exerciam o papel da docência há muitos anos. À nossa

frente tínhamos um embaraço de questões, mas também a coragem e as faíscas iniciais de toda uma trajetória de fazer docente.

Fixadas no desejo de promover uma maior interatividade com essa nova versão do chão da escola, agora diante de uma necessidade inédita resultante da COVID-19, precisávamos trazer a História para perto das e dos estudantes da instituição Lauro de Castro. Assim, percebemos que as atividades envolvendo a nossa disciplina precisavam ser dotadas de sentido dentro do contexto de vida dos alunos e alunas para que, por meio dessa conduta, pudéssemos chamá-los e chamá-las a participarem do que ocorria no presente das suas experiências em sala de aula, aproximando-os do conhecimento e da aprendizagem. Sobre esta aproximação entre educação e discentes, frisam Oliveira e Santiago:

Se não pensarmos e construirmos a formação do profissional de História em conexão com a sociedade, os conhecimentos que produzimos continuarão a não fazer sentido seja para a criança e o adolescente com os quais atuamos na escola, seja para o turista de qualquer idade que visita as praças dos centros históricos ou museus. (OLIVEIRA; SANTIAGO JR., 2020, p. 6).

Neste sentido, nossa tentativa foi de, por meio dos caminhos que tínhamos como possíveis dentro do nosso universo em sala de aula enquanto pibidianas, produzir materiais didáticos aplicáveis e facilitadores em nosso ambiente educativo *online*, que permitissem aos nossos alunos e alunas uma maior reflexão e questionamento quanto aos eventos históricos e sociais que eram debatidos no nosso espaço de troca, seja ele referente à atualidade ou não.

Oficinas de formação

Nós, as três pibidianas envolvidas produção deste texto, ingressamos na licenciatura de História da UFRN durante os semestres 2018.1 e 2019.1, assim, de início, tivemos a experiência da universidade e das salas de aula em modelo presencial e, de fato, não imaginávamos que seríamos protagonistas de uma versão de PIBID totalmente diferente do

convencional. Para muitos de nós, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conseguir esta vaga como bolsista foi a realização de um sonho, pois, além do que atesta os trabalhos científicos dos ex pibidianos, sempre ouvimos pelos corredores da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) sobre os bons frutos que o Programa traz para a nossa formação ao passo que cumpre com uma das funções que a universidade tem, qual seja, levar para além das suas “muralhas” o saber produzido pelo seu público – “trata-se aqui do princípio da extensão realizada como projeto de ensino”. Ingressamos no PIBID ao final de 2020 e apesar de não estarmos preparadas para aquela inédita realidade, estávamos todas ansiosas para iniciar as atividades enquanto pibidianas .

A nossa atuação em sala foi limitada e, assim, grande parte do espaço do programa foi preenchido com oficinas de formação. As oficinas ocorriam semanalmente e sempre traziam um convidado diferente – especializado em uma temática – para tratar de assuntos que, inicialmente foram escolhidos em reunião conosco e que são pertinentes à nossa formação e campo de atuação enquanto professorandos direcionados ao ensino de história.

A primeira convidada foi a professora Margarida Maria Oliveira Dias da UFRN. Nome notável da área de ensino de história no Brasil, a professora Oliveira Dias, no dia dez de fevereiro de 2021 trouxe-nos o tema “Os desafios do ensino remoto”. As ideias simples, mas inovadoras, e os esclarecimentos da professora nos deram um pouco de ânimo e esperança para enfrentar os desafios que o modelo de ensino remoto nos impunha, assim como, serviram de base para trabalhar algumas intervenções que estávamos fazendo nas turmas da escola.

Após esta apresentação, tivemos então várias outras, dentre elas a oficina sobre Religiões afro-brasileiras, ministrada pelo professor Francisco Santiago Jr, também professor da UFRN, no dia 17 de março de 2021. Na ocasião, o professor Santiago Jr. nos apresentou muitos conhecimentos novos sobre o tema e possíveis formas de abordar tal conteúdo em sala. Também tivemos outras oficinas para tratar de temas como “História local”, “Como trabalhar a História Antiga na escola”, “Como

lidar com questões de gênero na escola”, “Cinema e ensino de história”, “História do tempo presente”, “Usos do livro didático” etc.

