

Cristiano Nicolini
Kênia Érica Gusmão Medeiros
Patrícia Maria Jesus da Silva
(Orgs.)

Ensino *de* História Tempos *em* Híbridos



Anais da I Jornada do GT
Ensino de História e Educação

ANPUH GO



Com base neste precioso conjunto de textos que apresentam as pesquisas e relatos de experiências, defendemos a relevância de se promover eventos dessa natureza para fortalecer as redes entre os profissionais que atuam na área e colaborar na resistência contra as vulnerabilidades do ensino de História. Outrossim, acreditamos que a divulgação dessas investigações e vivências escolares ampliem os debates em torno do saber histórico em sala de aula na Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.



ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS HÍBRIDOS

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS HÍBRIDOS

ANAIS DA I JORNADA DO GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANPUH GO

Organizadores

Cristiano Nicolini

Kênia Érica Gusmão Medeiros

Patrícia Maria Jesus da Silva



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Fotografia / Imagem de Capa: Thaís Venâncio; Karyne Melo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhamento 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão; SILVA, Patrícia Maria Jesus da (Orgs.)

Ensino de história em tempos híbridos: Anais da I Jornada do GT Ensino de História e Educação ANPUH GO [recurso eletrônico] / Cristiano Nicolini; Kênia Érica Gusmão Medeiros; Patrícia Maria Jesus da Silva (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

541 p.

ISBN: 978-65-5917-531-4

DOI: 10.22350/9786559175314

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino; 2. história; 3. Educação; 4. Pandemia; 5. Tecnologias; I. Título.

CDD: 900

Índices para catálogo sistemático:

1. História 900

SUMÁRIO

PREFÁCIO

*Euzébio Fernandes de Carvalho
Cristiano Nicolini*

13

APRESENTAÇÃO

*Kênia Érica Gusmão Medeiros
Patrícia Maria Jesus da Silva*

26

PARTE I MESAS - REDONDAS

1

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS HÍBRIDOS I

Lucília Maria Esteves Santiso Dieguez

33

2

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS HÍBRIDOS II

Ordália Cristina Gonçalves Araújo

40

PARTE II CONVERSAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

1

ENSINO DE HISTÓRIA, INTERSECCIONALIDADE E COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS

3

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A IMPORTÂNCIA DA ARQUEOLOGIA EM OBRAS DE INFRAESTRUTURA URBANA E RESTAURO EM CIDADES HISTÓRICAS, ESTUDO DE CASO SOBRE A CIDADE DE GOIÁS

Jaslane Maria Castro

59

4

76

O ENSINO DA HISTÓRIA DO ATOR, E SUAS INTERSECCIONALIDADES INAUDITAS

Ricardo Di Carlo Ferreira

5

98

SER-ESTAR-EXISTIR COMO MULHER PRETA: ANÁLISE A PARTIR DE CURTA-METRAGEM A INCRÍVEL HISTÓRIA DA MULHER QUE MUDOU DE COR

Lavínia de Sousa Almeida Mendes

6

110

INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UERR

Lyjane Queiroz L. Chaves

7

128

RASURAS NO CÂNONE: LITERATURA FEMININA NEGRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Cláudia Alves Martins

2

TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO DE HISTÓRIA

8

151

NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: RESISTÊNCIAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MODERNO EM UM MUNDO CONTEMPORÂNEO

Jades Daniel Nogalha de Lima

9

172

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Sanara Sipriano de Souza

10

184

A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA PANDÊMICA DA COVID 19 À LUZ DO PROCESSO EDUCATIVO POR MEIO DE CURTAS-METRAGENS ILUSTRATIVOS

Elizete Rodrigues da Luz

Leicy Francisca da Silva

Wilton de Araújo Medeiros

11

207

VAMOS OUVIR O QUE TEMOS A DIZER: O USO DE PODCAST NO ENSINO INTEGRADO DE EJA

Harian Pires Braga

12

226

A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS NO ENSINO EM TEMPOS PANDÊMICOS

Lígia Mayra Amaral Lima

Lucas Gabriel Evangelista

13

235

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO ENSINO REMOTO

Leanne Oliveira de Araújo

Kycya Oliveira Silva

14

251

DIFERENTES OLHARES PARA A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

Patrícia Maria Jesus da Silva

Lara Vitória Dias Paraguagu

3

ÁFRICA, AFRICANIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

15

269

A TRANSVERSALIDADE DOS POVOS *BANTU* NO CHÃO DA ESCOLA: A DECOLONIEDADE DO ARTIGO 26-A NO ENSINO DE HISTÓRIA

Wudson Guilherme de Oliveira

16

290

O SAMBA DE RODA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

Beatriz Francisca da Silva Matos

Cleber de Sousa Carvalho

17

299

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DA DEVOÇÃO À SÃO JOÃO BATISTA: RUA DO
CAPIM LUGAR DE RESISTÊNCIA E FÉ**

Sinara Carvalho de Sá

Luana Nunes Martins de Lima

18

320

**DINOSSAUROS NÃO EXTINTOS: LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DE ELEMENTOS
PALEONTOLÓGICOS EM MUSEUS DO CONTINENTE AFRICANO**

Alessandra Soares Ramos

Josiane Kunzler

19

340

**REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A PERSPECTIVA
INTERSECCIONAL EM *ENSINANDO A TRANSGREDIR*, DE BELL HOOKS**

Ana Paula Oliveira Lima

4

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO

20

361

**MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE NARRATIVAS A PARTIR
DAS TRÊS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN**

Maria Fernanda Medeiros Soares

21

377

**AJUSTANDO AS LENTES PARA EDUCAR OLHARES: O APARTHEID PELO NONO ANO DA
REDE BÁSICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Lucília Maria Esteves Santiso Dieguez

22

390

**A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O ACESSO AO PASSADO PELO ALUNO DO ENSINO
MÉDIO**

Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas

Edinalva Padre Aguiar

23

414

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: O QUE ESTUDO E PARA QUE ESTUDO HISTÓRIA?

Fernanda Magalhães Bueno

24

428

BALANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990

Giovanni Lisboa Borges

5

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E
ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL**

25

447

A TEMÁTICA “VELHICE” COMO OBJETO DE PESQUISA E DE ENSINO PARA A HISTÓRIA

Antônio Carlos dos Santos Pereira

26

463

**O BRASIL IMPÉRIO NO PNLD 2020: ANÁLISE SOBRE NARRATIVAS E ENSINO NOS
LIVROS HISTÓRIA.DOC E ARARIBÁ MAIS**

Anderson Moraes Ferreira

27

479

**OFICINAS DA HISTÓRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM HISTÓRIA
REGIONAL**

Cássio Santos Melo

6

LINGUAGENS, MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA

28

493

**MULTILETRAMENTOS EM HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA
À FRENTE DO SEU TEMPO**

Jades Daniel Nogaíha de Lima

Andréa Kochhann

29

515

O HOLODOMOR NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE TOTALITARISMO

Maurício da Silva Lima

Paulo Julião da Silva

30

530

**O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA: O CHOQUE DE REALIDADE E O
ENSINO HÍBRIDO**

Marlon Teixeira de Faria

PREFÁCIO

Euzébio Fernandes de Carvalho

Cristiano Nicolini

O Grupo de Trabalho em Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História, seção Goiás (ANPUH-GO), carinhosamente chamado de “GT de Ensino de História” na correria dos contatos fortuitos das redes sociais, foi institucionalizado em 20 de junho de 2012. Um registro de nascimento mais acadêmico, impossível: está lá, literalmente, nos anais da história. Falamos do *X Encontro Estadual de História da ANPUH-GO*, realizado entre 18 e 21 de junho daquele ano, que trouxe por tema “Didática da História: pesquisar, explicar, ensinar” voltando toda a sua programação para o ensino e aprendizagem da História.¹ Pela primeira vez, um dos maiores eventos científicos de História, realizado no estado de Goiás, colocou suas luzes, energia e recursos financeiros sobre a reflexão didática, aquela dimensão implícita ao ofício da história que por muito tempo foi obnubilada pelo (em)canto bacharelesco da profissão. Encanto hipnotizador que expulsou para os reinos distantes das Faculdades de Educação, toda a reflexão sistemática sobre o ensino e aprendizagem da História. Nas Faculdades de História, por sua vez, pairava totalitária a fumaça inebriadora que fazia crer que as áreas douradas pela fama, prestígio, poder e recursos financeiros eram constituídas pelas

¹ De acordo com o e-mail, de 06 de fevereiro de 2012, comunicando a abertura de inscrições e apresentando o cronograma de prazos do evento, a edição anterior do Encontro Estadual, a nona edição, teria acontecido em 2007.

pesquisas sobre a Antiguidade, o Medieval ou a Teoria da História (afetos todos, devidamente, eurocentrados). Assim aconteceu na década em que a história teria morrido: os anos noventa, aqueles que viram a União Soviética se esfacelar e registraram o nascimento da rede mundial de computadores pessoais.

Na década seguinte, o cenário do campo do ensino de história começaria a mudar, principalmente, em Goiás. Nos anos dois mil, intensificaram as traduções em língua portuguesa das pesquisas do grupo alemão voltados à reflexão didática da História. Em 1996, na revista *Textos de História*, da Universidade de Brasília (UnB), foi publicado o artigo “Narratividade e objetividade nas ciências históricas”, do historiador alemão Jörn Rüsen. Em 2001, o prof. Estevão Martins, também da UnB, publicava a tradução do primeiro volume da trilogia de Rüsen: “Razão histórica – Teoria da história: fundamentos da ciência histórica”. Pelos vínculos espaciais e acadêmicos existentes entre Goiás e Brasília, logo essa obra se tornou leitura obrigatória no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Federal de Goiás (UFG), pelas mãos do professor Luiz Sérgio Duarte da Silva. O impacto dessas leituras foi substantivo na formação da nova geração de historiadoras e historiadores. Dentre eles, destacamos Rafael Saddi, que defendeu seu doutoramento em história em 2009, e tornou-se professor concursado da Faculdade de História (à época, FCHS), da UFG, a partir do ano seguinte.² Em 28 de maio de 2011, é criado

² As primeiras pesquisas históricas orientadas por Rafael Saddi, no PPGH/UFG, na linha de pesquisa Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História foram concluídas em 2017. Foram eles: as dissertações de mestrado “Didática da História e Uso Público: A Consciência Histórica mobilizada pela Revista *Veja* no debate sobre cotas raciais (2004-2012). 2017”, por Natália Rastelo Franco de Castro Barros e “A Consciência Histórica de Estudantes na Relação com os Discursos de Uso Público da História Afro-brasileira”, por Diogo Fraga Cruz.

no Grupos do Google³ o GruDiH (Grupo de Pesquisa em Didática da História). No dia 9 de outubro desse mesmo ano, o prof. Saddi envia neste grupo um convite para uma reunião de criação do grupo de Didática da História, a acontecer às 14h da terça-feira (11/10/2011), na UFG:

Prezados, gostaria de convidá-los para a uma reunião de discussão sobre a fundação de um Grupo de Pesquisa sobre DIDÁTICA DA HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA a ser realizada nesta TERÇA-FEIRA, ÀS 14:00 na FACULDADE DE HISTÓRIA DA UFG. A ideia é reunirmos estudantes, professores da rede estadual e municipal de ensino, professores universitários, e demais interessados, para desenvolvermos pesquisas a respeito das questões relacionados à função social da História. Diferentes pesquisas apontam que estudantes e professores não veem utilidade alguma no estudo e no ensino da História. A História se tornou ou um amontoado de fatos a serem decorados ou uma Ciência erudita acadêmica, fechada e restrita ao mundo universitário. Em todas as duas formas, vemos ser questionada a capacidade da história em fornecer resposta aos anseios e angústias dos homens no presente. [...] Esta primeira reunião será uma reunião para discutirmos a importância da fundação de tal grupo de pesquisa, definirmos suas linhas de pesquisa e investigação e darmos encaminhamento na oficialização do grupo.

O grupo virtual consolidou-se, naquele contexto, como um canal de comunicação dos profissionais interessados na discussão sobre ensino de história.⁴ Pelo grupo de e-mails, foi articulada a realização de

³ Disponível em https://groups.google.com/g/didatica_da_historia?hl=pt%3Fhl%3Dpt-BR. Acesso em: 15 mar. 2022.

⁴ Nesse grupo, foram articuladas notas de apoio à greve dos professores da rede estadual de Educação, de fevereiro de 2012; foram articuladas as reuniões do GruDiH; socializadas as atas desses encontros; o cadastro do grupo no diretório de grupos de pesquisa no CNPq; articulada a participação de membros do grupo no X Encontro Estadual da ANPUHGO; debatida a campanha eleitoral para direção da FH/UFG, de 2012; divulgadas informações sobre os estudantes da disciplina de Núcleo Livre "Didática da História e Educação Histórica", oferecida por Rafael Saddi, na FH/UFG; as discussões sobre a regulamentação da profissão de historiador; debateu-se as reformas e a eliminação da disciplina de História do currículo da

um curso de formação em Didática da História e Educação Histórica, que aconteceu nos dias 29 e 30 de novembro e 1º de dezembro de 2011. Em 2012, foi criada a disciplina de Didática da História, para a nova matriz da graduação em História da UFG.

No início de junho de 2012, o GT (nacional) de Ensino de História e Educação fez circular nas seções estaduais uma carta motivando a (re)organização dos GTs estaduais. Esta ação teve efeito direto na organização do *X Encontro Estadual de História*, como veremos, e foi fundamental para a criação do GT de Ensino de História e Educação em Goiás. Mas, antes de passar diretamente a este ponto, importa pensar sobre outros fatos fundamentais para a consolidação do campo de ensino de história em Goiás.

Um marco importante da constituição do ensino de história foi a sua inclusão como linha de pesquisa no PPG/UFG “Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História” (2011).

Para entender a consolidação do campo do ensino de história, em Goiás, também importa fazer um breve apanhado dos trabalhos científicos que tomaram o ensino de história como objeto de produção de conhecimento. Em 2011, temos a defesa do trabalho de doutoramento de Miriam Bianca do Amaral Ribeiro “Cultura histórica história ensinada em Goiás (1846-1934)”, defendida dentro da linha de pesquisa História, Memória e Imaginários Sociais e orientada por Noé Freire Sandes. Esta foi a primeira pesquisa científica em história voltada à história do ensino de história em Goiás. Em 2013, aconteceu a defesa

Educação Básica dentre outros. Durante o ano de 2014, o grupo deixaria de ser um espaço de articulação e debate. Apenas o prof. Euzébio Carvalho continua usando-o como canal de divulgação de diferentes atividades relativas ao ensino, à UEG e outras informações pertinentes. Contudo, não há mais interação e o grupo se torna cada vez menos usado e frequentado. De 2016, para frente, torna-se inativo, praticamente, com pouquíssimas informações circulando.

pública das próximas pesquisas voltadas ao ensino. Aline do Carmo Costa Barbosa, apresenta sua dissertação “Didática da História e EJA: investigações da Consciência Histórica de alunos jovens e adultos”, orientada por Marco Antônio de Menezes. Vanessa Clemente apresentou sua dissertação sobre a coleção de livros didáticos, intitulada “História Nova do Brasil (1963-1965): uma nação imaginada”, orientada por Sônia Maria de Magalhães, pela linha de pesquisa Poder, Sertão e Identidade. Couve à Fernanda de Moura Leal⁵ defender o primeiro trabalho sobre o ensino de história, na recém-criada linha de pesquisa Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História: “Didática da História e imagens: reflexões em torno da Consciência História em visualidades formativas”, orientada por Heloisa Selma Fernandes Capel. Podemos afirmar, portanto, que em 2013, o campo do ensino de história se consolidava em Goiás, enquanto campo de pesquisa e de formação profissional em história, apresentando ao público, consistentes trabalhos de pesquisa neste campo. Todas essas pesquisas foram, no mínimo, tangenciadas pela obra do grupo alemão da Didática da História. Concluímos essa breve digressão e voltamos nossos olhares à criação do GT de Ensino, depois de traçar, mesmo que brevemente, o contexto mais amplo de constituição do campo do ensino de história em Goiás.

Voltemos a junho de 2012, quando acontecia o *X Encontro Estadual de História da ANPUH-GO*: “Didática da História: pesquisar, explicar, ensinar”. A conferência de abertura “Didática da História: tradição científica e modismo acadêmico”, foi proferida na manhã do dia 18, por

⁵ No currículo lattes de Rafael Saddi, consta a informação que ele foi coorientador de Fernanda de Moura Leal, iniciado em 2012, em trabalho intitulado “Consciência Histórica e Didática da História”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2919949012379731> acessado em 2022.03.15.

Oldimar Pontes Cardoso, pesquisador do ensino de história, com experiência decorrente de seus estágios de pós-doutoramentos em diferentes institutos da Alemanha. Na manhã do dia seguinte, aconteceu a mesa redonda "Educação Histórica e Epistemologia da História" que contou com a participação de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR), Rafal Saddi (UFG) e Maria da Conceição Silva (UFG). No dia 20, foi a vez da segunda mesa redonda "Ensino de História e Livros Didáticos", com Kênia Hilda Moreira (FAED/UFGD), Eliézer Cardoso de Oliveira (UEG) e Miriam Bianca do Amaral (UFG). No caderno de programação do evento, consta que na sequência da mesa, ao final dessa manhã, aconteceria o ato de criação do GT de Ensino de História da ANPUH-GO. Na verdade, essa atividade acabou sendo transferida para o início da tarde. O fato dessa atividade constar na grade de programação geral do evento, nos mostra a importância dada a ela e sua sintonia orgânica com a proposta geral daquela edição do Encontro Estadual de História.⁶ A conferência de encerramento aconteceu no quarto dia do evento (21/06). "Educação histórica: um estudo sobre a forma de constituição do pensamento histórico em aulas de História do Brasil no ensino fundamental", foi proferida por Marlene Rosa Cainelli (UEL). Fica evidente, por essa breve visada sobre a programação,⁷ que aquele evento estava antenado com o atual movimento de constituição

⁶ Claro que não podemos esquecer do estímulo que a seção Goiás recebeu na ANPUH Nacional motivando a criação dos GTs estaduais.

⁷ Dos nove minicursos oferecidos, três voltaram-se ao ensino: Didática da história, cinema e cultura histórica: a era moderna, por Roberto Abdala Junior (UFG); Pedagogia das imagens: a arte e os multimeios como potencializadores do saber histórico escolar, por Daive Cristiano Lopes de Freitas (SEE/SP); Cultura histórica e história ensinada em Goiás, por Miriam Bianca Amaral Ribeiro (UFG). Dos 12 simpósios temáticos, voltados à apresentação oral de pesquisas, tivemos dois voltados diretamente ao ensino: "O estágio, o ensino, a pesquisa e a formação do professor de história", coordenado por Jaqueline Siqueira Vigário e Sônia Maria de Magalhães e o "Didática da história e educação histórica", coordenado por Rafael Saddi (UFG) e Maria de Fátima Oliveira (UEG).

do campo do ensino de história em Goiás. Ao mesmo tempo, o *X Encontro Estadual* foi sinal e sintoma daquele processo.

Pelo grupo de e-mails do GruDiH, no dia 25 de junho de 2012, circulou a seguinte notícia:

Criação do Grupo de Trabalho (GT) Estadual sobre Ensino de História da Associação Nacional de História, Seção Goiás (ANPUH/GO). Na tarde do último dia 20 de junho, durante a realização do X Encontro Estadual de História foi criado o Grupo de Trabalho sobre Ensino de História da Associação Nacional de História, Seção Goiás. O evento foi realizado nas dependências da UFG/Goiânia e teve por título geral “Didática da História: pesquisar, explicar, ensinar”. O tema do evento aponta para o momento profícuo que o ensino de história, enquanto área específica de pesquisa em História ou enquanto área de atuação profissional está passando. Na ocasião, estiveram presentes mais de 20 representantes de instituições goianas, entre professores da rede estadual de ensino, do município de Goiânia, e das principais instituições universitárias do estado. Foi constituída uma coordenação geral para o GT. O professor doutor Rafael Saddi (UFG/Goiânia) foi escolhido como coordenador geral e o professor mestre Euzébio Carvalho (UEG/UnU Porangatu) como vice. Além destes, constituem a coordenação do grupo de trabalho os professores Anísio Pereira Filho (SME/Goiânia), Carlos Ugo Granoth (SME/Goiânia), Karinne Silva (UEG/Jussara), Luciana Silva (SEE/Goiânia), Marcelo Borges (SME/Goiânia), Marcilene (PUC-GO), Maria Geralda Moreira (UEG/Iporá), Míriam Bianca Ribeiro (UFG/FE/Goiânia), Mirtes Lima (SEE/Sudoeste), Romilda Araújo(SEE/Norte), Sandro Costa (SME/Goiânia), Uilson Duarte (SME/Goiânia), Wanderléia Nogueira (UEG/Quirinópolis) e Wanderson Souza (representante discente IFG/Goiânia). Na reunião, foi deliberou-se que o “Mapeamento do ensino de história no Estado de Goiás” será o eixo central de atuação do GT.

Em 2014, foi realizado em Goiás, um dos mais importantes eventos sobre ensino de história dos países falantes de língua portuguesa.

Tratou-se do *XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica “Educação Histórica: Debates Contemporâneos”*, entre 13 e 16 de agosto⁸, realizado pela Faculdade de História (UFG), com apoio da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e colaboração da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Se o campo da Didática da História já se fazia presentes entre os historiadores goianos, a partir de 2014, com a realização deste congresso, outro campo se tornaria efetivo entre nós: as pesquisas sobre Educação Histórica. Não separamos esses dois campos enquanto área de produção de conhecimento sobre ensino de história, mas como grupos de articulações e atividades profissionais, são evidentes as constituições individuais de ambos. Em terras goianas, esses campos se constituíram com intercorrências e trocas, mas também com particularidades.⁹ Esse desenho de campos de interesses e concepções teórico-metodológicos serviram de fortalecimento para o campo do Ensino de História, não só em Goiás, mas nacionalmente. Essa marca é notável e incontornável quando observamos as atuais pesquisas sobre o Ensino de História no Brasil.

Em 2014, tanto o coordenador quanto o vice-coordenador do GT assumiram a presidência (gestão 2014-2015) e tesouraria da seção Goiás. Consequentemente, o GT deixou de ser o foco principal da ação por conta das demandas e responsabilidades da gestão da ANPUH GO. No ano seguinte, esta gestão realizou o *XI Encontro Regional de História da ANPUH GO “História: Porquê, para quê e para quem”*, entre 29/04 e 01/05

⁸ Confira os anais deste evento em <https://www.anais.ueg.br/index.php/cijeh>. Acesso em: 24 mar. 2022. Comissão organizadora: presidenta Maria da Conceição Silva (UFG), Cristina Helou Gomide (UFG), Euzebio Fernandes de Carvalho (UEG), Maria Olinda Barreto (UEG), Rafael Saddi Teixeira (UFG), Raimundo Agnelo Soares Pessoa (UFG), Thiago Zancope (UFG).

⁹ Professor Rafael Saddi tornou-se um articulador dos debates e pesquisas a partir da Didática da História e a professora Maria da Conceição Silva, da Educação Histórica.

de 2015. O tema da edição nasceu e girou em volta das questões centrais apresentadas pela Didática da História.¹⁰

A presidência da gestão seguinte (2016-2017) da ANPUH GO foi assumida pelo vice-coordenador do GT de Ensino de História, prof. Euzébio Carvalho que se afastou das atividades internas ao GT. O *XII Encontro Regional da ANPUH GO*, uma das principais ações da gestão, foi postergado para o ano de 2018, para acontecer em parceria com o *II Simpósio Internacional de História da Universidade Estadual de Goiás*.¹¹

Fazer a narrativa histórica das ações do GT após sua criação é um processo bastante difícil em decorrência da ausência de fontes. Explico. Após a sua criação, constituímos um grupo de e-mail no serviço *Yahoo Grupos*.¹² Acontece que esse serviço foi descontinuado a partir de 14 de dezembro de 2019, o que nos impediu de ter acesso aos e-mails trocados naquele espaço para recontar a história dos primeiros anos de existência do GT. Infelizmente, os e-mails compartilhados por lá não foram salvos ou arquivados em forma permanente. Tentamos buscar nossas contas de e-mail pessoais (euzebiocarvalho@yahoo.com.br)¹³ e

¹⁰ Confira os anais deste evento em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/anpuhgo>. Acesso em: 24 mar. 2022.

¹¹ Confira o site do evento aqui <http://www.sih.ueg.br/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

¹² Uma mistura de lista de transmissão de e-mails, fórum e site para troca de conteúdo que foi popular principalmente no início da década de 2000, quando a principal ferramenta de comunicação online era o email e não as redes sociais. Para acessar um grupo, você mandava um e-mail com o nome do grupo seguido de `-subscribe@yahoogrupos.com.br`. Assim, passava a fazer parte de uma lista de emails. Cada vez que alguém mandasse um email para aquele grupo, todos os endereços cadastrados recebiam a mensagem. A ferramenta era especialmente popular para a comunicação entre um grupo de formandos, por exemplo, ou de estudantes de uma mesma classe. Também era possível, pela na página do Yahoo, acessar a ferramenta e procurar por grupos conforme assuntos do seu interesse" Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/tecnologia/noticia/2019/11/o-yahoo-grupos-vai-apagar-seu-conteudo-saiba-como-voce-pode-ser-afetado-ck32e2yoj00sw01mq9x1emxvr.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

¹³ Pessoalmente, a conta de e-mail do Yahoo foi progressivamente abandonada a partir de quando eu comecei a utilizar e-mail do Google, a partir de 2010, serviço que passou a oferecer mais espaço de armazenamento on-line. "Lançada em 2004, a ferramenta [Gmail] ganhou destaque desde o começo por oferecer muito espaço para mensagens e pelas tecnologias, que faziam do Gmail bem mais rápido

institucionais (anpuhgo@yahoo.com.br)¹⁴, para recuperar pelo histórico de e-mail as atividades do GT, mas foi em vão, posto que esses e-mails também foram apagados pelo servidor. Contas inativas ou que ficaram um período sem utilização, tiveram seus e-mails apagados.¹⁵

Com a retomada da ANPUH GO, em 2020 e, por conseguinte, com a reorganização dos GTs abrimos uma nova oportunidade, não só de retomar a história do GT de Ensino de História, mas também para escrever suas novas páginas. A reativação ocorreu durante um evento promovido pela Universidade Estadual de Goiás – *BNCC e o Futuro da Educação* -, realizado no formato virtual em função do contexto da pandemia. A partir daquele mês, o grupo passou a se reunir mensalmente e organizou um cronograma de ações para o biênio 2020/2022, sob coordenação dos professores Cristiano Nicolini (UFG) e Kênia Medeiros (IFG). Os objetivos apresentados foram os seguintes: reunir professores dos diferentes níveis de ensino em grupos de leitura e discussão sobre o ensino de História em Goiás; atuar em parceria com coletivos de professores de História em Goiás; dialogar com estudantes

do que os principais concorrentes da época, como Yahoo Mail e Hotmail, que deu lugar ao Outlook.com” [...]. “Quando surgiu, o Gmail era muito superior aos concorrentes. O primeiro ponto de destaque era a quantidade de espaço para armazenar mensagens: 1 GB, quando os principais rivais dispunham de até 5 MB para a caixa de entrada. Era comum ter que apagar e-mails antigos para ganhar espaço. Outro detalhe importante do Gmail, sem dúvidas, era a tecnologia empregada para acelerar os processos. Enquanto isso, os competidores ofereciam plataformas lentas, que obrigavam o usuário a esperar o carregamento de cada comando clicado. Para inovar, o Gmail usava uma abordagem diferente, dispensando esperas incômodas. Isso trouxe uma experiência de uso mais satisfatória.” Disponível em <https://www.techtudo.com.br/noticias/2015/11/historia-do-gmail-conheca-origem-do-e-mail-do-google.ghtml>. Acesso em: 21 mar. 2022.

¹⁴ A conta institucional de e-mails da ANPUH GO ficou praticamente inativa, no período entre 2018 e 2020. Após o encerramento do tempo de vigência da última diretoria eleita (2016-2017) e não sendo constituída uma nova direção, a ANPUH GO ficou acéfala e inativa até 2020. A gestão 2016-2017 foi encerrada durante a realização do *II Simpósio Internacional de História da Universidade Estadual de Goiás e XII Encontro Regional da ANPUH-GO* que ocorreu na Cidade de Pires do Rio, entre os dias 08 a 11 de maio de 2018.

¹⁵ Disponível em <https://recoverit.wondershare.com.br/delete-email/delete-yahoo-old-emails.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

de licenciatura em História, ouvindo demandas e oferecendo momentos de formação com profissionais da área; estabelecer parcerias em atividades com outros GTS, com a ANPUH GO e membros da ABEH em Goiás; dialogar com grupos de pesquisa do estado de Goiás; interagir com as instituições de formação de professores de História em Goiás (UFG, UFCAT, UFJ, IFG, PUC Goiás e UEG); conectar essas diferentes investigações, aproximando ensino e pesquisa; pensar a partir da realidade escolar, ouvir docentes, levar a pesquisa até os espaços onde o Ensino de História se desdobra a partir das experiências cotidianas; debater sobre temas urgentes que se articulam com o campo do Ensino de História e com a Educação, num sentido mais amplo: a BNCC, os negacionismos, os ataques e o cerceamento da autonomia docente e da liberdade de cátedra, dentre outros desafios que nos motivam a resistir e a repensar estratégias a partir dessa fronteira entre conhecimento acadêmico, escolar e popular; valorizar diferentes epistemologias na orientação de crianças e jovens em seu próprio tempo, estabelecendo relações com outras temporalidades e espaços; ampliar espaços de participação dos e das docentes da Educação Básica, graduandos e graduandas, pesquisadoras e pesquisadores e demais pessoas que pensam na História como uma necessidade e um direito das pessoas em Goiás; pesquisar na escola, conhecer como se aprende, aliando conhecimentos do campo da educação e da ciência de referência, valorizando a dimensão da epistemologia e da intersubjetividade dos sujeitos; compreender que a aprendizagem em História transcende a memorização ou a aquisição de informações; investigar a cultura histórica como o cenário em que atuamos no ensino e na pesquisa em História, compreendendo que ele é constituído por pessoas que vivem as suas angústias, necessidades e perspectivas de futuro; construir

coletivamente a compreensão de que ensinar História significa agir e pensar no presente, sem desprezar as experiências do passado, as suas possibilidades de interpretação, orientação e motivação para existir e resistir no mundo que no momento se coloca como o único possível, mas pode ser redimensionado e transformado historicamente; perceber que o horizonte de expectativas se amplia na medida em que as crianças e jovens desenvolvem essa capacidade humana de lembrar, de ler o passado através das fontes e das diferentes narrativas que o passado nos apresenta; evidenciar que História potencializa a nossa capacidade de imaginar outros mundos e nos libertar do presente, que apesar de real, não é definitivo, pois a história segue sendo narrada cotidianamente e a escola e a universidade são alguns dos espaços privilegiados para que essa dinâmica se renove constantemente.

A partir desses objetivos, construiu-se o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelo GT para o biênio 2020/2022: realização de reuniões mensais (virtuais); criação do perfil do GT no Instagram e conta de email; elaboração e disponibilização de um formulário para cadastro de novos membros; interação com o grupo de leitura virtual sobre Estágio e Didática da História. Em 2021 foi realizada a *I Jornada do GT Ensino de História em Educação: Ensino de História em Tempos Híbridos*, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2021. O evento foi proposto no formato virtual, com a participação dos seguintes GT's: História da África e Africanidades, História da Educação, História e Culturas Indígenas, História da Saúde e das Doenças, Direitos, História e Memória e Estudos de Gênero. Disponível em: <https://www.even3.com.br/jornadagte2021/>. Acesso em: 24 mar. 2022.¹⁶

¹⁶ Durante o evento, foi também oficializada a criação do *Coletivo de Professoras e Professores de História de Goiânia* (CPHGyn), com apoio do GT Ensino de História e Educação ANPUH GO.

O resultado desse evento é apresentado através desse ebook, que conta com produções de diversos profissionais e estudantes de Goiás e de outros estados do Brasil. No ano de 2021, o GT também participou do *XIII Seminário de Estágio em História da UFG*, na Mesa 1 - *Ensino de História em tempos de pandemia I: docentes da Educação Básica de Goiás* (18 de maio de 2021). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_fCti2DNHbo&t=1s. Acesso em: 24 mar. 2022.

Em 2022 o GT participa do *XIII Encontro Estadual da ANPUH GO*, na PUC Goiás, propondo o Painel especial "*300 anos da bandeira de Anhanguera: debates decoloniais sobre o ensino da história de Goiás*", com a presença da Prof^a Dr^a Miriam Bianca do Amaral Ribeiro (FE UFG) e da Prof^a Dr^a Juciene Ricarte Apolinário (UFCG). Além dessa atividade, o grupo propôs o Simpósio Temático 22, intitulado *Vulnerabilidades do ensino de história: que espaços perdemos na escola?*, coordenado pelas professoras Lucília Maria Esteves Santiso Dieguez (Secretaria de Educação do Rio de Janeiro) e Patrícia Maria Jesus da Silva (RME Goiânia/CPH Gyn).

Esperamos que o GT Ensino de História e Educação ANPUH GO se renove a cada biênio e siga construindo histórias plurais, que articulem ensino, pesquisa e vida prática.

Goiás, março de 2022.

APRESENTAÇÃO

Kênia Érica Gusmão Medeiros

Patrícia Maria Jesus da Silva

Nos dias 02 e 03 de dezembro de 2021, diferentes sujeitos e instituições que atuam na pesquisa e no ensino de História (em Goiás e de outros lugares do país) foram responsáveis pela concretização da *I Jornada do GT Ensino de História e Educação ANPUH GO*, que teve como tema central *Ensino de História em tempos híbridos*. A congregação destes profissionais permitiu que se destacasse a importância do Ensino de História e da pluralidade que caracteriza o campo, e revelou para a equipe organizadora os desafios de apresentarem neste e-book a riqueza compartilhada sob as inúmeras telas abertas na plataforma virtual.

As mesas redondas aconteceram nos dois dias (02 e 03 de dezembro) pela manhã (das 9h às 11h30) e à noite (das 19h às 21h), sob os seguintes títulos e seus referidos expositores:

Mesa 1: Diálogos entre Coletivos de Professores: desafios e articulações - Prof. Ms. Rodrigo Souza dos Santos (CPHIS - Porto Alegre/RS), Profª Ms. Patrícia Maria Jesus da Silva, Prof. Ms. Anísio José Pereira Filho e Prof. Uilson Duarte (Coletivo de Professores de História da RME Goiânia).

Mesa 2: Ensino de História em tempos híbridos - Profª Ms. Lucília Dieguez (SME RJ), Profª Drª Ordália Cristina Gonçalves Araújo (UEG) e Profª Ms. Akira de Alencar Borges Bessa (SEDUC-GO).

Mesa 3: Ensino de História e Interculturalidade - Profª Drª Paula Sampaio (UFR) e Profª Drª Cristiane de Assis Portela (UnB).

Mesa 4: Aprendizagem histórica para além da sala de aula - Prof^a Dr^a Elizângela Carrijo (UnB).

Nesta primeira edição, em 2021, mais de 300 (trezentas) pessoas se inscreveram para modalidade de ouvintes. Além disso, recebemos 66 (sessenta e seis) resumos simples para as comunicações em seções de *Conversas sobre Ensino de História* (CEH) que foram apresentadas no dia 01 de dezembro (das 8h às 12h) e nos dias 02 e 03 de dezembro (das 14h às 17h), em diferentes eixos temáticos. Algumas das seções foram unidas a outras e organizadas da seguinte forma:

- CEH 1, CEH 3 e CEH 10: Ensino de história, Interseccionalidade e combate às violências
- CEH 2: História(s) do Ensino de História e História da Educação
- CEH 4: Tempos de Pandemia e Ensino de História
- CEH 5: África, Africanidades e Ensino de História
- CEH 6: Educação Histórica
- CEH 7/CEH 9: Ensino de História e História do Tempo Presente e Ensino de História Regional
- CEH 8: Linguagens, materiais didáticos e Ensino de História.

Nos espaços de interação que fizeram parte da programação, estiveram juntos professoras, professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como estudantes de graduação e pós-graduação, realizando trocas de experiências, conhecimento e estratégias de resistência para um ensino que possa contribuir para a humanização dos sujeitos envolvidos e para a transformação social. Com grande satisfação publicamos aqui os textos produzidos para essa jornada, que contribuiu para o aprofundamento do pensamento crítico e para reflexões voltadas para um ensino e uma educação intercultural.

Na primeira parte, intitulada *Mesas redondas*, apresentamos textos que abordam possibilidades e desafios para um ensino de História que inclua, mas também problematize diferenças. Os textos desta seção foram produzidos por professoras convidadas para mesas temáticas, que posteriormente transformaram suas palestras em escritas que compõem estes anais.

Na seção *Conversas sobre Ensino de História*, o primeiro segmento, *Ensino de história, Interseccionalidade e combate às violências*, traz reflexões sobre o ensino de história a partir do uso de categorias como interculturalidade e interseccionalidade. Os textos trazem para os debates aqui propostos possibilidades da mobilização de conhecimentos para críticas aos silenciamentos e exclusões de sujeitos frequentemente subalternizados da história ensinada. Os trabalhos evidenciam como o tratamento desses sujeitos como agentes históricos torna possível a realização de um ensino antirracista e posicionado contra violências físicas e simbólicas.

No segmento *Tempos de Pandemia e Ensino de História* também são discutidas questões sobre tecnologias e linguagens no ensino de história. Os textos deste segmento tratam ainda sobre as dificuldades impostas pela eclosão da pandemia de Covid-19 e a adesão ao ensino remoto emergencial, situação que fez com que professores e estudantes tivessem que criar novas formas de ensinar e aprender história.

No segmento *África, Africanidades e Ensino de História* diferentes olhares são lançados para a história e a cultura africana e afro brasileira. Os textos abrem diálogos sobre um ensino de história que se coloca em favor de ações afirmativas, inclusive do cumprimento da disposição da Lei 10.639/03, trazendo para os debates a importância de uma educação e um ensino que considerem, problematizem e incentivem as relações

étnico-raciais fundamentadas no respeito e na busca de reconhecimento e equidade de acesso a bens econômicos e culturais.

As pesquisas e relatos do quarto segmento, *Educação Histórica e Histórias da Educação*, tratam da Educação, ensino e aprendizagem histórica com vistas à mobilização de saberes teóricos e práticos dos sujeitos envolvidos. Os textos apresentam o resultado de investigações sobre a progressão do pensamento histórico dos estudantes e estimulam os debates em torno das possibilidades de potencialização do ensino de História, principalmente, pela reconfiguração de práticas que desenvolvam a percepção histórica e a criticidade nas questões da vida prática, desde o ensino da educação básica até o superior, repensando, inclusive, ações propostas para o estágio supervisionado.

O quinto segmento intitulado *Ensino de História e História do Tempo Presente e Ensino de História Regional* compõe-se de estudos sobre o ensino de História com fundamento nos valores democráticos, no que diz respeito à vida, à diversidade humana e à equidade, como forma de se garantir a manutenção dos direitos humanos. Estas pesquisas convocam o debate em defesa dos sujeitos históricos que muitas vezes foram e/ou são invisibilizados, em especial na história regional, bem como acendem as reflexões sobre o compromisso do ensino de história na desconstrução dos discursos homogêneos e dos estereótipos a diferentes grupos de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

As investigações apresentadas no sexto segmento *Linguagens, materiais e Ensino de História* problematizam o uso dos materiais didáticos e o real lugar que eles têm ocupado nas aulas de História, quando funcionam como instrumentos de imposição dos grupos que estão no poder de modo a controlar/limitar/padronizar o trabalho docente. Ao indicarem essas questões, os textos debatem e defendem a

pesquisa e a análise crítica por parte dos professores de História como forma de favorecer a resignificação das ações educativas no uso e produção de materiais didáticos em diferentes linguagens, ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino, de modo que beneficiem a construção do saber histórico escolar.

Com base neste precioso conjunto de textos que apresentam as pesquisas e relatos de experiências, defendemos a relevância de se promover eventos dessa natureza para fortalecer as redes entre os profissionais que atuam na área e colaborar na resistência contra as vulnerabilidades do ensino de História. Outrossim, acreditamos que a divulgação dessas investigações e vivências escolares ampliem os debates em torno do saber histórico em sala de aula na Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.

Goiás, março de 2022.

PARTE I
MESAS - REDONDAS

1

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS HÍBRIDOS I

*Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez*¹

Refletir sobre os rumos do Ensino de História em tempos pandêmicos é uma tarefa densa. Não se trata apenas de discutir a multiplicidade de estratégias adotadas por docentes e unidades escolares, desde então. Os debates, na verdade, são mais profundos, já que apontam para as políticas públicas presentes ou ausentes e que, de uma forma ou de outra, contribuem para alargar o abismo entre discentes e docentes.

Baseado nisso, a presente mesa explicitou pontos relevantes, envolvendo os caminhos do Ensino de História: 1- a preocupação com aspectos quantitativos, ao invés de qualitativos; 2- a pandemia utilizada como justificativa para retirar espaços do criticismo, item relevante ao Ensino de História; 3- a questão da temporalidade virtual e o tempo da pandemia; 4- o acolhimento no momento de distanciamento; 5- a interrogação que paira: ocorreu ensino híbrido?

Neste texto, procurarei, brevemente, entrelaçar estas cinco pontas de uma estrela que envolve o Ensino de História. Em se tratando da minha experiência enquanto docente, na unidade escolar onde atuo, foram desenvolvidas tarefas no meio remoto, utilizando a plataforma disponibilizada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, o aplicativo RioEduca em casa. O mesmo, de acordo com as orientações que nos foram

¹ Prefeitura do Rio de Janeiro, Mestre em História Social- UFF, docente de História do Ensino Fundamental

passadas, não consumiria créditos dos aparelhos celulares dos alunos, funcionaria como um mecanismo de aplicação/devolução de tarefas, passando por alguns vídeos produzidos por professores da Rede Municipal e algum material elaborado por organizações parceiras.² Além disto, pelo próprio recurso, havia a possibilidade de serem realizadas aulas à distância.

Entendemos que os planejamentos foram repensados em tempo recorde, atendendo às necessidades, muitas vezes imprevisíveis de um afastamento brusco do espaço físico escolar. Pimenta (2020) enfatiza a necessidade das escolas se prepararem para receberem e utilizarem estas mídias:

[...] o novo coronavírus transformou a escola, a inscreveu em outro patamar tecnológico, na medida em que demonstrou a necessidade de certo preparo teórico e empírico da escola para que as tecnologias possam ser incorporadas como elementos sociais que são, ou seja, equipamentos cujas linguagens já são decodificadas por alunos e professores dentro e fora dos espaços escolares de maneira informal. (PIMENTA, 2020, p.2)

À medida que a pandemia avançava no mundo, os olhares se voltavam para a estruturação dessas atividades remotas. Na escola onde leciono, ficou decidido que seriam passadas, por bimestre, três atividades, de caráter objetivo, valendo dez pontos cada. As mesmas deveriam ser formuladas dentro da plataforma, facilitando o acesso dos alunos e sua devolução. De acordo com a Direção da unidade, as atividades seriam enviadas a cada quinze dias, entretanto, não foi estabelecido um prazo para que os estudantes as devolvessem.