As oficinas acabaram por ser uma ótima oportunidade para ampliar nossos conhecimentos acerca dos variados temas que eram tratados, bem como para nos auxiliar no desenvolvimento de tais questões em sala de aula e aprender a usar ferramentas novas como, por exemplo, sites de pesquisas, programas, plataformas *online* e jogos educativos.

Produção de material didático para alunos sem acesso à internet

No tocante às nossas experiências ministrando aulas, como já dito, tivemos a oportunidade de observar as turmas e produzir alguns materiais que foram, a princípio, direcionados aos alunos que não tinham a possibilidade de participar das aulas *online* em decorrência da falta de acesso à internet e de equipamentos como smartphones, computadores, tablets etc. Desse modo, tendo que encarar essa realidade, os docentes da escola precisavam preparar dois tipos de aulas em que, conseqüentemente, os recursos didáticos eram diferentes. Enquanto para os alunos que tinham acesso à internet e equipamentos de suporte as aulas *online* podiam proporcionar, mesmo que de forma remota e problemática, a experiência da sala de aula que agora era um espaço projetável e limitado, do outro lado, tal prática não era possível para uma parte dos estudantes. Para estes alunos, que não tinham acesso às redes e tais equipamentos, a dinâmica do ensino-aprendizagem era ainda mais restrita, pois eles limitavam-se a receber as atividades na instituição e retornar para sua casa.

Produzir material didático para os alunos que “ficavam em casa” mostrou-se um desafio ainda maior do que trabalhar com as turmas *online*, visto que não tínhamos nenhum contato com os alunos aos quais estávamos direcionando as atividades. Também, dada as circunstâncias de insuficiência dos materiais escolares – falta de papel e impressora com tinta colorida –, a escola tinha um limite de duas páginas que deveria ser considerado no momento em que planejavamos as aulas. Ao mesmo tempo, tínhamos que nos ater a ideia de que era necessário preparar textos que fossem autoexplicativos e diretos, uma vez que estamos rea-

lizando trabalhos docentes com um público que não foi criado dentro de uma cultura autônoma de estudos e nem possui incentivos ou auxílio dos pais para estudar em casa, já que a maioria dos pais dos alunos da escola pública é composta por pessoas com baixo grau de instrução. Cabe observar que não pretendemos criar generalizações, mas sabemos que em decorrência da extrema desigualdade social que assola o Brasil, a maioria dos cidadãos da classe trabalhadora não tiveram oportunidade de estudar, uma vez que foram obrigados a ingressar cedo no mercado de trabalho – por tal motivo, os pais dos alunos não tiveram como se apropriar do conjunto de saberes desenvolvidos no espaço escolar, e assim, auxiliarem os filhos nas atividades escolares.

Para tal afirmação, nos apoiamos também em pesquisas feitas concomitantes ao período da nossa atuação no PIBID, para a conclusão da disciplina de estágio supervisionado I, na escola Dom José Adelino Dantas que fica localizada na zona norte de Natal e atende a um público com perfil parecido ao da escola Lauro de Castro. Na ocasião em que ocorreu o estágio, entre março e abril de 2021, foi feita uma pesquisa na qual os alunos responderam a um questionário socioeconômico e a respeito do grau de escolaridade dos pais: de 63 alunos apenas 7 responderam que os pais têm ensino superior ou ensino técnico; 21 responderam que os pais têm ensino médio completo e, quanto aos outros 35 alunos (55%), os pais não finalizaram o ensino médio ou mesmo o ensino fundamental. Com isso, reforça-se o argumento de que a maioria dos alunos não podem contar com o auxílio dos pais para resolver atividades escolares. A mesma pesquisa também confirmou que a maioria dos alunos pertencem a famílias carentes, pois 24 (38,1%) responderam que vivem com renda mensal de até um salário mínimo; 21 (33,3%) preferiram não responder, mas entre estes, 4 relataram problemas com a baixa qualidade da internet e dois relataram não possuir acesso a internet, precisando se deslocar para a casa de amigos para poder assistir às aulas. E 15 (23,8%) relataram ter renda mensal de um a dois salários mínimos.

Ademais, quanto à nossa atuação no PIBID remoto produzindo os referidos materiais didáticos, poder recorrer aos nossos professores orientadores foi essencial ao processo, na medida em que, partindo das

orientações propostas, fomos capazes de produzir o tipo de material que era possível e eficaz para o momento. Além das orientações também pudemos contar com as diversas oficinas que foram ministradas pelos professores convidados a cada semana.

Produção de material didático e aulas para alunos com acesso à internet

No que toca à produção de materiais didáticos para os alunos com acesso à internet, podemos dizer que as diferenças foram poucas em relação aos procedimentos executados para trabalhar com uma turma em formato presencial. Pode-se limitar esse tópico a tratar dos distanciamentos do modelo de aulas remoto em relação ao presencial. A maior diferença foi a maneira de expor o conteúdo, uma vez que o mundo físico foi substituído pelo digital.

A partir dessa substituição de meios (plataforma) da totalidade da experiência escolar com a que conhecíamos pelo mundo virtual, surgiram outras particularidades inusitadas como o silêncio do aluno na sala virtual, que aliado à falta de contato visual entre alunos e professoras nos fazia ter, com frequência, a sensação de que a figura do professor se tornara o ator único de uma peça teatral em monólogo. De fato, o silêncio se tornou um problema na medida em que não há como saber se os alunos estão realmente presentes ou apenas com as janelas do *Google Meet* abertas, “como saber se estavam realmente prestando atenção na aula?”. A sensação de insegurança para futuros professores em formação como nós, neste sentido, cresceu em meio ao ensino remoto. Partindo dessa problemática começamos a fazer mais perguntas para que pudéssemos perceber a presença e incentivar a participação dos alunos.

Uma outra particularidade que vale a pena citar e que se tornou um ponto positivo foi a facilidade de trabalhar com imagens e vídeos, algo que acaba sendo dificultado no modelo presencial por falta de material de suporte, como é o caso de projetores e telas funcionando adequadamente em sala de aula ou por problemas de conexão à internet. Este último, contudo, pode ser um empecilho grave e entrave no ensino

remoto, impossibilitando, por vezes, a própria existência do encontro virtual e da aula. Ainda assim, o uso de vídeos e imagens ajuda muito, pois a partir desses recursos, conseguimos atrair a atenção dos alunos e estimular a participação. Algo diferente que fizemos foi a utilização de vídeos de aplicativos como *Kwai* e *TikTok* que contextualizaram com o assunto trabalhado – e foi uma experiência positiva, visto que os alunos interagiram bastante com tais recursos. Recorrer às redes sociais foi uma maneira de nos aproximarmos o máximo possível da linguagem de comunicação usada pelos alunos, criando, inclusive, trocas empáticas com as turmas.

Não é surpresa que o ensino remoto foi um misto de várias experiências novas às quais tivemos que nos adaptar durante o percurso. É válido lembrar que aqui foi citado apenas as que observamos serem mais notáveis durante a nossa atuação enquanto professoras em formação.

O estágio obrigatório e as experiências vivenciadas no PIBID

É importante destacar que ao mesmo tempo em que desenvolvemos nossas atividades no PIBID história UFRN, estávamos envolvidas no estágio obrigatório do curso de licenciatura em História. A grade curricular deste curso de licenciatura na UFRN, apresenta o estágio obrigatório no sexto período, tendo como finalidade instruir, a princípio, o docente na observação das relações e dinâmicas da escola e do ensino de história. Credo na acumulação de conhecimentos teóricos aprendidos, os estagiários devem pensar o ensino-aprendizagem na prática, identificando situações e problemas na mesma intensidade que propõe soluções adequadas para o contexto específico daquela escola e, principalmente, da turma analisada.

Particularmente, a maioria dos pibidianos de história estavam matriculados na disciplina de estágio, como é o nosso caso, justo quando ocorria a pandemia COVID-19. Em tal situação, é pertinente observar e refletir sobre a importância do PIBID para além das experiências na Escola Estadual Lauro de Castro. Todos os ensinamentos, descobertas, ações e produtos dentro do espaço da pesquisa naquela instituição

colaboraram para a construção da nossa identidade docente. Na formação enquanto profissional como um processo contínuo, os elementos aprendidos nas vivências do PIBID moldaram parte da nossa atuação no estágio obrigatório.