² Para mais informações sobre o app RioEduca em casa, acessar <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/rioeducaemcasa>

Diante destas “gambiarras” para manterem o vínculo entre discentes e docentes, é possível inferir que, semanalmente, a coordenação pedagógica realizava uma busca ativa dos alunos que não acessavam as atividades; foi dado a todos uma planilha para preenchimento das notas que, às sextas-feiras eram compartilhadas com a Direção a fim de se verificar o quantitativo de devolutivas. Partindo deste pressuposto, ficou evidente que não se pretendia destacar os critérios qualitativos da aprendizagem nestes tempos, mas somente o volume de alunos que acessavam o aplicativo e entregavam as tarefas.

Trazemos aqui uma rápida demonstração desta tabela, cujos dados foram mencionados:

Quadro do Quantitativo de acessos à plataforma *RioEduca em casa* e devoluções por dia- Turmas 1701 e 1702.

	1701	1702
ATIVIDADE 1 (POSTAGEM 17/5/2021)	21/5-1 26/5-3 28/5-2 31/5-2 7/6-2 8/6-2 11/6-1 14/6-2 15/6-1 17/6-1 24/6-2 25/6-1 1/7-1 2/7-1 5/7-2 6/7-3 7/7-1	21/5- 2 22/5-2 23/5-1 24/5-1 25/5-2 27/5- 1 28/5-2 31/5-3 1/6-2 4/6-1 8/6-2 9/6-1 11/6-1 12/6-1 16/6-1 17/6-1 18/6-1 7/7-1 8/7-1 10/7-2
ATIVIDADE 2	14/6-3 16/6-1	14/6-2 16/6-1

(POSTAGEM 14/6/2021)	17/6-1 21/6-1 23/6-2 24/6-1 29/6-1 1/7-3 2/7-1 5/7-4 6/7-4 7/7-1 10/7-1	17/6-3 18/6-2 20/6-4 21/6-1 24/6-2 25/6-2 26/6-1 7/7-2 8/7-2 9/7-1 10/7-1 11/7-2
ATIVIDADE 3 (POSTAGEM 28/6/2021)	28/6-2 29/6-2 30/6-1 1/7-4 2/7-3 5/7-2 6/7-7 7/7-2 10/7-1	28/6-2 2/7-1 3/7-1 4/7-2 5/7-1 6/7-2 7/7-3 8/7-4 9/7-3 10/7-3 11/7-4

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro, Mai. Jun. Jul.2021

Amarrando estas ideias até então explicitadas neste texto, um questionamento me inquietou no período: e o aspecto crítico, tão importante à História, onde fica? Como fica?

Enquanto docente, atendendo às exigências de elaborar exercícios objetivos, mais frios, entendi que o tempo da pandemia- sem limite para acabar- trouxe cortes e um deles foi útil para transformar o Ensino de História e seus docentes, em peças de um sistema que operava de maneira mecânica e contínua, desprestigiando seu critério analítico, fundamental para o auxílio da formação da consciência histórica dos indivíduos.

Este item temporal, a propósito, foi abordado na mesa, levantando outro fator relevante: como este tempo virtual era apreendido pelos professores? Como era introduzido em suas vidas? Inserida neste

universo, é possível afirmar que, a exigência, advinda das direções e das autoridades públicas, foi de mergulho total, muitas vezes, ultrapassando a carga horária de trabalho. Entendemos ainda que, o esgotamento docente, assim como o distanciamento físico das escolas, as atividades mecânicas e as adequações dos currículos, funcionaram como facilitadores para a retirada de espaço do Ensino de História na vida escolar.

Partindo deste pressuposto, apontamos a ideia da escola do acolhimento, isto é, que se preocupou em ser um espaço onde números e devolutivas sinalizavam presença e estar presente, descartando as análises da aprendizagem real no período. Acolher, neste momento de distanciamento, assumiu o sentido de receber/entregar tarefas.

Sai de cena o aluno que dialoga, interroga, constrói e surge o aluno estático, que devolvia exercícios em massa, sem muitas vezes lê-los. Essa melancolia sentida por nós docentes, saudosos do protagonismo estimulado pelas aulas presenciais e planos diferenciados, é apresentada por Bittencourt (2019), quando ressalta o método dialogado, ao invés do expositivo, movimentando o espaço da sala de aula e ressignificando os papéis de professores e alunos “estudantes”.

Caminhando para as conclusões desta fala, o quinto e último ponto, explicitado no início deste artigo, permeiam todas as ideias. A ideia de ensino híbrido de fato ocorreu? Em se tratando da cidade do Rio de Janeiro e de outros municípios retratados na mesa, a resposta é negativa. O percurso traçado e refeito foi de um ensino remoto emergencial, desprovido de estruturas, que evidenciou, mais uma vez, a precarização do trabalho docente, engolido por mil e uma tentativas de se demonstrar às autoridades, aos pais e aos próprios alunos de que as escolas estavam funcionando. Contudo, o aparato necessário para os

principais envolvidos, docentes e discentes, ficou a desejar, deixando claro que, quantidade foi entendido como integração e aprendizagem, reduzindo, portanto, o espaço da criticidade dos educandos.

O Ensino de História é resistente e se por um lado, a pretensão das autoridades públicas foi e é ignorar os fundamentos analíticos desta ciência, por outro nós, docentes de História, frisamos, criticamente, que o que ensinamos não podem ser encarados como números frios, mas sim, como fatos analisados cientificamente, tais quais os que foram observados nesta mesa da Jornada.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.
- DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. Atividade 1- 2º bim. História 7 º ano. Rio de Janeiro, 17 Mai. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/19L3uObQCZM0H02gyex5U9X43rcTiyv5D8p1COWDAxFo/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
- DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 2- 1701- 2º bim**. Rio de Janeiro, 14 Jun. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1MkgWHEP4upnn49dda6Cj4ia5M-aM7qnEjoQbdGzCx9w/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
- DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 2- 2º bim**.- História. Rio de Janeiro, 14 Jun. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1oL0mB3i7fKu-2jOh-hJM3dzAQ311OXrABEJrGeTLyd4/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
- DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 3- 1701-2º bim**.- História. Rio de Janeiro, 28 Jun. 2021. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1G1dUukZUV_ft072juX6AD7eb_H5vEMCC6DpOBYdeqVo/edit. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
- DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 3- 1702-2º bim**.- História. Rio de Janeiro, 28 Jun. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1BaXI5eQivnwyY6xgVpAX7zfeuoaxRpm14emEEZihnaw/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.

PIMENTA, Eucídio Arruda. Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. **Pensar a Educação em Revista EaD no Brasil**: atualidade e perspectivas. Florianópolis/Belo Horizonte, v.6, n.1,p. 1-13, Mar/Mai. 2020. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2020/06/Texto_n.1_2020_EaD.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

2

ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS HÍBRIDOS II

Ordália Cristina Gonçalves Araújo ¹

A pandemia de Covid-19 trouxe diversos desafios e reflexões aos professores de História da educação básica. Nesse texto apontamos alguns desses desafios, refletindo sobre eles a partir das experiências vivenciadas como orientadora de Estágio Curricular Supervisionado e, atualmente, orientadora do núcleo do Programa de Residência Pedagógica de História da UEG, campus Sudoeste - sede Quirinópolis, entre abril de 2020 e novembro de 2021². O suporte documental para as análises feitas advém basicamente dos documentos publicizados pela Secretaria de Estado de Educação, o *Guia de Possibilidades Pedagógicas – educação híbrida* (2021) e pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil* (2021).

Enquanto suportes analíticos, tais documentos foram fundamentais para se pensar nos eixos estruturadores dessa reflexão: o retrocesso educacional brasileiro com a baixa participação dos estudantes no período das aulas presenciais mediadas pelas tecnologias; a redução da aprendizagem em decorrência dessa não participação; a diminuição dos investimentos na área da educação por parte dos governos estaduais e municipais; e, por fim, o aumento do interesse privado e sua efetiva inserção nas instituições educacionais públicas.

¹ Dra em História – UFG; Docente – PPGHIS / UEG

² Esse Programa, iniciado em outubro de 2020, tem prazo para finalização, em março de 2022, totalizando 18 meses de duração.

Trata-se de uma reflexão pertinente, sobretudo porque, para além das questões de sala de aula, o profissional de História e de outras áreas da educação, vem passando por muitas situações de precarização das suas condições de trabalho, vigilância e controle das práticas e conteúdos abordados no contexto escolar, com implicações diretas em sua autonomia docente. De maneira sucinta, o texto evoca questões sobre o ensino de História em tempos híbridos com relação aos não tão novos problemas e situações educacionais brasileiros ressaltados pela pandemia.

PANDEMIA E ACIRRAMENTO DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS

A expressão “incerteza” esteve presente na fala de muitos estagiários do Curso de História da UEG Campus Sudoeste: sede Quirinópolis dado o “contexto conturbado e cheio de incertezas” vivenciado no Programa de Residência Pedagógica desenvolvido praticamente de forma remota com poucas e rápidas experiências presenciais entre outubro de 2020 e 2021. A expressão também se encontra no primeiro parágrafo das *Orientações para o início das atividades do semestre letivo* (da Superintendência de Organização e Atendimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás), documento que tive acesso em agosto de 2021, e denota muito bem o contexto de retorno às aulas presenciais àquele momento ao evidenciar: “as incertezas ainda pululam o imaginário de cada um” (*Orientações...*, 2021, p. 1).

Incerteza, além de ser uma expressão muito utilizada por nós no âmbito de nossas atividades acadêmicas, se converteu num termo propício para significar a nossa percepção diante dos acontecimentos

escolares perpassado por orientações fundadas em tentativas de responder às demandas postas pelo contexto de excepcionalidade, marcadas sumariamente por contradições, existentes antes da pandemia, mas ressaltados por ela: vulnerabilidade social, evasão escolar, exclusão digital, dentre outras. O enfrentamento desses fatores nos termos postos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-GO), subsidiam a imaginação de vários cenários nas escolas públicas estaduais. Primeiro, um cenário de aulas remotas no período de abril de 2020 a junho de 2021 e retorno limitado a 30% da capacidade da Unidade Escolar desde janeiro de 2021; depois, um segundo cenário com retorno às aulas presenciais regulado pelo sistema de rodízio entre presencial e remoto, em agosto de 2021, assegurando a especificidade de cada instituição escolar (escolas com até 100 estudantes poderiam retornar em toda a sua totalidade) e, por fim, um terceiro cenário integralmente presencial desde novembro de 2021 com a sugestão de uso de metodologias pautadas pela personalização da aprendizagem e ensino híbrido.

A partir dessa rápida cronologia da trajetória escolar no contexto da pandemia, podemos pensar no tema da mesa: ensino de História e tempos híbridos. Poderíamos sintetizar isso e pensar sobre o ensino híbrido, especificamente. Contudo, quero propor algo a partir da categoria “tempos híbridos” e trazer algumas problematizações. Primeiro, o que é o tempo? O que são tempos híbridos? Como refletir sobre ensino de História em tempos híbridos? Como pensar esse ensino em tempos de regimes híbridos? Que tipos de enfrentamentos passam os professores de História nesses períodos?

Paul Ricouer, no seu primeiro livro da trilogia *Tempo e Narrativa* (1994) discorre sobre a invisibilidade do tempo. Norbert Elias inicia o

seu livro *Sobre o tempo* (1984, p. 7) citando a fala de um ancião cheio de sabedoria: “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é. Quando me perguntam, não sei”. Então, por que fazer a pergunta?”.

Vou me utilizar desses argumentos de Paul Ricoeur e Norbert Elias para prescindir da discussão mais filosófica e me concentrar no tempo como “um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas” por meio de seus instrumentos (relógios, calendários) e de suas unidades temporais (dia, semana, mês, ano), o que faz dele “a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico (1984, p. 15 e 17). Trazer essas considerações para se pensar o ensino de História em tempos híbridos nos faz pensar na regulação das atividades escolares por meio de notas técnicas, normas e resoluções (a exemplo da Nota Técnica nº: 15/2020 - GAB- 03076) que instituíram, no tempo da pandemia, outros tempos: tempo de isolamento social e, portanto, tempo de ensino remoto; tempo de “fim” do isolamento social e o uso do ensino presencial e/ou remoto, num atravessamento de tempos síncronos e assíncronos cujas possibilidades de acesso a essas temporalidades dependiam diretamente das condições de conectividade dos sujeitos envolvidos na prática escolar.

E aqui já passamos a uma outra dimensão, a da temporalidade virtual que ultrapassa os convencionais “tempos” (horários) de atendimento escolar com professores e estudantes em contato ininterrupto, ultrapassando as barreiras dos tempos (turnos) de trabalho: matutino, vespertino e noturno, com frequentes invasões ou até desconsideração do tempo de descanso, de lazer ou de outros afazeres dos sujeitos envolvidos nesse processo, numa interação de temporalidades não lineares, mas misturadas.

No entanto, em que pesem esse hibridismo na vivência temporal, o retorno às aulas presenciais, em agosto de 2021, retoma o tempo escolar praticado no tempo anterior à pandemia, segmentado em tempos menores, mas igualmente importantes na organização desse espaço:

Tempo escolar:

Períodos: matutino, vespertino e noturno

5 aulas por período;

50 minutos de aula (tempo didático)

Intervalo de 20 minutos (Adaptado de Orientações..., 2021, p. 4).

Todavia, não é mais possível vivenciá-lo sem levar em consideração as experiências dos tempos vividos, misturados, configurados individual ou coletivamente em contextos de excepcionalidade, sobretudo se levarmos em consideração as “diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” no tempo organizado e vivenciado por nós na relação com a academia e com a sala de aula. Exemplo disso advém do descompasso entre o calendário civil (anual), o calendário escolar (dois semestres e férias escolares) e o calendário acadêmico da UEG (início do segundo semestre de 2021 no mês de novembro) reverberando em inúmeras percepções e necessidades de adaptações dos sujeitos por eles atravessados.

Na ótica desses tempos híbridos somos instrumentalizados a pensar a nossa realidade. Nos termos de Norbert Elias (1984, p. 7): “Ao examinar os problemas relativos ao tempo aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos coisas que antes não discerníamos com clareza.” Um desses discernimentos remete diretamente ao ambiente escolar: a evasão, a exclusão digital, a vulnerabilidade social com implicações diretas na baixa aprendizagem que não é culpa da

pandemia, mas foi ressaltada por ela. E o ensino de História está incluso nesse contexto educacional que vinha numa crescente nas últimas décadas, mas pode passar por retrocessos nas conquistas alcançadas. De acordo com Florence Bauer, representante do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) no Brasil,

De 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no País. As desigualdades, no entanto, permaneciam. Em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos (UNICEF, Apresentação).

No ano seguinte,

Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2021, p. 44).

De acordo com António Nóvoa, há a probabilidade de que a pandemia implique em retrocesso também por causa da diminuição do orçamento da educação com maiores investimentos na área da saúde e da segurança. Situação já evidenciada em algumas prefeituras e no estado de Goiás. Na instância estadual, em 2019 foram destinados 5,6 bilhões para a educação e em 2020 apenas 3,5 bilhões. Já nas prefeituras, das 246, 124 já haviam reduzido os gastos em 2019 e em 2020 esse número aumentou para 174 (O Popular, 30/04/2021). Esse fato revela um retrocesso quanto ao acesso ao direito à educação conforme previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 3).

Fato que implica diretamente na aprendizagem. Quanto a isso, o mesmo documento publicizado pela UNICEF em 2021, pautado pelos dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) apontam

que 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

[...]

pesquisa realizada pela Undime informa que 48,7% das redes municipais de ensino registraram muita dificuldade para o acesso de estudantes à internet e 24,1% para o acesso de docentes. E, ainda que a maioria das redes informe o uso de materiais impressos e orientações via WhatsApp para a manutenção dos vínculos de estudantes com as escolas, 74,1% das redes municipais declararam ter realizado formação para docentes sobre o uso de tecnologias para o ensino remoto (UNICEF, 2021, p. 51 e 53).

Considera-se o termo “aprendizagens perdidas” na perspectiva do currículo clássico, todavia, podem ter ocorrido aprendizagens diferentes, mas igualmente significantes no período da pandemia de Covid-19, como o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas pelos estudantes dentre elas, a leitura, a produção de vídeo ou de textos, e outras (NÓVOA, 2021)

DESAFIOS, MUDANÇAS E PRECINDIBILIDADE DOCENTE

Na recuperação da aprendizagem os professores de História se depararam com orientações do trabalho docente, como o proposto pelo *Guia de Possibilidades Pedagógicas – Educação híbrida* da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Goiás, divulgado no contexto de retorno às aulas presenciais em meados de 2021. Estruturado em torno do

ensino híbrido, o material apresenta, logo no início, a parceria com o Instituto Unibanco, o que nos faz perceber como esses conglomerados empresariais “tenta alastrar um modelo de escola e educação que há tempos é pautado pelo capital: um padrão sustentado pela agenda empresarial baseada nas competências” (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 6). A parceria entre SEDUC-GO e Instituto Unibanco é claramente definida com vistas a “compreender, orientar, propor e indicar formações para os profissionais da rede pública de ensino, sobre as possibilidades de reverter as perdas históricas de aprendizagens, fortemente impulsionadas pela pandemia (GOIÁS, 2021, p. 3) e é concretizada pela disponibilização do “Protocolo Acolhimento: Ações Híbridas e Contínuas, elaborado pelo Instituto Unibanco, como apoio para o planejamento de ações de acolhimento da comunidade escolar no retorno presencial” (GOIÁS, 2021, p. 14-15).

Os interesses do empresariado na educação brasileira são anteriores ao tempo de pandemia, com ações coordenadas pelo movimento Todos pela Educação. Essas ações voltadas para a inserção cada vez mais intensa das tecnologias digitais nas escolas, parte de uma concepção de educação “aligeirada, automatizada” em que o professor é colocado em segunda instância. Pautada pelo tecnicismo educacional nos anos de 1980, conforme estudos de Demerval Saviani (2013), atualmente, essa concepção se pauta pelo modelo neotecnista cuja estrutura está na “privatização, meritocracia e responsabilização. Nessa lógica, a ideia de controle do processo é central no sentido de garantir resultados aferidos em testes padronizados” (DUTRA; FREITAS, 2021, p. 7). Nesse ponto, vemos a precarização do trabalho do professor de História, seja pela intensificação de seu trabalho no planejamento e na atuação das atividades presenciais e remotas com vistas ao atendimento

dos estudantes e na recuperação de aprendizagens “perdidas” e no controle mais evidente de sua prática profissional, seja com a implementação de documentos curriculares com a Base Nacional Comum Curricular e DCGO com competências e habilidades que devem direcionar suas ações didático-pedagógicas ou na vigilância e repressão ao seu trabalho no ambiente de sala de aula. Disso resultam sérias implicações à autonomia do professor de História.

Nos termos de Katia Curado, autonomia docente se constitui em “liberdade e poder do professor para organizar o trabalho pedagógico relacionado com as dimensões éticas da vivência de sua profissão, e, portanto, referenciada ao coletivo e à função social da escola é construída como decisão reflexiva e como construção contínua”. O “trabalho docente não é mera execução, mas é, necessariamente, atividade criativa, embasada numa sólida formação que em síntese é a práxis” (2020, p. 118). Sobre essa questão, a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), afirma:

A autonomia docente, um valor que defendemos de forma incansável, precisa estar assentada na capacidade de assumir responsabilidades pelas nossas opções profissionais frente aos estudantes e suas famílias, à comunidade escolar e à sociedade como um todo. Pactuar, através do presente documento, os compromissos éticos que orientam a nossa ação, constitui uma forma de fortalecer a autonomia docente. Isso porque, ao serem questionados por suas práticas, os professores podem valer-se deste documento como subsídio para demonstrar que seus atos estão sustentados por compromissos firmados pela nossa categoria profissional, dando visibilidade à comunidade escolar sobre os valores que orientam a atuação docente. A autonomia não existe sem que haja nitidez dos compromissos pactuados entre os professores e a sociedade (ABEH, 2021, p. 7).

Elaborado por uma comissão de professores da educação básica e superior, o documento da ABEH – *Compromissos Éticos da Docência em História* – cumpre a função de fortalecer a docência em História em tempos de regime político híbrido, conforme explicitou Boaventura de Sousa Santos ao discorrer sobre *A perigosa emergência dos “regimes híbridos”*. Esse se constitui num regime

que combina discursos e práticas ditatoriais (apologia da violência, criação caótica e oportunista de inimigos, insulto impune dos órgãos de soberania eleitos, desobediência ativa de decisões judiciais, apelo à intervenção golpista das forças armadas) com práticas democráticas. Um monstro? Uma coisa é certa: a democracia liberal não é a democracia real, mas é uma condição necessária (ainda que não suficiente) para se atingir a democracia real (SANTOS, 2021).

Nesse sentido, fortalecer a docência em História e assegurar sua autonomia diante de contextos ameaçadores se faz de forma conjunta a partir de ações como a do Coletivo de Professores de História da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO em articulação e diálogo com o Coletivo das Professoras e Professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS, conforme explicitado na Mesa 1: Diálogos entre Coletivos de Professores: desafios e articulações, nessa I Jornada do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-GO.

Na perspectiva do híbrido, seja do tempo, do regime político ou do ensino, é possível falar de uma reconfiguração do modelo escolar? Talvez, mas é preciso não considerar que soluções possíveis em contextos emergenciais se tornem alternativas educacionais em períodos de pós-pandemia, embora em tempos híbridos o ensino de História compartilhe desse contexto ao ter na personalização do ensino e no uso das tecnologias digitais, possibilidades de mistura de

abordagens metodológicas ativas, conforme orientações do *Guia de Possibilidades Pedagógicas – Educação híbrida* ao trazer como sugestão do trabalho docente a Aprendizagem Baseada em Projetos e o Ensino Híbrido, dentre outras, com vistas a “considerar as necessidades dos estudantes, a motivação e o propósito” (GOIÁS, 2021, p. 17). E, mesmo reconhecendo que a personalização do ensino prescinde das tecnologias digitais, o *Guia de Possibilidades* pretende um pretense marco distintivo entre o passado e o presente ao acoplar metodologias ativas-personalização do conhecimento-ensino híbrido:

E, sendo assim, o grande diferencial do ensino-aprendizagem do passado para o presente está nas metodologias ativas, entre as quais estão no rol da abordagem do ensino híbrido e está também na personalização do conhecimento, ou seja, nessa abordagem, o modo como cada estudante aprende importa, e, por essa razão, o nível de proficiência de cada aluno em determinados assuntos ou conteúdos devem ser analisados para propor-lhe novos conceitos, novas habilidades e competências para, enfim, transformar a realidade em que vive, aplicando os conteúdos estudados no dia a dia (GOIÁS, 2021, p. 7).

Nessa sugestão, conforme proposto pelo documento, está embutido a noção de atendimento personalizado ao estudante, a consideração de “tempo e ritmo” de aprendizagem de cada um, a interação mais significativa entre professor e estudante, bem como o replanejamento das atividades pautadas pela análise dos resultados das atividades propostas de acordo com o contexto escolar (GOIÁS, 2021, p. 4).

Da forma como está estruturado o modelo educacional brasileiro, reflete-se sobre a intensificação / precarização do trabalho docente, sobretudo em períodos de pandemia, ainda que o *Guia de Possibilidades*

considere que os professores devam ter “tenham horários disponíveis para acompanhamento das atividades remotas, sem aumentar a carga horária do docente” (GOIÁS, 2021, p. 12). Além disso, fatores como a implementação da Base Nacional Comum Curricular a partir da DCGO e o Novo Ensino Médio acarretam sobrecarga de trabalho aos professores em tempo de regimes políticos híbridos que promovem vigilâncias, controles e tolhimentos da autonomia profissional dos professores de História em sala de aula, conforme exposto anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da pandemia provocou o acirramento de muitos problemas na educação brasileira, mas proporcionou também reflexões fundamentais referentes ao modelo escolar vigente. António Nóvoa, educador português, traz importantes considerações sobre o contexto educacional publicadas em junho de 2021. Em primeiro lugar, ele aponta a pertinência do saber e do sentir enquanto dimensões complementares e constituidoras do conhecimento. Em segundo lugar, a pandemia revela que o modelo escolar vigente já não servia e nos obriga a mudanças, porém com cautela: considerar que é melhor fazer coisas em casa com o digital e a tecnologia e acreditar que o modelo escolar imposto pela pandemia seria o novo modelo de educação é temeroso. Para crianças, adolescentes e jovens “a relação humana, olhos nos olhos, corpo no corpo, é essencial”. O conhecimento adquirido, mediado pela tecnologia, é amputado da dimensão do sentir (NÓVOA, 2021) tornando-o limitado na sua integralidade.

No depoimento de um professor de História da educação básica no segundo semestre de 2021 percebe-se a importância do ensino

presencial: “A presença de quase todos os alunos nas salas presenciais [...] têm sido salutares na aprendizagem e responsabilidade deles. As notas dos alunos no 3º bimestre/2021 foram melhores relativas aos bimestres anteriores”. Nesse sentido compreendemos que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 1998, p. 68). A relação humana estabelecida entre professores e estudantes, fundamento das dimensões cognitiva e empática, distintas, mas complementares, são indispensáveis para um ensino de História pertinente, crítico e substancial na educação básica sem prescindir de nenhum desses sujeitos, sejam estudantes ou professores.

REFERÊNCIAS

ABEH. **Compromissos éticos da docência em História**. 2021.

ÁLVARES, Luciana. **Antônio Nóvoa**: aprendizagem precisa considerar o sentir. Revista Educação. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 27/11/2021.

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS Renan Moura de. Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. ISSN: 2675-9144.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1998.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo 1). Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOIÁS. Goiânia. **Guia de possibilidades**: educação híbrida. SEDUC, 2021.

GOIÁS. Goiânia. **Orientações para o início das atividades do semestre letivo**. Superintendência de Organização e Atendimento Educacional. SEDUC, 2021.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

OCDE. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Todos pela educação, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A perigosa emergência dos “regimes híbridos”. **Outras palavras**, 17/11/2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/direita-assanhada/a-perigosa-emergencia-dosregimes-hibridos/>. Acesso em 21/11/2021.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013, p. 425-442.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. CENPEC, 2021.

PARTE II
CONVERSAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

1

**ENSINO DE HISTÓRIA, INTERSECCIONALIDADE E
COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS**

3

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A IMPORTÂNCIA DA ARQUEOLOGIA EM OBRAS DE INFRAESTRUTURA URBANA E RESTAURO EM CIDADES HISTÓRICAS, ESTUDO DE CASO SOBRE A CIDADE DE GOIÁS

*Jaslane Maria Castro*¹

INTRODUÇÃO

Nascida nos tempos de exploração aurífera às margens dos córregos, a cidade de Goiás guarda em seu subsolo, em suas ruas sinuosas, seus becos e quintais, diversos elementos que auxiliam na construção de parte da História de Goiás. Entre os elementos que auxiliam na compreensão da vida privada, do cotidiano das famílias vilaboenses, estão os objetos descartados no cotidiano da antiga capital que são encontrados através de escavações arqueológicas que são realizadas desde o início do século XXI (TAMASO, 2007).

A cidade de Goiás é um enorme sítio arqueológico histórico urbano cadastrado no IPHAN e protegido pela legislação brasileira. Dessa forma, desde o início dos anos 2000, quando tiveram início as obras, as pesquisas arqueológicas estiveram presentes. As primeiras pesquisas acompanharam as obras de adequação da cidade, exigidas pela UNESCO, para obtenção do título de Patrimônio Cultural da Humanidade. Segundo Sousa,

¹ Universidade Estadual de Goiás; Mestranda em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP)

A cidade de Goiás consagrava-se como lugar de memória institucionalizada no Brasil. Contudo, em dezembro de 2001, foi tombada como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO e chegou ao século XXI, como lugar de memória goiano-brasileira retratada para toda a humanidade (SOUSA, 2009, p. 34).

Nos últimos anos, a cidade tem sido agraciada com várias obras de restauração, recuperação e requalificação de edifícios e monumentos históricos na zona central devido ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Dentro deste programa, temos o PAC Cidades Históricas que serviu para atender as cidades que possuíam bens tombados pelo IPHAN. Assim, no site do IPHAN, consta que a cidade de Goiás foi agraciada com as seguintes obras, a priori, vale salientar que, esse artigo é decorrente de perguntas suscitadas na obra de restauração e requalificação do 6º batalhão da polícia militar da cidade de Goiás.

As perguntas partiram de um trabalhador da área de carpintaria, uma especialidade necessária nas obras de restauro. É oportuno dizer que, o interesse em levantar os questionamentos partiu do mesmo trabalhador, sem intervenção de outra pessoa. Das perguntas levantadas por ele, essa foi uma delas: “Qual seria a importância da arqueologia em uma obra como aquela?”, referindo-se à restauração e requalificação do sexto batalhão, citado anteriormente.

Mediante a pergunta abordada, iniciamos uma linha de pensamento, que possibilitou mais indagações, portanto, qual é a importância de haver uma troca de conhecimentos voltados para as escavações arqueológicas nas obras? Como os grupos ali presentes estão acompanhando o processo de descoberta das camadas arqueológicas e históricas dos ancestrais? Os grupos formados por carpinteiros, pedreiros, serventes, pintores etc. estão sendo inseridos nestas trocas de conhecimento ou estão sendo excluídos? Como diz a canção do

compositor Lúcio Barbosa dos Santos, em 1979 depois regravadas por Zé Ramalho em 1992. "Tá vendo aquele edifício moço ajudei a levantar, foi um tempo de aflição era quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar". Hoje depois dele pronto Olho pra cima e fico tonto Mas me vem um cidadão E me diz, desconfiado Tu 'tá aí admirado Ou 'tá querendo roubar?"

Como elemento comum que podemos observar nestas obras que foram realizadas na cidade envolvendo a equipe de arqueologia foi a célebre frase: "tá procurando ouro?". Inúmeras vezes a equipe se veria questionada pela população devido ao imaginário que envolve os "guardados", as "botijas de ouro" guardadas nas paredes dos casarões antigos. Desta forma, o que se pretende apresentar é que a arqueologia não está em busca deste recurso mineral que originou esta e outros locais no Estado de Goiás.

Muitos indivíduos ao verem uma equipe de arqueologia trabalhando, sempre perguntam se estão procurando ouro. Com isto surgiu o questionamento, qual era o papel da arqueologia em uma obra de restauro, em uma obra de infraestrutura em sítios arqueológicos urbanos? Quais seriam as especulações da população em torno das escavações? Porque sempre questionam se estamos à procura de ouro, ou se foram encontrado o guardado ou pote de ouro?

Através deste trabalho podemos realmente estar em busca de um tesouro, mas de um tesouro que irá fornecer dados para compreender o processo de ocupação e formação da sociedade vilaboense. Com a realização deste trabalho podemos demonstrar à população como é realizado o trabalho arqueológico e quais os dados já recuperados para descrevermos o modo de viver das gerações anteriores que podem ser analisados através dos objetos encontrados.

Desta forma, verificamos a necessidade da elaboração de um produto que possa sintetizar e promover os resultados já alcançados para a comunidade local, através da educação patrimonial. Educação Patrimonial é inserir a comunidade na gestão do patrimônio. A comunidade também é responsável pela preservação e conservação dos bens patrimoniais, e neste caso, verificamos uma pequena parcela da população diretamente envolvida com as obras que necessitam da pesquisa arqueológica, mas que não sabe qual é o real valor deste trabalho.

Vemos frequentemente que os trabalhadores braçais (os pedreiros, carpinteiros, serventes e pintores) apesar de estarem ali envolvidos inteiramente com a pesquisa não tem ideia do valor que aquele trabalho trará para a construção da narrativa histórica daquele local. Queremos com isto trabalhar com uma parcela da população que neste processo é deixada para traz em relação a informações referentes à arqueologia em torno das escavações, gerando diversas especulações. Vemos que estes indivíduos deveriam ser os primeiros agentes a estarem envolvidos neste processo de educação patrimonial para que eles se tornem agentes multiplicadores da preservação do patrimônio cultural.

Assim contribuimos para que uma parcela da população tenha um melhor conhecimento sobre sua história e seus antepassados através das escavações destes sítios. Subsidiado nos estudos da educação patrimonial, podendo contribuir trazendo discussões sobre atividades que são vivenciadas no cotidiano da população local, como também devolver para a comunidade o conhecimento discutido dentro da universidade propiciando que ela conheça mais sobre sua história.

O trabalho visa possibilitar à população um conhecimento sobre a história local, a partir da produção de conteúdo que sirva de divulgação

do acervo encontrado nas escavações arqueológicas, e com isto promover a conscientização do valor que a cultura material possui, visto que muitas informações se perdem pelas intervenções indevidas e pela falta de conhecimento sobre a riqueza e importância do material arqueológico para a construção do conhecimento.

Os sítios arqueológicos também são patrimônios e recebem proteção do Iphan como “monumentos arqueológicos ou pré-históricos” e “lugares”, respectivamente, nos termos do Decreto-lei no 25/1937, da Lei no 3.924/1961 e do Decreto no 3.551/2000” sendo considerados bens patrimoniais da união.

A proteção dos bens de natureza arqueológica está presente, desde a criação do Iphan, no texto do Decreto-Lei nº 25, de 1937, e são reconhecidos como parte integrante do Patrimônio Cultural Brasileiro pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216. Além disto, a Lei 3.924 de 1961, que dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos, considera crime contra o Patrimônio Nacional qualquer ato que implique na destruição ou mutilação, para qualquer fim, destes bens culturais, sendo proibido, inclusive, em todo o território nacional, o seu aproveitamento econômico (IPHAN, 2014).

Nesta perspectiva, ressalta-se a relevância deste trabalho para que haja um despertar da população local em relação aos nossos bens culturais. Atualmente, os bens culturais elencados na comunidade remetem às artes, às manifestações religiosas, aos monumentos históricos. Queremos com este trabalho mostrar que os fragmentos da cultura material que muitas vezes são considerados como “lixo” pelos leigos são elementos preciosos para o estudo do cotidiano da comunidade vilaboense do passado.

OS CAMINHOS DO PATRIMÔNIO

Partindo da ideia que as obras de infraestrutura e também as restaurações realizadas na cidade de Goiás, contribuem com o desenvolvimento local e também sustentável, capaz de gerar empregos e oportunidades para a os cidadãos vilaboense, a proposta pretende dialogar, de um lado, sobre as atividades arqueológicas realizadas nas obras de infraestrutura urbana, requalificação e restauro; e por outro, promover um espaço para a apresentação da importância da arqueologia para o conhecimento dos bens culturais. O patrimônio cultural é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões e práticas que remetem à história, à memória e à identidade de um povo. O bem cultural é concebido como algo importante e representativo da identidade, da história, da cultura, ou seja, são os valores, os significados atribuídos a objetos, lugares ou práticas culturais que os tornam patrimônio de um grupo. No que se refere à concepção de Patrimônio, houve a substituição da

[...] nomeação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob-responsabilidade da administração pública (IPHAN, 2014).

Em 1937, segundo o Iphan estabeleceu-se como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis do País dos quais era de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do

Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (IPHAN). No artigo 216 da constituição de 1988, ficaram definidos como patrimônio cultural bens “de natureza material e imaterial, tombados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (IPHAN, 2014).

Com a Constituição de 1988, o interesse do patrimônio começou a ser definido de forma ampla sendo composto de dois capítulos: um sobre o meio ambiente e sua conservação biológica; e o outro capítulo que se refere ao patrimônio cultural, versando sobre conjuntos urbanos e sítios naturais. Os bens culturais seriam constituídos os bens materiais de natureza material e imaterial incluindo as formas de expressões de viver, criar e artísticas, objetos, documentos, espaços, etc.

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico (IPHAN, 2014).

Para se realizar uma pesquisa arqueológica, pessoas leigas podem imaginar que é só abrir um buraco e catar tudo que há nele. Escavar é evidenciar como se formou as camadas arqueológicas nas quais guardam os vestígios de como os nossos antepassados viveram remetendo assim à memória.

A memória é a aprendizagem que nos faz obter novos conhecimentos, conhecer nosso passado através de experiências ouvidas ou vividas. Relaciona-se este que nos fala de Memória esta como algo necessário, como uma tomada histórica, tratando essa memória

como vestígios, mais concreto, visível e palpável com descentralização e democratização da memória, que outrora ficará nas mãos das grandes famílias abastardar igreja e estado.

Assim, a memória está relacionada, aos significados do nosso cotidiano e acúmulo de experiência que adquirimos durante a vida, e são essas experiências vivenciadas por nós que nos leva a construção de nossas identidades, identidades essas que revelam quem somos e a qual grupo pertencemos.

E partindo dessa característica mutável da memória coletiva e individual, não se pode esquecer que quase todas as memórias têm marcos invariáveis. Com esse princípio, podemos assim dizer, que a memória são os fatos acontecidos direta ou indiretamente por um indivíduo ou sociedade.

E neste contexto, sendo os sítios arqueológicos muito importantes no processo do patrimônio cultural, é bastante significativo que possamos compreender a importância dos mesmos, a partir dos artefatos, ou seja, os achados arqueológicos, a história de um povo, a nossa história. Tratando a arqueologia como um patrimônio cultural que busca investigar a cultura material, produzido por diversos grupos humanos, em diferentes períodos históricos, é importante assim valorizar de forma concreta essa cultura material, para que esse evento venha ser compreendido.

Esse patrimônio arqueológico é reconhecido no Brasil desde os primórdios do nascimento das políticas de preservação, estabelecidos nas leis de proteção que instituíram o patrimônio. No que diz respeito, ao alcance no sentido social, existe uma grande necessidade de ampliar e tornar possível aproximação do patrimônio arqueológico e seus signos de forma que os sítios arqueológicos são um pedaço de terra, onde há

evidências materiais da presença humana, indícios ou ocupação dos mesmos em certo lugar.

Portanto, o patrimônio arqueológico nos possibilita o resgate de informações, compreendendo o modo de vida dos nossos antepassados. Que é uma memória que vivenciamos através dos vestígios achados nas escavações de modo também a compreender através dos “cacos” nossas identidades mesmo quando os acontecimentos não vividos pessoalmente pelo indivíduo não tenha ocorrido, mas pelo um determinado grupo, assim também constituindo sua memória.

Trata-se na socialização histórica ou política, os acontecimentos vividos em coletividade são tão fortes que se identificam com sua ideologia que o indivíduo os adquire em seu imaginário fazendo-o presente no fato ocorrido mesmo distante no tempo e espaço.

Para Gonçalves (2015) podemos elaborar um entendimento do “patrimônio” que nos permitirá transitar entre os diferentes universos socioculturais, entre os diferentes perfis semânticos que essa categoria pode assumir, seja historicamente, seja geograficamente. Uma hipótese para viabilizar essa tradução consiste em pensar os patrimônios como sistemas de relações sociais e simbólicas capazes de operar uma mediação sensível entre o passado, o presente e o futuro. De forma que a arqueologia como patrimônio cultural faz esse papel de mediações entre o passado para compreendermos o nosso presente e possivelmente projetar nosso futuro. Britto (2014) nos traz também a noção sobre patrimônio sendo “algo direta ou indiretamente, referente ao passado, a herdeiros e herança” a nossa memória e identidade.

Mas dialogando com Chuva (2012) para pensar na preservação do patrimônio cultural, que é baseada nas ações de preservação, sobre o patrimônio cultural. Orientando nas políticas públicas de preservação

da nossa cultura, e essas ações que historicamente podem se transformar com o tempo, existe então a necessidade de nos adaptar para conseguirmos preservar nosso patrimônio e história.

Neste contexto, Mário de Andrade (um dos precursores do patrimônio brasileiro) acreditava que a identidade do nosso povo brasileiro seria um resumo de diversos costumes e formas de expressões, que esses costumes deveriam ser preservados. Assim, novas formas de políticas públicas em relação ao patrimônio deveriam ser adotadas para melhor compor o cenário do patrimônio brasileiro.

De modo que a partir desta descentralização a memória passaria ser história, e o povo que outrora não podia contar suas histórias, passam a definir suas identidades contadas por cada um. Como diz Pierre Nora (1993) “o dever da memória faz de cada historiador de se mesmo”. O entendimento do passado para construir o futuro é fator preponderante nesse processo. A memória pode ser entendida popularmente como a capacidade que o ser humano tem de conservar e relembrar experiências e informações relacionadas ao passado, sendo estas, parte de processos de interação.

Na atualidade, vem crescente uma grande inquietação nos historiadores, antropólogos e outros pesquisadores sobre a questão da Preservação da Memória e Patrimônio Histórico. Essa discussão pode ser apreendida através de debates. Esta preocupação está relacionada aos danos causados à memória e identidade e ao patrimônio histórico que haja conservação e proteção de informações para que o passado não seja completamente esquecido.

Sendo que nossa história só é construída, doravante de uma consciência do que venha ser nossa história e através dos estudos a partir dos sítios arqueológicos em conjunto com projetos educativos

podemos então. Fazer uma busca da memória onde todos os indivíduos necessitem de informações sobre seu passado

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, tenha ocorrido um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (POLLAK, 1992, p. 201).

Sentimos a necessidade de buscar nossas memórias, de buscar nossas origens, mas não seria uma história-memória dos grandes fatos ocorridos selecionada por aqueles que detinham o poder, seriam as memórias de todos que agora poderiam ser contada por cada um. Nesta história-memória não haveria abertura para falar de um patrimônio cultural de uma perspectiva da memória de um trabalhador, que muitas vezes faz parte da história do bem tombado e nem sequer são mencionados.

Com o novo formato da memória histórica esses trabalhadores podem ser incluídos, neste processo memorável compondo novas memórias destes espaços, de forma a fazer uma troca de conhecimento, tendo absorvido um tipo de conhecimento e assimilando e transformando em novas formas de conhecer o bem e transmitir de forma diferenciada, para aquele que a princípio seria o indivíduo a transmitir certo conhecimento sobre o bem, passa a ser também um indivíduo em processo de aprendizagem.

Na tentativa de compreender o imaginário imbricado sobre o ouro e esta busca incessante que muitos acreditam estar sendo realizadas através das escavações arqueológicas, podemos observar na historiografia um pouco dessa construção imaginária que perpassar os núcleos urbanos de origem da exploração aurífera.

Vemos com isto, que este imaginário sobre a busca constante por este bem mineral remonta ao fim da exploração aurífera em muitas das minas existentes em Goiás. Vários núcleos urbanos surgiram a partir do encontro de jazidas auríferas nos sertões de Goiás, alguns sobreviveram após o esgotamento das minas e outros desapareceram. Contudo, devido a esta origem, boa parte da população ainda acredita que possa ser possível encontrar ouro nestes locais e assim, qualquer intervenção que se realize no solo destes lugares ressuscita no imaginário dessa população a ideia da busca pelo ouro.

Entretanto, as escavações arqueológicas não estão em busca de material devido o seu valor econômico, as pesquisas têm como objetivo trazer a vista elementos do passado da cultura humana registrados a partir da cultura material. Desta forma,

Os arqueólogos escavam porque o passado está lá, em algum lugar, na sua forma material: enterrado. A única maneira de reviver o passado (ou seja, torná-lo real) é através de sua saída à luz por meio da escavação. Predicado sobre esses fatos, não é de estranhar que o mais alto nível de negócio arqueológico seja saber onde escavar para recuperar o passado enterrado. Mesmo as evidências superficiais contribuem para o efeito: se elas são recuperadas adequadamente, informam sobre o passado material como era quando foi enterrado (GNECCO, 2012, p.11).

Vestígios que nos levam até a educação. Mas ao falar em educar qual seria o papel da educação patrimonial na arqueologia? Como fazer uma educação patrimonial de forma assertiva, sem por o indivíduo de forma passiva que está ali apenas para receber informações?

Podemos nos posicionar no campo do patrimônio, a princípio como educadores do patrimônio, porque é através da educação que podemos

dar início a um bom trabalho e dialogar com a sociedade qual o valor de se preservar, de manter um vínculo com nosso passado.

Compartilhar o conhecimento de que esse trabalho não é a procura do ouro, até porque não somos exploradores do minério dourado que causa excitação nas pessoas ou procurando apenas coisas velhas, mas tentamos dar um sentido a nossa história através dos vestígios deixados no solo pelos nossos antepassados.

De maneira a desvelar para sociedade que esses vestígios remontam parte de nossa história, de como nossos antepassados sobreviveram e o que era usado por eles aqui na cidade de Goiás, a cultura material poder fazer uma interlocução entre a sociedade do passado e presente.

Se começarmos a fazer um diálogo com as pessoas em relação às escavações arqueológicas, iniciadas pelos próprios membros da obra (que muitas vezes são deixados para traz), então o resultado da pesquisa arqueológica alcançaria sua plenitude, ao conseguir inserir os colaboradores das obras na pesquisa arqueológica.

Foram apresentados aqui alguns pressupostos, no intuito de inspirar os que trabalham, refletem e agem em torno do tema Educação Patrimonial. O movimento de recuperar, valorizar e ressignificar a trajetória seguida por outros – que, a seu modo e em outros tempos, se debruçaram sobre a importante tarefa de encontrar ferramentas para valorizar e preservar a memória e o Patrimônio Cultural brasileiro – é fundamental para a construção coletiva de uma nova percepção das ações educativas nesse campo (FLORÊNCIO, 2014, p. 27).

Focando no imaginário sobre como a comunidade local entende o trabalho do arqueólogo como caçadores de relíquias, de ouro, de coisas

velhas, estamos também escavando camadas de significados que estão imbricados no imaginário da população local.

Atuando em projetos de arqueologia de contrato há alguns anos, temos observado o menosprezo e também hostilidade por parte de alguns colaboradores (auxiliares braçais) devido ao desconhecimento que estes indivíduos possuem sobre o papel da arqueologia, assim como o seu papel para a realização daquele trabalho.

Para a realização deste trabalho foi utilizado a pesquisa bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica realizamos um levantamento de artigos científicos sobre a temática, relatórios de pesquisa, dissertações e teses para termos melhor compreensão deste processo de escavações que ocorreram na cidade.

Na pesquisa de campo, visitamos a instituição de guarda do acervo arqueológico na cidade de Goiás, o Núcleo de Arqueologia da Universidade Estadual de Goiás (NARQ/UEG). A proposta era conhecer a sua estrutura e o acervo oriundo das pesquisas realizadas na cidade. Além desta visita, como etapa de campo, a proposta era realizar entrevistas com os arqueólogos responsáveis pelas pesquisas realizadas na cidade de Goiás, nesta etapa ainda aguardando para ser concretizada. Além disso, ainda como produto, será elaborado um catálogo fotográfico-descritivo com as peças significativas existentes no acervo do núcleo de arqueologia para divulgação para a comunidade vilaboense.

No vídeo queremos esclarecer o papel da arqueologia nas obras realizadas na cidade, apresentando as metodologias empregadas, as dificuldades que o arqueólogo enfrenta em seu dia, e principalmente, a importância da arqueologia nas obras de infraestrutura e restauração e os resultados alcançados.

Para direcionarmos nossa discussão às necessidades da população, procuraremos apresentar neste documentário, os materiais encontrados e todo o processo de evidenciação destes objetos em campo até a sua documentação e utilização como fonte histórica.

Após a síntese bibliográfica, da visita ao Núcleo de Arqueologia, das entrevistas, todo este acervo passará por curadoria para construirmos a narrativa documental da pesquisa arqueológica na cidade de Goiás. Depois de produzido o material, estes serão disponibilizados para as escolas e universidades, assim como para divulgar o trabalho arqueológico realizado na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, embora se encontre na fase inicial, já procura compreender questões levantadas no seio de obras de restauro e requalificação do patrimônio vilaboense. Tratando a importância da arqueologia em obras de restauração e requalificação De maneira que muitas vezes por falta de informações nas obras surge esse tipo de questionamento, talvez uma roda de conversa com esses grupos, diálogos assim que forem iniciados as escavações e apontar como é de grande importância o trabalho das pessoas, que estão ali fazendo um trabalho científica, para resgatar parte da história local, dando assim significados a diversas formas de culturas.

Com o auxílio, leitura de textos disponíveis em livros, artigos, sites e com a prática de fichamentos, o estudo se fortalecerá. Entretanto, percebe-se uma limitação no andamento da pesquisa. Nossa pesquisa ainda está se iniciando, por isso ainda há questões que ainda serão respondidas ao longo do desenvolvimento da mesma e haverá

provavelmente mais perguntas do que respostas. Talvez consiga responder algumas delas, o que se deve ter em mente são as necessidades de tentar inserir a população, dialogando sobre os patrimônios que temos e que contam nossas memórias e história. Desenvolvendo assim o pensamento para serem pessoas capazes de questionar de maneira crítica a mudança de suas vidas.

Novos questionamentos e nomes de estudiosos deverão surgir e somar para melhor qualidade desse trabalho. Aproveitando a ocasião, é adequado salientar que, as obras de restauração e requalificação é um estudo de caso sobre sítios urbanos, localizados na cidade de Goiás.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2020.
- BRITTO, C. C. A terceira margem do patrimônio: o rio Vermelho e a configuração do habitus vilaboense. **Diálogos**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 975-1004, out. 2014. Disponível em, < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33914>. Acesso em 13 set. 2020.
- CHUVA, M. Por uma História da noção de patrimônio cultural no Brasil. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 34, p. 147-165. 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34_m.pdf. Acesso em 10 de set. 2020.
- FLORÊNCIO, S. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em 23 set. 2020.
- GNECCO, C. “Escavando arqueologias alternativas”. **Revista de arqueologia**, Sociedade de Arqueologia Brasileira, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 08-22, dez. 2012.

- GONÇALVES, J. R. S. O mal-estar no patrimônio: Identidade, Tempo e destruição. **ESTUDOS HISTÓRICOS**, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 55, p. 211-328, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v28n55/0103-2186-eh-28-55-0211.pdf>. Acesso em 12 set. 2020.
- IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Arqueológico**. Brasília, DF: IPHAN, c2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1376>. Acesso 23 set. 2020.
- NORA, P. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p.7-28, jul./dez. 1993.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan./jun. 1989.
- SOUSA, A. C. D. **Entre monumentos e documentos: cidade de Goiás, Cora Coralina e o dossiê de tombamento**. 2009. 133 p. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Geografia, Sociologia e Relações Internacionais, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- TAMASO, I. M. **Em nome de patrimônio**: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás. 2007. 787 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- TOLENTINO, A. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: BRAGA, E, O; TOLENTINO, A (org.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. IPHAN-PB: Casa do patrimônio da Paraíba, 2016, p.12-24. Disponível em: http://portal.Iphan.gov.br/uploads/publicacao_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em 17 mar. 2020.

4

O ENSINO DA HISTÓRIA DO ATOR, E SUAS INTERSECCIONALIDADES INAUDITAS

*Ricardo Di Carlo Ferreira*¹

BREVE ARRAZOADO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA DO ATOR: DO TEATRO AO AUDIOVISUAL

Enceto essas tessituras, antes de tudo, adiantando que precisarei utilizar algumas citações de trabalhos de autoria própria, considerando que a concepção que abordo aqui, a de linguagem atorial, e não teatral, não é hegemônica. É uma história ainda pouco escrita (de um desdobramento epistemológico), que tem sido aventada em meus esforços teóricos recentes, enquanto artista-teórico-pesquisador-docente. Dito isso, enfatizo que o ato revisionista acerca do ensino da história do ator vai evidenciar que muito embora mais contemporaneamente tenha quase sempre se acostumado a pensar ou no fazer ou no ensinar como coisas separadas; “o resgate das origens da atividade cênica no Brasil mostra que o nosso teatro nasce estabelecendo uma clara aproximação com a pedagogia” (DEBORTOLI, 2011, p. 93). Se isso se processa no cenário brasileiro, importa destacar que o mesmo vem sendo erigido historicamente no Ocidente com equivalentes praxiológicos, inclusive, no Oriente.

No Teatro Nô, por exemplo, uma das modalidades mais antigas e tradicionais do Teatro Clássico Japonês em atividade até os dias de hoje (surgida em meio ao fim do século XV), os artistas cênicos são ensinados

¹ Universidade Estadual do Paraná, Mestre em Cinema e Artes do Vídeo

por mestres-atores que atuam, ensinam e dirigem os atuantes. Tais ensinamentos se processam por meio de manuais escritos² e transmissibilidade procedimental pedagógica, erigidos historicamente pelo seu precursor Zeami³ via a relação artista-docente e artista-educando, na elaboração dos espetáculos. Não se dissociando a arte (o fazer) do ensino-aprendizagem (da pedagogia). Essa mesma lógica foi desenvolvida, entretanto, com mudanças e rupturas estilísticas muito acentuadas, no Ocidente. No Teatro Nô, ainda que se saiba que em qualquer sociedade os costumes e procedimentos recebam alterações/adaptações naturais ao longo do tempo, a prerrogativa é a busca contínua pela manutenção das tradições laborativas e criativas a respeito da feitura desses espetáculos e da formação de seus artistas. Uma das razões pelas quais até os dias de hoje, o Teatro Nô, que vem sendo montado pela Cia Kanze, companhia criada pelo mestre Zeami; até os dias atuais é representada estritamente por atores do sexo masculino. Em contrapartida, no Ocidente é acentuado o elo dos artistas pela adoção de novos procedimentos constantemente, sobretudo de adesão de novas estéticas e rechaço daquilo que passa a ser entendido como antigo, obsoleto. São notáveis as querelas entre movimentos histórico-artísticos no campo do teatro ocidental, entre elas destaco ligeiramente algumas: o teatro dramático *versus* pós-dramático, a teatralidade contra a naturalidade, o realismo em oposição ao simbolismo. Neste sentido, nenhuma novidade, Canclini (2001) já

² Na nomenclatura atoral, comumente, denominam-se tratados ou manuais os materiais historiográficos de transmissibilidade e ensino dos procedimentos atorais em inúmeras realidades artísticas da atoralidade. No Teatro Nô Japonês o ordenamento estético da arte teatral, bem como o trabalho dos atores foram desdobrados por meio dos Tratados de Zeami – inúmeros materiais escritos que apresentavam as recomendações laborativas para a elaboração e execução do Teatro Nô.

³ Zeami (1363 – 1443) foi ator, diretor, dramaturgo, teórico e o mais notório teatrólogo do teatro japonês, “considera-se, atualmente, que Zeami é autor de 21 tratados” (GIROUX, 1991, p. 85).

discorria que as transformações culturais emanam de consensos e necessidades sociais e que as temporalidades dessas mutações variam entre as diferentes sociedades, chegando por vezes a estabelecimentos comuns, compartilhados, especialmente, com a intensificação de processos como a globalização.

Feita essa contextualização, note, que propositalmente citei há pouco Debortoli (2011) que em seu estudo completo enfatiza os termos teatro e artes cênicas, isso não se dá ao léu. É algo histórico e epistemológico, que, entretanto, precisa passar a ser problematizado, dado que *ator e teatro*, *ator e artes cênicas* não são equivalentes, logo precisam ser encarados como coisas diferentes (ainda que próximas, aparentadas) com particularidades e histórias próprias. Veja, Ana Mae Barbosa (2006, p. 9) no prefácio de *Um caminho do teatro na escola* de Olga Reverbel enfatiza que no ensino da linguagem do teatro “o aluno fica sabendo que ele faz teatro, que o inventa, mas que outros já fizeram e fazem teatro, já o inventaram e continuam inventando” (*ibidem*, grifo meu). Atente para o uso do termo *teatro*. Analisando a assertiva de Barbosa (2006), do ponto de vista da formação docente podemos perceber que o aprender a ensinar teatro precisa continuamente ser imbricado da tarefa do ensino de história da arte teatral em todas as disciplinas, ainda que deva obter disciplinas estritas de história, no caso da formação superior do professor de teatro (nomeadamente os cursos de Licenciatura em Teatro). Por ser uma arte milenar, o teatro foi constantemente reinventado em todas as suas subáreas, em processos múltiplos de restauração ou reconstrução. Haja vista, que essa contextualização histórica nas aulas torna-se primordial para que se possa compreender o estado atual do teatro e dos seus processos de ensino. Ainda neste sentido, do ponto de vista da aprendizagem dos

estudantes de teatro, daquilo que eles serão orientados a experimentar, a fruir, e a aprender acerca desta linguagem está muito relacionado à formação de seu professor. Dessa maneira, esses estudantes, assim como seus professores terão uma formação orientada para a linguagem teatral e seus elementos: a cenografia, a iluminação, a maquiagem, o figurino, a direção de arte, a dramaturgia, a improvisação, os jogos teatrais, a teoria teatral, a história do teatro (muito instalada no teatro ocidental), o teatro de formas animadas, a expressão corporal, a expressão vocal (que não são a atuação, o ensino de expressão incide, mormente no corpo e na voz), e, por fim, a atuação. Com isso pode-se perceber que a formação no solo teatral propõe a construção de saberes de diversas áreas artísticas, e, assim sendo, possibilita que se formem não apenas atores, mas possíveis maquiadores, cenógrafos, iluminadores, dramaturgos, teóricos/críticos, e, também, intérpretes. Contudo, todos orientados para a linguagem teatral. Dito de outra maneira, estudar teatro não significa estudar atuação, posto que essa última área, em geral, é apenas uma das disciplinas das escolas formais de teatro, a prerrogativa é a do ensino do teatro e sua história, e não do ensino da atuação e da história do ator. Até aí tudo bem, contudo existe uma falsa percepção de que o cerne dos cursos formais de teatro é orientado para a atuação, ainda que direcionada para o teatro, isso porque de fato por muitos anos, assim ocorreu. No entanto, isso não é mais assim. Houve mudanças taxativas na história a respeito do que seria o teatro, e, nesse sentido, quanto a quem pertenceria tal arte.

Sobre a história da arte teatral, e sobre a história do ator, não se pode deixar de considerar que “não existem meios de caminhar adiante sem fincar pé em nossas raízes, em nossas origens. Ao mesmo tempo, o passado só funciona se usado para o crescimento e desenvolvimento,

como reservatório do novo” (BURNIER, 2001, 247). Nada obstante, Luís Otávio Burnier, um dos mais notáveis artistas-pesquisadores da história recente do Brasil nos lembra acerca da problemática atoral no teatro, que na visão dele falava de uma espécie de usurpação, e na minha de (des) pertencimento, e também de *deslugar*⁴. Eis o que nos diz Burnier (2001):

Mas, enfim, o que é a arte do teatro? Essa questão de tão antiga e batida, parece ter ficado estéril. Respondê-la nos dá a impressão de não mais levar a lugar nenhum. No entanto, ela persiste na mente de quem faz teatro [...]. O nosso problema é evidente: como espaço de onde se vê, o teatro abraça diversas artes, torna-se um ponto de encontro entre elas, um botequim das artes [...]. No encontro da International School of Theater Anthropology em Londrina/PR, do qual não pude participar, Eugenio Barba definiu o teatro como a arte do espectador. Pareceu-me instigante. Primeiramente, porque ele revela que a questão de se redefinir o teatro continua presente. Parece que o caminhar da história, com a evolução da sociedade e o avanço da tecnologia, continuamente as artes e os meios de comunicação são questionados e devem se redefinir [...]. Permito-me discordar de Eugenio Barba. Se o teatro fosse a arte do espectador, então a pintura ou a escultura, seriam a arte do observador, a música a do ouvinte, a literatura a do leitor, e assim por diante. Mas não são os observadores que fazem e modelam a arte. [...] Se levarmos em conta que o próprio Barba diz ser o diretor o primeiro espectador do teatro, então definir o teatro como a arte do espectador é o mesmo que dizer que o teatro é a arte do direto. E aqui chegamos num ponto crucial que persiste em nossos dias: quem é o artista

⁴ Sobre o *deslugar*: “enunciada pelo simultâneo não estar dentro e não estar fora – o que implica, em termos da relação entre um dado espaço situacional e seu ocupante, desacerto, des-encaixe. Tal desajuste é o motor de um movimento desestabilizador, concomitante alojamento/desalojamento que constitui um sujeito permanentemente assolado pelo desconforto e perturbado pelo estranhamento: é alguém que não está dentro, não está fora, não está entre dentro e fora; que não pertence pertencendo e que pertence sem pertencer; alguém que é mas não é. O sujeito pode preencher todas as condições que lhe facultam ocupar determinada posição, mas a ela não se acomoda. É o ser sem ser” (FISCHER, 2011, p. 3-4).

do palco, o diretor ou ator? Essa guerra, hoje, parece-me mais pelo poder do que pela arte. Na estrutura do teatro contemporâneo, os atores dependem, infelizmente, dos diretores para terem emprego, e, portanto, é ele quem manda. Mas me parece que nós temos aqui um típico caso de assalto. O diretor tomou de assalto o teatro, e ponto final. Parece ter vindo para ficar (BURNIER, 2001, 247 - 248).

Fiz questão de expor essas profícuas linhas de Burnier (2001), pois elas são de absoluta coragem, evidenciando uma cinesia⁵ não ascendente do ator na antropologia teatral – de quando o ator estabeleceu-se como ator-operário, e deixa a posição de senhor do teatro. Ainda neste sentido, em minhas pesquisas recentes eu tenho feito um esforço de evidenciar outra parte da história do ator. Sim, é verdade, por longos anos, mais de dois milênios, o lugar de predileção atuacional do ator foi o teatro, a arte teatral⁶. Inobstante, eu exponho

⁵ Em minhas pesquisas de abordagem histórica, tenho utilizado a noção de cinesias. Logo, aciono um texto recente meu para expor de maneira breve como eu a articulo, dado que esse formato de artigo impossibilita uma ampla abordagem desse parâmetro de análise historiográfica que tenho desdobrado ao longo dos meus estudos e publicações. *Cinesias*: “Oriunda do campo teórico da dança, assimilado também pelas ciências da saúde, que vai assertar a respeito da capacidade de movimento dos entes, que nem sempre é da ordem ascendente (LABAN, 1978). Assim sendo, tenho investigado tal noção, transpondo-a para um viés antropológico, detido nas asserções a respeito de lugar antropológico de Augé (1994) e de liminaridade de Turner (1974), que vão arrazoar sobre os lugares oscilantes e de passagem; presentes nas ambiências sociais. Identifico tais características na atorialidade na medida em que os atores e atrizes ao longo da história gozaram de posições sociais ascendentes e descendentes: Ora, sendo vistos como deuses – exemplo disso é o star system estadunidense e o divismo italiano (modelos operativos replicados em todo o Ocidente, tendo equivalentes praxiológicos também no Oriente desde a Antiguidade Teatral; já o Teatro Nô tinha como expoente o ator Zeami. Essa similitude (do ator em lugar de destaque) é replasmada ao longo da história em diversas sociedades pelo caráter da *persona* misteriosa que o ator imbrica em si: o xamã, o incorporador (BETHOLD, 2001)) -; ora como a escória – no Brasil, por exemplo, havia um discurso corrente no senso comum que visava expor a degradação moral das atrizes em um passado relativamente recente” (FERREIRA, 2021b, p. 15).

⁶ Provavelmente, porque o seu processamento, isto é, o fenômeno teatral não se processa sem o ator. Contudo, na sociologia teatral, a ordem de importância entre os agentes do teatro foi se invertendo, mesmo que a presença atoral nunca tenha deixado de ser requerida. Sem embargo, passamos por mutações de entendimentos do que seria o teatro. Num passado não muito distante havia na esfera da teatrolgia a sapiência da hegemonia do autor (do texto), sobre ela encontramos asserções, como: “Texto realizado dinamicamente. Teatro é um texto” (CRUZ 1969, p. 14); e, mais: “no teatro dramático ou declamado (...) são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade” (MAGALDI, 1965, p. 8). O referido autor inclusive complementa: “sem a interpretação de um texto o ator se encaminhará para mímica” (*ibidem*, 1965, p. 8). Esse tipo de

que na história do ator nem tudo foi teatro. No período do nascimento do cinema, o ator já vinha perdendo a sua posição de poder nos palcos, surgiam os modernos diretores, e eles ditavam os rumos da linguagem teatro. O cinema absorveu a estética do realismo de maneira muito mais efetiva, e o teatro para manter-se existindo enquanto linguagem artística passou a retomar o elemento *teatralidade*, e com isso veio a negar a modalidade de atuação denominada *interpretativa*, começou a aderir à *representação*⁷.

Em outras palavras, genericamente, não de todo, pois ainda nos dias de hoje se faz teatro dramático, e, portanto, há nele interpretação, mormente com tons representativo em face da *teatralidade* (que é a qualidade, a estética, o tons de teatro; plástico, artístico, próprio da identificação, no sentido de se remeter à teatro; um leve rebuscamento - a expressão corporal acentuada dilatada, extracoditiana do e no ator). Enquanto, no cinema ficcional, preponderantemente, o trabalho do ator é calcado na interpretação, na encarnação da personagem. Do ponto de vista da história do ator, isso emanou um problema que permanece em relação ao audiovisual: a obrigatoriedade da desteatralização. Assinalo que isso não aparece na formação dos cursos superiores de Bacharelado

reflexologia impingiu ao ator a construção de pedagogias inclinadas para a expressão vocal, de tal sorte, que há o deslocamento da declamação para a dicção, quando da transição da teatralidade para a naturalidade no teatro, quase sempre em razão do pleno atendimento textológico. A respeito dessa última transição histórica, a técnica da dicção consolidaria de maneira mais efetiva a verossimilhança que o naturalismo e o realismo desejavam erigir nos palcos. Detalhadamente, sobre o ensino e a história do ator: “por muito tempo a atuação e a formação do ator se deram por meio da técnica da declamação, sendo preterida pela dicção, que passou a ser o principal ponto de expressão vocal do intérprete cênico, congregando pelo termo (dicção) todas as especificidades da ação vocal do ator. Tal abordagem é consagrada de forma historiográfica passando a ser transmitida em todo o ocidente por meio dos tratados de dicção, que se configuravam como verdadeiros guias de formação dos atores” (FERREIRA, 2021, p. 51).

⁷ Em sentido *lato*: *interpretar* quer dizer *traduzir*, e *representar* significa “estar no lugar de” (o chefe de gabinete que representa o prefeito), mas também pode significar o encontro de um *equivalente*. Assim, quando um ator *interpreta* um personagem, ele está realizando a *tradução* de uma linguagem literária para a cênica; quando ele *representa*, está encontrando um *equivalente* (BURNIER, 2001, p. 21).

em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro, posto que se trata de uma matéria cinematográfica. Contudo, o curso de Bacharelado em Cinema também prevê a formação de profissionais de cinema, não de atores, logo quando se trata a respeito do ator neste campo, é no sentido de como dirigi-lo. A preparação de elenco surge, então, de maneira tangencial, mas não condiz nem proximamente a algo como uma especialização para o ator atuar no audiovisual, que se daria proveniente do contato com os preparadores; não. Esse processo é voltado para a composição da obra, com destino de se construir a personagem para os fins do universo ficcional fílmico que se deseja realizar. E, é importante frisar, também, que o ator que almeja ser intérprete de cinema, não lhe bastaria a formação cinematográfica, dado que viria a entender fundamentos da linguagem cinematográfica, mas não da linguagem atorial. Há um problema de linguagem, que os atores que operam entre o teatro e o audiovisual, tem buscado resolver por si próprios, ou então, com a ajuda dos realizadores de cinema (ou audiovisual) – o que é encarado como um problema para esses profissionais. É preciso ponderar que a lógica do mercado capitalista como um todo, usualmente, exige um profissional já qualificado, infelizmente.

De todo, em suma, não há uma formação no ambiente formal de ensino, que capacite e qualifique atores para o cinema e/ou audiovisual, no Brasil. O mesmo acontece em todo o Ocidente. Desta maneira, a desteatralização, que seria o primeiro problema histórico no que diz respeito à interpretação para o audiovisual: a necessidade de desteatralização do tônus facial e corporal dos atores e atrizes – nesta esteira, a expressão vocal surgirá enquanto problemática, somente após o período em que o som e o vídeo passam a ser síncronos na linguagem

cinematográfica (período pós som sincrônico do cinema, popularmente conhecido como cinema falado) – permanece até os dias atuais, pelo fato de que a formação do ator reside na e pela linguagem teatral.

Nesse contexto, os atores e atrizes que desejarem atuar no cinema e/ou no grande campo do audiovisual precisarão, por condição de mercado, aprender como adaptar a sua formação conquistada no teatro para o contexto do audiovisual. Isso pode ocorrer por meio de busca de cursos livres, visto que repito, não existem cursos de interpretação audiovisual no espaço formal de ensino. Ou, então, por meio de autoaprendizagem. É imperativo que a direção de atores assumidamente encara como problema a inserção de atores que advém do teatro para o cinema e a televisão, dado que a equipe do audiovisual precisa quase sempre “ajudar na transição do ator para uma maneira mais nova, pessoal e internalizada de manter a concentração e a credibilidade” (RABIGER, 2007, p. 175). Ao passo que “o ator com experiência no teatro que se dirige a uma plateia pode geralmente, ser instruído da seguinte forma (...)” (*idem*, 2007, p. 178). É curioso, esse tipo de instruções poderiam ser mencionadas até a exaustão, caso fossem acionadas as anedotas contadas (e historiografadas, nos manuais de cinema) no tocante as tratativas das equipes de vídeo com intérpretes oriundos da ambiência teatral e é importante enfatizar que elas não correspondem a uma desvalorização do ator/atriz dos palcos por parte dos profissionais do audiovisual, ao contrário, elas evidenciam que os atores que desejam atuar na TV, na publicidade e no cinema possuem dificuldades para adaptar a sua aprendizagem angariada no teatro. E, assim sendo, precisam muitas vezes de ajuda nos atos de encenação de filmagem, o que nos leva em alguma medida há uma denúncia de Burnier (2001), de quando ele assevera que os nossos atores não são

munidos de técnicas objetivas, estruturadas e codificadas, e, conseqüentemente de que não dominam a sua linguagem que no entendimento dele era a teatral, mas, que eu em análise crítica afianço e denomino como a atuação (a linguagem atorial). De qualquer modo, se isso se processa na realidade teatral (que passou a não lhes pertencer naquela seara. Segundo Burnier (2001), em grande medida porque os atores não dominavam as técnicas de atuação), o problema se expande para o audiovisual. De acordo com Burnier (2001) essa desapropriação do ator em relação ao domínio de sua arte (que para ele é o teatro, mas o escrutínio analítico nos fornece indícios para outra premissa) ocorreu:

porque os atores assim o permitiram. Eles não se muniram de armas que lhes permitissem defender sua arte. Não armas “políticas”, mas de arte: a técnica. Não esta técnica que corresponda a um fazer mecânico qualquer, mas uma técnica de arte, que envolva o ser e o fazer, que acorde e drene as energias potenciais do artista e ecoe no espectador. Um ator sem técnica é um guerreiro sem armas, num campo propício para que qualquer usurpador do trono tome posse dele. Quanto mais forte, mais bem estruturada, mais verdadeira e profunda for sua técnica, mais fortes serão suas armas (BURNIER, 2001, p. 248).

Aqui, permito-me discordar em parte de Burnier (2001), posto que para ele e para muitos outros célebres artistas da história, tais como Constantin Stanislavski (1863 – 1938) e Étienne Decroux (1898 – 1991) o teatro seria a arte de ator. Todavia, se axaminarmos a fala anterior de Burnier (2001), apreendemos que ele enfatiza o trabalho do ator, e não de todo o teatro. Historicamente, assim tem sido por muito tempo. Inobstante, quando o ator perdera o seu poder e pertencimento social na esfera teatral, deixando de determiná-lo, passando, apenas a servi-lo, e, ademais quando da insurgência do cinema o ente ator passa a ser

dotado do caráter de liminaridade e de deslugar – de trânsito. Esses amoldamentos do ator no decorrer do tempo levam-me a crer que a história do ator, e não apenas dele no teatro e no cinema, permite que se perceba que a arte do ator, a linguagem do ator, fundamentalmente seria mesmo a atuação (a linguagem atorial), e é por meio de dela que transita e opera em outras linguagens, caso tenha domínio efetivo da mesma entre as artes. Meu entendimento, que parte da análise contextual do tempo presente, do passado recente e das origens atoriais, difere do que tem sido historiografado até relativamente pouco tempo por outros autores. Em outras palavras, para eles o fenômeno teatral, se processa a partir do conceito de arte de ator, cujo princípio é o de que o teatro é uma arte que emana do atuante, ou seja, surge do estudo e da pesquisa dessa condição, idealizado da premissa de que o ator é o criador/produtor de sua arte, e que esta seria o teatro. De fato, por alguns períodos históricos, esse pensamento foi reiterado. De novo, “Constantin Stanislavski (1863-1938) concluiu que o ator seria o único senhor da cena” (CARVALHO, 1989, p. 9). Nas tessituras do mestre russo, ele nos disse que:

Pesquisando os mais diversos recursos e correntes do realismo, do naturalismo, do futurismo, da estatuária, da arquitetura, da estilização por meio de cortinas, paraventos, telas transparentes e efeitos de luz, chego a conclusão de que nenhum desses meios fornece ao ator o fundo que sua arte reclama. Depois de experimentar toda espécie de cenários, acabando por verificar quanto são mesquinhas as suas possibilidades, posso repetir que tais possibilidades estão, hoje em dia, completamente esgotadas. Quem manda no palco é o ator (STANISLAVSKI, 1956, p.201).

Esse pensamento é verificado em outras realidades teatrais, Grotowski, outro expoente do teatro, chegou a reflexões semelhantes:

Pela eliminação gradual de tudo que se mostrou supérfluo, percebemos que o teatro pode existir sem maquilagem, sem figurino especial e sem cenografia, sem um espaço isolado para a representação (palco), sem efeitos sonoros e luminosos, etc. Só não pode existir sem o relacionamento ator-espectador, de comunhão perceptiva, direta, viva (GROTOWSKI, 1968, p. 5).

O que estou tentando mostrar é o fato de que em alguns momentos da história o teatro era visto como a arte de ator, porém isso ocorria porque até pouco tempo atrás a atuação era estritamente entendida como sinônimo de teatro. Se analisarmos, contemporaneamente Stanislavski e Grotowski: eram realizadores teatrais (diretores de teatro). Contudo, foram principalmente professores de atores. Dessa maneira, o teatro para eles, em relação à atorialidade era mais orientado como uma espécie de caminho metodológico de ensino de atores. O que acontecia era o fato de que nos contextos históricos destes artistas a arte teatral era uma linguagem predominante em termos de consumo e apreciação artística. Eram apaixonados pelo teatro, sem dúvidas, porém tinham predileção pela tarefa atuacional, isto é, o trabalho do ator de construção e feitura da atuação. Não havia ainda um entendimento, que tenho buscado aventar em minhas reflexões teóricas de que a linguagem teatral é a linguagem do teatro, e a linguagem atorial (a atuação) é a linguagem do ator. Assim reforço, o que já disse em uma de minhas publicações recentes:

Urge a implementação desta distinção da linguagem do ator daquelas em que ele atua na seara da arte pelo fato de terem ocorrido transformações taxativas ao longo da história acerca de qual seria o seu lugar fundamental. Se no passado a arte teatral era entendida como a arte de ator como apregoava o mestre francês Étienne Decroux (1963), na medida em que o teatro imputou historicamente diversos outros agentes a sua realização, a

noção de pertencimento do teatro foi alterada. As transformações a respeito do entendimento estético sobre o trabalho do ator vinculam-se, evidentemente, ao contexto cultural de produção da arte compreendida a partir da formação dos seus realizadores, da insurgência de novas linguagens artísticas e do interesse social do período histórico (FERREIRA, 2020, p. 298).

Posto isso, torna-se fundamental considerar que “nos marcos do presente, a linguagem atorial encontra caminhos operativos em diferentes lugares nas múltiplas linguagens artísticas, tais como o teatro, o cinema, a televisão, a *performance art*, o circo, entre outras” (FERREIRA, 2020, p. 298). Nada obstante: “É contumaz, consequentemente, o trânsito dos atores na ambiência intersticial de diversos campos de atuação, em especial, no entre-lugar do teatro e do audiovisual” (*ibidem*). Ainda neste sentido, reitero “que nesta multiplicidade de lugares o ator comunica por meio da sua linguagem, a atorial, que em outras palavras nada mais é do que a atuação” (*ibid*). Entretanto, há que se considerar que:

Nesse quadro, o intérprete cênico recontextualizou a sua própria linguagem, face às suas novas possibilidades operativas, sociais e políticas, passando a exercer o seu ofício de atuação no entre-lugar do audiovisual e do teatro, em processo de comunicação praxeológica (modulada e/ou adaptada) no entre-meio de linguagens (FERREIRA, 2020, p. 298).

Contudo esse entendimento só se faz possível muito recentemente, isso porque é somente, sobretudo, a partir da Modernidade que o ator e suas especificidades (e necessidades) de aprendizagem foram sendo deixadas de lado, em privilégio de outros artistas no espaço teatral. É preciso, na maior parte das vezes, um afastamento temporal para que possamos analisar e contestar determinadas tradições teóricas. Não

busco rechaçar o fato de que os cursos formais de teatro não atendem as necessidades do ator liminar contemporâneo, e nem muito menos condeno a prerrogativa desses espaços de não terem seu enfoque detido na atorialidade caracterizada pela liminaridade⁸. Todavia, não se pode esquecer que “as escolas de teatro são atualmente o lócus principal de formação do ator, embora elas não sejam necessariamente profissionalizantes” (ARAÚJO, 2009, p. 9). Em parte porque a atuação não é o foco dessa formação profissional, e é algo relativamente acertado em relação à preservação desta seara artística (o teatro), especialmente, levando-se em consideração que a arte teatral como vem sendo feita, contemporaneamente, necessita de mais profissionais, para além da classe atoral. Entretanto, me parece que se tem levado somente isso em consideração, e não o fato de que a ampla maioria daqueles que buscam a formação teatral, estão na realidade tentando tornarem-se atores. Atualmente, no âmbito da formação artística dos atores há um claro problema, que precisa de solução: a formação do ator liminar no e para o cenário contemporâneo, eu longe de pensar que posso sanar esses problemas, busco, aventar, ao menos em parte, essa problemática, bem como indicar possíveis caminhos de adaptação e aprendizagem. Conquanto, não nego, que em observância de tamanha demanda de mercado e de busca (interesse) por parte da atorialidade brasileira para essa seara compositiva, que seria interessante que se pensasse, se

⁸ Atorialidade liminar: Refere-se ao *corpus* de atores e atrizes que se deslocam “na ambiência e operatividade do intérprete cênico nas cinesias de entre-lugar do cinema e do teatro, bem como a condição de trânsito destes entes liminares em contígua reconstrução de realidades antropológicas, escoando de modo contumaz para o campo do cinema em múltiplas interseccionalidades artísticas, criacionais, pedagógicas – e, também, indubitavelmente, nas fissuras de entremeios de linguagens múltiplas nas artes, muitas vezes simultaneamente, carregando consigo o traço costumeiro do verossímil estilo cinematográfico atuacional” (FERREIRA, 2021, p. 14). Dito de outra forma: o “ator liminar é um ser de deslugar que transita em entre-lugares para operar a sua prática atuacional, isto é, a sua linguagem própria, a linguagem atoral, a atuação” (FERREIRA, 2021, 150 – 151).

discutisse, a inserção de disciplinas voltadas para a atuação para o audiovisual nos cursos de graduação em teatro, minimamente, como optativas (para aqueles estudantes que se interessassem, com a expressa ressalva de que os professores que assumissem essas disciplinas não fossem apenas familiarizados com o universo audiovisual, mas, sim, especializados, com formação especializada no trato da interpretação cinematográfica e/ou audiovisual em relação aos atores. Por experiência tácita, de quem já perfilou inúmeros espaços de formação atoral, enquanto discente e docente, assevero, que certamente, duas coisas, não resolvem nem estritos professores de cinema e nem estritos professores de teatro. Há que se ter uma formação especializada, primeiro em Licenciatura em Teatro (por ser o curso da educação formal que é voltado para a formação de professores de teatro, portanto de atuação – ainda que teatral, dado que como já aduzi a interpretação para o audiovisual se trata pedagogicamente da adaptação daquilo que fora aprendido no teatro para o contexto do áudio e do vídeo. Assim, de posse do cerne do cabedal de conhecimentos erigidos na história acerca das histórias do ator, tornar-se-á possível conhecer as origens da atorialidade, os principais meandros dos deslocamentos dela, e, para além disso, sem dúvidas faz-se necessária uma formação híbrida, que contemple a realidade do profissional intérprete brasileiro (que se forma no teatro e deseja atuar no audiovisual).

Dessa maneira, a formação, que tal como a necessidade do ator liminar é híbrida, por ser ele mesmo um ente portador de hibridismo (que deseja e angaria qualidades de mais de uma linguagem), talvez, o que resolveria seria uma segunda graduação de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, ou mesmo uma Especialização de Cinema e Audiovisual, posto que sem

dúvidas este docente precisará também entender as necessidades e demandas concretas do setor audiovisual e dos sets de filmagem no plano acadêmico, também, pois estamos falando da educação superior (e, portanto, formal). Nessa tessitura, não bastaria uma abordagem de um preparador de elenco, mas, sim de um professor de atores, conquanto de um professor de interpretação para o audiovisual. Por conseguinte, outra alternativa, como já tem se construído historicamente no Brasil, com destino a uma formação híbrida: quando da inserção do mestrado, incidindo, portanto em uma pós graduação *strictu sensu* em cinema ou audiovisual. Algo muito realizado em diversas áreas do conhecimento, quando da formação de docentes-pesquisadores para o afunilamento e especialização da área de interesse de atuação. Cito os casos comuns, por exemplo, de enfermeiros, que cursam mestrado em medicina, buscando atuar com foco híbrido e especializado para as realidades de disciplinas que abordam esse conjunto de modo inextricável nos cursos de graduação. De novo, conflui, por ora, uma opção aventada, preliminarmente. Faz-se necessária a discussão a respeito de qual a melhor hipótese de erigimento/consolidação da possível inserção dessas prováveis disciplinas de atuação para o audiovisual em cursos de graduação em teatro/artes cênicas. Ou ainda quem sabe abertura de cursos profissionalizantes para este fim? Talvez, a aplicação de cursos com ênfase como já fez outrora: ênfase em atuação, atuação para o audiovisual? O que me parece, é que não se pode simplesmente ignorar esse interesse tão premente da atorialidade que se forma no Brasil. Aventurei experiências e diagnósticos tácitos, de caminhos que eu mesmo descobri e desdobrei ao longo da minha formação para buscar aprender a fazer, aprender a ensinar, da melhor forma possível, tentando

diminuir o desvio de princípios caros tanto para o ator quanto para a seara do audiovisual. Urge, que se pense sobre o ensino da história do ator e o ensino da atuação, e não somente do ator no teatro. Tendo em consideração que, preeminente, os atuentes desejam trabalhar no audiovisual. Este se tornou o lugar de predileção atuacional de grande parte da atorialidade. E, isso não vem de hoje. No Brasil, por exemplo:

A avassaladora popularidade do veículo, e sobretudo das novelas da Rede Globo, desencadeou profundas modificações na posição do artista teatral e na sua mentalidade. Ser contratado da Globo e fazer um bom papel na novela das oito passou a ser para a grande maioria dos atores o sonho supremo. A realização do sonho traz ao profissional gratificações que o teatro só em casos excepcionais lhe pode proporcionar: alguma estabilidade no trabalho, salários compensadores, possibilidade de ascensão do *status* da classe média ao da alta burguesia, prestígio social, a inebriadora possibilidade de ser visto diariamente por dezenas de milhões de pessoas, popularidade, capas de revistas, notas nas colunas sociais. (...) Diante do irresistível apelo da televisão, ela se tornou para a maioria dos artistas de primeira linha o verdadeiro emprego, enquanto o teatro ficou relegado ao plano de um *bico*, a ser exercido no intervalo entre duas novelas, ou nas horas deixadas livres pelos compromissos contratuais na TV. Esta circunstância contribui também para a queda qualitativa do teatro: está sendo cada vez mais difícil escalar elenco para peças que necessitem de intérpretes de muita experiência e talento, pois a maioria deles está empregada na televisão e não se sente motivada (...), sobretudo considerando que a remuneração oferecida no teatro geralmente é modesta em comparação com o que se ganha na TV (MICHALSKI, 1985, p. 91-95).

Espero ter plantando, ao menos, uma semente teórica, apontando que ator e teatro, que a linguagem atorial e a linguagem teatral, não são a mesma coisa. E, mais: que o ator, a atriz, dos dias atuais espraíram-se para o grande campo do audiovisual. E aqueles que se formand-se

também desejam isso, bem como anseiam por saber fazer (atuar no audiovisual), na medida em que a partir disso se determina o fator empregabilidade atoral, além do fator continuar fazendo, atuando. Posto que se sabe, a história revela isso, permanecer na tarefa atuacional não é fácil, nem muito menos (sobre) viver como artista. São inúmeros os casos de intérpretes que por inúmeras razões foram defenestrados do audiovisual, vide a atorialidade hollywoodiana; de casos de não serem mais chamados para atuar por alguma querela com algum realizador.

Outro movimento histórico similar a uma espécie de aposentadoria compulsória diz respeito à aqueles que foram banidos do cinema quando da transição do período pré som sincrônico para o pós som sincrônico (afamados como cinema mudo e cinema falado); quem não se adaptou, provendo um trabalho vocal que estivesse a contento, ainda que fossem estrelas no cinema sem fala síncrona, foram deixados de lado. Outro fator, que não muda muito é o *star system* e suas réplicas, numa lógica em que ou ator torna interessante sua imagem, muitas vezes, para além das obras audiovisuais, ou ao não despertar fascínio por parte da espetatorialidade, passa a ir deixando de aparecer nas obras audiovisuais, eis a razão por uma busca contínua da fotografia.