Com a retomada das aulas da rede pública por meio do ensino remoto emergencial, a situação era de incertezas. Não tínhamos uma resolução concreta de como as coisas aconteceriam e a nossa situação na graduação também reforçava tal visão. Com o ensino via uma tela de celular ou computador, as relações interpessoais pareciam engessadas e distantes. Contudo, foi no PIBID que tivemos um espaço importante para discutir os efeitos desta circunstância no ensino-aprendizagem e quais metodologias poderíamos desenvolver para minimizar esses impactos. Nas palavras de Carvalho “[...] que recursos simbólicos pode a escola oferecer a esses jovens que, subitamente, foram impelidos a enfrentar uma situação que nem eles nem aqueles que se encarregam de sua educação poderiam vislumbrar?” (CARVALHO, 2020, p. 2). Logo, com o contato, ainda que indireto, entre as pibidianas e os alunos e alunas da Escola Estadual Lauro de Castro, pudemos analisar quais eram as dificuldades existentes para a efetivação do ensino emergencial que expôs ainda mais as dificuldades enfrentadas na educação pública brasileira.

Ao trazer essas experiências para o estágio, conseguimos compreender que a evasão escolar e o desestímulo dos alunos para estudar também estava presente. É relevante, contudo, que entendamos as especificidades de cada local e turma observados. A escola vinculada ao PIBID possui suas especificidades, tem uma estrutura própria com realidades singulares e, da mesma maneira, a escola escolhida para o estágio tem suas circunstâncias. Na disciplina de estágio, a observação nas instituições ocorreu de modo presencial para as três pibidianas. Individualmente, cada uma pesquisou e selecionou a escola que melhor correspondia ao seu alcance. Sendo elas, a Escola Municipal Maria de Lourdes de Lima, localizada no município São Gonçalo do Amarante, parte da zona metropolitana de Natal, a Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, localizada na Zona Norte de Natal e a Escola Estadual Lauro de Castro, localizada na Zona Oeste de Natal. Respectivamente, as turmas acompanhadas foram do 7º

e 8º ano, e 6º e 9º ano. Ademais, após delimitar estas precisões, é viável a seleção de conhecimentos aprendidos no programa que possam colaborar para a atuação enquanto estagiários daquela realidade. Por exemplo, o uso de tecnologias foi uma ação que precisou ser aprendida – mesmo que básica – para o planejamento das aulas em ambas. No PIBID, nossas interações com os estudantes ocorreriam, principalmente, a partir do *Google Meet*. A quantidade de participantes era baixa, então tornar a aula atrativa era um mecanismo para estimulá-los a continuar frequentando, mas também, de repassar para os colegas que, de algum modo, poderiam sentir desejo de estar na sala de aula virtual.

Para produzir materiais didáticos, tivemos que nos encorajar a conhecer e reconhecer plataformas virtuais, e assim, utilizá-las como aliadas para o ensino-aprendizagem. A tecnologia está presente na vida de crianças e adolescentes, principalmente como meio de diversão. No entanto, aproximar essa relação – aluno e tecnologia – para a educação é um desafio que os professores foram obrigados a fomentar, dado que o ensino *online* era – e continua sendo – uma das poucas alternativas para a educação distanciada. Devido às situações das aulas remotas, as pibidianas foram instigadas a conviver com essas tecnologias para corresponder aos objetivos elencados no ensino-aprendizagem das turmas. Esta relação entre o docente e a tecnologia ainda é pouco explorada entre os conhecimentos adquiridos na graduação, como apresenta Odair de Souza e Patrícia de Freitas:

Ou seja, não existe ainda uma política pública efetiva de formação de professores, proveniente dos órgãos governamentais, que capacite os docentes para utilizarem juntamente com os estudantes esses recursos em sala de aula de maneira didático-pedagógico para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. (SOUZA; FREITAS, 2021, p. 124).