PROSPECTIVAS DE CINESIAS ATORAIS: O ATOR-EMANCIPADO

Ligeiramente, para além do trato de currículos dos cursos formais de formação, nas graduações, que tratei na seção anterior, indico uma abordagem que já venho aventando também há algum tempo, no que diz respeito à aprendizagem de atuação para o audiovisual. Primeiro, é necessário considerar que:

É crescente a desconstrução de representações acerca da masculinidade hegemônica em filmes que colocam em protagonismo atores que fogem do arquétipo viril, em termos de corporeidade física e gestual. O avanço na concepção de representação cinematográfica se tangencia pelo discurso narrativo audiovisual da obra e pela técnica atuacional do ator que a interpreta via personagem. Essa fissura se abriu mediante as eminentes discussões contemporâneas de gênero, em especial as discussões sobre a crise de identidade masculina, que abriram espaço para a representação de identidades e corpos múltiplos, reverberando-se na cena fílmica ante o factual hibridismo de gênero, que evidencia masculinidades em reconstrução (FERREIRA, 2020c, p. 221).

Assim, por herança tempório-social, construiu-se ao longo da história do ensino do ator a perpetuação atuacional do binarismo de gênero masculino e feminino. Atores são ensinados a atuar sob a égide do varonil e atrizes sob senso comum da feminilidade; as interseccionalidades foram se tornando inauditas no cinema. Por conta disso, torna-se imperativo que nas composições atuacionais e pedagógicas, venham a se pensar na experimentação e construção de personagens detentoras de masculinidades em reconstrução no trabalho do ator ficcional. Em corpo, rosto e voz, não hipermasculinizados. Tendo em mente que a classe atoral espalhou-se para todo o audiovisual, que passa a requerer múltiplas identidades representadas nas telas. E como? Via a “representação não hegemônica, não estereotipada de um personagem que vai na via negativa da fixação do arquétipo viril” (FERREIRA, 2020, p. 305), por exemplo. Ainda nesse sentido, uma possibilidade que já engendrei foi via a realização cinematográfica (via o ato fílmico), fazendo o filme por meio da interpretação do ator tendo por premissa masculinidades em reconstrução, alterando fatores hegemônicos, tais como a aparência

física fugindo do arquétipo viril hegemônico. Posto que empreguei/engendrei o seguinte: “jovem, magro, não musculoso, traços delicados, do gestual e vocal, representando no corpo-voz sinuosidade, languidez, romantismo, sensibilidade e histerismo” (FERREIRA, 2020, p. 305 - 306). Essa foi uma possibilidade, mas elas são múltiplas, posto que se deve considerar masculinidades, entendendo que não há uma única maneira de ser e fazer-se homem no mundo.

Segundamente, em termos de formação e ensino da história do ator, de um lado existe escolas informais – os cursos de livres de interpretação para a TV, que sabemos não são nada democráticos, são dispendiosos financeiramente. O que relativamente condiciona que viver de atuação e ter as melhores oportunidades em atuação fica restrito àqueles atores e atrizes que nasceram em famílias abastadas. Infelizmente, nada de novo, Darcy Ribeiro (1995, p. 210), já nos alertava a respeito da estratificação social brasileira, em que a classe dominante, “cujo número é insignificante, detém, graças ao apoio das outras classes, o poder efetivo sobre toda a sociedade”. Diante disso, o que eu como ator, pesquisador e professor indico é o desenvolvimento individual da capacidade de aprender a aprender (portanto, de ator-emancipado). Eu tenho adotado essa concepção pedagógica na minha jornada individual atoral, e também como docente buscando indicá-la e desenvolvê-la com meus estudantes. Eu a adiro, na tentativa de tornar possível a intencionalidade de se atender às necessidades de aprendizagem de atuação do tempo presente, sob a reflexologia de que o ato educativo atorial deve ser “voltado para a sua autonomia e crescimento” (CARVALHO, 1989, p. 7), compreendendo que “a formação do intérprete cênico deve prover experiências pessoalmente satisfatórias para cada aluno individualmente” (*ibid*).

Nesse percurso eu adiro, nomeadamente, a pedagogia do *aprender a aprender* que apregoa que a formação do ator “inicia-se geralmente com a assimilação de uma bagagem técnica que se personaliza. O conhecimento dos princípios que governam o *bios* cênico permite algo mais: aprender a aprender [...], é a condição de dominar o próprio saber técnico e não ser dominado por ele” (BARBA; SAVARESE, 1995, p.24). Isso, de modo a adaptar os saberes primordiais para as realidades que serão apresentadas na profissão a ser exercida.

De todo, convido a atorialidade a quebrar o senso comum de que a história do ator e a história do teatro são uma coisa só. Não são, possuem particularidades próprias, e assim sendo, urge que passemos a pensar em como resolver metodologicamente esse problema da atorialidade: de discernimento a respeito da sua própria história, de suas especificidades de linguagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carolina Pacu. **Ensaio sobre o ator**: a criação de si e o aprendizado da atuação. 315 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Campinas: Editora Hucitec, Editora Unicamp, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. Prólogo. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2006.
- BURNIER, Luis Otávio. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Editora Unicamp, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Definiciones em transición. In: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales em tiempos de globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista?. **DAPesquisa**, v. 08, p. 91-98, 2011.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. **Atorialidade liminar no cinema brasileiro**: cinesias atorais. 240 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2021.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. Cinesias estéticas da imagem atoral: da desteatralização à cinematografização. In: I Jornada Intergrupos do GP Eikos: Imagem e Experiência Estética, 2021, Curitiba. **Anais de resumos expandidos da I Jornada Intergrupos do GP EIKOS - Imagem e Experiência Estética**. Curitiba: GP Eikos, 2021b. v. 1. p. 15-17.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. Linguagem atorial: a atuação no entre-lugar do audiovisual e do teatro. **Revista Temática**, João Pessoa, v. 6, p. 297-312, 2020.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. Masculinidades em reconstrução na linguagem cinematográfica. **Revista Científica/FAP**, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 220-234, 2020c.

FISCHER, Sandra. Deslugar e deslocamento em O Palhaço: imagens de transe e trânsito. **Interin**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 1-14, 2011.

GIROUX, Sakae Murakami. **Zemi**: cena e pensamento Nô. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MICHALSKI, Yan. **O teatro sob pressão**: uma Frente de Resistência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

5

SER-ESTAR-EXISTIR COMO MULHER PRETA: ANÁLISE A PARTIR DE CURTA-METRAGEM *A INCRÍVEL HISTÓRIA DA MULHER QUE MUDOU DE COR*

*Lavinia de Sousa Almeida Mendes*¹

PARA DAR INÍCIO...

O emblemático curta-metragem “A incrível história da mulher que mudou de cor” (2004) nos deixa várias interrogações sobre as lógicas e percepções pensadas entre o título e o conteúdo, ainda mais, entre a narrativa e o entendimento de ser negra no Brasil.

A condução do curta não nos permite afirmar que a trama é uma construção super-irônica e extremamente crítica às interpretações comuns, estereotipadas e racistas sobre a negritude no imaginário brasileiro.

Assim, sobre o conteúdo da produção audiovisual em questão, duas questões foram fundamentais: primeiro, por que a narrativa se faz em torno da questão expressa no título sendo que a personagem principal, Mercedes, não deixa de ser uma mulher preta e se torna branca? Segundo, como a percepção racial se relaciona com outras interseccionalidades na narrativa, como gênero, profissão (empregada doméstica), classe, etc.?

O curta-metragem indicado nos permite dialogar sobre várias temáticas, como sexualização do corpo da mulher negra, a relação entre

¹ Estudante de Especialização pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)

a mulher negra e o trabalho como empregada doméstica, o conceito de negritude no Brasil e a pluralidade de cores de pele dos pretos e das pretas, etc.

Pretendemos, dessa forma, problematizar possibilidades de utilização do mesmo no Ensino de História e os desafios desse movimento, destacando que apesar das produções audiovisuais ganharem espaço entre os historiadores, as pesquisas geralmente se prendem a filmes, documentários e, de forma secundária voltado apenas para a sala de aula, desenhos animados.

A MULHER PRETA QUE MUDOU DE TOM, NÃO DE COR

A) APRESENTANDO A FONTE HISTÓRICA

O curta-metragem “A incrível história da mulher que mudou de cor”, que veio a público em 2004, tem a duração de 14 minutos. De gênero ficcional, foi roteirizada por Marcelo Santiago, produzida pelo grupo Movimento Filmes e teve apoio da prefeitura do Rio de Janeiro. O roteirista indicado é também produtor e diretor, graduado em cinema pela Universidade Federal Fluminense (FILMEB, online). Sobre o grupo produtor não conseguimos localizar informações relevantes para inserir. Existem páginas de instagram e site com o mesmo título, mas não encontramos informações que nos confirme ser o mesmo.

A idade indicada é para maiores de 16 anos, mas é possível encontrar em alguns sites a faixa de 14 anos como propício ao conteúdo. Podemos encontrar o curta completo no link <https://vimeo.com/173107127> (acesso dia 01/11/2021).

É importante pontuar que o momento de construção do curta foi no início da década de 2000, em que não tínhamos ainda as leis de

obrigatoriedade do ensino de história da África, afro-brasileira e indígena, bem como as cotas raciais como políticas afirmativas.

Como elenco destacamos: Adriana Bombom e Aline Borges (ambas interpretam Mercedes, a empregada doméstica, que supostamente se tornou branca), Eduardo Pires Rabello (Ruizinho, filho dos contratantes de Mercedes), Walney Costa (Rui, patrão de Mercedes e pai de Ruizinho), Jackie Sperandio (patroa de Mercedes e mãe de Ruizinho), (Jussara, outra empregada da casa) e outras participações secundárias.

Sua sinopse completa é:

Mercedes é uma jovem e sonhadora empregada doméstica. Certo dia, algo estranho acontece: de negra que é, ela se torna branca. Esse acontecimento sobrenatural talvez seja a única possibilidade de mudança efetiva na vida de nossa pobre empregada, que não tem qualquer perspectiva de crescimento, envolvida desde antes de nascer na dinâmica social brasileira de exploração e ignorância (PORTA CURTAS, online).

A narrativa se inicia com a trajetória de ônibus e a pé percorrida por Mercedes para chegar ao trabalho, casa em que trabalhava como empregada doméstica. Ao chegar e se olhar no espelho, expressa seu susto num grito. Em diálogo com Jussara, pergunta se a mesma não enxerga que ela (Mercedes) se tornou branca. Jussara não reconhece o mesmo e a recomenda ir ao médico, pois poderia ser anemia.

A partir daí o curta traz uma dubiedade de interpretações: alguns outros personagens tratam Mercedes de forma distinta, aceitando a ideia de que a personagem demonstra satisfação com a branquitude; por outro lado, em alguns diálogos a sua mudança não é reconhecida, como para a colega de trabalho e seus patrões, que não veem mudança de cor.

Ao ir ao médico, Mercedes recebe a resposta que não há nada de incomum. Ao demonstrar insatisfação com a resposta, o médico pede que a recepcionista traga um remédio. Para surpresa, a encarregada era a versão anterior da própria Mercedes (Adriana Bombom) e a medicação era uma ilusão visual da família de seus patrões, indicando que não havia lugar para que ela fosse mais do que uma empregada doméstica sexualizada.

B) CIRCUNSTANCIADO O CURTA: LABIRINTOS NARRATIVOS EM SUA CONSTRUÇÃO ÉTNICO-RACIAL

O esforço para compreender a relação entre o título e o conteúdo é de impressionar. A transformação de uma mulher preta para branca, provocação principal do curta, não ocorre de fato. Interpretada por Adriana Bombom de início, passando a ser branca a partir da interpretação de Aline Borges nos leva a um profundo problema que é responder “Quem é preto e preta no Brasil?”.

Olhando pela ótica amadurecida dos movimentos e intelectuais pretos, podemos afirmar com tranquilidade que no curta houve a transformação de uma mulher preta de pele escura para uma de pele com tonalidade mais clara.

As propriedades das tentativas de embranquecimento no Brasil nos levaram a ter uma imensidão de tonalidades de pele, textura de cabelo e mistura de traços entre os pretos e as pretas. Fato que demonstra confusão no curta selecionado.

Além disso, a condição de Mercedes corresponde ao estereótipo racista bastante comum nas mídias, que é a soma de gênero, etnia-raça e profissão, ou seja, mulher-negra-empregada doméstica. É possível assinalar que “a ‘herança escravocrata’ sofre uma continuidade no que

diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito” (NASCIMENTO, 1976, p. 104).

Mesmo neste início de século, as desigualdades trabalhistas e “os dados relativos ao mercado de trabalho tornam evidente que a discriminação sexual fica agravada quando se associar à discriminação racial, mergulhando a mulher negra num ciclo de vulnerabilidade” (NEPOMUCENO, 2013, p. 389).

A sexualização do corpo preto feminino é outro tema tratado desde o início do curta, quando Mercedes é encarada por um homem no transporte público e por outros quando está andando em direção ao trabalho.

Logo depois, quando Ruizinho a repara pela primeira vez depois de sua transformação mágica, o personagem a aborda: “Nossa, você tá esquisita, Mercedes (...). Seu andar tá estranho, meio duro. Você emagreceu demais. Sua bunda tá muito menor.”

Pelo trecho fica perceptível a relação atribuída entre a negritude e a corporeidade, muito aparente pelo termo “mulata”, que é a mulher não branca com corpo avantajado e bem delineado, relembra como símbolo de brasilidade nos carnavais.

Outro ponto que nos chama atenção é que nesse momento já se insinua envolvimento afetivo ou sexual em alguma medida, mas se torna explícita mais a frente no desenrolar do curta, quando Ruizinho, no seu carro, leva Mercedes ao médico: em uma lembrança, no mesmo veículo, comentavam o porquê de não se verem durante a noite e Mercedes revela que sabe que o mesmo se encontrará com a namorada branca.

Ainda no carro, Mercedes repara os olhares alheios: “Que diferente! Se fosse outro dia tava todo mundo olhando (...) o branco rico com a

preta do lado. Hoje ninguém tá nem aí”. Intermediando com as lembranças, comparam as reações do público que os observa pelas janelas dos outros carros.

A cena em que a sexualização é intensificada no diálogo entre um momento a sós entre Mercedes e Ruizinho. O mesmo profere: “Adoro esses seus dentes, sabia... Essa sua boca, esse seu pescoço de potra... Vem cá, vem, minha potra, que eu vou te domar.”

Neste trecho, há duas considerações fundamentais: primeiro, a frase inicial de Ruizinho faz menção à análise física que se fazia nos escravos; segundo, a animalização da mulher preta é explícita, comparando o corpo inteiro com a de uma “potra”, como indica no diálogo e, conseqüentemente, a necessidade de dominá-la.

UTILIZANDO O CURTA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A) DIVERSIDADE RACIAL E DE GÊNERO EM QUESTÃO: ENSINO DE HISTÓRIA EM DISPUTA

O currículo, as matrizes, os projetos pedagógicos, bem como os documentos macro educacionais, expressam relações de poder, disputa, espaços de lutas e tensões. A presença e valorização da diversidade ou a ausência sinaliza a neutralidade utópica do sistema educacional como um todo (SILVA, GUIMARÃES, 2007).

O ensino deve se construir como um lugar em que cabe a pluralidade, derrubando os limites dos padrões e discriminações, ainda mais, discutindo de forma consciente e coletiva as reproduções comuns das estruturas no ambiente escolar. Esse movimento possibilita fazer com que o aluno pense seu próprio lugar social, a relação empática com

o outro e sua participação na construção sociocultural e política mais justa (PINSKY, 2009).

Os silêncios na História relacionados aos grupos desprivilegiados são gritantes, o que colabora para que no cotidiano da sala de aula, os estudantes negros não se sintam representados e mantenham distância ou relacionamento meramente técnico com o conhecimento escolar (MUNANGA, 2015).

Entre as discussões no final do século XX e começo do XXI, pudemos observar a aposta em iniciativas metodológicas alternativas ao ensino expositor e impositor, característico do positivismo. Entre estas estão “a realização de oficinas, pesquisa e estudos do meio por parte dos alunos do ensino fundamental e médio especialmente referidas a conteúdos de natureza procedimental” (ROCHA, 2015, p. 88).

Outra iniciativa são os eixos temáticos que propõem romper com essas lacunas. Além disso, a maior quantidade de sujeitos advindos desses lugares na graduação tem sido fator importante para o salto quantitativo e qualitativo das pesquisas.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana, o racismo estrutural, a aversão às diferenças, o universalismo a favor de um falso humanismo e o não desejo de diluir as estruturas impõe severos desafios em busca de um ensino antirracista e antisexistista (MUNANGA, 2015).

Para abordar temas relacionados a gênero, raça-etnia, classe, meio ambiente e outros, o ideal é apostar no potencial da interdisciplinaridade em integrar conhecimentos e saberes distintos (SILVA, GUIMARÃES, 2007). Também é necessário para aprofundar em metodologias e apontamentos teóricos para materiais audiovisuais.

B) O CURTA-METRAGEM “A INCRÍVEL HISTÓRIA DA MULHER QUE MUDOU DE COR” NO ENSINO DE HISTÓRIA

A utilização de recursos audiovisuais está em plena discussão na área da história e ciências humanas no geral. Ainda são manejados de forma limitada, por motivos como escassez de bibliografia metodológica em nossa área, fazendo-se necessário dialogar com outras ciências; a infantilização de alguns gêneros, como desenhos animados, animações e jogos eletrônicos; a utilização desses recursos de forma ilustrativa e complementar, sem que sejam as fontes principais das pesquisas e aulas.

Apesar da aparente centralidade dos meios digitais e materiais de vídeo, principalmente no período pós pandemia, enfrentamos profundas desigualdades sobre acesso de aparelhos tecnológicos e internet. Ademais, cogitando o retorno ou a mescla de aulas remotas e presenciais, as escolas têm o desafio de adquirir ou renovar sua aparelhagem para exibição de filmes, documentários, desenhos, curtas, etc. Ou seja, o planejamento didático depende também da disponibilidade de recursos físicos das escolas e envolvidos no processo educativo.

Os recursos audiovisuais geram a impressão ou o efeito de realidade, mesmo que seu gênero seja ficcional. Também por isso tem tido grande apelo no cotidiano, seja para lazer, trabalho ou estudos. A linguagem empregada nos permite pensar estes materiais tanto como evidência como representação. Também nos proporciona o desafio de investigar os limites entre a produção e a menção aos elementos próprios do contexto e a capacidade de denunciar o presente (NAPOLITANO, 2005).

Na presente proposta, abordar o curta “A incrível história da mulher que mudou de cor” (2004) como fonte histórica nos faz confrontar as lacunas metodológicas da área da história e os enfrentamentos dos cientistas e intelectuais pretos em se construir campos, métodos e epistemologias não eurocentrados.

Duas das questões fundamentais para direcionar a análise do curta seriam qual informação deseja transmitir e como ou quais estratégias narrativas e sequenciais são utilizadas para isso (NAPOLITANO, 2005).

É importante para o historiador se atentar a três dimensões do curta: momento de produção, anterior à obrigatoriedade do ensino de história afro brasileira; as características estéticas, visuais, ângulos, etc. pertinentes à análise; os significados históricos atribuídos à narrativa de forma proposital pelos produtores envolvidos.

Não consideramos um material apropriado ao ensino fundamental, devido:

- à confusão categórica do entendimento sobre negritude no Brasil (quando comparado aos ganhos discursivos que já temos);
- ao apelo sexual explícito e animalesco em alguns trechos, trazendo mais riscos de normalização do que desconstrução de estereótipos;
- à abordagem principal (transformação ficcional da cor da personagem de negra para branca) extremamente contraditória, que gera desafios de abstração, interpretação e crítica que principalmente para crianças dificultaria a docência. Concluímos que há materiais mais aproveitáveis e adequados para discussões étnico-raciais, de gênero e classe para faixa etária infantil.

Para o ensino médio a utilização do curta como documento apresenta diversas possibilidades temáticas, por exemplo:

vulnerabilidade das mulheres negras no mercado de trabalho; sexualização do corpo da mulher negra; trabalho precarizado para profissionais do ambiente da casa; relações interraciais e a reprodução do racismo nas mesmas; falta de oportunidades de ascensão social para mulheres negras, empurradas para afazeres domésticos; percepção sobre negritude brasileira, tendo em vista a pluralidade de traços e cores de pele; estereótipos e confusões entre o que é ser negro/preto e pardo no Brasil; entre várias outras possibilidades.

Ainda assim, é necessário estabelecer cuidados para que a concepção de negritude no passado não transpareça a permanência no presente. Para isso, o docente deve se atualizar sobre o assunto e, de preferência, abordar percepções e pontos de vista distintos sobre a temática, a fim de disputar o imaginário ainda colonizado da população brasileira.

APONTAMENTOS [IN]CONCLUSIVOS

O curta-metragem “A incrível história da mulher que mudou de cor” nos proporcionou, ao longo desse breve artigo, reflexões sobre a utilização de recurso audiovisual no ensino de História, seus desafios e como poderíamos usufruir do curta em questão em sala de aula para faixas etárias distintas.

De gênero ficcional, pudemos compreender que o conteúdo do curta gera algumas dúvidas interpretativas, principalmente pela trama em torno da negritude, afirmando uma transformação da personagem Mercedes (de preta para branca) que não correspondeu ao apelo estético das intérpretes Bombom e Borges.

É certo que o conteúdo traz aspectos relevantes sobre o racismo contra os corpos das mulheres negras, como o assédio no ambiente de trabalho, a predominância negra nos trabalhos domésticos, a sexualização explícita e animalesca, entre outros assuntos possíveis.

A sua riqueza de conteúdos seria mais aproveitável para as séries do ensino médio, pois a confusão categórica presente no curta pode mais dificultar do que colaborar para a discussão, levando em conta a abstração no ensino para crianças e jovens que cursam o ensino fundamental.

A apropriação desse recursos para o ensino de história requer atenção metodológica e didática para os detalhes estéticos, a escolha dos atores e atrizes, os cenários, o contexto de produção, as intenções narrativas, os produtores envolvidos, a relação entre o conteúdo e o presente, etc. Dessa forma, o docente não pode perder de vista o seu cortejo no documento. Não deve se enganar pelo caráter lúdico do recurso audiovisual e permitir que o documento promova o ensino por si só.

Os desafios são múltiplos e contínuos. Em meio à expansão dos meios virtuais, o ensino também sofre influências, considerando o momento pandêmico que vivemos. Com esta pesquisa, desejamos provocar os professores-pesquisadores da área de história sobre a utilização de fontes audiovisuais em suas aulas e como poderia se dar essa utilização, gerando assim inquietação social para os educandos.

Estas reflexões estão em pleno desenvolvimento e carecem de mais pesquisas a fim de construir orientações para os professores em formação e em exercício para que possam se reinventar nos processos educativos diversos.

REFERÊNCIAS

- FILMEB. Quem é quem no cinema. Marcelo Santiago. Disponível no link <https://www.filmeb.com.br/quem-e-quem/diretor-produtor-roteirista/marcelo-santiago#ath>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 62, pp. 20-31, dez. 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In.: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. **Jornal Última Hora**. Rio de Janeiro, 1976. In.: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza. 2007.
- NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: Protagonismo ignorado. In.: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. **Nova história das mulheres no Brasil**. 1 Ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- PINSKY, Carla B. Gênero. In.: PINSKY, Carla B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PORTA CURTAS. A incrível história da mulher que mudou de cor. Disponível no link https://www.portacurtas.org.br/filme/?name=a_incrivel_historia_da_mulher_q_ue_mudou_de_cor (acesso dia 27/11/2021).
- ROCHA, Helenice A. B. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, Jul/dez. 2015.
- SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. Tudo é história: O que ensinar no mundo multicultural? **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

6

INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE HISTÓRIA DA UERR

*Lyjane Queiroz L. Chaves*¹

Esse artigo tem como objetivo apresentar, discutir e refletir sobre o ensino de História no contexto de educação intercultural no município de Boa Vista – Roraima. As discussões partem da minha própria experiência em sala de aula, enquanto professora de História, da minha formação docente, da diversidade étnico – racial existente na capital, sobretudo por sermos tríplice fronteira e de leituras de autores e professores como Candau (2016), Fleuri (2018), Ortiz (1999), Rebolo (2017), entre outros.

Faz-se necessário promover discussões acerca da temática, trazendo à tona o conceito de interculturalidade, o papel da escola dentro desse aspecto bem como a formação dos docentes em História. No município de Boa Vista – Roraima, tanto a Universidade Estadual de Roraima como a Universidade Federal de Roraima, possuem o curso de graduação em Licenciatura Plena em História. Para enriquecer esse artigo, iremos analisar a proposta curricular do curso de História da Universidade Estadual de Roraima, observando como é trabalhado e se é, a questão da interculturalidade. Isso se faz necessário, sobretudo para apresentarmos uma análise crítica dos desafios colocados aos professores de História pelas diferenças culturais que cercam o âmbito escolar.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima

O presente artigo é consequência de experiências enquanto professora de História, mas também de análises bibliográficas acerca dos desafios de se trabalhar com a questão da interculturalidade no ensino de História, mas também nos permite adentrarmos no campo escolar. A base bibliográfica foi o Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual de Roraima, uma vez que, um dos desafios do professor pode ter uma relação direta com sua formação. Ao analisar o PPP do curso de História da UERR, buscar entender como este aborda a questão da interculturalidade. Aprofundam-se nesse sentido as discussões sobre papel da escola e a importância do ensino de História.

Essa pesquisa tende a somar com outros estudos sobre educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor de História, para assim buscarmos uma educação pautada em princípios de igualdade e respeito pelo diferente, abrindo caminhos para o diálogo. Partindo de Alfredo Bosi (2008) a cultura do Brasil é resultado de um processo histórico que compreende múltiplas dimensões, logo, ela não é única, “ocorre, porém, que não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz de nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário, “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 2008, p. 6).

E é nesse contexto de diversidade cultural que nossa pesquisa circula trazendo a escola, o currículo e a formação docente em História como espaços de análises. A escola é marcada por essa diversidade social e cultural do Brasil, e por isso reflete as mais variadas relações sociais. Segundo Vera Candau (2003), a discriminação social existe dentro da escola, sobretudo nas relações professores-alunos e alunos-aluno. A escola contemporânea está inserida num espaço e contexto em que as

sociedades estão se transformando/modificando de forma rápida e mais que isso, está ocorrendo um hibridismo cultural.

Essa questão deve ser tratada cada vez mais como uma necessidade, afinal a diversidade cultural tem sido uma realidade em nosso cotidiano e por isso tem sido um dos fenômenos mais curiosos e admirados no que tange às relações de grupos sociais e a formação da identidade. O que nos leva a pensar na questão da interculturalidade.

A interculturalidade é um conceito que supera o multiculturalismo, porque assume a sociedade como um espaço natural de interação entre as culturas e de diálogo pacífico entre elas. Enquanto o Multiculturalismo é apenas a coexistência de grupos e foca apenas o respeito à diversidade. Por outro lado, a interculturalidade visualiza a troca de experiências.

Como já foi abordado anteriormente, nossa sociedade é dinâmica, além de estar cada vez mais acompanhada de movimentos sociais que buscam combater desigualdades. Por isso, levar temas como relações étnico – raciais, questões de gênero, religião, entre outros, para dentro das escolas, é um caminho para destruir um ensino uniforme e homogêneo e vise novos rumos para a construção de um ensino mais democrático:

A escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária (SILVA; REBOLO, 2017, p. 180).

Este artigo está dividido em três seções, sendo a primeira, “interculturalidade e diversidade cultural: reflexões para a Educação Intercultural”, responsável por discutir a partir de diversos autores, o conceito de interculturalidade e o que se observa numa educação intercultural, a partir de outros conceitos como cultura e diversidade. Na segunda seção intitulada “A importância do Ensino de História no contexto de Educação Intercultural”, tecemos comentários a respeito da disciplina de História e sua relevância na formação de alunos críticos, participativos e cidadãos.

É pertinente trazer para essa pesquisa, reflexões sobre a importância do ensino de História para a educação básica, ainda mais numa sociedade tão plural e que inquietações sobre o ensinar e aprender estão sendo mais comuns. Na terceira e última seção, “Analisando e apresentando o Projeto Pedagógico do Curso de História da UERR”, apresentamos de forma breve a ementa do curso, sua organização e estrutura curricular, bem como os princípios do curso. Por fim, trazemos as “Considerações finais: resultados e discussões”.

SEÇÃO I – INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Numa sociedade com caráter multicultural, a escola é um campo onde estão presentes discussões sobre diferentes abordagens do multiculturalismo e da interculturalidade.

A diferença cultural é uma questão bastante significativa e desafiadora para a área da educação. É válido que os processos educacionais e as práticas pedagógicas precisam se reformular constantemente e gerar reflexões que nos retirem da zona de conforto, para assim, compreendermos e gerar diálogos que defendem e

oportunistem a integração das diferenças socioculturais. “As diferenças culturais devem estar ‘dentro da escola’ como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas.” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181).

Para melhor compreensão do que vem a ser e como funciona a educação intercultural, é importante trazermos nesse cerne discussões acerca de cultura e de interculturalidade. Alguns autores como Eagleton Terry (2000) e Clifford Geertz (1989), afirmam que não é possível definir um conceito para cultura, já que ela está sempre em construção e, juntamente com a sociedade ela é dinâmica, relativa e não estática. Em outras palavras, a cultura possui amplos sentidos, ela é um termo carregado de máximo valor, como por exemplo, ela pode ser o modo de vida de determinado grupo ou até mesmo um embate político.

Cultura é carregada de simbolismos e é construída ao longo da história por humanos. O homem tem a capacidade de criar e dar significados a tudo que os cerca, “a cultura é, pois, condição para a existência humana. O contexto social é formado por um conjunto de signos que são interpretados e aceitos pelos atores sociais, definindo a cultura de uma sociedade.” (DE MATOS, 2013, p. 1).

Quanto ao conceito de interculturalidade, muitos o veem como sinônimo do multiculturalismo, o que vem a ser um equívoco que precisa ser derrubado. Não cabe a esse artigo se aprofundar sobre o conceito de multiculturalismo, mas trazemos uma citação que busca explicar os dois termos acima:

No que se refere aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo (aproximações e diferenças), não há consenso na literatura disponível, e, para tentar esclarecer o conflito conceitual, a maior parte dos autores

propõe uma “análise semântica” entre os prefixos (multi, pluri, inter, trans) e alguns autores, como Jordan (1996), consideram que frequentemente os termos multicultural e intercultural têm sido empregados como sinônimos. Ambos os processos são relacionados aos valores, às práticas, tradições e identidades dos diferentes grupos sociais que pertencem a uma mesma comunidade política. (DE MATOS, 2013, p. 6)

Apesar da interculturalidade significar valores, práticas, identidades, é um fenômeno mais amplo. Ela permite a transformação de culturas por processos de interação e vai além ao promover o reconhecimento por parte de grupos sociais em busca da valorização do diferente. Enxergar a diversidade cultural como riqueza necessária à nossa brasilidade. Lutar contra as formas de discriminação, ser favorável a promoção do diálogo entre as diferentes esferas sociais, reivindicar por uma sociedade mais justa e igualitária, é função da interculturalidade:

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. (CANDAUI, 2003, p. 4)

E é nesse aspecto de diversidade cultural que a interculturalidade entra como um fenômeno complexo. Ela pode ser vista como um ato político que vê no diferente uma riqueza a ser preservada e valorizada. A interculturalidade enxerga o hibridismo cultural como positivo para a construção de uma sociedade democrática e adequada para a formulação de políticas públicas afirmativas.

Dito essas breves considerações a respeito dos conceitos acima, voltemos nosso debate e reflexões para o contexto educacional, de

forma breve. A educação entra aqui como aspecto primordial na luta em favor de uma sociedade democrática, sobretudo por envolver o espaço escolar que tem o papel de transmitir conhecimento e que deve se comprometer com atitudes positivas nesse aspecto. A educação intercultural deve ser uma preocupação a nível global, com ações de todos os atores sociais e políticos e em todas as esferas:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p. 1)

Trabalhar com uma educação intercultural dentro das escolas, é um processo complexo e que coloca muitos desafios a todos os envolvidos na comunidade escolar. Sobre esse ponto, discutiremos na próxima seção.

SEÇÃO II – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de nos aprofundarmos sobre a formação docente e interculturalidade e apresentar o PPP do curso de História da Universidade Estadual de Roraima – que será discutido na próxima seção – devemos lançar nossas reflexões para o porquê História. Afinal, discutir e analisar a diversidade cultural pode contar com a ajuda imprescindível e enriquecedora da disciplina de História.

Partindo da BNCC, o componente curricular da História nos traz questões que nos levam a caminhos de autonomia do pensamento. Com senso crítico, a História nos impulsiona a adentrarmos na relação passado/presente. Com os saberes produzidos, a História serve de instrumento para o combate ao preconceito e discriminação e para a valorização da diversidade cultural. Indagar, identificar, analisar e compreender tudo que cerca o ser humano que é historicamente construído. O ensino de História para a educação básica, desenvolve-se a partir de algumas premissas:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. [...] A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (BRASIL, 2018, p. 397).

Para Febvre (1949), é necessário organizar o passado em função do presente. Para Bloch (1965), a História é a chave para a compreensão do presente para o passado, mas também para compreender a partir do passado para o presente. Em seu livro, “História e Memória”, Le Goff (1990) conclui que a História não deve ser vista como ciência do passado, mas como a “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15). Discutir a importância do ensino de História para a

sociedade e escola contemporâneas, não é o foco primordial dessa pesquisa, mas para compreender melhor sobre tal conceito, deixamos aqui uma citação de Renato Ortiz, a respeito da História que ajuda a pensar na problemática da diversidade cultural:

Ela nos fala da multiplicidade de povos e civilizações que se interpenetram e se sucedem ao longo do tempo – egípcios, sumérios, gregos, romanos, chineses, árabes. [...] Neste sentido, diversidade cultural significa diversidade de civilizações. [...] Mas a história nos revela ainda um movimento de integração que dificilmente poderíamos apreender se nos restringíssemos apenas à perspectiva antropológica. (ORTIZ, 1999, p. 76).

É certo que estão sendo desenvolvidos muitos estudos sobre a educação intercultural, uma vez que, cada vez mais são intensos os debates e se faz necessário introduzir temas como relações étnico raciais, questões de gênero, sexualidade, pluralismo religioso, entre outros, afinal:

Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs. (CANDA, 2016, p. 804).

A preocupação que circunda essas temáticas está associada ao não preparação por parte dos professores e escola. Por mais que existam políticas públicas afirmativas e intensos debates de diversos movimentos sociais, as questões são tratadas de forma incipientes, sendo pouco suficientes para abrir caminho para uma educação dialogada. É necessário então repensar a formação e prática docente para superar abordagens que mantêm a subordinação entre as culturas.

Uma boa formação docente é aquela que visa o conhecimento como instrumento de inclusão social, que forme o educador como posicionamento de valorização, reconhecimento e assunção da identidade e mais que isso, estabeleça a práxis, no sentido de tomada de consciência para agir.

SEÇÃO III - ANALISANDO E APRESENTANDO O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UERR

O Curso de Licenciatura em História da UERR foi aprovado em 2006, através do Parecer nº 022, com Resolução nº 022 oficializada do Diário Oficial do estado. De modalidade presencial, o curso tem duração de 4,5 anos nos turnos matutino e vespertino, cujo colegiado é formado por pesquisadores doutores e mestres que buscam em seu alunado, prepara-los para o exercício da docência e pesquisa, da capacidade de dominar os saberes teóricos – práticos e suprir as demandas sociais da sua área de conhecimento. A tabela abaixo, apresenta os dados de identificação do curso:

TABELA 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Nome do Curso:	Licenciatura em História
Grau Conferido:	Licenciatura
Titulação Profissional:	Licenciado(a) em História
Modalidade de Ensino:	Presencial
Data de Publicação do Ato de Criação do Curso:	Publicado no DOE nº. 343 de 29/05/2006
Ato de Criação do Curso:	Resolução nº. 022 de 26 de maio de 2006
Carga Horária Total do Curso:	3.455 horas
Carga Horária das Atividades Complementares:	200 horas
Carga Horária do Estágio	435 horas
Carga Horária de Prática:	420 horas
Duração do Curso (semestre/ano):	A duração padrão é de nove semestres (4,5 anos) e a máxima é de treze semestres (6,5 anos)
Número de Vagas ofertadas anualmente:	35
Turnos de Funcionamento do Curso:	Matutino, Vespertino e Noturno
Locais:	Campus de Boa Vista

Forma de Ingresso:	Processo Seletivo Vestibular e demais processos definidos pelo Regimento da Universidade
Data de início do curso:	Agosto de 2006

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2018.

A necessidade de ser oferecido esse curso, encontra-se na justificativa de formação de docentes de forma permanente para criar condições de que professores de História e historiadores possuam os mecanismos necessários na problematização do cenário local e global, atuantes no processo de construção do conhecimento histórico:

Um intenso trabalho de atualização de ementas, bibliografias e disciplinas foi realizado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso (NDE), norteado pela necessidade de criar condições para a formação de professores de História e historiadores que disponham de elementos necessários para a problematização do cenário local e global no qual está inserido, de maneira que se tornem protagonistas na construção e atualização dos saberes atinentes ao conhecimento histórico, balizados eticamente pela valorização da diversidade, pela política da igualdade e pela estética da sensibilidade. (BOA VISTA, 2018, p.7).

Podemos perceber que há uma preocupação do PPP do curso em formar docentes não só preparados para o mercado de trabalho, mas também protagonistas do seu processo de construção social e histórico e que reconheçam a diversidade como útil ao caminho de igualdade e democracia.

O que mais chama a atenção nesse documento, é a consciência de que é preciso romper com uma formação tradicional, mecanicista, distante da realidade e que não promova o diálogo. Tratar a formação docente em História de forma integrada e intensiva, é uma preocupação aparente no Projeto Pedagógico:

Observou-se uma contradição no currículo anterior, pois embora as temáticas das pesquisas realizadas pelos alunos fossem, em sua maioria, ligadas à história regional, a história da Amazônia e de Roraima só eram estudadas no final da matriz curricular. Por isso, optou-se por trabalhar, de forma integrada e intensiva, a história da América, do Brasil, da Amazônia e de Roraima nos três primeiros semestres do curso. [...] A inclusão de disciplinas como LIBRAS, História Afro - Asiática e História e Cultura Indígenas trata de atender as exigências legais que emergiram na primeira década do século XXI. (BOA VISTA, 2018, p. 8).

O currículo do curso visa a reunião de atividades teóricas e práticas, regando sempre pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de buscar articular as dimensões humana, técnica, político – social e ética. Mas para este presente artigo, o que nos interessa é a questão da interculturalidade. E sobre essa temática, ela é apresentada de forma sutil na parte do Objetivo Geral e dos Objetivos específicos, como podemos observar:

Preparar profissionais para o exercício da docência e pesquisa, capazes de dominar os saberes teórico-práticos e metodológicos necessários ao ofício de professor e de historiador e aptos a compreender a sociedade brasileira nas suas múltiplas peculiaridades, numa perspectiva crítica, articulando os conhecimentos construídos ao longo do curso com a história local e universal e sua inter-relação com as diversas áreas do conhecimento. [...] Realizar projetos de estudo que contemplem a inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas pedagógicas. (BOA VISTA, 2018, p.12)

Analisando esses pontos, podemos assinalar que o reconhecimento da diversidade brasileira é um fato e que o documento da UERR apresenta propostas na formação docente no que tange a interculturalidade. Os temas estão bem articulados com os conteúdos e

suas respectivas propostas. Contudo, ainda nos parece algo muito limitado e superficial, afinal, trabalhar com interculturalidade lhe permite um leque de possibilidade, debates, reflexões, estudos e pesquisas.

O documento traz ainda as competências e habilidades relacionando-as com as disciplinas da matriz curricular. Abaixo selecionamos apenas aquelas que dizem respeito à interculturalidade:

TABELA 2 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

<p>8. Atenção para pautar-se por princípios da ética, da democracia, da responsabilidade social e ambiental, da dignidade humana, da justiça, do respeito mútuo, da participação, do diálogo e solidariedade para o desenvolvimento de uma sociedade cidadã.</p> <p>11. Compreensão da relação entre diversidade e educação básica, rompendo com a postura de neutralidade diante da discriminação.</p> <p>12. Interação multi e interdisciplinar com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo.</p>	<p>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÁTICA PROFISSIONAL I - METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E ESTÁGIO: DIVERSIDADE E INCLUSÃO. ÉTICA, SOCIEDADE E AMBIENTE.</p> <p>PRÁTICA PROFISSIONAL III - PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS, MEMÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.</p> <p>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I, II e III.</p> <p>TÓPICOS ESPECIAIS I e II.</p> <p>POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.</p> <p>PSICOLOGIA EDUCACIONAL.</p> <p>DIDÁTICA GERAL</p> <p>LIBRAS</p>
--	--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, 2018, p. 14 -15.

Os Tópicos Especiais abrem espaços para abarcar um contexto amplo de temáticas relacionadas a História, criando possibilidades de novas abordagens para enriquecer o ensino, pesquisa e extensão. Quanto o Estágio Curricular Supervisionado, é de caráter obrigatório e visa gerar experiências para a formação profissional.

Tanto os Tópicos Especiais como o Estágio Curricular, estão integrados e articulados com a práxis. Dão ênfase aos estudos de sociedades e culturas da Amazônia, brasileiras e americanas, ressaltando essa questão intercultural. Além disso, os Tópicos Especiais são flexíveis, ou seja, ao mesmo tempo que promovem o enriquecimento

da pesquisa e extensão, podem ser modificados ao longo do curso permitindo espaços de construção de relação entre professores e alunos.

Merece destaque neste artigo, a disciplina de Libras presente no currículo de História que sem dúvidas é uma conquista para a Educação Intercultural, uma vez que, “a aquisição prática da língua de sinais em situações de comunicação bilíngue, reconhecendo o direito do surdo de ser aprendiz da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS enquanto língua natural.” (BOA VISTA, 2018, p. 56)

Para finalizar essa seção e fecharmos a parte da apresentação do PPP do Curso de História da Universidade Estadual de Roraima, está presente a disciplina Prática Profissional I: Metodologia do Ensino de História e Estágio – Diversidade e Inclusão. Segundo sua ementa, está incluindo no processo de formação dos docentes em História, além da diversidade social e cultural, temas transversais, religião, tecnologia, questões de gênero, etnia e outros:

EMENTA: Estudo dos desafios e possibilidades do espaço escolar, cotidiano e diversidade social e cultural; Temas Transversais, questões de gênero, etnia, classe e geração; particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA); saberes escolares; possibilidade de leituras e práticas pedagógicas envolvendo gênero e diversidade. Observação no espaço escolar e elaboração de propostas de ensino de Direitos Humanos transversalmente na História da América, do Brasil e da região. Utilização de diferentes linguagens e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de História. (BOA VISTA, 2018, p. 51)

Afinal, formar docentes em História e que não possuem base para tais temas, é permitir a volta ao método tradicional, conservador e engessado, em que apenas a assimilação de conteúdo é o que importa e

mais uma vez ficamos à deriva do capital, que tudo mercantiliza, tudo controla e tudo oprime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir assim que mudar de visão e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que potencializam a construção de uma sociedade igualitária e justa, é uma necessidade urgente. Somos convidados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar que nos impedem de visualizar e aceitar as diferenças culturais não como um problema a ser resolvido, mas como um caminho para fortalecer a construção de identidade dinâmica, na construção de uma emancipação social.

Os processos de homogeneização inviabilizam as culturas e reforçam o caráter monocultural. Romper essa ótica deve ser uma preocupação de toda comunidade escolar, permeando inclusive, toda a formação docente. A partir de um levantamento bibliográfico, percebemos que há relevância e necessidade em inserir a temática de interculturalidade, e já existem algumas iniciativas e estudos a respeito, contudo, ainda não são suficientes no que tange o caráter diversificado do Brasil:

Algumas iniciativas já trataram da temática em projetos específicos e pontuais. Encontram-se alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Pouquíssimo se discutiu, porém, sobre uma proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil. São raros os estudos que tratam da elaboração das identidades e das relações culturais entre crianças, em seu sentido amplo. (FLEURI, 2018, p. 35)

Percebemos que há uma preocupação no contexto da educação que respeite a diversidade cultural, afinal é uma temática bastante em foco atualmente, especialmente nos processos de formação. Pode – se concluir também sobre a importância da educação cultural que, “busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.” (FLEURI, 2018, p. 233)

Nesse viés, a formação de inicial dos docentes em História, torna-se um espaço privilegiado para refletir e discutir sobre as questões trazidas neste presente artigo e no que tange a interculturalidade no contexto escolar. Articular essas propostas de interculturalidade a formação docente, habilita caminhos para uma educação inclusiva, democrática e diversificada culturalmente:

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642)

Por fim, trazemos nossas principais conclusões acerca da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UERR. Tal projeto reforça os princípios de ética, democracia, responsabilidade social, respeito às diferenças, diálogo, entre outros pontos que buscam o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e cristã. As propostas do currículo estão associadas à um conjunto de atividade, de experiências, de situações de ensino – aprendizagem, que possam

assegurar uma formação que permite a competente atuação profissional.

Parece – nos sutis os pontos que diz respeito à diversidade, mas o que vale é que a Educação Cultural está inscrita no projeto do curso em consonância com diversos tópicos essenciais à formação docente em História. Podemos afirmar que há uma preocupação do curso em atender as demandas da sociedade e capacitar os docentes para isso.

REFERÊNCIAS

LIVROS

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa. Publicações Europa-América, 1965.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p. 802 – 820, jul/set, 2016.

_____. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n.8, p. 28 – 44, jan/abr, 2020

_____. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990.

ORTIZ, Renato. Diversidade Cultural e Cosmopolitismo. **Revista Lua Nova**, n.47, 1999.

_____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

REBOLO, Flavinês; SILVA, Vanilda Alves da. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n.1, p. 179-190, março. 2017.

Dissertações, Teses e TCC

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós – Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.

Revistas

_____. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.48, set-dez, 2011

LEIS E DECRETOS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. Curso de Licenciatura em História. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Boa Vista, 2018. 1-70 p.

7

RASURAS NO CÂNONE: LITERATURA FEMININA NEGRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*Ana Cláudia Alves Martins*¹

INTRODUÇÃO

A opção de se tornar intelectual e um ato de autoimposta marginalidade resulta num status periférico na e para a comunidade negra. Nós enquanto mulheres negras intelectuais, somos compelidas a nos projetar na revolução, se objetivarmos romper com a colonialidade de nossas mentes, corpos e saberes. A subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras. E o conceito ocidental sexista/racista de quem e o que é um intelectual, elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual (HOOKS, 1995) o que resulta na internalização de um servilismo como espaço possível para o nosso ser e estar.

Com pretensão de romper a lógica do racismo, sexismo e epistemicídio presentes no imaginário e nas práticas da sociedade brasileira, se problematiza nesta escrita uma trajetória e narrativa literária negra feminina como fonte histórica, sendo assim, mediação constitutiva da historiografia. Pretende-se, dessa forma, refletir os

¹ Graduada em história pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Mestranda em história na Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro. Email: profanaalvesmart@gmail.com

debates que cercam a produção de mulheres negras, bem como as contribuições de suas narrativas para o ensino de História.

A escolha da trajetória de Carolina Maria de Jesus baseia-se na inauguração de uma literatura contundente e impactante que com uma nova estrutura textual que constrói uma representação da vida da pessoa na experiência urbana, a partir de suas margens e fímbrias, somando-se a outras narrativas de cunho social e político que denunciam o racismo estrutural na sociedade brasileira. A escrita caroliniana transpassa tempo e espaço ao delatar o lugar oferecido à população negra e periférica, numa lógica que perdura até século XXI: a tentativa de demarcação de espaços subalternos possíveis aos corpos negros.

Nessa lógica, trazer para o centro do debate historiográfico o diálogo com uma narrativa literária negra feminina, configura refletir sobre o modo de fazer, pensar e veicular o texto literário negro (EVARISTO, 2009). Refletir e dialogar com literaturas negras representam a possibilidade de apreender a imagem da mulher negra sob seu próprio olhar. Assim, se faz necessário pensar estes locais de reconhecimento: “os produtos culturais como a música, a dança, o jogo de capoeira, a culinária e certos modos de vivência religiosa são apontados como aspectos peculiares da nação brasileira, distinguindo certa africanidade reinventada no Brasil” (EVARISTO, 2009, p. 18) Todavia, quando se trata do campo literário, a sociedade brasileira comporta desde a dúvida à negação.

Apesar do constante silenciamento, dúvida ou negação, a presença feminina negra foi/é constante na formação histórica cultural brasileira. No caso da escritora Carolina Maria de Jesus é importante o destaque do marco que ela representa: a primeira mulher negra

periférica, que é ao mesmo tempo autora e personagem de sua narrativa. Sua obra mais famosa foi publicada em formato de diário e compõe parte de sua autobiografia.

A obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960) foi silenciada em primeiro momento devido ao golpe civil militar instaurado no Brasil, pois permitir um conteúdo de denúncia, já não fazia mais parte do projeto nacional, além do racismo e sexismo reverberantes. “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados.” (GONZÁLEZ, 1984, p. 227) Esse imaginário perpassa a história possível para as mulheres negras, sob a ótica do colonizador. Portanto, quando os beneficentes percebem esse lugar sendo questionado, quando se tenta romper com a forma que está estruturada a sociedade, nossos feitos são questionados.

Desse modo, ao se tomar como norte uma produção literária negra e feminina necessita-se de um olhar atencioso para o não-lugar das narrativas de mulheres negras na sociedade brasileira, desse modo, as narrativas propagadas pelo cânon literário.

MULHERES NEGRAS NA LITERATURA BRASILEIRA CANÔNICA

A intelligentsia brasileira realizou entre os séculos XIX e XX, em diversas ciências, em dimensões etnocêntrica e evolucionista, pesquisas sobre populações negras, quando o cotidiano, a história e a vida dos/as negros/as sobre muitos âmbitos, no Brasil, compuseram objetos de

pesquisas. De tais estudos, entretanto, resultaram, por vezes, na anulação e rejeição de processos civilizatórios africano-brasileiros.²

Acerca da tomada por parte da sociedade brasileira, dos negros e negras como objeto de estudo Ramos (1995) destaca que “[...] de um modo geral, os nossos especialistas neste domínio têm contribuído mais para confundir do que para esclarecer os suportes de nossas relações de raça [...]” (RAMOS, 1995, p. 218). Assim, ideologias e conceitos constituíram a negação das especificidades da cultura negra e disseminaram ideários racistas.

Por conta do processo de exclusão social, anterior e pós-abolição, as mulheres negras foram representadas por outros e outras. Estes e estas disseminavam quem era a mulher negra, quais os espaços possíveis permitidos a seus corpos e impunha-lhes olhares negativos. Na literatura não foi diferente.

Como apontam os estudos de Ana Rita Santiago no livro *Vozes Negras Na Literatura Brasileira*, resultado de seu doutoramento: “Embora os estereótipos sejam positivos e negativos, comumente, no campo das relações raciais e étnicas, destacam-se, em textos literários canônicos, aqueles que expressam preconceito racial em relação aos negros.” (SANTIAGO, 2012, p.98)

A tradição literária brasileira é pautada por uma narrativa sobre mulheres negras a partir de temas como escravidão e culturas negras, focalizadas por meio de estigmas, preconceitos e olhares etnocêntricos. Obras, que assim se apresentam, reproduzem uma estereotipia negativa, através da criação de personagens negras femininas,

² Ver: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

utilizando imagens que as inferiorizam, sexualizam, retirando-lhes sua humanidade.

Esses estereótipos estão presente na escrita de Gregório de Matos, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Aluísio de Azevedo e outros escritores. Em *Memórias de um Sargento de milícias* de Manuel Antônio de Almeida, o narrador, ao descrever a personagem negra, pauta seu relato nos atributos e elogios físicos. Embora não a “censure”, não a isenta de amoralismo e irresponsabilidade.

O narrador do romance *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, ao contrário de Manuel Antônio de Almeida, apropriou-se de elementos descritivos que caracterizassem Isaura, uma escravizada, filha de mãe africana e de pai europeu, diferenciada de uma “mulatinha”, reforçando a sua nobreza e elegância. Foram-lhe reservados estereótipos de uma “escrava dócil e fiel”, de “rara beleza e magnitude”, destacando sua referência europeia e distanciamento do perfil físico e psicológico: “[...] Uma voz de mulher melodiosa, suave, apaixonada, e de timbre o mais puro e fresco que se pode imaginar [...]” (GUIMARÃES, 1982, p. 79) ³

Isaura teve seus fenótipos afrodescendentes invisibilizados pelo seu branqueamento⁴, nesse sentido, o narrador exalta sua beleza por se parecer menos esteticamente com uma mulher negra. Nessa mesma lógica, apoiado em princípios do Naturalismo, Aluísio de Azevedo, em *O cortiço*, apresenta personagens femininas negras, possuidoras de traços físicos e personalidades negativadas.

³ Ver: GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. FTD Educação, 2015.

⁴ Branqueamento corresponde às práticas, resultantes da ideologia do embranquecimento, como estratégias de adoção e de assimilação de repertórios culturais eurocêtricos em detrimento dos afrobrasileiros. Ver sobre essa ideologia, dentre outros, FANON (1983), GOMES (1995), MUNANGA (2004), SOUZA (1983).

Rita Baiana, uma personagem negra, vista pelo narrador como “mulata”, mesmo não sendo a protagonista da história, opera um importante papel de agente catártico, semelhante às mulatas de Gregório de Matos. A personagem Rita Baiana é desenhada como a mulata e Bertoleza, como a preta. A segunda personagem é resignada, feia e passiva, resultado da sua origem africano-brasileira e a primeira é bonita e esperta, resultado de traços de sua descendência branca e de sua brasilidade. (SANTIAGO, 2012)

Monteiro Lobato, em suas obras, criou personagens negros com traços animalizados, subservientes, passivos. No conto “Bocatorta”, do livro *Urupês*, o personagem Bocatorta tem feição e moral deformadas e grotescas, negando-lhe a condição humana. Uma personagem negra de seus escritos é a Tia Nastácia, que além de ter traços físicos animalizados, reconhecidos como atributos de “feiura”, seu universo possível é o da cozinha.

Tia Anastácia é “tão feia”, que uma fada poderá morrer, ao vê-la. Como se não bastasse o não embelezamento físico, por ser negra, é preterida pelas fadas: “[...] elas não aparecem para gente preta” (LOBATO, 1980, p. 78). Suas qualidades não advêm, tampouco estão relacionadas aos seus fenótipos étnico-raciais; sua negritude é apenas um elemento externo: ela “[...] é preta só por fora.” (LOBATO, 1980, p. 78).⁵

Estes são apenas alguns, dentre os tantos exemplos, de como as mulheres negras são lidas pelos autores componentes da tradição canônica brasileira, o quais foram incumbidos de desenhar “um Brasil pros brasileiros”. Contudo, outros autores e autoras propõem uma outra

⁵ Ver: LOBATO, José Bento Monteiro. Bocatorta. In: *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

visão. Estudiosas e estudiosos da literatura negra, apontam outros caminhos para as personagens negras a partir de si e de seus pares.

Exemplo disto são os poemas *A Cativa* e *Meus Amores* de Luís Gama, no qual o sujeito poético apresenta uma imagem positivada das feições africanas e declara seu encantamento diante desta beleza, como nota-se neste trecho [...] Como era linda, meu Deus! Não tinha da neve a cor, mas no moreno semblante Brilhavam raios de amor”.⁶

Destarte, é possível concluir que a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a tradição literária, negaram/negam a participação das mulheres negras na sociedade e, conseqüentemente na produção literária. Contudo, a partir de um olhar do sujeito negro sobre o sujeito negro, nota-se uma mudança de perspectiva, como mostra a escrita poética de Luís Gama e de tantos outros nomes que poderia se citar, como o poeta Solano Trindade.

Portanto, é evidente a existência de uma literatura negra, produzida por negros e negras e que pensam sobre suas condições de existência e, também refletem e destacam a valorização de sua negritude⁷. No que cerne às mulheres negras, estas se fizeram presente e também foram desejosas de fazer literatura.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E NARRATIVAS AFRO-FEMININAS

Como se percebe, o silêncio da tradição literária brasileira cerca historicamente a prática literária de mulheres negras, provocando

⁶ Ver: SILVA, Júlio Romão da. **Luiz Gama e suas poesias satíricas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. p.191-192.

⁷ Tomamos esta conceituação na concepção de Aimé Césaire, como o simples ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica. A identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de se assumir enquanto tal. Ver: MUNANGA, Kabengele. **Negritude-usos e sentidos**. Autêntica, 2015.

indiferença acerca de suas produções. Tal apagamento invisibiliza seus nomes e obras. Nesse sentido, ressalva-se a invenção dos afro-brasileiros/as, de formas de resistência à violação e interdição dos negros e negras, impostas pelo sistema escravocrata do passado e pelos modos de relações raciais que vigoram na sociedade. (EVARISTO, 2009).

Nessa lógica, pontua-se a presença de um grupo representativo de estudiosos e estudiosas afro-brasileiras, que vêm historicamente afirmando a existência de um *corpus literário* específico na literatura brasileira, que se constitui por uma escrita marcada pela subjetividade construída, experimentada e vivenciada a partir da condição de homens e mulheres afro-brasileiros;

Contudo, há grupos que negam suas narrativas, apelando para a ideia da universalidade:

Apegam-se à defesa de que a arte é universal, e mais do que isso, não consideram que a experiência das pessoas negras ou afro-descendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas. (EVARISTO, 2009, p. 17)

Em outras instâncias da sociedade brasileira é perceptível a afirmativa de seus traços afro-descendentes, todavia, acerca da produção literária (e não só na literatura, como outros âmbitos de produção de conhecimento) realiza-se um movimento reacionário:

Se, por um lado, tanto as elites letradas como o povo, dono de outras sabedorias, não revelem dificuldade alguma em reconhecer, e mesmo em distinguir, os referenciais negros em vários produtos culturais brasileiros, quando se trata do campo literário, cria-se um impasse que vai da dúvida à negação. (EVARISTO, 2009, p. 19)

Dadas as violações vivenciadas pelos corpos de negros e negras e consequentemente, as formas de enfrentamento a isto, faz-se necessário destacar não só a existência de uma literatura afro-brasileira, mas também uma vertente literária produzida especificamente por mulheres negras. Esse fazer literário não se insere nos postulados previsíveis pela literatura canônica. A branquitude⁸, detentora deste espaço da tradição, são os mesmos que reproduzem ideários racistas e não contestam este lugar, como foi pontuado.

É perceptível a pouca presença de personagens negras na tradição literária brasileira e, quando há essa existência, traz em seu bojo uma gama de estigmas que vão desde a catequização à sexualização de seus corpos, rejeitando seus traços negroides e louvando a “mestiçagem”. Assim como os homens negros, as mulheres negras enquanto sujeitos escravizados, faziam parte do cotidiano dos escritores. Como corpos “escravos”, incapazes, como sujeitos afásicos, destituídos de linguagem e que quando fala “simplesmente “imita”, “copia” o branco” (EVARISTO, 2009, p. 22)

Para além de sujeito “escravo”, a mulher negra era considerada como força de trabalho, um corpo-procriação e/ou um corpo-objeto de prazer do “macho senhor”. À personagem negra é negado o papel de mãe, e quando se tem uma imagem materna desta, é a da mãe preta que cuida da prole branca. (EVARISTO, 2009)

É notório fazer menção que a expressividade negra vai adquirir nova consciência política sob a inspiração do Movimento Negro

⁸ A **branquitude** significa pertença étnico-racial atribuída ao **branco**. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial. Ver: BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes**, p. 5-58, 2002. MÜLLER, Tânia MP; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

Brasileiro, que na década de 1970 volta seu pensamento para a África. Contudo, mesmo que se tenha esse momento marcante para afirmação de negros e negras, durante a formação da literatura brasileira existiram vozes negras desejosas de falar por si e de si.

No fazer literário de mulheres negras, os processos de construção de personagens e enredos são contrários aos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e negras são tratados pela literatura brasileira, em geral. A voz poética que emerge decide-se por abolir papéis serviais, a ela atribuídos, que indiquem negação de si para viver em função de projetos de vida e sonhos de outrem, optando por assumir os rumos de sua vida, querendo-se senhora de suas vontades, paixões e ações (SANTIAGO, 2012).

No que cerne à literatura afro-feminina, a marca textual se destaca quando as narrativas como as de Maria Firmino dos Reis, Antonieta de Barros e Carolina Maria de Jesus são ressignificadas por escritoras negras em todo o Brasil. A literatura afro-feminina, neste sentido, pode ser considerada como um processo contínuo de (re)invenções de memórias, histórias e narrações sobre identidades, femininos e feminismos negros. (SANTIAGO, 2012).

Essas autoras citadas, demonstram como as mulheres negras constituíram sua própria literatura, a partir de suas vivências. Em “Maria Firmina dos Reis: na contracorrente do escravismo, o negro como referência moral”⁹, Eduardo de Assis Duarte (2016) aborda aspectos da vida e obra da romancista maranhense, mulher negra e liberta, nascida em 11 de outubro de 1825. Ao realizar uma leitura do

⁹ Ver: ASSIS DUARTE, Eduardo. Maria Firmina dos Reis: na contracorrente do escravismo, o negro como referência moral. **Pensadores negros–Pensadoras negras: Brasil século XIX e XX. Cruz das Almas: EDUFRB**, p. 41-58.

romance *Úrsula*, publicado em 1859, o pesquisador afirma que pela primeira vez a África é tematizada na literatura e surge como espaço de civilização.

A narrativa de Maria Firmino Reis representou o processo de diáspora negra, conferindo ao negro protagonismo e aspectos humanizados, veiculando ideias antiescravagistas, contrariando os paradigmas racistas e escravocratas da época. Além disso, “desconstrói igualmente uma história literária etnocêntrica e masculina”, nas palavras do autor do texto.

Antonieta de Barros nascida em 17 de junho de 1901, Florianópolis (SC) foi educadora, jornalista e política. A primeira mulher negra brasileira a assumir mandato popular. Em sua trajetória, na primeira metade do século vinte, reúne três bandeiras caras ao Brasil do século vinte e um: educação para todos, valorização da cultura negra e emancipação feminina. Nesse sentido, é tida como uma das precursoras das narrativas afro-brasileiras.

É nesse rol de narrativas que emerge a escrita de Carolina Maria de Jesus: a primeira moradora da favela, que escreve sobre a mesma ainda vivendo nela. Em *Quarto de Despejo* (1960) narra sua luta pela sobrevivência e existência e se insere no movimento de denúncias dos enfrentamentos vividos pelos negros e negras no Brasil no pós-abolição, questionando a suposta democracia racial da narrativa “oficial”. Além disto, também dá indícios das marcas identitárias constitutivas do seu eu enquanto mulher negra, escritora e poetisa.

Assim, pelo projeto literário afro-feminino, disseminam-se discursos em que vozes literárias negras e femininas, forjam uma escrita em que (re)inventam sentidos, para si e para outras, e se disseminam repertórios e eventos histórico-culturais negros,

circunscrevendo narrações de negritudes femininas/feminismos por elementos e segmentos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, enquanto mulheres negras, sendo estas vivências positivas ou negativas.

Em um movimento de reversão elas escrevem para (des)silenciar as suas vozes autorais e para, através da escrita, inventarem novos perfis de mulheres, rompendo com o imaginário e as formações discursivas do poder masculino, mas com poder de fala e de decisão, logo senhoras de si mesmas. (SANTIAGO, 2012).

No próximo tópico, discutir-se-á a literatura de Carolina Maria de Jesus, bem como a partir da análise de *Quarto de Despejo* e porventura outras obras, é possível se analisar a trajetória de uma mulher negra e periférica e sua relação com a leitura, a escrita e mesmo elementos receptivos dado o caráter de denúncia contido em sua produção. Portanto, propõe-se um cotejo com uma fonte literária afro-brasileira.

CAROLINA MARIA DE JESUS E O *QUARTO DE DESPEJO*: ESCRIVÊNCIAS DE UMA POETISA PRETA

Quando cheguei em casa era 22,30. Liguei o rádio. Tomei banho. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (JESUS, 1960, p.22)

Tendo em pauta as discussões da literata Conceição Evaristo (2008), se pontua nesse artigo, a narrativa de Carolina Maria de Jesus enquanto escritora, isto é, marcada por suas experiências enquanto mulher negra periférica, autora e personagem de sua literatura. Que escreve de acordo com sua realidade vivida, abarcando uma história

possível para as mulheres negras, não contempladas pelo cânon literário.

Desde criança, quando aprendeu a ler, Carolina Maria de Jesus sempre carregou este hábito consigo. Quando lhe era possível praticava a leitura e a escrita, visando aprimorar seu arcabouço teórico e linguístico: “Eu gosto de ficar em casa, com as portas fechadas, não gosto de ficar nas esquinas conversando. Gosto de ficar sozinha lendo ou escrevendo.” Este era seu ideal de vida.

Estava sempre procurando um lugar “sossegado” para ler, mas na favela “isto era impossível”. Por conta disto, muitas pessoas a criticavam, por não estarem habituadas a essa realidade: “Aqui, todas impricam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair homens (...) quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo. (*Ibid*, p.19).

Mesmo em meio às turbulências, quando se sentia bem, amanhecia cantando: “Eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer. De manhã eu estou sempre alegre. A primeira coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço.” (*Ibid*, p.23) Tocava violão e compunha músicas. Chegou a ter um disco lançado em 1961 intitulado *Quarto de Despejo*.

Também tinha gosto pelas radionovelas, as quais eram populares no Brasil até meados da década de 1950: “Liguei o rádio para ouvir o drama. Fiz almoço e deitei. Dormi uma hora e meia. Nem ouvi o final da peça. Mas essa eu já conhecia.” (*Ibid*, p. 23)

Expõe seus momentos de alegria e inspirações poéticas, os quais era interrompidos por algum importuno em relação aos seus filhos ou até mesmo as violências, que ocorriam cotidianamente: “... A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria

de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido. Começo a ouvir uns brados. Saio para a rua. É o Ramiro que quer dar no senhor Binidito. (JESUS, 1960, p. 28)

Seu olhar crítico e contemplativo é presente em sua narrativa, na qual referencia autores e obras que tivera contato, como o poeta Casimiro de Abreu. Sua poesia é marcada por tudo que a cercava, desde a beleza do espaço e a natureza, à fome e miséria: “Há de existir quem diga alguém que lendo o que eu escrevo dirá. Isto é mentira! Mas as misérias são reais.” (*Ibid*, p. 55).

Seus versos e rimas, se constituem enquanto elemento de crítica, seja diretamente a figuras políticas, seus vizinhos e vizinhas ou de maneira mais abrangente às maldades da natureza humana: “O que eu revoltado é contra a ganância dos homens que espremem uns aos outros como se espremesse laranja.” (*Ibid*, p. 4)

Suas marcas pessoais e objetivos de vida também estão contidos em sua narrativa. Relata que escrevia peças e apresentava aos diretores de circos e eles a respondiam “é uma pena você ser preta”. Responde se valorizando enquanto mulher negra:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho cabelo de negro mais iducado do que cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo do branco, é só dar movimento na cabeça que ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero sempre voltar preta.

(...) O branco é que se diz superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém. (*Ibid*, p.58)

Dadas estas considerações uma problematização que se faz necessária se detém na intencionalidade da autora com o livro *Quarto de Despejo*.

“Vou escrever um livro referente à favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com essas cenas desagradáveis me fornece argumentos. (...) Estou residindo na favela mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos extingue as favelas.” (JESUS, 1960, p. 17).

Seu objetivo, em *Quarto de Despejo*, era narrar o que se passava dentro da favela, ignorada pelas autoridades e pela sociedade. Publicar seu livro e com o dinheiro se mudar: “É que eu estou escrevendo um livro, para vende-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para sair da favela.” (*Ibid*, p.25)

Todavia sua intenção não se delineava apenas por questões pessoais. Alçava revelar as condições miseráveis que enfrentavam as populações relegadas às favelas:

Aqui na favela todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isso em prol dos outros. Muitos catam sapatos no lixo para calçar. Mas os sapatos já estão fracos e aturam 6 dias. Antigamente, isto é, de 1950 até 1956, os favelados cantavam. Faziam batucadas. 1957, 1958, a vida foi ficando causticante. (*Ibid*, p.32)

A partir de 1960, o país vivenciara uma experiência editorial inovadora: uma mulher negra saída da favela, que mal frequentou a escola regular, era a escritora mais lida e festejada do momento. (FARIAS, 2017) Todavia mesmo com o sonho de sua vida concretizado e estar se “sentindo no céu”, seu reconhecimento pela sociedade brasileira, logo se configurou em apagamentos. *Quarto de Despejo* foi

bem recebido, principalmente por nomes que compunham o movimento negro e no exterior.

Porém também muito criticado, principalmente pela elite brasileira. Carolina recebia olhares que vão desde a “autora, favelada, suja” à “ex-favelada e rica”. Era tida pela indústria midiática com exotismo. A crítica literária disseminou duras palavras à sua obra, lhe dedicando artigos com objetivo de colocá-la no lugar em que estes imaginavam que ela deveria estar. Carolina era lida, pelo canôn literário “mais favelada, do que escritora” ou mesmo “escrevinhadora de livresco”. Erravam seu nome propositalmente, ou às vezes nem lhe nomeavam.

Os silêncios seguiram-se com o golpe-civil-militar de 1964, dado o caráter de denúncia de sua literatura. Para além disto, outros elementos informam sua invisibilização por certas camadas da sociedade brasileira: o racismo e sexismo presentes nos imaginários e práticas sociais.

Ressalta-se que pela limitação de escrita somente uma fonte foi selecionada. Todavia ainda há que se ponderar que não se deve relegar à autora apenas um lugar, do gênero testemunhal. Foi poetisa, escritora, historiadora – ao relatar história e produz efeitos históricos-, romancista. Carolina Maria de Jesus em 2021 recebeu o título de Doutora Honoris Causa pela UFRJ.

Foi possível perceber através do diálogo com esta obra literária, um breviário das muitas histórias de Carolina. Por meio da análise da fonte pode-se dialogar com uma forma de representatividade da história brasileira, a partir de um olhar específico. Desse modo, a escrita caroliniana e sua trajetória contempla a história da população negra no Brasil na segunda metade do século XX e para além, é ressignificada pela posteridade. Nesta obra em específico vários elementos podem ser

destacados no âmbito da política, da saúde da população negra e pobre, a relação entre uma mãe preta e sua prole, as cartografias entre os espaços da cidade, dentre outros. O próximo tópico se propõe a conectar estas ideias como aporte para o ensino de História.

LITERATURA FEMININA NEGRA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Sua articulação com o sexismo, produz efeitos violentos sobre a mulher negra (GONZALES, 1983)

Eu disse: o meu sonho é escrever! Responde o Branco: ela é louca

O que as negras devem fazer... É ir pro tanque lavar roupas.

(CAROLINA MARIA DE JESUS)

Esta seção se inicia com a fala de duas intelectuais negras. Lélia Gonzales e Carolina Maria de Jesus. Ambas estão narrando sobre a violência sofrida pelas mulheres negras no Brasil na segunda metade do século XX. Nesse sentido são referenciais e fontes para o ensino de história. O que as une é uma mesma historicidade: colocam em xeque uma sociedade que se julga não ser racista e denunciam as violências simbólicas, epistêmicas, físicas e morais resultantes da racialização de seus corpos.

A sociedade sendo norteadora para a constituição do conhecimento, resulta numa academia que vigora sob a lógica do racismo estrutural. Nesse sentido, as autoras, como outras porventura, desestabilizam uma narrativa oficial. Transformam a forma de ver e perceber o mundo. Questionam a forma da sociedade brasileira fazer literatura, cinema, história, e dentre tantas áreas possíveis de considerar. É o que se considera aqui como rasuras no cânone. Isso demonstra o quanto é imprescindível o diálogo com as mulheres negras

que escrevem sobre o racismo no Brasil ao se elencar uma fonte desta especificidade.

Esse artigo visou discutir as ideias, conceitos e categorias que perpassam a escrita de mulheres negras no Brasil e deste modo servir como aporte para tomada de suas produções enquanto mediações para o conhecimento histórico. Ou seja, em primeira instância ao se tomar uma produção negra enquanto fonte para o ensino de história um caminho possível é se refletir como estes sujeitos são representados pelo cânon.

Dado o racismo institucional as obras de autoras e autores negros são invisibilizadas, o que configura o epistemicídio. Portanto, ao eleger uma fonte que quebra com este silêncio, se rompe com essa visão. Nesse sentido é produzida uma dupla contribuição, tanto ao ensino de história na academia, que forma professores e estes ao selecionar esta tipologia de fonte, com as devidas problematizações, possibilitarão aos alunos e alunas refletirem criticamente os ditames que perpassam a corporeidade negra.

Em seguida analisar a constituição de narrativas de negros e negras sobre si próprios, o que configurou, como se pôde perceber, numa virada linguística, cultural e histórica: da estigmatização à denúncia do racismo e valorização da cultura negra no país. As produções de mulheres negras inventam uma liberdade de escrita, antes impossibilitada pelas reverberações escravocratas. Estas mulheres rasuram os cânones e encetam suas literaturas de vida abrindo caminhos à posteridade.

Nesta virada que se percebe, a mulher negra e o homem negro passam de objeto de conhecimento para produtores de conhecimento, o que compete uma auto abolição. Ao contrário de serem representados

por um olhar que lhes tira a humanidade, se auto representam como humanos, denunciam e questionam toda uma episteme calcada no racismo.

No terceiro momento o diálogo com a fonte permite se chegar a estas reflexões a nível de contexto, autoria, texto, função de escrita. Carolina Maria de Jesus emerge num cenário de suposto progresso econômico, todavia, seus relatos testemunhais demonstram um outro olhar da história brasileira da segunda metade do século XX: sob a ótica de uma mulher preta, periférica, a qual teve pouco acesso à escolarização e que transmigrou¹⁰ por diversas regiões do Brasil, procurando trabalho para sobreviver. Sua fome de comida se transformou em palavras e lhe rendeu a publicação de *Quarto de Despejo* que lhe permitiu sair da favela do Canindé. Todavia o racismo, o sexismo, classicismo, as intersecções que perpassaram sua história fizeram com que a autora retornasse à condição de pobreza.

Estes debates devem se iniciar deste a educação até o ensino superior, pois a escola tem esse papel de fazer frente e movimento contrário ao racismo (GOMES, 2003)¹¹. Aos/Às ensinadoras de história, em suma, este texto propõe caminhos e reflexões teóricas possíveis no trato de fontes de autoria feminina negra. Contudo, se expande para outras possibilidades para além das conexões entre história e literatura.

¹⁰ Transmigração é um termo cunhado pela historiadora Beatriz do Nascimento e compete a migração compulsória da população negra em diáspora no Brasil. Esses deslocamentos são resultantes do racismo estrutural principalmente no que tange à exclusão no mercado de trabalho. Ver RATTI, Alex. **Eu sou Atlanta: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: imprensa oficial, 2006.

¹¹ Ver: GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

REFERÊNCIAS

- EVARISTO, Conceição. “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”. **Scripta**, v.13, n. 25, p. 17-31, 2009.
- _____. “Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória”. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, p. 1-17, 2008.
- FARIAS, Tom. **Carolina: uma biografia**. Malê, 2017.
- GONZALES, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- HOOKS, Bell. “Intelectuais negras”. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464 – 478. 1995.
- RAMOS, Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes literárias de escritoras negras**. Editora UFRB, 2012.

2

TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO DE HISTÓRIA

8

NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: RESISTÊNCIAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA MODERNO EM UM MUNDO CONTEMPORÂNEO

*Jades Daniel Nogalha de Lima*¹

INTRODUÇÃO

O presente projeto que tem como tema: *Tecnologias no ensino de História: resistências do professor de História moderno em um mundo contemporâneo*; traz por meio do objetivo geral investigar as possíveis dificuldades que o professor de História sofre e o que o leva a se manter resistente quanto ao uso de novas metodologias em sala de aula. Os objetivos específicos são: Identificar o uso de novas metodologias em sala de aula, de forma a contribuir com novas estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de História e compreender as possibilidades de aplicação de novos recursos tecnológicos nessas aulas. Investigar, com base na literatura pesquisada, as possíveis ações que podem ser tomadas pelo ambiente escolar, a fim de minimizar o nível de resistência dos professores de História no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Pesquisar se os professores das outras áreas fazem uso ou não metodologias em suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de suas aulas, de forma a despertar neles o interesse por esta prática.

À luz de Freire em “A importância do ato de ler”, devemos ir além da simples exposição em que tanto o alfabetizador quanto o

¹ Mestrando PPGET/GEFOPI - UEG – GO

alfabetizando devem vivenciar a aprendizagem, ao mesmo tempo, tornando-a mais palpável e ligando essa escola à realidade vivenciada. Neste sentido, todas as disciplinas escolares se beneficiam quando o aluno interpreta bem o que leu, proporcionando, assim, uma possibilidade potencializada de aprendizado para todos os que se enquadram no processo.

Rojo afirma que, se até meados do século XX as práticas de letramento fundamentadas no uso da tecnologia da escrita atendiam às demandas postas à educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, não mais. Novos desafios são postos à escola e, sem dúvida, ao professor que se encontra à frente do seu tempo.

A presente pesquisa procurará investigar as possíveis dificuldades que atingem o professor no que se refere ao uso de novas metodologias em sala de aula, identificando o uso de tecnologias em sala de aula, de forma a contribuir com novas estratégias de ensino e aprendizagem na sala de aula e buscar compreender as possibilidades de aplicação de novos recursos tecnológicos nessas aulas. Investigará, ainda, com base na literatura a ser pesquisada, as possíveis ações que podem ser tomadas pelo ambiente escolar, a fim de minimizar o nível de resistência dos professores no que tange ao uso de recursos tecnológicos. Além disto, esta pesquisa também, em caráter de observação, mensura quais docentes de acordo com as áreas fazem uso ou não de tecnologias, instigando-os a uma mudança de postura no desenvolvimento de suas aulas. Verificará, ainda, a importância dos diversos recursos tecnológicos no ensino, sob a ótica do papel do professor na renovação da prática pedagógica e da transformação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

PROBLEMATIZAÇÃO DE PESQUISA

Alguns professores olham a tecnologia como instrumento pedagógico, todavia, outros não. Talvez por ainda não dominarem essa ferramenta ou simplesmente verem os recursos como lazer, ou ainda por desconhecerem como os recursos podem ser aplicados em sala de aula no processo de ensino aprendizagem. Para assumir a perspectiva em que a prática pedagógica com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação é concebida como um processo de reflexão-ação, o professor precisa ser capacitado para dominar os recursos tecnológicos e elaborar atividades de aplicação desses recursos, escolhendo os mais adequados ao alcance dos objetivos pedagógicos, analisando as consequências (e/ou efeitos) produzidas em seus alunos. Para isso, a escola deve ter um perfil dinâmico a fim de conseguir priorizar a formação contínua de seus professores e contemplar a inserção das TIC's no seu Projeto Político Pedagógico.

Vygotsky dizia que “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva”. E é essa nova motivação que fará com que alunos tenham mais curiosidade ao aprender e professores se qualifiquem melhor para suprir uma nova demanda do mercado: a informação e, acima de tudo, a formação de si e de seus alunos.

Nesta conversa com Ribeiro e Anastácia (2006), ambos questionam o papel da “nova História”² e a utilização de novos recursos didáticos:

Essa “nova” História exige que os professores saibam lidar criticamente com esses novos procedimentos e com as fontes, as mais diversas, que esses procedimentos trazem à tona. O livro didático e o paradidático, assim como jornais e revistas, filmes, *outdoors* e campanhas de publicidades na TV, anedotas, a linguagem e a oralidade presentes trabalham com a História, o professor deverá ser capaz de lidar com essa diversidade de registros, saber como indagá-los e como desconstruí-los, contextualizá-los e explorá-los (RIBEIRO e ANASTÁCIA, 2006, p.03. grifo do autor.)

Sobre esta ótica, têm-se duas vertentes: o professor que não vê necessidade de utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula pelo fato de imaginar, talvez, que o aluno que deve se adaptar a sua forma de ensinar, e não o contrário, não devendo o professor ser um facilitador do conhecimento para o aluno, ou seja, o aluno que deve buscar o conhecimento. Há também os professores que utilizam os recursos, buscam informações, softwares didáticos, blog's, páginas na web, inúmeras formas de conseguir inserir a sua aula no mundo informatizado.

Sobre o ensino de História, Ribeiro e anastácia (2006) também descrevem a importância fundamental da postura do professor de História:

Para o ensino de História é fundamental que os alunos não se sintam apenas leitores afastados de fatos pretensamente mortos, ocorridos no passado, sem qualquer importância no presente. É preciso demonstrar que, ao

² Nova história aqui como uma referência à escola dos *Annales* um movimento historiográfico que se constitui em torno do período acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História.

revisitar o passado, ao se informar sobre ele, ao indagar o passado, eles, alunos, transitam pelas temporalidades da História e participam na elaboração de novas interpretações, transformando conhecimentos até então inquestionáveis, comparando elementos aparentemente apartados, buscando pistas para entender a história dos homens, tanto em seus momentos de ruptura, de mudanças abruptas e por vezes radicais, quando em suas permanências e continuidades.

Vygotsky atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças. A ideia de um maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer, porém, que se deve apresentar uma quantidade enciclopédica de conteúdos aos alunos. O importante, para o pensador, é apresentar às crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las. Sendo assim, o mundo externo pode contribuir para o conhecimento e o novo professor deve estar atento ao que seu aluno vê e como ele absorve as informações, inserir e associar o conteúdo a este mundo. Desta forma, cabe ao professor rever a sua prática, investir na sua formação continuada para compreender a necessidade da mudança de paradigmas e entender por que a escola deve ser mais prazerosa, no sentido de incentivar a aprendizagem dos alunos.

Será que o professor perderá o seu lugar? Segundo a Revista Educação o quadro é que:

O professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os docentes brasileiros (REVISTA EDUCAÇÃO, 2007.).

A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor. O professor é um problematizador e não um facilitador (no sentido de dar tudo pronto sem que o aluno precise demonstrar empenho pela aprendizagem). Ribeiro e Anastácia (2006) garantem que:

Para se obter um ensino da disciplina [História] adequado e de boa qualidade, é necessário também renunciar a posicionamentos políticos-ideológicos que tendem a simplificar a complexidade das relações sociais no tempo e no espaço. Essa afirmação deve ser entendida no contexto da crise de inteligibilidade que a nossa disciplina tem enfrentado nos últimos anos e que tem acarretado uma contínua construção identitária. Da mesma forma, acreditamos que devam ser suprimidos conceitos, modelos teóricos e categorias de análise, que não levem o texto a servir aos estudantes como ferramenta crítica, capaz de incitá-los a refletir sobre as várias realidades e temporalidades da História e sobre as diversas possibilidades de interpretação do passado (RIBEIRO e ANASTÁCIA, 2006, p.03.).

Não há qualidade no ensino-aprendizagem sem uma postura de interação professor/aluno. Precisa haver uma troca entre ambos para que, ao surgirem dúvidas, os alunos se sintam motivados e incentivados a encontrar caminhos que os levem na busca por soluções. A educação é de boa qualidade quando ela forma pessoas para pensar e agir com autonomia. E isso deve começar já na família, na interação com o outro, quando ainda as crianças são pequenas, e deve continuar ao longo da vida. A inclusão de recursos digitais em sala de aula, quando bem planejada, ajuda a aumentar a comunicação entre alunos e professores e, com isso, qualifica melhor o ensino. Entretanto, ao contrário desta afirmação, a Edição do Jornal Hoje, exibido pela Rede Globo de Televisão, no dia 15/09/2015 informou:

Um estudo de uma organização internacional levantou dúvidas sobre o impacto positivo da tecnologia usada nas escolas. A pesquisa diz que os estudantes que usam computador frequentemente durante as aulas apresentam resultados piores de aprendizado. Muita gente acredita que é só colocar computadores e *tablets* nas salas de aula e, pronto, os alunos vão absorver o conhecimento mais rápido e melhorar o desempenho. Alunos dos sistemas educacionais mais bem avaliados do mundo, como os de Singapura e da Coreia do Sul, passam menos de dez minutos por dia mexendo em um computador na escola. Mesmo assim, tiram as melhores notas em matemática, leitura e ciências. Os pesquisadores usaram os resultados do teste Pisa, um programa internacional de avaliação de alunos, e cruzaram com dados de investimento em informática. No teste de matemática, por exemplo, o Brasil ficou sete posições acima do último colocado, o Peru, numa lista de 64 países e economias do mundo. O responsável pela pesquisa acha que a tecnologia oferece muitas falsas esperanças, mas ele mesmo faz uma ressalva: é claro que o estudo não serve de desculpa para ignorar a internet nas escolas. É só usar como complemento ao bom professor e ao bom currículo (JORNAL HOJE, REDE GLOBO, 2015.).

Diante dessa informação, fica visível que não é só a inserção de equipamentos em sala de aula que fará com que os alunos aprendam mais, mas sim a forma em que os recursos são utilizados e explorados em sala de aula. O conhecimento do aluno também deve ser levado em consideração, existindo assim uma troca de informações em que a tecnologia, neste sentido, servirá apenas como veículo de auxílio.

Sendo assim, partindo do que se é observado nas escolas, os recursos e as diversas didáticas utilizadas pelos professores, e levando em consideração a diversidade de recursos tecnológicos na atualidade para a construção do saber a presente pesquisa propõe reunir através de exemplos no intuito de responder ao problema de pesquisa: Quais as

possíveis dificuldades que o professor de História padece e o que o leva a se manter resistente quanto ao uso de novas metodologias em sala de aula? Conversar com os professores que ainda adotam esta prática mais tradicional e estimulá-los à inclusão digital no planejamento diário das aulas pode ser uma das maneiras do próprio professor aceitar as mudanças e se sentir capaz de inovar sua metodologia.