Entenda-se que aqui argumentamos sobre a dificuldade dos graduandos em conhecer e exercitar a produção de materiais didáticos e metodologias, tendo, como aliado, os meios tecnológicos. O uso destes não se limita a apresentar slides ou vídeos, requerendo uma diversidade

de conhecimentos que são pensados para o ensino-aprendizagem de qualidade. Além disso, a realidade dos alunos e da escola deve ser considerada, pois muitas redes públicas não possuem ao menos um projetor. Com o PIBID, tanto as oficinas, demonstrando a pesquisa voltada para o próprio ensino de história, quanto os planejamentos das aulas, ajudaram a repensar essa relação com a tecnologia. Assim, dado que os estágios ocorreram virtualmente ou com restrições no presencial, as vivências sobre esta temática expostas ao longo do programa foram uma base para elaborarmos nossas aulas e relatórios na disciplina.

Uma outra experiência do projeto que ajudou os estagiários foi o planejamento das aulas, bem como a elaboração de plano de aulas. Uma vez que “a tarefa do educador é por demais importante e complexa para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação, ao caso, na base do “jeitinho” (VASCONCELLOS, 2008, p. 49), no PIBID, antes de termos a oportunidade de expor nossa aula à turma, foi preciso que aprendêssemos sobre esta, sobre as possíveis metodologias e em como fazer um plano de aula. Com as informações sobre os estudantes – seu comportamento, participação etc. –, foram analisadas as metodologias que melhor responderiam ao contexto e as possíveis problemáticas ocorridas naquela sala de aula. Após, foi instruída a produção do plano de aula, possuindo como maior referência o próprio livro didático. Sem essas etapas, nossa preparação seria rasa diante dos estudantes e a aula sem um significado concreto. Na perspectiva do estágio, a afirmação é a mesma, pois sem os aprendizados no projeto, não teríamos tamanha noção da importância e necessidade do planejamento na vida do profissional de história e no resultado das aulas.

Logo, entendemos que o PIBID foi de suma contribuição para a nossa adaptação na disciplina de estágio. Os conhecimentos prévios, então adquiridos nas reuniões e oficinas do projeto, foram repensados para atender as necessidades observadas nas escolas em que estagiamos. Com esta bagagem de experiência, tivemos uma melhor percepção das ações que deveríamos exercer para o ensino remoto ou presencial.

Considerações finais

De modo geral, compreendemos que as adversidades enfrentadas no contexto pandêmico nos distanciaram da realidade física da escola, proporcionando um novo cenário para a nossa atuação no PIBID. No entanto, juntamente com o coordenador do programa, a professora supervisora e os outros bolsistas, buscamos fazer florescer o ensino em meio aos pedregulhos das dificuldades formativas (e pandêmicas). Reconhecemos o privilégio que é fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e, assim, temos o sentimento de gratidão por todas as experiências vivenciadas, visto que estes ensinamentos colaboraram para a nossa caminhada profissional e como indivíduo.

O presente trabalho trata do caráter multidisciplinar adotado pelas futuras docentes em seu desempenho profissional, expandindo seus horizontes e habilidades, buscando, dentro das possibilidades que nos foram apresentadas, oferecer uma educação cidadã e formadora. A nossa vivência, ainda que tenha se dado sob um sistema de educação adotado de maneira emergencial em todo o mundo, atravessando inéditos percalços, deu-se de forma plena, uma vez que a realidade de então no ensino era aquela – inescapável – e que nós, adotando uma posição docente em sala de aula por meio do PIBID, pudemos exercer e experienciar as múltiplas questões que envolvem o ato da docência, fazendo da educação a nossa ferramenta de mudança pessoal e coletiva.

Referências

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, ano 4, v. 45, 2020. p. 1-13.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, [S.L.], n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021. Even3. <http://dx.doi.org/10.36661/2238-9717.2021n37.12463>.

SANTIAGO JR., Francisco; DIAS, Margarida. **Formação profissional e inovação no ensino em tempos de pandemia**. Natal, 2020 (Mimeografado).

SOUZA, Odair de; FREITAS, Patrícia de. Ensino de História e temas sensíveis em tempos de pandemia: dilemas e impertinências *In: **Ensino de história em tempos de pandemia***, Fronteiras, UFFS, ed. 37, jan./jun. 2021. p. 118-133.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.