Por fim, existe a necessidade de analisar como as novas tecnologias têm modificado as práticas sociais dos estudantes na contemporaneidade. Desta maneira, a educação deve preparar os estudantes para viver em um mundo de diversas linguagens e leituras que exige múltiplos letramentos com o intuito de preparar os indivíduos para as necessidades presentes, com a valorização dos conhecimentos culturais e populares, assim como, suas necessidades futuras, fruto de um desenvolvimento tecnológico (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

JUSTIFICATIVA

Ser professor, hoje, é, sem dúvida, um grande desafio. No passado, o professor era sinônimo de fonte do saber, o conhecedor da verdade, muitas vezes inquestionável diante das dúvidas dos alunos. Todavia, hoje, ser professor requer, acima de tudo, aceitabilidade de novas formas de ensinar e aprender. O poder autoritário do professor, resquício da ditadura, ficou praticamente extinto, e a função de ser professor mudou conforme a sociedade modificou os conceitos de informação e conhecimento. O professor, hoje, necessita se conscientizar de que é preciso utilizar em suas aulas diversos letramentos, atualizando-as, sempre que possível, com o uso de novas tecnologias.

Orozco (2002) fala que “só o tecnicismo não garante uma melhor educação”. Neste sentido, e usando as palavras de Sancho e Hernández (2006) “é preciso refletir sobre o que significa ensinar no século XXI” A forma de aprender da sociedade atual faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novos métodos para que se adquira o conhecimento.

Contudo, o acesso à informação pelo alunado nem sempre é sinônimo de absorção de conhecimento. Desta maneira, a importância do professor se torna ainda mais crucial, já que o professor está mais apto a filtrar o que tem ou não base científica. Com tanta informação facilmente disponível a qualquer um, é preciso uma boa competência cognitiva para que as pessoas se utilizem de um raciocínio lógico a fim de ter um olhar crítico sobre tudo que encontram, principalmente navegando na internet, para que não sejam náufragos do conhecimento. Cabe ao professor e à escola formar um aluno que saiba dar sentido a tanta informação, e a aprendizagem deve ser internalizada não mais por repetição. Vale ressaltar o pensamento de Kachar:

O conceito de aprender está muito vinculado ao de ensinar. No entanto, as concepções atuais sobre aprendizagem mostram que a ação de ensinar pode provocar diferentes tipos de aprendizagem. A palavra ensinar, originária do latim “insignare”, significa “pôr insignire” ou “pôr signo”, “colocar signo”. Já aprender tem sua origem também no latim, “apprehendere”, significando “apreender”, “prender”, “compreender”. Assim, dependendo do que entendemos por “ensinar” ou “colocar signo”, podemos ter o “apreender”, no sentido de “reter”, “memorizar” ou de “compreender”. (KACHAR, 2001).

Hoje em dia, debate-se muito sobre a questão dos métodos de ensino. É certo que a tecnologia não irá substituir de fato o professor, o

que ela irá substituir é o momento maçante que o professor, às vezes, por não utilizar nenhum recurso inovador, desencadeia em sala de aula, numa matéria ou conteúdo que não consegue prender a atenção do aluno. Com a utilização de novos recursos tecnológicos durante a aula, talvez esta se torne muito mais interessante e atrativa. Também se faz necessário mudar os métodos de ensino, encurtando a distância entre o professor e o aluno.

É preciso repensar as formas de ensino e aprendizagem. Arroyo (2000) esclarece que as tecnologias da informação e comunicação podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência que o professor. Porém, não darão conta do papel socializador da escola, do encontro de gerações e do aprendizado humano que se dá no convívio direto com as pessoas.

Usar recursos é apenas um estímulo, entretanto, o mais importante para o professor, deve ser quebrar paradigmas e aceitar que a escola mudou, e que o aluno também é outro. Sendo assim, o professor e o aluno devem se relacionar de forma que o conhecimento se torne um elo comum. E aqui entra o professor, não só o de História, com o papel principal de se abrir para as novas possibilidades tecnológicas e de letramento, ao mesmo tempo em que deve instigar nos alunos a ânsia por um conhecimento atual e dinâmico, sendo estes dois fatores o foco primordial desta pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com este projeto conseguir investigar as possíveis dificuldades que o professor de História sofre e o que o leva a se manter resistente quanto ao uso de novas metodologias em sala de aula.

Conversar com os professores que ainda adotam esta prática mais tradicional e estimulá-los à inclusão digital no planejamento diário das aulas pode ser uma das maneiras do próprio professor aceitar as mudanças e se sentir capaz de inovar sua metodologia.

OBJETIVOS

- *Objetivo Geral*

Investigar as possíveis dificuldades que o professor de História sofre e o que o leva a se manter resistente quanto ao uso de novas metodologias em sala de aula.

- *Objetivos Específicos*

- Identificar o uso de novas metodologias em sala de aula, de forma a contribuir com novas estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de História e compreender as possibilidades de aplicação de novos recursos tecnológicos nessas aulas.
- Investigar, com base na literatura pesquisada, as possíveis ações que podem ser tomadas pelo ambiente escolar, a fim de minimizar o nível de resistência dos professores de História no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.
- Pesquisar se os professores das outras áreas fazem uso ou não de letramentos no desenvolvimento de suas aulas, de forma a despertar neles o interesse por esta prática.

METODOLOGIA

Este trabalho de investigação científica propõe através de dados quali-quantitativo produzir análise de dados que possam desmistificar a atuação de diversos profissionais que distanciam suas aulas da

realidade e não veem os recursos como útil ou facilitador da aprendizagem do aluno, após este momento a pesquisa assume o caráter qualitativo, já que será possível avaliar não unicamente, mas com o cruzamento de informações, o contexto e a formação além de outros fatores questionamentos que favoreçam a análise do objetivo principal do público alvo. Baseado em questionamentos voltados à análise do professor como: O professor utiliza os recursos digitais em sala de aula? Com qual frequência e finalidade? E a didática do professor modificou e conseguiu o resultado proposto com o seu alunado? Alguns questionamentos levarão a uma possível análise crítica qualitativa do corpo docente. Sendo assim, a intenção é a de analisar os aspectos que contribuem para que certos professores se mantenham resistentes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento escolhido para a análise de dados foi o questionário. Em decorrência do tempo e por poder dispor de questões direcionadas ao corpo docente facilitando assim, uma melhor organização, coleta de dados sobre a intenção de pesquisa. Diante do seu próprio conceito a pesquisa qualitativa não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

UNIVERSO E AMOSTRA

O universo de pesquisa serão os professores de uma ou mais escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio de Santa Maria-DF.

ANÁLISE DE DADOS

Na aplicação do questionário o objetivo principal é identificar as possíveis dificuldades do corpo docente e quais aspectos contribuem para que certos professores se mantenham resistentes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O desenvolvimento da pesquisa se fundamenta na análise crítica a todas as áreas do conhecimento que, diante dos inúmeros recursos de aprendizagem, mantêm-se resistentes e utilizam, ainda, métodos ultrapassados, pouco eficientes ao aluno do mundo atual, resultando no distanciamento desmotivador entre escola, professor e aluno.

A escola não pode mais ser vista como a única detentora do saber. A escola não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola” necessária para nossos dias, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretendemos ter uma nova escola, faz-se necessário um novo professor. Tornar o aluno sujeito não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá que se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo. A escola vem, ao longo dos anos, recebendo inúmeros recursos para que o professor utilize metodologias que aproximem os alunos das novas

formas de aprender e, ainda assim, alguns professores insistem em praticar a mesma didática.

Uma nova escola, na verdade, precisa ser repensada. E um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém o monopólio do saber. Há, hoje, um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias instituições. Além da família, a educação tic ocorre nos meios de comunicação, no cinema, nas ruas. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos. O que deve ser a escola em face dessas novas realidades? A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção do saber, na qual o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc., e com os elementos cognitivos passam a analisá-la criticamente, dando a ela um significado pessoal. Para isso, cabe prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para ascender ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que se proporcione não só o domínio de linguagens para busca de informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade

de receber e interpretar informação como a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

Colom (1994) explicita a ideia de escola como “espaço de síntese”: [...] um espaço onde seja possível, em uma sociedade culturalizada pela informação das multimídias e pela intervenção educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma a partir dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto reordenação e reestruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação.

Nessa escola haverá lugar para o professor? Sem dúvida! Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais promovidas pelo professor. Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir aqueles objetivos mencionados anteriormente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. Para isso, professores são necessários, sim! Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do

conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Diante desta perspectiva, a justificativa inicia-se com a reflexão sobre: Quais aspectos contribuem para que certos professores se mantenham resistentes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula? O professor deve estar sempre interagindo com o mundo externo, buscando informações para que as suas aulas se tornem parte do dia-a-dia e o aluno possa conceber o conhecimento de forma mais entusiasmada.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível: identificar os aspectos que contribuem para que certos professores se mantenham resistentes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula, compreender as possibilidades de aplicação de recursos tecnológicos em sala de aula, de forma a contribuir com novas estratégias de ensino e aprendizagem, além de poder investigar, com base na literatura estudada, as possíveis ações que podem ser tomadas pelo ambiente escolar, a fim de minimizar o nível de resistência dos professores no que tange ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

Ferrari (2003), fazendo referência a Vygotsky, atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças. A ideia de um maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer, porém, que se deve apresentar uma quantidade enciclopédica de conteúdos aos alunos. O importante, para o pensador, é apresentar às

crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las. Sendo assim, o mundo externo pode contribuir para o conhecimento e o novo professor deve estar atento ao que seu aluno vê e como ele absorve as informações, inserindo e associando o conteúdo a este mundo. Desta forma, cabe ao professor rever a sua prática, investindo na sua formação continuada para compreender a necessidade da mudança de paradigmas e entender por que a escola deve ser mais prazerosa, no sentido de incentivar a aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2003) faz abordagens que são bem diretas aos professores. Uma é que os professores não podem ser levados pelo mito que serão substituídos pela tecnologia, pois a intervenção e direção fornecida pelos professores jamais poderão ser substituídas por qualquer tipo de máquina, uma vez que os alunos precisam ser levados a pensar e não simplesmente a “saberem fazer”. Outra abordagem é que, mais uma vez, nossa atual sociedade exige profissionais mais versáteis que saibam não só utilizar algumas mídias como instrumentos didáticos, mas também ser capazes de aproveitar as “mensagens e informações recebidas das mídias” para fazer com que os alunos saibam interpretá-las e não simplesmente serem passivos perante essas tecnologias. O professor, neste sentido, deve estar atento às exigências da sociedade moderna e refletir sobre as possíveis mudanças para buscar uma melhor educação.

Para Kenski (2003, p. 20):

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro, do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico social em que foram criadas “novas tecnologias” para o

aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas.

A ideia apresentada por Kenski é também sustentada por Pierre Lévy (1993) ao enfatizar que a tecnologia não é algo novo. Para ele, as três grandes tecnologias inteligentes, vivenciadas pela humanidade, foram: a oralidade, a escrita e a informática. Segundo ele, a técnica participa e está diretamente ligada à cultura. Cada uma dessas modalidades teve seu momento de apogeu, mas ainda se faz presente atualmente.

CONSIDERAÇÕES

Já se constatou, através de diversas pesquisas, que com o uso significativo das tecnologias, têm-se melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando-se a necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação para tais resultados.

Sendo assim, quando utilizada com significado e critério, a tecnologia pode, sem dúvida, contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, desta maneira o professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para uma melhor apropriação de conhecimentos. A partir da pesquisa realizada, pretende-se verificar no relato dos professores a importância do uso das TICs para o aumento do

interesse, participação e motivação dos alunos, a aprendizagem mais significativa e uma aula mais produtiva e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos.

E aqui entra o professor, não só o de História, com o papel principal de se abrir para as novas possibilidades tecnológicas, ao mesmo tempo em que deve instigar nos alunos a ânsia por um conhecimento atual e dinâmico, sendo estes dois fatores o foco primordial desta pesquisa. Por fim, a pesquisa pode ser transformadora, uma vez que pode proporcionar o aprimoramento da conduta do pesquisador diante de suas práticas educativas. Assim, espera-se contribuir, também, para ampliar a reflexão crítica de outros professores sobre o uso de novas metodologias, não como mero recurso técnico ou como um meio que dispõe conteúdos pedagógicos, mas sim como novos processos de aprendizagem que ofereçam possibilidades de renovar ou mesmo romper com a concepção de modelos tradicionais de educação, contribuindo para novas metodologias de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALAVA, Seraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas, rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (Orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Inclusão digital do professor: Formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ANASTÁCIA, C.; RIBEIRO, V. **Coleção encontros com a História (5ª série)**. Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2006.

- ARAGÃO, R. C. e BORBA, M. S. “Multiletramentos” e os novos desafios da formação de professor de Inglês. In: **Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagem e Leitura**. UESC, Ilhéus-BA, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BURKE, P. **A escola dos Annales 1929-1989: a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- COLOM, A. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, J. **Teoría de la Educación**. Madrid, Taurus Universitária, 1994.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000.
- DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, SC, v. 2, n. 4, p. 01- 13, 2008.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Disponível em: <http://padepalavra.com.br/loja/parábola/letramentos-digitais-detail.html>. Acesso em 15 mai 2021.
- ESTADÃO. **O futuro da tecnologia pertence aos mais velhos**. disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/o-futuro-da-tecnologia-pertence-aos-mais-velhos/>. Acesso em 24 Mar. 2015.
- FERRARI, M. **Lev Vygotsky**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lev-vygotsky-307440.shtml>. Acesso em: 01 Abr. 2015.
- FERREIRA, Aparecida J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50.ed. São Paulo:Cortez, 2009
- GLOBO. **Estudo levanta dúvidas sobre impacto da tecnologia usada nas escolas** [15 Set. 2015]. Jornal Hoje, São Paulo, set 2015. Jornal televisionado. Disponível em:

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/09/estudo-levanta-duvidas-sobre-impacto-da-tecnologia-usada-nas-escolas.html>. Acesso em: 15 Set. 2015.

- KACHAR, V. (org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.27-44.
- KALANTZIS, M.; COPE, B, Language Education and Multiliteracies, in STEPHEN, M., HORNBERGER, N. (Org.), **Encyclopedia of Language and Education**, Vol. 1, Springer, 2008, p.195-211.
- KENSKI, V. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, J.D.N. de. **Multiletramentos em história**: um desafio para o professor de história à frente do seu tempo. 13 Jun. 2017. 61 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano) – Universidade de Brasília, Brasília, DF. 05 Dez. 2015.
- MERCADO, L. P. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN J. M., MASETTO M. T. e BEHRENS M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2001. (p. 11-66)
- ORLANDO, A. F. e FERREIRA, A. J. **Do letramento aos multiletramentos**: contribuições à formação de professores (as) com vistas a questão identitária. Acesso em 07 de Set. 2015, disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php>
- OROZCO, G. G. **Comunicação, educação e novas tecnologias**: tríade do século XXI. Comunicação e educação. São Paulo: n. 23, p. 57-70, jan./abr. 2002.
- ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. in: NIKITIUK, Sônia L. (org). **Repensando o ensino de história**. SP: Cortez, 2002.
- ROJO, R. H.R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

9

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

*Sanara Sipriano de Souza*¹

INTRODUÇÃO

Nos primeiros meses de 2020 fomos surpreendidos com uma crise que poucos imaginavam um dia acontecer, como diria Raul Seixas “O dia em que a terra parou” (SEIXAS,1977),apresentaremos uma breve síntese dos acontecimentos.

No final de 2019 a Organização Mundial de Saúde (OMS) notificou o mundo da existência de uma pneumonia de causas desconhecidas em uma província da China, após isso em alguns dias a OMS declara Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN) , o Ministério da Saúde brasileiro declara em 20 de fevereiro Emergência Nacional de Saúde.

Em decorrência da pandemia da COVID-19 e seu nível de contaminação todas as esferas sociais foram abaladas , o Ministério da Saúde o classifica como “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos

¹ Graduada em licenciatura plena em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA

casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório” (BRASIL, 2020 s/p). A rotina de todos mudaram repentinamente e sem planos e avisos prévios do que estaria por vir.

No que diz respeito às redes de ensino todas buscaram estratégias e mecanismos para garantir a educação dos seus estudantes , segundo a UNESCO “atualmente, já são 91% do total de alunos no mundo e mais de 95% da América Latina que estão provisoriamente distantes da escola” (UNESCO, 2020). O governo do estado do Ceará por meio do decreto Nº 33.510 em 16 de março de 2020 suspende todas as atividades presenciais nas instituições de ensino do estado.

Com as atividades presenciais suspensas no âmbito das redes de ensino dentre os demais os impactos decorrentes do contexto da pandemia foi necessário repensar metodologias educacionais e estratégias de ensino que considerassem as especificidades de cada aluno assim como as dificuldades por ele enfrentadas frente à pandemia.

Mediante considerações, este estudo tem como objetivo de reflexão e relato experiências e percepções adquiridas no estágio supervisionado em História em tempos de pandemia numa escola pública de um distrito do município de Crato – CE, a intenção deste artigo é convidar os leitores a refletir sobre o atual contexto e seus impactos na educação nacional e a exposição e o agravamento problemas sociais.

O presente estudo está organizado em 3 eixos de discussão e considerações finais . O primeiro eixo de discussão intitulado de “Estresse, angústia e ansiedade : a nova rotina de alunos, pais e

professores” apresentou de forma breve as circunstâncias de pais, alunos e professores inseridos nesta nova realidade.

No eixo “Descobertas e barreiras no Ensino Remoto Emergencial” objetivo discutir sobre como o ensino remoto emergencial está acontecendo e os estudantes excluídos desta modalidade de ensino.

No último eixo e não menos importante , “relato de experiência do estágio supervisionado no ensino de História” relato como ocorreu o estágio e as reflexões que obtive.

ESTRESSE, ANGÚSTIA E ANSIEDADE : A NOVA ROTINA DE ALUNOS, PAIS E PROFESSORES

A comunidade escolar foi uma das instituições sociais que mais sofreram com os impactos causados pela pandemia do novo Coronavírus, o isolamento social é uma das medidas de segurança contra a COVID-19 mais eficaz para controle de contaminação, com isso, a suspensão das aulas presenciais afetaram diretamente a saúde mental dos alunos, compreendemos a função social da escola como um ambiente fundamental para o desenvolvimento físico ,cognitivo e emocional.

Neste trabalho o foco está voltado para a educação básica especificamente o fundamental II , neste nível atende adolescentes e crianças de diferentes faixas etárias e de desenvolvimento distintos, mesmo com acesso a tecnologias facilitado para uso recreativo , assim como muitos , os estudantes encontram-se em uma nova realidade.

As rotinas dos alunos foi rapidamente afetada, o quadro que se configurou para os estudantes foram de estresse, baixa autoestima e autoconfiança em alguns casos motivados pelo o fato de não conseguir acompanhar a nova dinâmica das aulas no modo remoto, gerando

inquietação em relação ao futuro, para adolescentes e crianças a suspensão das atividades presenciais na escola representa solidão, tendo em vista que o ambiente escolar é sobretudo um meio social, estes citados são alguns dos inúmeros fatores que podem desenvolver e agravar doenças mentais.

Outro ponto a ser destacado é que durante o distanciamento social as famílias estão com mais frequência em suas casas enfrentando inúmeras problemas causados pela pandemia, os alunos da rede pública a grande parcela são oriundos de família pobres e com integrantes mais velhos com baixo nível de escolaridade, os pais desses alunos possuem dificuldades de orientar os seus filhos nas demandas do ensino remoto, observamos Bezerra, Silva, Soares e da Silva (2020, p. 6) sobre outro elemento importante a ser considerado

Existe uma discussão na mídia e no senso comum que a parcela com menor renda está praticando menos o isolamento social em relação à parcela com maior renda, principalmente em função da necessidade de locomoção para o trabalho, uma vez que a população mais pobre está vinculada a atividades essenciais que não pararam, e a população com maior renda está, de forma geral, mais vinculada às atividades que pararam e/ou estabeleceram o trabalho remoto.

A reinvenção docente é constantemente debatida no cenário da educação remota emergencial que se adequa ao cenário de uma pandemia global, sobre as condições trabalhistas dos professores. Segundo Zaidan e Galvão:

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus

empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (Z Aidan; Galvão, 2020, p. 264).

Diante desse apontamento é possível refletir sobre as novas demandas do trabalho docente e carência de diretriz é assistência por parte do estado ou de seus empregadores a professores neste período de isolamento social, onde o docente não possui horários definidos.

Mais de 3.800 professores de todo o país participaram da pesquisa “sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil.” Atentamos ao gráfico do resultado da pesquisa sobre a saúde mental dos professores.



Pesquisa: “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, do Instituto Península

Como vemos 64% dos professores que participaram da pesquisa se sentem ansiosos, concluímos que este é um sentimento comum entre os profissionais da educação no Brasil pois buscando participar dos debates sobre a educação nacional na pandemia do novo COVID -19, por meio de mesas redondas , debates e eventos promovidos por plataformas digitais observamos inúmeras relatos de professores

dentre todos os relatos o que mais apareceu com frequência foi a presença da ansiedade, pois em paralelo a necessidade de reinvenção e do uso de novas metodologias existe a preocupação com os alunos e com o processo de ensino-aprendizagem.

Muitos relatam o fato de que trabalham dobro, recentemente viralizou nas redes sociais a foto do professor estadunidense Alejandro Navarro que morreu vítima do coronavírus enquanto corrigia provas, vejamos o comentário da filha do mesmo que também é professor

Ficamos tantas horas extras trabalhando, horas que muitos não percebem. Mesmo em uma pandemia, mesmo em uma crise sanitária, os professores se preocupam em cumprir suas funções” (PROFESSOR morre revisando provas e isso não é heroísmo, é exploração,2020).

Expostas pontuações ressaltamos a importância de valorizar a saúde mental desses sujeitos, e a necessidade de discussão do papel que ambos possuem na comunidade escolar entre as velhas e as novas demandas.

DESCOBERTAS E BARREIRAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Diferente do Ensino à Distância que se configura com aulas à distância programadas para acontecer foras das salas físicas ,os estudantes nesta modalidade de ensino dispõem de autonomia e flexibilidade que os possibilitam da dispensabilidade de ir até a instituição de modo presencial, o ensino remoto emergencial é uma alternativa temporária pensada em momentos de crise, como é o caso da pandemia da COVID-19.

Em suma, o ensino remoto almeja adaptar a rotina das salas de aula ,como por exemplo, seguindo cronograma das aulas e adaptando a

programação do ano letivo, por meio de plataformas digitais como Google Meet e pelo o aplicativo WhatsApp , as aulas se baseiam na exposição dos conceitos que estão presentes no exercícios que logo serão enviados por meio dos grupos no WhatsApp com pais e professores, as correções ocorrem na mesma dinâmica, na rede pública de ensino o uso do Google Meet é pouco pois é necessário uma conexão de internet relativamente boa para fazer uso do mesmo sem interferências motivados por problemas com a internet.

Muitos alunos não possuem ambientes adequados em suas casas para estudar de maneira sistematizada, a sala de aula possui um estrutura de organização desenvolvida para o processo de ensino-aprendizagem, para um ambiente ser adequado para o estudo sistematizado é necessário boa iluminação, ausência de barulho e distrações.

Na pesquisa realizada pelo o Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação na edição de 2018² , afirma que o uso a internet da população brasileira está relacionada com as condições socioeconômicas das classes, classes D e E 40% , classe C 76% , classe B 94% e classe A 99% , diante destes dados fornecidos pela pesquisa surge a seguinte indagação , “Como os alunos que não possuem acesso a internet acompanham as aulas?” algumas escolas entregam as atividades impressas a alunos que não possuem internet em casa, porém, mesmo com esse esforço descomunal das direções das escolas de garantir o acesso a educação , esses alunos ainda sim estão excluídos de participar da interação em tempo real com seus professores e colegas, não poderíamos nos esquecer dos alunos que possuem algum

² A pesquisa denominada TIC Domicílios – 2018 Domicílios está disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2018/domicilios/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2021.

tipo de deficiência, os mesmos são detentores de dificuldades que acabam influenciando no processo de ensino-aprendizagem.

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p.21).

Considerando essa perspectiva e o contexto atual que estamos vivenciando, acreditamos que mesmo navegando nas marés de incertezas e de feridas sociais que sangram necessitamos debater como a educação deve chegar a todos, o ensino remoto emergencial é uma trincheira nesses tempos de pandemia, porém, é preciso traçar uma estratégia que repense o nosso projeto educacional nacional que pondere sobre a realidade dos estudantes, esta tarefa não deve ser feita por apenas professores e gestores mas sim da sociedade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Do mesmo modo que a educação básica foi afetada, o ensino superior também sofreu impactos da pandemia da COVID-19, para alguns estudantes da licenciatura o estágio supervisionado IV representa o primeiro contato dos mesmos com a sala de aula enquanto professores.

Entre os meses de fevereiro e início de março tivemos aulas de maneira presencial, nas quais discutimos processos metodológicos, competências e habilidades pedagógicas, após o início da pandemia

realizamos encontros pela plataforma Google Meet e produções acadêmicas.

A validação da prática estágio supervisionado de modo remoto ocorreu tardia, a direção da Universidade Regional do Cariri (URCA) decretou a autorização somente no final de novembro, após mais de 7 meses de isolamento social, no período que as escolas estão encerrando o ano letivo, muitos estudantes não conseguiram escolas para a prática do estágio supervisionado por este motivo, mesmo a instituição solicitando chips com acesso a internet para os alunos que não possuem acesso para continuidade ao semestre até o presente momento desta produção os chips ainda não chegaram aos alunos.

A prática de estágio foi realizada de maneira remota na E.E.I.E.F João Leandro Correia, localizada no Sítio Boqueirão no distrito de Ponta da Serra, à 15 Km da cidade de Crato, a escola possui 175 alunos, como estratégia para o ensino remoto a escola utiliza a rede social Whatsapp, criando grupos de cada turma com pais, alunos e professores, nos quais fomos inseridos nos grupos das turmas do 8º e 9º ano, onde realizamos a regência na disciplina de História, apenas as disciplinas de matemática e português estão fazendo uso do Google Meet em decorrência das 6 horas aulas de cada disciplina na semana.

A escola busca adaptar as atividades extra curriculares no modo remoto pelo Google meet, como gincanas das disciplinas com o objetivo de tornar o mais próximo da rotina escolar, o município em parceria com o estado ofertou treinamento para a utilização das ferramentas tecnológicas para os professores.

Outro ponto a ser destacado, é o fato de a secretária municipal de educação da cidade de Crato adotou a plataforma Sistema Integrado de

Acompanhamento do Estudo a Distância (SIAED)³, funciona da seguinte forma: cada escola do município é responsável por elaborar as atividades de todas as escolas referentes a uma semana, assim se torna padronizada as atividades de todas as escolas do município, este trabalhando em rede ajuda a todos.

Trabalhamos na mesma metodologia que a professora de História das referidas turmas já havia trabalhado durante o ano letivo, regência consistiu em inserir nos grupos de Whatsapp das turmas do 8º e 9º ano, as atividades da SIAED de acordo com o calendário do ano letivo, buscamos orientar os alunos para a resolução dos exercícios, como capítulo e páginas do conteúdo no livro didático, outra metodologia adotada foi buscar material de apoio disponibilizando links de vídeos disponíveis no YouTube, por este fato não houve produção de planos de aula, para motivar os alunos a retirar possíveis dúvidas sempre nas explicamos sempre ressaltamos o fato de que estávamos disponíveis no privado, estabelecemos data limite para a devolução das atividades, que ocorreu por meio do envio de fotos no privado onde corrigimos, para o processo avaliativo foi usado a plataforma Google com questionários onde no final do procedimento o aluno pode visualizar sua nota e as questões corrigidas.

A frequência dos alunos é por meio das devolutivas das atividades, o registramos se houve ou não devolutiva, e assim atribuímos a frequência. Para os alunos que não possuem acesso a internet a escola entrega a domicílio de forma impressa as atividades e retorna após 15 dias para a devolução das mesmas, as frequências desses alunos ocorre da mesma maneira que os demais.

³ <https://servicos.crato.ce.gov.br/siaed>.

A maior dificuldade que nos deparamos neste cenário é o processo de ensino e aprendizagem, mesmo os professores depositando todas as suas energias em se adaptar a nova rotina das aulas no ato inserir as atividades nos grupos de Whatsapp, sem acompanhamento presencial do professor prejudica os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ano foi atípico, o ensino remoto emergencial foi em grande parte do tempo angustiante e causador de inúmeras dores de cabeça, a disciplina de estágio supervisionado IV foi desafiadora, o principal ponto negativo foi causado pelo distanciamento e isolamento social, acredito que a disciplina cursada de maneira presencial haveria melhor rendimento, boas discussões e compartilhamentos de relatos sobre as vivências dos alunos na prática de estágio supervisionado.

A necessidade de adaptação e reinvenção exigida na nova rotina escolar que presenciamos ainda enquanto estudantes de licenciatura, nos permitiu novas habilidades com recursos tecnológicos e percepções que acreditamos que na atualidade será um diferencial no mercado de trabalho, assim como refletir sobre como o acesso à educação no Brasil é desigual.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**. Pré--print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#interna>. Acesso em: 3 de jan. de 2021.

Professor morre revisando provas e isso não é heroísmo, é exploração. Diário do centro do mundo, 25 de dezembro de 2020. Disponível : <https://www.diariodocentrodo mundo.com.br/professor-morre-revisando-provas-e-isso-nao-e-heroismo-e-exploracao/> Acessado em 09 de janeiro de 2021.

UNESCO. **Global Monitoring of school closures caused by COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://em.unesco.org/News/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions..>Acessado em 03 de janeiro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

SEIXAS, R. **O dia em que a terra parou.** 1977. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/discografia/o-dia-em-que-a-terra-parou-1977/>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil.** São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

10

A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA PANDÊMICA DA COVID 19 À LUZ DO PROCESSO EDUCATIVO POR MEIO DE CURTAS-METRAGENS ILUSTRATIVOS

*Elizete Rodrigues da Luz*¹

*Leicy Francisca da Silva*²

*Wilton de Araújo Medeiros*³

INTRODUÇÃO

Diante dos fatos históricos do hoje o ser humano é desafiado a pensar em outros contextos históricos do passado, muito mais quando o desafio refere-se sobremaneira a sua própria sobrevivência e a da família, amigos e conhecidos. Essa maneira de se retomar ao passado em busca de algum exemplo, alguma analogia, leva esse humano a traçar novas perspectivas e porque não, adotar antigos hábitos, por assim acreditarem que se fizeram propícios e que agora também se tornam adequados.

A experiência da Pandemia da Covid-19 sensibilizou o mundo, nunca se ouviu falar tanto, de um vírus, o Sars-CoV-2 ou Síndrome Respiratória Aguda Grave Síndrome Coronavírus Dois, as primeiras observações se dão ainda em fins de 2019, em Whuan, Capital da província de Hubei, na China e logo, a cidade passa a ser epicentro de contaminação e mortes. Devido ao seu alto poder de contágio e

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado Profissional em Ensino de Ciência pela Universidade Estadual de Goiás(UEG) (elizafrica@hotmail.com)

² Professora Dr^a da Disciplina Filosofia, História e Sociologia da Ciência (leicy.silva@ueg.br)

³ Professor Dr. da Disciplina Filosofia, História e Sociologia da Ciência (Wilton_68@hotmail.com)

transmissão, seus sintomas começam a ser identificados em outras pessoas, em outras partes do mundo, já que o grande fluxo populacional gera conflitos entre vários povos e conseqüentemente acelera a contágio do vírus.

Na intenção de tecer discussões pontuais, no Ensino Fundamental/anos Finais interessa buscar, que similitudes ou raízes às experiências do passado propiciam para uma reflexão do atual cenário epidêmico da Covid-19? De que maneira a Instituição escolar poderá conduzir reflexões acerca da Covid-19 para que essa experiência pandêmica seja significativa rumo a promoção da saúde? Em foco o estudo da pandemia da Covid-19, e tão logo, uma discussão acerca do tempo presente e sua evidenciação com a historiografia das principais epidemias, do século XX, e assim, com olhar atento nessa historicidade tentar dialogar sobre a experiencição pandêmica da atualidade, buscando criticamente posicionar neste contexto, no que se refere ao olhar do sujeito frente à saúde-doença e da Ciência da imunização.

Tão importante, se torna a tarefa de refletir a experiencição da Pandemia da Covid-19 no ambiente escolar, que ora, possuem seu caráter propagador de conhecimentos, mas contudo, o objetivo fundamental é o de confrontar esses conhecimentos a luz de reflexões fundamentadas na Ciência e da História. Confere que, ao tratar de estudos sobre a presente Pandemia, aos alunos espera-se que se conscientizam da grandeza, sobretudo no que tange aos aspectos científicos, avanços e limites, e num persistente debate e reflexão, o sujeito aluno é convidado a apropriar-se de conhecimentos históricos que poderão servir de embasamentos para se fazer compreensível a experiência da Pandemia de hoje.

Tão logo, se insere neste uma proposta de desenvolvimento de um Produto Educacional, o qual resulta da Sequência de Ensino Investigativo, realizada ao longo da Pesquisa para Dissertação do *Mestrado Profissional em Ensino de Ciência* e que para tanto, se consubstanciam em curtas-metragens ilustrativos elaborados pelos próprios alunos, aliados ao um roteiro escrito e todo um processo de pré-gravação, gravação e edição dos vídeos. Todos esses, serão orientados pelo professor/pesquisador, e outros profissionais que se fizerem necessários.

Recorre-se ao levantamento bibliográfico, com foco na contribuição de estudiosos que permitem dados e reflexões importantes da Covid-19, e o Documentário “Caminhos da Vacina”, instrumento de análise e discussão para a empreitada da construção dos Curtas-metragens, soma-se ainda ao um questionário aberto para coleta de dados; tão logo, este estudo ainda iniciatório nessa busca, espera-se que o mesmo, seja norteador de outros trabalhos profícuos sobre a temática, no que tange especificamente ao aprofundamento e estudo da temática para elaboração da Dissertação. A abordagem qualitativa de levantamento permite que o trabalho em questão, possa vir a instigar novas e maiores reflexões, possibilitando resultados que mais tarde possam vir ser apresentados gerando em âmbitos educacionais debates frutíferos.

A REALIDADE TORNA SIGNIFICATIVA QUANDO A LUZ DA HISTÓRIA É ACESA

Quando o assunto é epidemias, ou mesmo pandemias tão logo, confere uma necessária busca por exemplificação com outras realidades próximas ou mais ou menos distantes, afinal embora seja uma vivência

nova, sempre haverá necessidade de identificar critérios de classificações e diferenciações que possibilitará a um maior entendimento do assunto. Por isso que embora, ““As epidemias, embora sejam assunto de médicos e cientistas, são históricas.”” (MARQUES, et. al p.7).

Essa validação histórica na compreensão das epidemias é perceptível;

A pandemia de COVID-19, vivenciada de modo planetário já no primeiro terço de 2020, colocou em evidência um antigo campo da investigação histórica, pareceu ter sido recém-descoberto por uma comunidade acadêmica ampliada e pelo público em geral. Reafirmando a máxima de que a história se faz a partir de questões colocadas pelo presente, o impacto da pandemia de COVID-19 na experiência cotidiana e no imaginário social tem instigado muitas pessoas a compreender como as sociedades do passado viveram, sobreviveram e ressignificaram os episódios epidêmicos, ou, em uma perspectiva mais ampliada, a doença. (MARQUES, et. al. p. 8).

No tocante às outras situações de epidemias, e vasculhando a memória, não é preciso ir muito longe para recuperar impressões, impactos e temores despertados pela experiência das epidemias de Zika, Ebola, Gripe H1N1, da Gripe aviária H5N1, SARS ou MERS, essas foram algumas situações que exigiram saídas, soluções científicas, cuidados pessoais e sociais, e que mesmo sendo controladas, elas estão descritas na história para que seja operacional para o presente e mesmo o futuro (BERTOLLI FILHO, 2015).

É sobre apropriar-se dessa memória do passado que é dado ao ser humano de entendimento e descrição dos episódios históricos de hoje, daí entende, que a memória epidêmica é uma verdadeira estrutura que molda e coage, já que situações análogas sempre imporá novas

instrumentalização do passado. Alguns estudiosos propõem a narração da experiência epidêmica, enumera-se Charles Rosenberg(1995), historiador norte americano da saúde, que identifica a experiência epidêmica como um evento dramaturgico, cuja vivência pode ser narrada em atos, já para Richard Evans(1987), estudioso das epidemias as define como literatura da peste. (MARQUES, et. al. p.9).

Muitas das preocupações que mobilizam o interesse e a curiosidade observadas na pandemia atual da COVID-19 são também aquelas que buscam inquirir ao passado. O primeiro movimento é explicar a doença: qual seu nome? O que a ocasiona? Quais os sintomas e suas consequências? Como entender o impacto que ela causa no ordenamento da vida cotidiana em diferentes sociedades e entre os diversos estratos que as compõem? Como essa experiência coloca em evidência e potencializa hábitos, crenças e rituais de uma sociedade, e quais são esgarçados à medida que a doença e as mudanças que provoca se estendem no tempo? E como ela é sentida no âmbito da economia, seus impactos no comércio e na cadeia produtiva? No campo da política, como a pandemia salienta e aprofunda disputas pelo poder? Como é manejada por forças de oposição? (MARQUES, et. al. p.10).

Em meio a tantos questionamentos não resta dúvidas, que ao “acender” a luz da história das epidemias o presente passa a ser mais entendível, significativo e reflexivo, logo haverá, de alguma forma, certos aprendizados com as experiências epidêmicas do passado, mesmo que sejam experiências únicas, mas que de alguma forma, certos procedimentos e cuidados serão semelhantes aos que foram praticados no passado.

Ao lado dessas práticas revividas ou atualizadas, tem-se também conquistas mais recentes, como o arsenal de equipamentos capazes de manter vivo o corpo invadido pelos vírus. São respiradores, ventiladores, monitores cardíacos, oxímetros, inúmeras máquinas que integram os leitos

hospitalares de emergência. Parafernália quase inimaginável em épocas nas quais a relação entre o paciente e o médico era intermediada pela observação e pela experiência, e por quase nada de instrumentos. Nova também é a postura atualmente defendida por uma ciência que sabe ser praticamente impossível deter uma doença contagiosa com as características da COVID-19 – facilidade de dispersão viral, contágio aéreo, sobrevivência ainda que curta nas superfícies, período de incubação relativamente estendido, grande número de pessoas assintomáticas. (MARQUES, et. al. p.10).

Dessa forma, nota-se que a atualidade, com seus ganhos tecnológicos e desenvolvimentista possibilitam artefatos sofisticados na área da saúde que consubstancia no restabelecimento da saúde, no salvar vidas. Por outro lado, na medida em que a sociedade contemporânea, globalizada e dividida (econômica, social, política e culturalmente) promove uma distribuição desigual dos riscos e dos seus impactos, os conflitos e vulnerabilidades emergem de forma mais marcante, principalmente pelo fosso que separa os peritos e os leigos, ou seja, a ciência e a sociedade (ANTUNES et al. 2007).

A EDUCAÇÃO ESCOLAR RUMO A PROMOÇÃO DA SAÚDE: REFLEXÕES ACERCA DA COVID-19

Dado a necessidade da construção de um debate no seio educacional atual sobre saúde e doença, o ensino formal escolar que já em suas Normativas, Diretrizes Nacionais e Estaduais direcionam posicionamento e aprofundamento das questões relativas à promoção da saúde, bem como as discussões e iniciação científica. Por ora, argumenta “sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo,

ressaltando seu papel histórico na manutenção da saúde individual e coletiva e na erradicação de doenças” (DC-GO, 2020 p. 512).

O papel indispensável do Ensino Escolar, neste aspecto, se converte no propósito da promoção da saúde, o conhecimento das causas e prevenções de doenças, e ainda, da ciência de imunização e o passado histórico das epidemias, pestes e outras doenças e da própria Natureza da Ciência. Sobre a promoção da saúde, reconhece que trata-se do “processo de capacitar as pessoas para aumentar o controle sobre e para melhorar a sua saúde. Ela se estende para além de um foco no comportamento individual, no sentido de uma ampla gama de intervenções sociais e ambientais”. (WHO, 2010).

Sobre isto, reconhece;

nesse sentido, as ações que procuram desenvolver estratégias voltadas à promoção da saúde e os estudos acerca do tema definem como um dos seus princípios o caráter necessariamente intersetorial das ações, nas quais as atividades de natureza educativa (seja na escola ou fora dela) assumem lugar de destaque. (MONTEIRO, 2020 p.62).

Essa maneira de encarar cuidados social com saúde ““resgata, com um novo discurso, o pensamento médico social do século XIX expresso nas obras de autores como Virchow, Villermé, Chadwick e outros.”” (CZERESNIA, FREITAS 2009, p.43). Desde então, cada vez mais acentuado vem sendo os debates frente a essas propostas e por não haver um discurso hegemônico sobre a promoção da saúde, podem ser percebidas atualmente duas vertentes nesse campo, definidas como de tendência conservadora ou progressista. (CZERESNA, 2009; MONTEIRO, 2020).

Sobre essas tendências vale salientar;

a primeira distinção entre elas se dá em função da perspectiva da ação ser individual ou coletiva. O segundo aspecto de diferenciação está relacionado ao maior ou menor grau de responsabilização do Estado, por meio dos sistemas de saúde, mas não somente deles, quanto à situação de saúde da população. (MONTEIRO, 2020 p. 65).

Atrelados a essas duas concepções de promoção de saúde, interessa o caráter intersetorial dessas ações é visto como fundamental, na medida em que as ações desencadeadas por um único setor da administração pública (saúde, educação, habitação, saneamento etc.) não são suficientes para desencadear tais mudanças nas condições de vida da população. (MONTEIRO, 2020 p.66). Dessa forma, a responsabilidade pela promoção da saúde é do cidadão e também do Estado em suas múltiplas administrações, sendo a educação uma das instituições legais para propagação de conhecimentos, cuidados e reflexões sobre doença e saúde.

Há que ponderar que, mesmo reconhecendo as responsabilidades de cidadão e do Estado, na promoção da Saúde, a formação educacional do cidadão é requisito básico para que este possa atuar positivamente no cuidado e preservação da saúde, seja de maneira individual, seja de forma coletiva. A OMS coloca como ““o processo através do qual as pessoas ganham maior controle sobre as decisões e ações que afetam a sua saúde.”” (WHO, 1998, p. 60).

Por isso que, diante do processo educacional “consciente”, o aluno poderá receber orientações básicas para se posicionar como agente social de seu tempo, seu posicionamento, em seu contexto sócio histórico torna-se fundamental para tomar partido de seus deveres e direitos, conhecedor do passado de seu povo, consciente do poder de decisão político social de sua época. É pela escolarização que o sujeito

sofre um “empoderamento”, o que diz respeito a maneira que decide controlar sua vida e tomar suas próprias decisões, logo é também pelo conhecimento escolar, que esse sujeito toma “à capacidade de agir coletivamente para conseguir maior influência e controle sobre os determinantes da saúde e da qualidade de vida em sua comunidade, sendo uma meta importante na ação comunitária para a saúde.” (WHO, 1998, p. 61).

Por isso é notório;

além disso, vislumbra-se uma mudança em relação ao papel que a educação pode desempenhar para a melhoria das condições de saúde, na medida em que a “educação em saúde” deixa de ser apenas o veículo de transmissão de informações sobre as doenças, sobre e medidas para preveni-las ou sobre atitudes e hábitos “saudáveis”, para constituir-se com um meio para a compreensão e problematização da realidade no que diz respeito aos aspectos que interferem no estado de saúde, tanto nível do indivíduo quanto coletivo, assim como para possibilitar condições para a atuação social com vistas a transformar as condições desfavoráveis à saúde.(MONTEIRO, 2020 p.68).

Essa crescente consciência educacional propiciará uma formação mais integral do cidadão frente à política de seu país, estado ou município, isso o fará mais engajado na sua comunidade, mais comprometido, não permitindo ser alienado e/ou passado para trás em seus direitos. Aposta-se num educação que seja mais inovadora, mais centrada na formação de seus educandos, no que diz a prevenção de doenças, a estrutura educacional precisa se fundamental na Ciência ““estruturam-se mediante a divulgação de informação científica [sobre a doença e os riscos] e de recomendações normativas de mudanças de hábitos.”” (CZERESNIA, FREITAS, 2009, p.49).

A proposta aqui, parte do princípio de aproximar o educando a esse tema e conduzi-lo ao processo científico, não necessariamente o fazendo cientista, mais permitindo – o confrontar às ciências à luz da realidade, possibilitando observar os ganhos e limites que as Ciências possibilitam. E nesse trabalho educacional, os alunos podem se tornar mais ativos de seus aprendizados, apropriando da temática saúde-doença como uma realidade possível de reflexão e ainda mais conhecendo as concepções acerca da Covid-19, as similitudes de outras épocas históricas de epidêmicas e o que elas trouxeram de aprendizado ou de discrepâncias em relação a atual pandemia.

Uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, expectativas e conhecimentos dos jovens. (...) que forma pessoas e cidadãos, não experts, ou seja, que desenvolvem competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só tem valor na escola. (FANFANI, 2000, p. 13).

De encontro com Pereira (2018), toma-se o conceito de *enculturação científica* dos estudantes, o que, representa permitir a *apropriação* das ferramentas fundamentais desenvolvidas pela comunidade de cientistas nas atividades de investigação e divulgação de novos conhecimentos sobre o mundo natural. Pensando nesta ótica, o ensino por investigação poderá trazer o aprendizado significativo, visto que terá maiores aproximação com a prática e manipulação de experimentos e/ou maior instrumentação de outras situações anteriores que servirá de comparação ou discrepância. É pois uma proposta instigante, onde os conceitos e práticas científicas poderão estar mais aproximados aos alunos e suas interpretações e reflexões serão bem maiores, afinal os métodos e as práticas dos cientistas

evoluem, correspondendo à evolução da cultura humana na qual suas ações estão calcadas. Tornando a escola um ambiente privilegiado para esses embates, e os alunos agentes propícios para traduzir, com seus olhares, com a luz da Ciência, da História e outras disciplinas, os conceitos científicos com seus sucessos e limites. (PEREIRA 2011).

Dentro da proposta de enculturação científico, quer-se apontar a proposta dos Eixos Estruturantes da Alfabetização Científica:

Termos e conceitos científicos básicos dos conteúdos curriculares da ciência. A Natureza da Ciência e os fatores que influenciam sua prática, (...) passando pela apresentação e discussão de episódios da história da ciência (...).As relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência, vislumbrando relações que impactam as ciências e são por ela impactadas. (SASSERON, 2015, p.57).

E por essa necessidade, urgente de intensificar ações que tratam às questões científicas no seio educacional é que acredita que o ensino por investigação pode levar ao maior conhecimento e internalização, além dos meros conteúdos disciplinares, a possibilidade da interdisciplinaridade ou mesmo transdisciplinaridade, quando a conhecimento interagem como outras formas de saberes de aprendizado. O professor, frente a esse propósito, poderá aguçar habilidades ou mesmo despertá-las, para que os alunos sejam ativos no seu próprio conhecimento. ““Acreditamos que à medida que os estudantes discutem durante as aulas de ciências, eles constroem estratégias e habilidades para realizar ações argumentativas”” (PEREIRA, 2018 p. 45).

O CINEMA COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E O ENSINO INVESTIGATIVO

A medida que cresce o desejo em difundir ações de ensino aprendizagem que coloque este processo de maneira ativa e significativa, transpassando a mera assimilação de conteúdo, destituído da realidade, busca-se por meio da prática audiovisual o empenho do cinema escolar ou os curta-metragem, como recursos didáticos possíveis de ensino.

Tão próspero e intuitivo recurso de ensino aprendizado, reconhece que;

o cinema possa ser utilizado como uma ferramenta que estimule a discussão, abrindo os horizontes dos alunos pela análise histórica dos eventos que o cinema possibilita. Pelas lentes dos cineastas, é possível vermos o passado, o presente e o futuro; desde o momento em que nossos antepassados conseguiram dominar o fogo e os rudimentos da agricultura, até os locais onde poderemos pousar no futuro longínquo. (PEREIRA, 2018 p. 46).

Encontra-se alguns dilemas e também algumas possibilidades da prática cinematográfica. De início, encontra-se a grande dinamicidade dos meios tecnológicos, a sociedade imediatista que busca informação e comunicação de maneira rápida e urgente, por outra há que pontuar que encontra-se essa mesma tecnologia que permite a elaboração de textos, filmes, fotos/imagens com muita qualidade e eficiência. Assim, o cinema nasce como um ““avanço tecnológico o de fixar imagens sobre superfícies, os chamados fotogramas. Esses foram chamados fotografias, com uso de produtos químicos sensíveis à luz, que reagem, marcando certos materiais””. (PEREIRA, 2018 p. 46).

A partir de então, era dado às bases para o que seria referenciado de cinema ““em meados do século XIX cientistas já usavam fotogramas, produzidos em rápida sequência, para analisar o movimento de cavalos e pássaros”” (OLIVEIRA, 2005). Podemos dizer, portanto, que o cinema foi utilizado pela ciência como uma ferramenta de pesquisa que buscava permitir a visualização de fenômenos, permitindo sua interpretação e estudo. Há, então, desde suas origens, uma intenção de representar o real. (PEREIRA, 2020 p.47).

E sobre essa representatividade social, que o cinema exerce e sua possibilidade de atuação de sujeitos históricos, em seus múltiplos papéis, é que o cinema ganhou boa parte do mundo;

pesquisas relevantes são produzidas em todo o mundo, principalmente por instituições vinculadas aos governos, numa tentativa de estimular a produção cinematográfica. Órgãos como o British Film Institute, no Reino Unido, O American Film Institute, nos Estados Unidos e o Centre National de la Cinématographie, na França, além de preservar a produção em seus respectivos países, ainda desenvolvem projetos voltados para que o cinema se torne parte da educação nos mais diversos níveis de ensino. (PEREIRA, 2018 p. 47).

São ações como esta que permite pensar no trabalho educativo, por meio de uma sequência didática que resultam do Produto, o curta-metragem, no ambiente escolar, abrindo-se para uma possibilidade de uma trabalho investigativo e aprendizado significativo para o educando, propagador de informação para aqueles que depararem com esse produto educacional.

A PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS ILUSTRATIVOS E A APROPRIAÇÃO DE ESTUDO DA NATUREZA HISTÓRICA DA CIÊNCIA E O PERCURSO METODOLÓGICO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Os recursos audiovisuais tem se difundido na sociedade atual de maneira intensamente, mas contudo não igualmente, concorre que, diante do início da Pandemia da Covid-19 assiste um aumento considerável do uso de celulares *smartphones*, *tablets* e computadores ligados à rede de internet, logo também cresce o número de contas eletrônicas como a expansão de chats, vídeos chamadas e outros.

Dentro dessa dinâmica, a escola também teve que adotar esses recursos, que outrora muitas vezes ignorado, passando a se tornar “recursos didáticos”, para assim, continuar a transmitir conteúdos escolares, de maneira remota. Nessa tentativa, a escola teve que reinventar nas novas metodologias de ensino, ou mesmo apropriar-se daquelas existentes, mas que não eram tão empregadas, pautadas na formação de grupos *online* de ensino, chamadas por aplicativos, onde fossem possível aproximar-se do aluno. Por ora, há um destaque para o vídeo. ““Um recurso didático, formado por uma sequência de imagens em movimento, também pode ser considerado didático e, nessa perspectiva, ele apresenta possibilidades de emprego no âmbito de sala de aula para proporcionar aprendizado””. (HENNIG, MEDEIROS, 2011, p. 12)

Nesse sentido, acredita-se no poder didático da mídia vídeo, onde por meio de curtas-metragens ilustrativos, o ensino da Natureza Histórica da Ciência, poderá ser melhor abordado no contexto escolar. A proposta da inserção de prática didática de curta-metragem, durante às aulas de Ciências do Ensino Fundamental II, torna –se uma possibilidade de trabalho investigativo, onde a intenção é centrar no

aprendizado do aluno, sua atuação ativa de argumentação na busca contínua de saberes, pensando num posicionamento e reflexão científica, sempre colocando que o saber científico não se faz individualmente, mas trata-se de uma ação coletiva dos sujeitos ao longo da História da humanidade. Logo, “a principal forma de interação discursiva a que se referem os trabalhos realizados na área do ensino de ciências está relacionado às práticas argumentativas” (PEREIRA, 2018 p. 42).

Frente ao entendimento que, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). O processo educativo escolar perfaz num processo de busca contínua dos saberes, onde o professor não é o detentor deste, mais sim, o mediador, que busca infundir caminhos possíveis para que o aluno consiga chegar às suas próprias “respostas”. Assim, para Delors “já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender, têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico” (DELORS 1996 p. 185).

E sobre novas abordagens de ensino da Natureza Histórica da Ciência é que a mídia vídeo poderá trazer novas possibilidades de ensino e compreensão, quer-se que esse ensino perpassa o mero aprendizado e torne significativo para o aluno, que permita aplicação no dia-a-dia, concorrendo para uma eficácia do ensino.

possibilitam a contextualização das aprendizagens, considerando a prática social do aluno no processo educativo, favorecendo a transferência do aprendido para situações reais; amplia os conceitos curriculares, associando a diversos recursos, como o livro didático, jornais, revistas, entre outros; favorece o desenvolvimento de valores para direcionamento

positivo do próprio lazer, provocando mudanças nas referências dos alunos; oportuniza a discussão sobre questões éticas para desenvolver o posicionamento pessoal reflexivo sobre essas questões e superar atitudes alienadas; estimula a habilidade de formar e emitir opiniões, incorporando novas ações à sua prática; desenvolve o raciocínio reflexivo, da autonomia e da capacidade de selecionar; habilita o aluno para o desvelamento da mensagem subliminar dos textos [...] (ALMEIDA, 2001, p.14-15).

Ao adotar a Sequência de Ensino Investigativo (SEI) propiciado em curtas-metragens ilustrativos, acredita-se na possibilidade do educando de investigar fatos da Natureza Histórica da Ciência Imunológica e discussões correlacionados a saúde-doença, transpondo suas compreensões acerca desse conteúdo e ao mesmo tempo internalizando conhecimentos.

Dado à necessidade de pensar numa ferramenta didático pedagógica uma possibilidade de estudo de alguns contextos históricos epidêmico, entre eles a atual Covid-19, adotando-se o trabalho com curtas-metragens ilustrativos, são pois vídeos gravados e editados a partir da elaboração de desenhos feitos a mão, onde o aluno será orientado a seguir uma Sequência de Ensino que permitirá a partir de seus conhecimentos prévios e de um Documentário apresentado, fazer levantamento de hipóteses, coleta de dados, sistematização e confrontação de informações, ilustração de cenas relevantes, elaboração de roteiro, gravação e outros.

Para dar início na aplicação da proposta em sala, torna-se importante fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos sobre conteúdo anteriormente estudados (Vírus, Partículas, Sistema Imunológico, Vacinas e outros), além de permitir que os alunos falem de outros conhecimentos, de senso comum, acerca do que sabem

ou ouvirem falar sobre saúde/doenças, em seguida propor aos alunos assistirem ao documentário “Caminhos da Vacina”, e partir da daí, tecerem discussões em sala onde possa ser analisado à realidade atual de saúde/doença frente a Pandemia Covid-19, sempre orientando que o aluno elaborem paralelos de semelhanças e discrepâncias com outras realidades históricas a partir da experiência atual, permitindo tratar de alguns possíveis questionamentos: A Ciência de imunização é mesma fundamental para a humanidade? Que aprendizado a História das epidemias do passado nos ensina? Os cientistas são seres “iluminados” que diferem das demais pessoas? Quais os alcances que a vacina desempenhou na pandemia da Covid-19?

Esses e outros questionamentos, nortearão os alunos para apontem hipóteses acerca de como é aderida a Ciência de imunização na atualidade, como tem sido feito o enfrentamento da atual Pandemia e logo, que esse aluno aplique um questionário aberto, elaborado pela professora, para pessoas da comunidade escolar e local, a fim de que, o aluno colete dados significativos sobre os posicionamentos sociais frente à Pandemia da Covid-19, a aceitação ou negação da Ciência de imunização, a importância da Ciência, o conhecimento históricos da Ciência e sua contribuição na prevenção de saúde e bem estar, seria a Ciência constitui isoladamente no mundo e num grupo social científico específico.

Em seguida, divide-se a sala de aula em grupos e peça que os alunos elaborem desenhos a mão livre, personagens que desempenham vários papéis sociais, situações e ações que descrevam a realidade atual, são pois ilustrações que denotam “imagens” que permeiam o imaginário e os conhecimentos dos alunos, a eles serão dados liberdades para suas criações, mas sob orientação de não elaborarem imagens

preconceituosas e que fujam da temática proposta. O objetivo é dar aos personagens e ilustrações elaboradas representatividades dentro de roteiro temático na elaboração do curta metragem.

Logo, a proposta é para um roteiro escrito para a obra audiovisual ilustrativa capaz de expressar a Natureza Histórica da Ciência e da Ciência da Imunização de maneira clara e coerente. Nesse processo, os alunos desempenharam várias etapas, começando com a fase da leitura dos questionários aplicados (leitores); de seleção das principais ideias e pareceres mais presentes nos questionários; logo, os desenhistas (criação dos personagens e cenas descritivas da temática) roteirização (descrição de episódios e cenas), pré-produção: gravação (cinégrafistas, cenógrafos, iluminadores, diretores, entre outros) e edição (editores).

Diante dos passos a serem seguidos e frente a contextualização da experiência da Pandemia da Covid-19, adota-se uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada para o trabalho, e ainda a pesquisa-ação onde os sujeitos envolvidos serão instigados a fazer as coleta de dados. ““A pesquisa aplicada é instigada pela ideia de apropriar novos conhecimentos com o objetivo de aplicar os resultados apresentados e assim apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa, a partir de necessidades concretas””. (APPOLINÁRIO, 2004).

No que se refere ao procedimentos da pesquisa-ação;

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005 p. 445).

As atividades serão propostas em grupos de até 10 alunos, onde cada grupo fará todo percurso investigativo e apresentará um curta-metragem próprio de suas reflexões no final como parte desses resultados, sobre a orientação do professor orientador. Daí, na composição deste, enumera-se estudos bibliográficos, o documentário “Vacina sem fronteiras”, o Questionário Aberto, as discussões em sala, os desenhos a mão livre, o roteiro escrito e a gravação do Produto curta metragem.

Conforme, a proposta esperada, e por meio do Produto Educacional em questão espera-se analisar a perspectiva educativa dessa produção por meio da Sequência de Ensino Investigativo que contemple nos curtas-metragens ilustrativos durante às aulas de Ciências, inerente ao processo de ensino-aprendizagem da Natureza Histórica da Ciência, logo, a proposta que ainda será aplicada, mas que seguirá com esse intuito e diante dos resultados que serão obtidos, tornam-se necessário a retomada para pontuação dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões apresentadas, tratou-se de abordar a experiencição pandêmica da Covid-19 confrontando com outras situações epidêmicas apresentadas no Documentário “Caminhos da Vacina”, abrindo-se para uma análise da Natureza Histórica da Ciência e sua instrumentalização na realidade pandêmica atual, caminho possível de um maior entendimento e internalização dos saberes sobre Ciência.

Considerando o espaço educacional como norteador de embates acerca dessa problemática e que portanto torna-se um espaço possível

para refletir criticamente sobre a temática, em todas as disciplinas. Tão logo, percebe-se que diante de tamanha comoção e transtorno global, causado pela Pandemia, as sociedades buscam cada vez mais contextos históricos do passado de epidemias que possam servir de instrumentalização dessa realidade.

Sugere, diante dessa necessidade de tratar a problemática, uma Sequência Didática que incide no estudo investigativo sobre alguns momentos epidêmicos e reação vacinal para consubstanciar na elaboração de curtas metragens feito pelo próprios alunos. Por ora, visando o maior contato do educando com a Ciência no ambiente escolar, aproximando-o com o estudo da Natureza Histórica da Ciência, dar-se condição para assimilação e posicionamento crítico quanto a esses conteúdo, permitindo que o aluno se coloque em seu tempo histórico e espaço social, possibilitando um maior aproveitamento da temática e uma internalização por parte do educando.

Ao logo da efetivação de Sequência didática, espera-se que os educandos se engajem grandiosamente nesse proposto, rendendo o Produto Educacional final, os curtas-metragens serão transmitidos para toda comunidade escolar, disponíveis em espaços eletrônicos de internet e tão logo, podendo essa ferramenta estará disponível para outras aplicações em outras realidades escolares, em outras localidades e em outros tempos históricos.

Esclarece que este trabalho é um esboço preliminar de elaboração e aplicação do Produto Educacional pretendido, a pesquisa que se quer desenvolver fará parte de uma Dissertação do **Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Ensino de Ciência**. Assim, durante o percurso que se pretende seguir, alterações poderão surgir, sempre com foco e trazer à tona o estudo da Natureza Histórica

da Ciência no seio educacional, os resultados alcançados farão parte de discussões futuras sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. **Vídeo e televisão na sala de aula**: limites e possibilidades para mobilizar a reflexão e promover a formação integral. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista —Júlio Mesquita Filho – UNESP.
- ANTUNES, Michele Nacif. GUIMARÃES, Maria Cristina Soares; SILVA, Cícera Henrique da; RABAÇO, Marcelo Henrique Leoni. **Monitoramento da informação na sociedade de risco**: caso da pandemia de gripe aviária. *Informação & Sociedade: Estudos*. 3(17), 2007.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004, 300 p.
- BERTOLLI FILHO, Claudio. A memória da Gripe Suína: a contribuição da mídia impressa. In: MOTA, André, MARINHO, Maria Gabriela S.M.C, BERTOLLI FILHO, Claudio(orgs). **As enfermidades e suas metáforas**: epidemias, vacinação e produção do conhecimento. São Paulo: USP/UFABC, Casa das Soluções, 2015.
- CZERESNIA, D. e FREITAS, C. M. **Promoção da Saúde: debates, reflexões, tendências**. 2ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.
- DELORS, Jacques et al.: **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo/BR: Cortez; Brasília/BR: UNESCO (MEC), 1988. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).
- DC-GO **Documento Curricular para Goiás** Volume III. Disponível em <<https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Volume-I-duca%C3%A7%C3%A3o-Infantil-1.pdf>>acesso em 20 de junho.
- FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In: **SEMINÁRIO "ESCOLA JOVEM**: um novo olhar sobre o ensino médio". Brasília: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acesso em

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENNIG, Neusa Elisabete Carvalho; MEDEIROS, Joselaine Brondani; **Perspectiva educativa da produção de curtas-metragem em aulas de literatura**, 2011. Disponível em < https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2165/Hennig_Neusa_Elisabete_Carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>acesso em 20 de julho de 2021.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif; **A Pandemia De Covid-19: Intersecções e Desafios para a História da Saúde e do Tempo Presente**. Coleção História Do Tempo Presente. Volume III. Disponível em< <https://portal.fiocruz.br/documento/pandemia-de-covid-19-intersecoes-e-desafios-para-historia-da-saude-e-do-tempo-presente> >acesso em 20 de julho de 2021.

MONTEIRO, Paulo Henrique Mico; **A saúde nos livros didáticos no Brasil: concepções e tendências nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo 2012.

OLIVEIRA, B. J. (Organizador) **História da Ciência no Cinema** – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2005.

PEREIRA, Bruno Francisco Melo, **Cinema e ciências [manuscrito]: construindo possibilidades para promover a enculturação científica dos estudantes**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30886/1/Cinema%20e%20ci%C3%A7ncias%20construindo%20possibilidades%20para%20promover%20a%20encultura%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20dos%20estudantes.pdf>>acesso em 20 de julho de 2021.

ROSENBERG, Charles E. **Explaining Epidemics and other studies in the history of Medicine**. Cambridge: Cambridge Universty Press, 1995.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola**. Revista Ensaio Pesquisa Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 49-67, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Commission on Social Determinants of Health Final Report. Closing Gap in a Generation**. 2008. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789241563703_eng.pdf. Acesso: 20 de julho de 2021.

TRIPP, David; Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>> acesso em 10 de agosto de 2021.

DOCUMENTÁRIO ANALISADO

DOCUMENTÁRIO: Médicos Sem Fronteiras. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IHDFTxQt3yk> acesso em 25 de julho de 2021.

11

VAMOS OUVIR O QUE TEMOS A DIZER: O USO DE PODCAST NO ENSINO INTEGRADO DE EJA

*Harian Pires Braga*¹

INTRODUÇÃO

Com o início da Pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 na Rede Municipal de Educação de Campinas-SP. A situação sanitária construiu um cenário incerto naquele momento, sem que se pudesse ter um prazo real para o retorno presencial. Por conta dessa especificidade, a Secretaria Municipal de Educação iniciou a construção de um modelo de oferta de ensino remoto para estudantes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O modelo adotado foi baseado em três pontos fundamentais: a abordagem interdisciplinar, sem a restrição de conteúdos, mas baseada em saberes; o caráter mitigador para atenuar as perdas pedagógicas e manter vínculos sociais com a escola; uso de novas tecnologias para a sala de aula, possibilitando contato com estudantes para a resolução de atividades e para manter parte dos estudos.

À medida que os dados da pandemia foram evoluindo, com menores índices de contaminação e de ocupação das UTIs, ocorreu a propostas de retornos parciais, escalonados e com restrição de tempo de permanência em sala de aula, a partir de abril de 2021. No caso

¹ Prefeitura Municipal de Campinas; Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Educação Física e Sociedade pela FEF/UNICAMP

específico da EJA, essa escolha significou um retorno muito tímido, seja pela efetiva perda de vínculo com a escola, seja pelo temor de contaminação. Mesmo com a imposição do retorno presencial em outubro de 2021, ainda assim o número de estudantes não retomou os índices anteriores à pandemia. Em nenhum momento houve a adoção de um ensino híbrido, pois não havia uma complementaridade das atividades presenciais e não presenciais, mas sim um modelo de frequência livre e compensação pela realização de atividades ofertadas virtualmente pela ferramenta *Google Sala de Aula*.

A adoção de um modelo que demanda interação entre os diferentes componentes curriculares não é novidade quando se analisa as *Diretrizes Curriculares de EJA* (CAMPINAS, 2013), que trabalham com a ideia de Currículo Integrado. O documento curricular da rede tem como base o Trabalho como eixo norteador, devendo pensar em objetivos gerais e específicos entre os componentes, o que afasta um modelo conteudista e se aproxima do cerne da proposta pandêmica. Importante que se pense que mesmo presente no documento curricular, a aplicação não é homogênea na rede e mesmo o processo de apropriação pelas/os educadoras/es é distinto. O ponto, no entanto, é que com essa proposta curricular as adaptações na EJA tendem a ser menos drásticas do que o modelo adotado no Ensino Fundamental de nove anos. Neste trabalho o relato não é um olhar amplo sobre a rede, mas como a EMEF/EJA Prof. André Tosello adaptou-se às condições, o que também manifesta como a autonomia das unidades de ensino, determinante para uma boa qualidade de relações com a Comunidade Escolar, foi constituída em dois anos de trabalho.

Ainda é necessário pensar em uma contradição que ficou evidente com o ensino não presencial: o acesso pleno à internet. As condições de

acesso na EJA são distintas do que se vê no Ensino Fundamental de nove anos. Há uma primeira característica, mais estrutural, que é a alfabetização digital, muito mais restrita para esse público alvo, já que há uma disparidade etária, na qual parte do grupo não nasceu sob as lógicas de interações digitais, portanto, possuem menos familiaridade com o manuseio de equipamentos, de aplicativos ou mesmo de sites. O segundo ponto é a questão de uma limitação material, com aparelhos não adequados para o uso do *Google Sala de Aula* e mesmo sem um bom acesso à conexão de dados. Por fim, há uma condição de políticas públicas, na qual não se pensou em contemplar a EJA com aparelhos para acesso on-line, como efetivado no Ensino Fundamental de nove anos, sendo apenas ofertado chips de dados móveis, que, por vezes, não conseguiu atender às demandas das/dos estudantes.

Nesta introdução cabe ainda explicar como a cidade de Campinas organiza o atendimento de EJA no município. A cidade é a terceira maior do estado de São Paulo, maior do interior e durante a pandemia contou com o atendimento em 23 unidades escolares espalhadas pelo município, atendendo a cerca de dois mil estudantes dos Anos Finais². Além do atendimento pela Secretaria Municipal de Educação, há o atendimento de duas unidades não presenciais regidas pela Secretaria Estadual de Educação, que também conta com a totalidade de estudantes atendidos no Ensino Médio. Por fim, os Anos Iniciais são atendidos pela Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), que faz a oferta em salas descentralizadas, além de turmas de reforço e de educação continuada. Como o foco deste trabalho não são os anos

² Os dados consolidados não estão publicados, sendo que o cruzamento foi feito com informações veiculadas na imprensa local e por reuniões de trabalho de orientação pedagógica, por isso sua imprecisão.

iniciais ou mesmo o Ensino Médio, não houve o levantamento de dados dos dois segmentos.

A EMEF/EJA Prof. André Tosello, local em que atuou como docente de História desde 2018, é uma unidade tradicional no atendimento de EJA, já com a oferta do ensino noturno no modelo de supletivos nos anos de 1990. Ela está localizada no bairro Vila Aeroporto, no distrito do Ouro Verde, região mais densamente povoada do município e que atende a diferentes bairros, desde localidades plenamente urbanizadas e regularizadas, com oferta de comércio e serviço, própria de uma classe média e média baixa, até mesmo regiões de ocupação recente, em alguns casos, ainda em processo de regularização e sem condições plenas de urbanização. O perfil é variado, mas ainda assim é possível perceber a prevalência de menores de 21 anos, o que faz perceber que o processo de exclusão escolar não está superado, pelo contrário ainda está em curso e atinge uma população jovem, tendência que também é percebida em trabalhos que analisam outras localidades do Brasil.

Durante a pandemia, em dados de matrícula disponíveis para consulta docente, a escola atendeu uma média de 120 estudantes, com evidente flutuação ao longo dos períodos letivos, seja pela questão de desistências, falecimentos ou mesmo de novas matrículas. A organização curricular do município permite matrícula em fluxo contínuo, com entrada de estudantes em diferentes períodos. Em condições normais, cada um dos semestres seria dividido em dois blocos, com a disciplina de Língua Portuguesa presente em ambos, e as demais divididas de entre eles. Com a situação pandêmica, a organização passou a ser anual, com a possibilidade de promoção por processo de reclassificação ou de conclusão de estudos no caso do 4º termo (correspondente ao nono ano), em caráter excepcional. Diante de

todo o cenário de exclusão digital, de problemas sanitários e de desemprego, a participação de estudantes foi de menos de 20% do total de matrículas.

TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola buscou seguir a legislação específica para o ensino em tempos pandêmicos (CAMPINAS, 2020a; CAMPINAS, 2020b) quanto às bases das *Diretrizes Municipais de EJA* (CAMPINAS, 2013). Assim, todas as atividades remotas postadas em meio virtual ou desenvolvidas em sala de aula foram pensadas para serem interdisciplinares, com temáticas do cotidiano guiando a sequência didática. Ainda que os conteúdos não estivessem presentes, os preceitos básicos das áreas do conhecimento foram contemplados e eram os objetivos das atividades, comuns a todas e a todos estudantes, com diferença nos resultados individuais esperados. Mais do que perceber se cada estudante acertava ou não as atividades, foi pensado uma correção que despertasse o questionamento e uma avaliação dentro do momento escolar próprio daquela pessoa.

Para o componente História, a ideia fundamental era mostrar a diversidade de formas de apreender o passado, posicionar-se criticamente diante de situações sociais do presente, como também perceber as diferenças e as continuidades dos fenômenos sociais ao longo do tempo. Como o foco foi historicizar – mais do que um simples contextualizar – todos os temas escolhidos ao longo dos dois anos poderiam dialogar com o Ensino de História. Mesmo questões com uma interface voltada para ciências biológicas, como a questão da pandemia e das vacinas, puderam ser desenvolvidas com saberes históricos. Se o

ensino moldado de forma cronológica deixou de ter protagonismo, processos importantes como a ocupação de terras no Brasil, o pensamento racial brasileiro, a ideia de verdade, a participação das mulheres em nossa sociedade e as dinâmicas de trabalho ao longo dos últimos dois séculos, foram contemplados.

A organização de trabalho com as/os estudantes respeitou uma lógica de ampliar canais de comunicação. Se as atividades deveriam ser registradas e respondidas na ferramenta *Google Sala de Aula*, foi necessário também ampliar a possibilidade para o uso do *WhatsApp*. A falta de familiaridade com o instrumento pela maioria das/dos estudantes – gerando problemas em baixar o aplicativo, acessar o conteúdo, responder usando um smartphone, entre outros – conviveu com os já citados problemas de acesso, o que fez com que alguns só desenvolvessem atividades adaptadas para envio pelo *WhatsApp* ou em casos muito pontuais impressas. Cada sala ficou com dois docentes de referência, cuidando de um grupo de mensagem para informações e dúvidas pedagógicas, além de um canal com a escola para informações oficiais, também pelo *WhatsApp*. O uso de Facebook e Instagram, além de ligações telefônicas, completou as estratégias de contato.

As atividades eram postadas uma vez por semana no *Google Sala de Aula* com o preceito de passar por diferentes conhecimentos dos componentes curriculares. Além disso, a ideia é que se pudesse incentivar a leitura ou a assistência de outros materiais complementares, com textos, desenhos e vídeos sendo também disponibilizados. Antes da postagem da atividade da semana, eram realizadas “Lives”, encontros síncronos com as/os estudantes por meio da ferramenta *Google Meet*. Esses encontros variaram ao longo da pandemia, com a oferta de dois encontros semanais quando não havia a

frequência presencial e apenas um com o retorno presencial gradativo. Durante uma hora, a temática da semana era apresentada, com imagens e explicações extras que ajudavam na contextualização da atividade. A participação por microfone ou chat fazia parte do momento de partilha, com o fechamento sendo a explicação da atividade. A participação nesse momento síncrono era limitada a cerca de 15 estudantes, mas com certa constância. Novamente as limitações de inclusão digital foram decisivas para números não robustos.

A escolha das temáticas e o desenvolvimento das atividades semanais eram efetivados nos tempos de trabalho coletivo, com sugestão do corpo docente, mas também com a possibilidade de trazer percepções de estudantes, conforme dúvidas eram expostas nos contatos virtuais ou presencial. O Tempo Docente Coletivo (TDC) foi mantido durante toda a pandemia, com participação da maioria dos docentes, já que era oficial. O retorno presencial e o compartilhamento de carga horária com o turno da tarde, de atendimento dos Anos Finais da Educação Fundamental de nove anos, fez com que o segundo tempo, criado em situação de pandemia, tivesse a participação limitada de docentes. Essa reunião pedagógica era profícua para alinhar as atividades das “Lives”, bem como para o seguimento das atividades no ensino presencial, mas não era uma carga horária oficial prevista na jornada docente. Como assinalado, o retorno presencial fragilizou esse tempo, demonstrando que mister a aplicação da Lei do Piso (Lei 11.738 de 2008) que estabelece um terço da jornada docente para planejamento, estudo e preparação de aulas.

Dentro desse contexto, ainda no ano de 2020 surgiu a ideia de fazer um podcast de entrevista relacionando-se ao tema escolhido para trabalho nas atividades semanais. A ideia inicial era que o podcast fosse

semanal, com a participação de todas e todos as/os educadores/as. À medida que o projeto foi se consolidando, as especificidades de produção, a adesão de colegas ao projeto e mesmo a articulação com as demais atividades pedagógicas fez com que a publicação não tivesse uma constância tão rígida, atendendo à demanda, de acordo com as necessidades de aprofundamento. Este relato é sobre como o podcast foi produzido, suas limitações e potencialidades, contudo, foi necessário descrever o modelo de ensino remoto adotado, pois sem isso, não seria possível analisar a iniciativa, que estaria deslocada de seu contexto educacional. O trabalho específico com a mídia de podcast é fruto direto da impossibilidade de manter o ensino presencial.

A CONSTRUÇÃO DO PODCAST *TOSELLOCAS*

O podcast é uma mídia que cresceu durante a pandemia, justamente num momento em que as situações de distanciamento e de isolamento social criaram novos padrões de trabalho e de consumo de informações. Ainda que a mídia já existisse desde meados da década de 2010 no Brasil, com a pandemia a profusão de produções autorais em paralelo com grandes grupos de mídia abraçando o formato cresceu. De modo simples, um podcast é uma mídia de áudio que pode ser ouvida sob demanda, de acordo com a disponibilidade da/do ouvinte, em meio on-line ou off-line. Como mídia sonora, o formato conversa com a dinâmica do rádio, mas pode ser pensado com tempos de duração distintos, com programas de pequena duração, ou até mesmo modelos de mais de 5 horas. As temáticas variam desde entrevistas, passando por noticiários, análises políticas, esporte, cultura e artes, games,

comportamento, moda, programas educacionais ou mesmo conversas informais.

O podcast pode ser distribuído por plataformas próprias, que funcionam como bibliotecas digitais, pagas ou gratuitas, chamadas de agregadores. Essa forma mais comum permite que se escute on-line o programa ou que seja baixado para ouvir em momentos sem acesso à internet. Uma segunda forma de distribuição pode ser pelo *Youtube*, no qual a gravação com imagem costuma ser disponibilizada, mas que também permite apenas a distribuição do áudio com imagens fixas de caráter ilustrativo. Por fim, menos comum, é a distribuição do conteúdo em aplicativos de mensagens, na qual o arquivo é salvo em formato de áudio e distribuído individualmente em conversas ou em grupos, sendo essa a menos eficiente, pois o alcance tende a ser menor.

A escolha da linguagem para EJA teve alguns pressupostos tidos como promissores, pensando o cotidiano do grupo de estudantes. O primeiro ponto é a questão de ser de fácil uso no celular, mesmo pensando as três possibilidades de compartilhamento, em tese, seu é simples e com um consumo de dados menor do que aquele demandado por outros tipos de mídia, especialmente quando se pensa na possibilidade de baixar o arquivo e o escutar off-line. O segundo pressuposto é que o crescimento da mídia no Brasil significa o acesso a um tipo de informação em alta, da qual a população da EJA não pode ser privada, ainda que não seja de sua preferência. A ideia de apresentar a mídia é uma forma de ampliar capital simbólico dessas pessoas, além de incentivar outros usos para redes sociais e mesmo para seus smartphones. O último argumento para a escolha da mídia é sua possibilidade de escuta em paralelo com os períodos de deslocamento para o trabalho, feito em transporte coletivo ou mesmo em transporte

individual, já que se trata de um áudio, com alguma proximidade com o hábito apresentado pelo conjunto de estudantes de ouvir músicas no celular.

A proposta do trabalho com podcast foi apresentada e debatida nos espaços coletivos de planejamento e aprovada pelo coletivo. Importante esse pensamento: por mais que tenha partido de uma demanda da disciplina de História, o projeto só faz sentido sendo coletivo, já que a ideia de trabalho pedagógico, de abordagem das temáticas está centrada num pensamento não estanque de componentes curriculares, mas de saberes diversos, articulados e contextualizados. A partir da aprovação chegou-se ao nome – *ToselloCast*, com marca que se lembra a escola – e ao formato de entrevistas, com um docente conduzindo como entrevistador/a e as/os demais revezando-se como entrevistadas/os. A participação seria voluntária, de acordo com a afinidade no tema, sendo meu papel o de entrevistador. Esse pormenor deu uma característica histórica ao programa, ainda que não fosse a intenção maior.

A questão do perfil histórico do podcast tem uma razão direta da estrutura adotada, mas também da formação inicial. Mais uma vez é importante frisar como a disciplina de História teve um papel importante na organização das temáticas pela concepção de trazer a historicidade aos temas debatidos, o que na prática significou que não importava qual o tema escolhido, a inserção do Ensino de História poderia acontecer, sem haver uma artificialidade para criar pontos de contato. Assim, cada tema abordado pelo podcast, necessariamente poderia ser cortejado por debates históricos, vistos no próprio teor explicativo das perguntas feitas às/aos convidada/os. Os temas escolhidos para trabalho com o podcast refletem um pouco dessa concepção, pela ordem: Trabalho (duas partes), Meio Ambiente,

Racismo, Lazer, Capoeira, Desigualdade (duas partes), Festas Juninas, Eleições, Astronomia (duas partes), Mulheres, Meio Ambiente e lixo, Mobilidade Urbana. Ensino Pandêmico. A maioria dos temas possui uma interface direta com o Ensino de História, mesmo que assentadas em outras disciplinas.

A estrutura de roteiro passeou-se numa abertura com o resgate de algum fato histórico relacionado ao tema debatido, sempre com uma música de fundo, funcionando não como entretenimento, mas como texto para o debate. A seguir começa a entrevista com a apresentação das/dos convidadas/os e a elaboração de três ou quatro perguntas, dependendo do tempo de resposta e também do número de participantes. A terceira parte é composta por Dicas Culturais, justamente na proposta de ampliar o capital cultural das/dos estudantes, podendo ser apresentados pequenos textos, vídeos do *Youtube*, filmes ou músicas. Por fim, um momento de trazer uma fala de alguma personalidade importante ao tema para demonstrar como aquele pensamento foi visto por diferentes personagens. O cuidado com as referências, sempre detalhadas na descrição dos episódios e os créditos ao final do programa são também uma marca de um rigor na citação, o que dialoga com a necessidade de nossos/nossas estudantes não apenas trazer uma informação, mas pensarem de onde ela vem.

O trabalho de produção do podcast passa por uma etapa anterior a da gravação em si, que é a elaboração do roteiro. A partir da escolha da temática, o roteiro começa a ser elaborado, da forma mais coletiva, com a escolha da música tema, do fato histórico e da citação final. Em seguida são colocadas as perguntas geradoras, previamente disponibilizadas a quem for entrevistada/o. Por fim, as dicas culturais, que no roteiro devem constar como a forma de acesso gratuita, ou pelo

menos, de parte do conteúdo. A seguir é agendada a gravação que pode ocorrer de duas formas.

A primeira é síncrona, com o uso do *Google Meet*, o que permite uma maior interação, uniformidade de som na edição e ajustes de momentos, porém demanda que todas as pessoas participantes estejam disponíveis naquele horário, o que seria um dificultador, na medida em que começamos a chamar convidados externos. Assim, uma segunda opção foi assíncrona, na qual as perguntas eram enviadas por escrito ou por áudio e a pessoa entrevistada retornava com as respostas por áudio, de acordo com sua disponibilidade. Esse modelo traz a facilidade de agenda, porém resulta em menos interação, já que o momento de pergunta e de resposta é fixo. Também há uma maior dificuldade técnica, já que a uniformidade do áudio não é a mesma e há necessidade de correções para que a escuta seja agradável e fluída.

A edição foi feita individualmente utilizando o programa *Audacity*. O aprendizado do processo de edição foi feito no desenvolvimento dos episódios, com a melhoria dos recursos de edição, correção de erros de áudios e inserção de efeitos sonoros para correção de eventuais defeitos na gravação. Nesse sentido é interessante pensar o cenário de aumento do consumo de podcast, já que é das vivências que parte da produção é apreendida, sendo também importante os tutoriais gratuitos disponíveis no *Youtube*. Esse pormenor é importante de ser destacado, pois significa que é possível a um variado grupo de educadoras e educadores utilizar a mídia e também estender a estudantes, como será citado mais adiante.

A distribuição do *ToselloCast* foi inicialmente com o uso de agregadores, com o *link* sendo disponibilizados nos grupos de *WhatsApp*. A tática mostrou-se muito limitada, pois muitas/os das/dos estudantes

não conhecem a ideia de agregadores de podcast. Num cenário com aulas presenciais seria possível apresentar esses sites, explicar como funciona a dinâmica da mídia, mas não era o contexto possível durante 2020 e de boa parte de 2021. A distribuição pelo aplicativo de mensagem, com o arquivo em formato de áudio não foi positiva, já que alguns celulares de estudantes não conseguiam tocar o formato. Assim, a solução foi utilizar o canal da escola no *Youtube*, o *Canal Tosello*. Após o arquivo ser subido na plataforma, o compartilhamento foi feito pelo *link*, o que permitiu uma maior amplitude e até mesmo a avaliação posterior do alcance. O *link* do podcast também foi disponibilizado na ferramenta oficial *Google Sala de Aula*.

LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

Depois de apresentar como o trabalho foi estruturado é preciso avaliar as limitações e as potencialidades da mídia escolhida. Essa avaliação é no cenário de pandemia e precisa ser colocado como um indicativo para o trabalho docente, não uma decisão definitiva. Também é preciso pensar que é uma avaliação dentro do ambiente em que o podcast *ToselloCast* foi aplicado, não sendo necessariamente uma amostra ampla. Estudos de maior fôlego são necessários para pensar como essa nova mídia pode ter bons resultados educacionais, inclusive com a construção de protocolos de análise, o que está longe de ser o objetivo deste trabalho. Assim são apontamentos para o relato de experiência aqui tratado.

Nas limitações o primeiro ponto é a criação de público. O alcance do *ToselloCast*, mesmo com a distribuição por *Youtube*, é limitado, com poucos estudantes ouvindo o programa integralmente. Não é um

cenário inesperado, pelo contrário é um ponto normal e que deve ser visto dentro do seu contexto. O público da EJA, especialmente com mais idade, não está afeito a essa mídia, ou seja, é um processo de apresentação, o que indica números tímidos, mas que devem crescer ao longo dos programas. Esse aumento, especialmente com programas de menor duração e mais relacionados ao cotidiano dessas pessoas, foi vislumbrado. Há uma evidente limitação do meio digital, pois a inclusão nessa nova forma de interação não é plena, os usos estão limitados, em muitos casos, apenas ao compartilhamento de mensagens. Trabalhos com pesquisa ou mesmo com o uso mais aprofundado de mídias audiovisuais são limitados tanto pelo conhecimento, como pela disponibilidade de aparelhos.

O segundo ponto de limitação é que o projeto precisa passar a ser da escola e não de um ou mais profissionais. Quando visto de modo individual, o trabalho deixa de ter eco na Comunidade Escolar, passa a ser pontual e, portanto, sem possibilidade de existência a longo prazo. Para esse avanço não basta que se tenha a participação de mais pessoas nas entrevistas, mas que se consiga que o saber técnico, desde elaboração de roteiro até mesmo trabalhos de edição sejam compartilhados. Mais ainda, é necessário que estudantes façam parte desse processo, para que se rompa a ideia de protagonismo único docente, trazendo demandas estudantis e dando a oportunidade de aprender conhecimentos de meio digital.

Um último ponto de limitação e que justamente conversa com esse processo de organicidade do projeto é o tempo gasto com a edição dos programas. Com a jornada presencial retomada a partir de outubro de 2021 os tempos de trabalho remoto diminuíram, assim a produção dos episódios passou a ter que ser encaixado em janelas cada vez menores.

O tempo de trabalho remoto significou uma dissolução do momento público e privado, mas ao mesmo tempo, possibilitou ações sob demanda, que se encaixam com as características da produção de podcast. Com o trabalho presencial, deve haver uma ponderação com os tempos pedagógicos de preparação de aula, o que novamente mostra a importância do cumprimento da Lei do Piso, já citado.

Nas potencialidades temos itens que são justamente possibilidades de sanar as limitações. O primeiro ponto é que se estende a discussão de sala de aula para outros espaços, o que significa que essas/esses estudantes têm mais ações pedagógicas para aprofundar seus saberes, sobretudo atendendo a suas demandas. Nesse sentido pode ocorrer um processo de organicidade que fortalece o projeto a longo prazo. A segunda potencialidade, talvez a mais decisiva, é decorrente dessa adesão: a inclusão digital. Não é possível, para além do contexto pandêmico, que se exclua estudantes da EJA de recursos digitais. As demandas de um mundo pautado por interações digitais cada vez mais fortes não pode ser mais um processo de exclusão, pensando que essa população já sofreu processos excludentes em suas trajetórias escolares.

Também é preciso pensar que a identidade da Comunidade Escolar pode ser fortalecida na medida em que novas interações digitais se constituem. Canais de comunicação como grupos de *WhatsApp* tem se apresentado como positivos para aproximar familiares da escola. À medida que se criam novos canais que, inicialmente são pedagógicos, transborda-se para a criação de vínculos em sentido amplo e muito importantes. De modo geral, variar interações pedagógicas que atraiam a Comunidade e que tragam mais a participação desses outros agentes é fundamental. Evidente esse não é um trabalho apenas de um podcast,

seria insuflar sua importância, mas é preciso reconhecer que ele é uma das possibilidades de contato com essa comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais o trabalho com podcast na educação é algo novo, com caminhos a serem explorados não apenas com o registro de experiências, como é feito aqui, mas com pesquisas quantitativas e qualitativas. Os resultados experimentados são incipientes e não podem ser pensados como um modelo final, mas sim, como análises preliminares dentro de um contexto circunscrito. A ampliação do alcance dentro da Comunidade Escolar é um dos pontos que merece reflexão, tanto para que mais agentes possam compor a mídia, como que se expanda o projeto e ele de fato ganhe a função de divulgação científica dentro desse recorte. Também é necessário que cada vez mais pessoas dominem os saberes técnicos, justamente para que seja algo da escola e não pontual ou individualizado. Por fim, a sazonalidade, a distribuição e a escolha de temática precisa ter ativa participação de estudantes. Essa ação pedagógica é para jovens e adultos que voltaram à escola e que merecem ter seus saberes protagonizados, sem elas não há sentido pleno do uso de um podcast.



Imagem 1: Capa dos podcast. Imagem: Harian Pires Braga

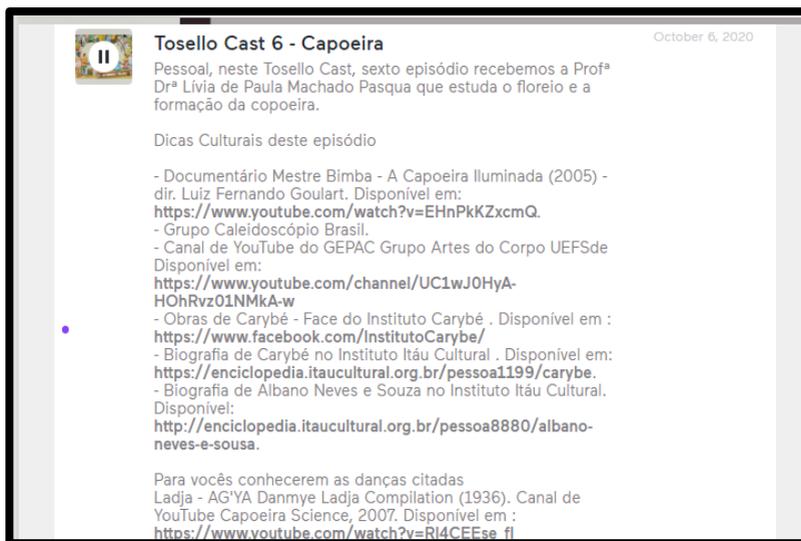


Imagem 2: Descrição de um dos episódios do podcast. Imagem: Harian Pires Braga

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no liminar da indústria 4.0. IN: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite – Do trabalho para a EJA: Itinerário pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular?** (Coleção Primeiro Passos, n. 318). São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria nº PR-254, de 25 de agosto de 2020. **Diário Oficial** da União, Brasília, DF, ano 2020, n.165, seção, 27 de agosto de 2020, p. 95. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/z...-274383306>. Acesso em: 28 de fev. 2022.

CAMPINAS. *Decreto Nº 20.768 de 16 de março de 2020* – Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, SP, ano 49, n.12287, 17 de março 2020. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/>. Acesso em: 28 de fev. 2022

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais** - um processo de reflexão e ação. Campinas: SME, 2010.

CAMPINAS. **Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares**. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho/ensino-fundamental?authuser=0>. Acesso em: 28 de fev. 2022.

CAMPINAS. Resolução SME/FUMEC Nº2, de 26 de março de 2020. **Diário Oficial do Município de Campinas**, Campinas, SP, ano 49, n.12296, 27 marços 2020. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/diario-oficial/>. Acesso em 15 de dez. de 2020c.

CARR, E. H. **O que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CATTELI Jr., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. IN: CATALI Jr.; CÁSSIO, Fernando (orgs.) **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Parte III, p. 313-18.

- CRISCUOLO, Cristina (ed.). **Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas**. Brasília: Embrapa, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020. p. 23-46.
- INEP. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 28 de fev. 2022.
- MARINHO, Ramuth. A EJA, a pandemia e o pandemônio. **Pensar a Educação em Pauta (FE/UFMG)**. Belo Horizonte, 28 de agosto de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-eja-a-pandemia-e-o-pandemonio/>. Acesso em: 28 de fev. 2022
- MEC/UNESCO. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- PREVITALLI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho digital e educação no Brasil. IN: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-236.
- ROSA, Ana Cristina da Silva. Classes multisseriadas, desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 11, n. 18, p. 222-237, jul-dez. 2008.
- ROSA, Naiara de Oliveira. Relações de Gênero na Eja: Intervenções Colaborativas em Contexto De Formação. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 7, n. 12, jul/dez, 2018.
- SCHWARCZ, Lilian; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.
- Vocacional: uma aventura humana**. Direção: Toni Venturi. Brasil, 2011, 1 vídeo, (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ircyREuDr9Y>. Acesso em: 28 fev. 2022.

12

A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS NO ENSINO EM TEMPOS PANDÊMICOS

*Lígia Mayra Amaral Lima*¹

*Lucas Gabriel Evangelista*²

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da História não é determinado pela comum transferência de fatos e informações, como se o aluno fosse um simples receptáculo inativo que recebe o conhecimento do professor. É imprescindível que haja o investimento em uma educação crítica e reflexiva da História. A história local e regional contribui para a educação crítica e por isso é uma estratégia pedagógica conveniente e favorável para ser usada em sala de aula.

Ao pensar e refletir sobre o ensino da História é possível perceber que, frequentemente, é um processo distante da realidade social do corpo discente e, por isso, não possui significado efetivo para os estudantes. Afinal, os alunos podem desconsiderar a importância do estudo da História por sentir que ela é distante de sua vida e realidade. Sem a aproximação com a existência e com a vivência, para o aluno esse é um conhecimento sem valor e sem sentido. Entretanto, por meio da história local e regional pode-se ter a compreensão do que aconteceu durante determinado recorte temporal e espacial, aproximando-se da

¹ Graduanda em História; Centro Universitário do Sagrado Coração; ligiamayra@live.com

² Graduando em História; Centro Universitário do Sagrado Coração; evangelistalucas481@gmail.com

realidade do estudante e ganhando significado em sua vivência (SILVA, 2004). Essa metodologia de ensino, ao buscar despertar uma visão crítica, faz com que o aluno problematize a sociedade em que está inserido e crie consciência de seu papel transformador como cidadão inserido em uma sociedade diversa (BARROS, 2013).

Para além disso, pensamos que a educação patrimonial, ou seja, uma educação que trabalhe com os patrimônios históricos materiais e imateriais, tem uma grande utilidade ao pensarmos o local e regional. A educação patrimonial deve ser utilizada na compreensão da realidade sócio-histórica dos discentes e, desse modo, pode auxiliar o professor no processo de construção do saber histórico, demonstrando ao aluno a importância de preservar tais manifestações culturais.

Pensando nessa aproximação entre a História e a realidade do alunato, o presente relato teve como principal objetivo demonstrar a eficácia do uso da história local e regional, como também da educação patrimonial, ao trabalhar a imigração japonesa na cidade de Bauru e região. Para além disso, também temos como objetivo demonstrar as dificuldades enfrentadas na aplicação do projeto e o uso das ferramentas tecnológicas no mesmo.

METODOLOGIA

Em consequência da situação pandêmica do ano de 2021, o projeto foi aplicado de forma virtual na turma do 8º ano C da Escola Estadual Ada Cariani Avalone. As atividades semanais foram publicadas em um site desenvolvido para esse propósito. Desse modo, com o auxílio e participação da professora supervisora, os alunos realizaram as atividades propostas e tiveram contato com o material proposto. No

entanto, a participação do corpo discente, no último semestre, caiu significativamente como consequência das restrições impostas pela pandemia.

As principais referências utilizadas para a construção dos conteúdos no site foram as obras: *Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil* (1992) da Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, a qual trabalha com o início do processo migratório ao Brasil, suas causas e consequências, citando as principais contribuições dos imigrantes japoneses para o desenvolvimento brasileiro. Além disso, utilizamos a obra *O que é patrimônio histórico* (1981) do historiador Carlos A. C. Lemos, que trabalha com o significado e importância dos patrimônios históricos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro semestre do ano de 2021 foi proposto aos alunos um questionário diagnóstico para que, por meio dele, fosse possível detectar o conhecimento dos discentes a respeito da história local e regional possibilitando a reflexão pedagógica de como iria ser introduzido aos alunos o conteúdo proposto no projeto. Através do questionário diagnóstico foi possível perceber o interesse dos alunos em aprender sobre a história da imigração japonesa e a disposição em desenvolver uma consciência crítica em relação à História presente em seu cotidiano (BARROS, 2013). (Figura 1)

Ao longo do primeiro semestre foram introduzidos na plataforma digital conteúdos sobre os patrimônios culturais referentes a imigração japonesa na cidade de Bauru e região. A tecnologia digital escolhida para a realização proporcionou novos caminhos no processo de ensino e

aprendizagem possibilitando novas reflexões pedagógicas sobre o processo de ensinagem (AVELINO; GONÇALVES, 2020). Na plataforma digital foi criada uma aba exclusiva para a postagem de atividades para que os alunos pudessem acessar de forma fácil e prática para responderem (Figura 2). A participação dos alunos no primeiro semestre do ano se deu de forma mais efetiva em relação às respostas dos questionários. Entretanto, é preciso ressaltar que nem todos conseguiram acessar a plataforma devido à falta de internet, ou à falta das ferramentas necessárias como celular ou computador. Além disso, como foi percebido através dos questionários, há também alunos que enfrentam dificuldades de manuseio e utilização das plataformas digitais.

No segundo semestre, em consequência da volta gradual das aulas presenciais e restrição das mesmas durante o decorrer dos bimestres, foi possível perceber a baixa participação dos alunos nas respostas dos questionários (Figura 3). A participação por meio dos questionários caiu no decorrer do segundo semestre – em especial o segundo bimestre –, entretanto, a professora supervisora continuou a incentivar os alunos presencialmente para que visualizassem os conteúdos.

Como produto final do presente projeto foi realizado presencialmente, dia 02 de dezembro, uma oficina de construção de um mangá – um desenho de estilo japonês –, no qual cada aluno, por meio do desenho, relatou sua experiência no projeto e seu aprendizado sobre os patrimônios históricos e a conexão com a história da imigração japonesa (Figura 4). Esta atividade presencial contou com a presença dos pibidianos, da professora preceptora e de duas convidadas descendentes de japoneses, as quais levantaram reflexões importantes e pontuais sobre a valorização da cultura japonesa (Figura 5). Os alunos

construíram o mangá durante a aula e apresentaram ao final para a professora e para os pibidianos (Figura 6).

Os resultados obtidos por meio da experiência relatada foram positivos, embora com empecilhos e impasses na realização devido a Covid-19, pudemos realizar o projeto de maneira satisfatória. Por meio dos conteúdos e atividades propostos pode-se chegar aos objetivos propostos no projeto do PIBID, os quais giravam em torno de possibilitar aos alunos o contato com a História Local e Regional e a possibilidade de construção crítica sobre o olhar para a história da imigração japonesa na cidade de Bauru e região por meio dos patrimônios históricos.

Figura 1 – Resposta dos alunos no questionário diagnóstico – Destaque no número de respostas



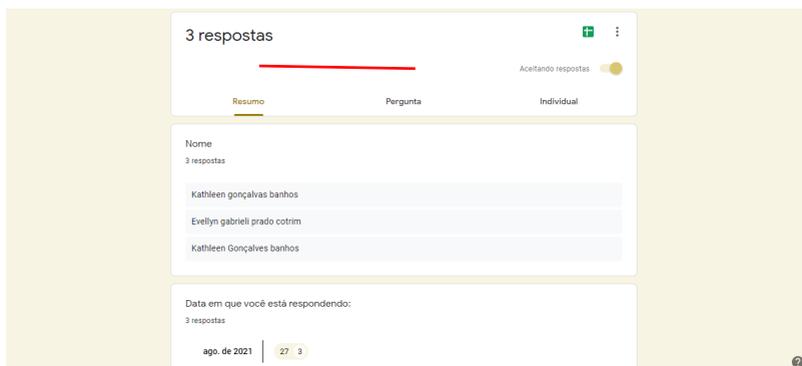
Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 2 – Imagem da aba de atividades do site criado para o projeto



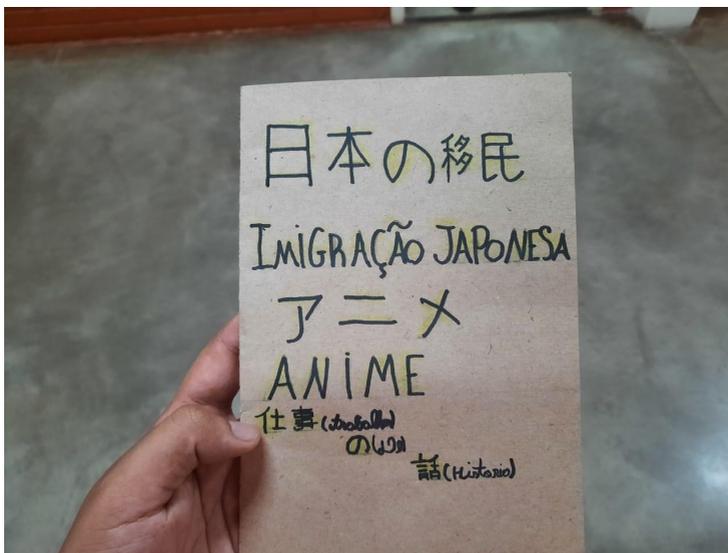
Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 3 – Atividades dos questionários com baixa participação – Destaque no número de respostas



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 4 – Mangá sobre a experiência dos alunos na participação do projeto PIBID



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 5 – Aula do dia 02 de dezembro com a participação das duas convidadas descendentes de japoneses



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 6 – Construção do mangá durante a aula do dia 02 de dezembro



Fonte: Elaborado pelos autores

CONCLUSÃO

A partir da experiência oferecida pelo PIBID e tendo em vista a conjuntura pandêmica atual, concluímos reafirmando a importância do ensino de História Regional e Local nas escolas, em especial ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mesmo diante do momento atípico e dos impasses advindos do mesmo, pudemos perceber, por meio das atividades realizadas, que os alunos se interessaram em conhecer mais da História presente em seu cotidiano, e, dessa forma, alcançamos um dos objetivos do projeto. Entretanto, não alcançamos de forma efetiva o contato pedagógico com os alunos que fora esperado e planejado para o projeto, devido às circunstâncias sanitárias.

Em conclusão, o presente projeto proporcionou, dentro das possibilidades cabíveis, o contato universidade/escola favorecendo

reflexões pedagógicas importantes para a formação e desenvolvimento da identidade dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura**. Boa vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de história, memória e história local. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESC**. Criciúma, v.2, n.2, 2013.

PEREIRA, Maria da Conceição; SILVA, Tânia Maria. O uso da tecnologia na educação na era digital. **Revista Saberes em Rede CEFAPRO**. Cuiabá, v. 3, n. 3, p. 85-94, 2013.

SILVA, Luis Carlos Borges. A Importância do estudo da História Regional e Local no Ensino fundamental. **ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 04: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas**. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-importancia-do-estudo-da-historia-regional-e-local-no-ensino-fundamental1>. Acesso em: 09 out. 2021.

13

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO ENSINO REMOTO

*Leanne Oliveira de Araújo*¹

*Kycya Oliveira Silva*²

INTRODUÇÃO

Pouco mais de dois anos se passaram desde o início da pandemia de COVID-19, que alterou drasticamente todas as dinâmicas da sociedade a nível mundial, uma inesperada realidade se materializou trazendo consigo desafios, adaptações e recomeços. Um dos primeiros setores afetados foi o educacional, em março de 2020, a primeira portaria do Ministério da Educação foi publicada. As escolas e universidades fecharam os portões e migraram para os meios digitais, ao alcance de uma mão através das telas dos celulares, tablets ou computadores. O trabalho do educador se mescla ao seu lar, ao privado, e entre reuniões por videoconferência e a procura de aparatos tecnológicos para utilizar nas aulas, o seu ofício vai se modificando cada vez mais.

Nesse contexto, surgiu a ideia deste artigo, especificamente, após o fim do voluntariado de uma das autoras no Programa Institucional de Monitoria (PIM) do curso de História do Campus Central da

¹ Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; leanneoliveira@alu.uern.br

² Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; kycyaoliveira@alu.uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), coordenado pelo professor doutor Carlos Eduardo Martins Torcato. As atividades da monitoria serão mencionadas em um outro momento deste texto, entretanto, o projeto surgiu a partir do contato com os recursos educacionais abertos (REA) produzidos e utilizados no PIM.

Então, como perpassar a monitoria e aplicar os conhecimentos dos programas e softwares abertos no ensino de História? Que benefícios esses recursos trarão para as aulas no formato remoto, sobretudo, considerando as limitações socioeconômicas dos alunos? De que maneira o historiador-educador pode aprimorar seus métodos de ensino com a utilização dos recursos educacionais abertos? Para responder a essas perguntas, esse artigo foi idealizado.

O objetivo principal é ilustrar, aplicar e enfatizar os benefícios da utilização dos REA no ensino de História no espaço virtual, a partir de aportes teóricos e metodológicos de autores que pesquisam os temas educação e tecnologia, educação aberta e História Digital. E das experiências da utilização dos REA, desempenhados pelos alunos da graduação e dos programas de ensino, pesquisa e extensão do curso de História do Campus Central da UERN em Mossoró.

Em um primeiro momento, serão detalhadas as definições, o histórico e a legislação em torno da criação e do uso dos recursos educacionais abertos, em seguida, os caminhos percorridos pela educação aberta e como os REA foram decisivos para o seu desenvolvimento. Por último, serão listados e apontados os benefícios da utilização dos REA no ensino remoto a partir de exemplos do uso desses recursos.

REA: DEFINIÇÕES, HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

O uso do conhecimento tecnológico e de suas ferramentas - software e hardwares - na educação se mostrou extremamente significativo ante a aplicabilidade mais densa do ensino remoto, em função da pandemia do COVID-19. O êxodo das instituições e, para uso mais específico desse ensaio, as escolas de nível básico e universidades para o ambiente virtual foi exorbitante em número e impacto no que se refere às demandas socioeducativas.

Nesse contexto tecnológico houve, ou melhor, está acontecendo a ascensão de possibilidades socioeconômicas mais acessíveis ao público geral, como, por exemplo, os recursos educacionais abertos (REA). Considerando isso, focaremos nossas energias na análise desses recursos livres e seu proveito para o processo de ensino-aprendizagem.

Para a História, em uma perspectiva de longa duração, os recursos educacionais abertos são recentes considerando que as primeiras definições e discussões sobre o assunto, na última década do século XX e, posteriormente, foram realizadas de maneira mais numerosa na primeira década do século XXI. Inicialmente, esses novos formatos de conteúdo educacional não eram conhecidos exclusivamente por REA, mas sim, por “objetos de aprendizagem”, termo elaborado, em 1994, por Wayne Hodgins, seu trabalho está voltado para pautas como, o desenvolvimento humano, tecnologia e educação. A definição mais utilizada no tocante aos “objetos de aprendizagem” foi engendrada pelo IEEE Learning Object Metadata:

Objetos de Aprendizagem são definidos como qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a aprendizagem apoiada em tecnologia. Exemplos de tecnologia no quadro da

aprendizagem incluem sistemas de treinamento baseados em computador, ambientes de aprendizagem interativos, sistemas inteligentes de instrução auxiliada por computador, sistemas de educação a distância e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de OA incluem conteúdo multimídia, conteúdo instrucional, objetivos de aprendizagem, softwares instrucionais e ferramentas de software, e as pessoas, organizações ou eventos referenciados durante a aprendizagem apoiada em tecnologia. (LOOM, 2000)

Para alguns pesquisadores, a adesão de um novo formato de ensino apoiado no auxílio das ferramentas tecnológicas era inevitável, no entanto, esse entendimento não está apoiado no senso comum e errôneo de que a inclusão do uso do conhecimento tecnológico na educação tem por intuito sobrepor totalmente o ensino tradicional e os educadores (GARCIA, 2012). Na verdade, o uso dessas ferramentas possibilitam um formato que não sobrepõem, mas tenta mesclar o ensino tradicional com a tecnologia, os recursos educacionais abertos, por exemplo, são uma alternativa que transita majoritariamente em ambiente virtual, mas pode converter-se em um material físico. De modo que "com os REA disponibilizando quase todo o conhecimento moderno essencial, em formatos de texto, vídeo e áudio, o ensino informal tenderá a se tornar mais significativo do que o antigo sistema formal e convencional de ensino." (Litto, 2006)

Em suma, um dos principais fatores de impulsão das análises a respeito das possibilidades de utilização dos REA'S para o aprimoramento do ensino gratuito e de qualidade foram as poucas, mas produtivas reuniões da UNESCO, que pretendiam, por meio da elaboração de definições e diretrizes mais específicas, oficializar o uso dessas novas ferramentas na educação

A Unesco, em evento conhecido como The Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education Institutions in Developing Countries, cunhou o termo Open Educational Resources com o seguinte entendimento: “provisão de recursos educacionais abertos, ativada por tecnologias de informação e comunicação, para consulta, utilização e adaptação por uma comunidade de usuários para fins não comerciais” (FURNIEL; MENDONÇA; SILVA, 2019, apud UNESCO, 2002).

O fator de maior relevância, para o discussão sobre esses recursos está no fato que sua disponibilidade é gratuita, por isso o adjetivo de “aberto”. Neste sentido, o termo “aberto” faz referência a uma de suas principais características: a tentativa de democratizar o acesso ao ensino, no entanto, existem outros aspectos possíveis como, o download, a modificação de conteúdo e variadas formas de aplicação em sala.

É aberto porque é livre, como liberdade, é aberto porque permitem outros voos e outras produções, é aberto porque permite a remixagem e, em última instância, é aberto porque entende a diferença como um valor a ser enaltecido e não simplesmente aceito ou considerado. (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 13)

Essa liberdade de manuseio, torna-se possível em função de licenças permissivas que anulam o poder proprietário sobre o material - a mais utilizada nos recursos educacionais abertos são as licenças *creative commons* - e o converte em agente coletivo de aprendizagem em constante modificação sem fins lucrativos.

EDUCAÇÃO ABERTA E SUA RELAÇÃO COM OS REA

O acesso gratuito à educação, mostra-se como fator determinante para o uso dos recursos educacionais abertos em sala de aula. Essa premissa, entre a educação e o gratuito, desemboca na chamada Educação Aberta, tal ramo educacional foi difundido de modo denso na primeira década do século XXI, tornando-se uma iniciativa coletiva crescente em todo o mundo e, mais precisamente, no Brasil - em 2019, o Brasil, foi considerado pelo Open Education Consortium (OEC), o país com melhor projeto de política aberta do mundo.

Essa iniciativa, caracteriza-se por possibilitar para os indivíduos, de modo geral, o acesso à educação de qualidade por meio de licenças que sustentam a gratuidade dos produtos e produções intelectuais presentes, majoritariamente, na Web. Essa nova concepção de educação pode e deve ser cada vez mais aceita pelas instituições de ensino, pois tornou-se palpável o êxodo das escolas e universidades para o que podemos considerar como novo modelo de educação impulsionado pelo uso mais consistente do conhecimento tecnológico.

Portanto, refletir sobre um modelo educacional aberto também implica em levarmos em consideração seu objetivo mais basilar, o compartilhamento. Esse modelo, preocupa-se com o seu destinatário final, os alunos, ou seja, em como esses estudantes podem ter acesso a educação de qualidade de maneira gratuita. Existe, por conseguinte, na Educação Aberta uma pretensão de caráter democrático de acesso ao conhecimento. Para o Open Education Consortium (OEC), a Educação Aberta é responsável por combinar

As tradições de compartilhamento e criação de conhecimento com a tecnologia do século XXI para criar um vasto conjunto de recursos

educacionais compartilhados abertamente, enquanto aproveita o espírito colaborativo de hoje para desenvolver abordagens educacionais mais responsivas às necessidades do aluno.

Apesar desse novo modelo propor uma mudança radical na educação e exigir dos educadores o desenvolvimento de novas habilidades, não é correto afirmar que a Educação Aberta, ou melhor, que o conhecimento tecnológico poderá sobrepor/ ou substituir o modelo educacional até então estabelecido (GARCIA, 2012). No entanto, faz-se necessário a reflexão a respeito da possibilidade de mesclar o tradicional com a inovação das ferramentas tecnológicas.

Precisamos repensar as noções tradicionais de onde, quando e como as pessoas aprendem. A Aprendizagem continuará dentro das estruturas tradicionais, mas também poderá ser mais amplamente disponível através de novos modelos emergentes. Pode a noção simples, mas poderosa, de combinar conteúdo de alta qualidade sem custo com o alcance da Web fundamentalmente moldar esses modelos emergentes e mudar o ensino e a aprendizagem? Essa transformação é possível, embora ainda não testada. (CASSERLY; SMITH, 2008, p. 261)

Esse processo de aprendizagem se dá paulatinamente e acompanha o desenvolvimento tecnológico da sociedade que está inserido. Afinal, como ter acesso aos recursos disponíveis na WEB se nem ao menos podemos acessá-la? O problema que se encontra na Educação Aberta e, mais especificamente, em seus recursos é o fato de que o conteúdo está disponibilizado gratuitamente, mas em contrapartida as ferramentas tecnológicas (hardwares) não estão disponíveis a todas classes sociais dentro de uma nação. A Educação Aberta, portanto, carece de políticas públicas efetivas para que o acesso ao conhecimento seja difundido fugazmente.

A modalidade de ensino aberto é constantemente relacionada aos Recursos Educacionais Abertos, pois é perceptível que a discussão sobre os REA motivou a comunidade acadêmica em diversas partes do mundo a se esforçar em pesquisas que abordassem o modelo educacional aberto. Esse trabalho, por sua vez, pode ser considerado uma gota dentro de um oceano de possibilidades e abordagens para o tema.

BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DOS REA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MONITORIA EM HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL; PIBID

Delineado o desenvolvimento dos REA, tornou-se possível compreender que caminhos foram percorridos para a sua utilização como o insigne de um ensino aberto. Para dar prosseguimento às reflexões a partir desse traçado, neste momento, o olhar se desloca para a especificidade deste artigo: os REA e o ensino de História. Conforme pontuado por Carvalho, as implicações causadas pelo desenvolvimento tecnológico no século XX logo despertou o fascínio dos historiadores, o computador e a História Quantitativa e, no limiar do século XXI, principalmente com o emergir das associações e da comercialização da internet, surge a História Digital em 1977 nos EUA. (CARVALHO, 2014, p.166-169)

Mesmo com suas numerosas definições “[...] quase todas concordam com o fato de que História Digital é uma área de estudos que se debruça sobre as maneiras como representamos e abordamos a história nos suportes digitais” (CARVALHO, 2014 apud FAGUNDES; HAHN, 2014, p. 15-16) em suma, seja como um método, como suporte de pesquisa, ou campo de estudo, a História Digital abre um leque de possibilidades.

Então, surge para o historiador-educador um novo desafio - sobretudo, considerando o enfoque neste segundo vocativo - pois “o ensino da história, passam agora em parte ou no todo, pela tela do computador. Essas práticas se aninham no interior da rede” (NOIRET, 2015, p. 32-33). Perpassou-se a dicotomia entre utilizar ou não os recursos tecnológicos na educação, contemporaneamente, a pergunta se assenta em como utilizá-los de maneira eficaz nas práticas pedagógicas em meio a uma pandemia que tornou a sala de aula uma tela de computador, tablet ou celular.

Nesse ínterim, os REA se apresentam como alternativas de uso, versáteis e gratuitas, pois são livres de direitos autorais e de código aberto, ou seja, podem ser modificados, remixados e reproduzidos conforme a vontade do autor, a saber, você. Torna-se importante frisar que esse uso de recursos deve ser responsável, - mesmo sendo aberto - respeitando o comprometimento com os conteúdos abordados. Um exemplo desse crescente comprometimento é a Wikipédia, a enciclopédia livre colaborativa disponível em várias línguas, onde qualquer pessoa pode alterar, adicionar ou mesmo excluir determinadas informações, em decorrência desse fator, existem pessoas mal intencionadas que disseminam informações incorretas ou mesmo inexistentes, esse é um exemplo do mau uso de um espaço livre. Entretanto, também existem muitos grupos de pesquisadores que se dedicam a enriquecer a plataforma com artigos confiáveis e com a revisão dos artigos existentes.

Um exemplo positivo da aplicabilidade livre e colaborativa dos REA é o PIM do curso de História da UERN do Campus Central, conforme anteriormente citado, no programa é utilizado o software livre Inkscape, que permite a criação de desenhos vetoriais para elaborar

mapas de história antiga e medieval que são utilizados nas aulas. Outro exemplo é a cartilha 30 DE SETEMBRO: por uma história da libertação - que será publicada em breve - feita pelos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da UERN do Campus Central, que aproxima os estudantes da história local de Mossoró por meio de um recurso de reprodutibilidade livre e que pode ser alterado por eles mesmos.

Outro exemplo a se destacar são o dos bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do curso de História da UERN do Campus Central, que utilizam o software aberto e de código livre Zotero para organizar as referências de matérias de jornais disponíveis na Hemeroteca Digital Nacional para posteriores consultas e estudos.

Vale retomar, que os REA não são recursos exclusivos do meio digital, podendo ser reproduzidos ou alterados no seu suporte material, esses exemplos são específicos do meio digital devido o contexto pandêmico. Nesse ensejo, o uso dos REA além de serem versáteis, pela sua reprodutibilidade e fácil edição, - a maioria dos programas são de fácil uso e ocupam pouco espaço no armazenamento dos computadores - são metodologias ativas que incentivam o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem. Gravar um podcast, vídeos ou músicas, elaborar uma cartilha ou poster, confeccionar mapas e histórias em quadrinhos, criar mapas mentais, banners, colagens etc. São todas tarefas que devem ser feitas pelos alunos, estimulando a colaboração, participação, crítica e a pesquisa para elaboração desses materiais.

São todas ações desempenhadas pelos discentes, eles agora são autores de suas produções, podem adequá-las às multifacetadas realidades em que estão inseridos, as suas vivências. Conjuntamente, os

professores podem utilizar esses recursos para atender as necessidades pedagógicas específicas, como ilustrar por meio de um jogo ou animação feitos no Scratch, especificidades de um período histórico em que eles ainda não conseguem compreender certos aspectos, tornando a aprendizagem mais envolvente e participativa. Ou aproximar o conhecimento histórico dos debates do presente, por meio de colagens e edição de imagens com o Gimp - feitos pelos próprios alunos ou com o professor - suscitando novas perguntas, novos posicionamentos, novas contribuições à aprendizagem da história.

Outrossim, outra grande contribuição dos recursos educacionais abertos é a sua gratuidade, sem taxas de uso, qualquer pessoa pode manusear os recursos sem precisar de autorizações ou desbloqueio de funcionalidades, comuns nos softwares pagos. Além disso, os REA contribuem para o desenvolvimento da fluência digital responsável dos alunos, garantindo um melhor uso dos recursos disponíveis na internet. Todos esses fatores apontam para a maior contribuição dos REA, a democratização do acesso à educação, que não se alterou desde a sua idealização, feito pela comunidade e para a comunidade.

Não seria possível esgotar toda uma lista de REA, mas serão listados alguns softwares e programas para ilustrar e impulsionar os leitores a explorarem um pouco desse vasto campo. Um dos mais conhecidos é o Telegram, que é um software e aplicativo de mensagens instantâneas, muito utilizado como nicho para grupos específicos, como de estudos, de leitura e vendas, que pode ser utilizado pelo professor para realizar debates com a turma sobre algum problema social que observam em sua cidade que esteja relacionado com o período histórico estudado, seja pelas suas mudanças, permanências, aproximações ou afastamentos da realidade na qual estão inseridos.

O LibreOffice é um pacote de programas de escritório livre e de código aberto semelhante ao pacote Microsoft Office 365, utilizado para editar textos, apresentações e planilhas sem qualquer restrição, além de ser compatível com diversos sistemas operacionais como Windows, Linux e macOS, pode ser usado para elaborar slides para a aula como alternativa aos softwares proprietários como o da Microsoft e do Google. Outro software livre que tem se popularizado - devido a febre dos podcasts - é o Audacity, um editor de áudio digital, que permite adicionar, recortar, adicionar efeitos, sobrepor sons, silenciar faixas de áudio ou aumentar o volume, dentre outras funcionalidades, pode-se incentivar os alunos a gravar e editar em conjunto um podcast sobre algum evento histórico que estejam estudando. Um conhecido reprodutor de mídia que merece destaque é o VLC, um media player livre e de código aberto que permite a reprodução de vários tipos de mídias como áudios e vídeos em diversos formatos, como alternativa aos reprodutores proprietários, muitas vezes pesados e com poucas funcionalidades .

Para o historiador-educador, esses recursos são importantes pela sua total gratuidade, facilidade de uso, de reprodução e sobretudo, pelo seu potencial de uso. Entretanto, também são significativos para o aprimoramento das práticas pedagógicas, pensar novas formas de utilizar esses recursos em sala de aula é pensar no presente e no futuro do ensino de História

[...] sem medo de errar, que estamos no limiar de um mundo no qual nosso ofício deverá se modificar profundamente e a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente em nossa maneira de pensar e produzir História. (SILVA, 1998, p.175)

Pensar, produzir e também ensinar História, se a dicotomia entre as demandas do presente e a busca de explicações nos processos pretéritos é o que torna a História essa ciência viva, dinâmica e complexa, o ensino da mesma deve estar em consonância com as mudanças, sejam elas tecnológicas ou não, as novas perguntas exigem novas explicações, métodos de explicação, de investigação. Não com um idealismo da tecnologia ou dos REA como respostas para todos os problemas da educação, mas como ferramentas úteis para que o ensino de História continue a cumprir sua função educacional, social e política como formadora de cidadãos questionadores e reflexivos.

Por fim, espera-se que esse trabalho não se restrinja ao ensino de História, mas que seja um pequeno norte de aplicação dos REA em outras áreas de ensino, a do educador-geógrafo, educador-biólogo, educador-matemático. Respeitando as especificidades de cada ciência, surge uma gama de possibilidades de uso desses recursos em sala de aula, enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis de escolaridade, do ensino fundamental ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o fluxo mais significativo das instituições de ensino para o ambiente virtual, encontra-se certa dualidade nas discussões sobre os usos do conhecimento tecnológico na educação.

Existem educadores que receiam que a introdução da tecnologia e suas ferramentas em sala, conseqüentemente, os substituirá. No entanto, há também aqueles que defendem que a fusão entre a tecnologia e a educação irá obter por resultante um modelo educacional

com presentes inovações, mas que de forma alguma tem por objetivo sobrepor totalmente o ensino convencional.

Neste trabalho, por meio de aportes teóricos e exemplos práticos, procuramos contribuir com essas discussões expondo possibilidades para uma das diversas formas de aplicabilidade dessas tecnologias, ou melhor, do resultado coletivo do conhecimento tecnológico. Em exemplificação sintética, a educação aberta, bem como os recursos educacionais abertos são vias multiplamente eficazes, pois por meio da gratuidade buscam democratizar o acesso ao ensino de qualidade.

Obviamente, existem algumas limitações no que diz respeito ao acesso das classes menos favorecidas aos hardwares (computadores, tablets, smartphones, etc.), por tal motivação iniciativas como a educação aberta e os REA necessitam de políticas públicas para exercer de forma mais impactante o público geral que almeja. Ademais, nossa abordagem se deu por meio da disciplina de história, mas esses avanços tecnológicos podem e transitam por toda a educação.

Considerando isso, podemos inferir que o conhecimento tecnológico e suas ferramentas estão auxiliando de maneira densa o processo de ensino-aprendizagem, colocando, através de conexões e interações virtuais, “a escola a altura do seu tempo. E pôr a escola a altura do seu tempo não é soterrá-la, sepultá-la, mas é refazê-la.” (FREIRE, 1995, informação verbal)

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

- AXT, Margareth. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 3, n. 1, 2000.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça aqui o seu login**: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, 2014, p.165-188.
- FREIRE, F. M. P. & PRADO, M. E. "Professores construcionistas: a formação em serviço", in **Anais do VII Congresso Internacional Logo e I Congresso de Informática Educativa do Mercosul**. Porto Alegre, LEC/UFRGS, 1995.
- FURNIEL, A. C. da M.; MENDONÇA, A. P. B.; SILVA, R. M. da. **Recursos educacionais abertos: conceitos e princípios**. Rio de Janeiro: Campus Virtual Fiocruz, 2020.
- GARCIA, Marta Ferandes.; RABELO, Dóris Firmino.; SILVA, Dirceu da; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Novas competências docentes Frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, 21 fev. 2012.
- LIYOSHI, Toru; KUMAR, M.S. Vijay 2008 **Educação aberta**: o avanço coletivo da Educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimento abertos. Brasil: ABED/UNIP, 2008. [Consult. 1 nov. 2020]. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Livro_Educacao_Aberta_ABED_Positivo_Vijay.pdf.
- LITTO , F. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Inclusão Social**, IBCTMCT , Brasília, 2006, v.1, n. 2, p. 60-65. Disponível em: . Acesso em 18 de Agosto de 2011.
- LOM. **LOM working draft**. v4.1 2000.
- NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, maio 2015, p. 28-51.
- ROMEIRA, Tony Eudes UEM; ALTOÉ, Anair. Tecnologia de Informação e Comunicação e Ensino de História: Possibilidades de Diálogo. **Seminário de Pesquisa do PPE**, v. 1, p. 01, 2010.
- ROCHA DE SOUZA, A.; AMIEL, T. Direito Autoral e Educação Aberta e a Distância: Perguntas e Respostas. V1.0. **Iniciativa Educação Aberta**, 2020. Disponível em: <https://aberta.org.br/>.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. **Recursos educacionais abertos**. Práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Casa da Cultura Digital/EDUFBA, 2012.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: [livro eletrônico]: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação**/ Andreia Inamorato dos Santos; [tradução DB Comunicação]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em História reflexões acerca de uma experiência. In: **Revista de História Regional** 3(2) 167-176, Inverno 1998.

14

DIFERENTES OLHARES PARA A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

*Patrícia Maria Jesus da Silva*¹

*Lara Vitória Dias Paraguaçu*²

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, com o início da Pandemia de Covid-19 no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas na Rede Pública de Goiânia/Goiás como medida preventiva para conter a proliferação da doença. Por efeito dessa situação de incerteza sobre o retorno presencial, a rede de ensino a que estamos vinculadas, reorganizou seu trabalho pedagógico em formato remoto, em que, as atividades teriam como referência os objetos de conhecimentos que constavam na *Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás Ampliado (2020)*.

É importante refletir sobre os desafios que ficaram evidentes para a aplicação das aulas remotas: instabilidade da plataforma que estava destinada à publicação; a carência de aparelhos adequados para que os estudantes pudessem acessar, ou até mesmo com relação à conexão de internet, uma vez que a maioria deles possuía chips com dados móveis limitados.

Como bem expõe Joana Peixoto (2020, p.58), o trabalho remoto foi uma alternativa temporária em razão da emergência sanitária, no

¹ RME Goiânia, Mestre em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/Cepae/UFG)

² RME Goiânia, estudante de Educação Básica

entanto, a autora enfatiza sobre a ausência de ações governamentais sensíveis a essas demandas dos estudantes e professores, dado que, elas foram apresentadas “sem planejamento no que diz respeito à dotação de equipamentos digitais, serviço de acesso à internet, estrutura física, preparo docente e organização curricular”.

Apesar das condições descritas, neste relato apresentar-se-à algumas das ações pedagógicas que foram possíveis de se concretizar durante a suspensão das aulas presenciais e que culminaram na produção audiovisual nas aulas de História. Diante de tantas inquietações com relação a forma de atuar por meio virtual e pelas situações de desigualdades no acesso ao conhecimento foi oportunizada a participação da docente no projeto de pesquisa *Imagens da vida em transição*. Como consequência dessa parceria, foram pensadas estratégias que ampliassem os espaços de escuta e registro.

O referido projeto de pesquisa defende a produção científica por meio de textos visuais e audiovisuais que possam de certa forma traduzir e representar parte do cotidiano de estudantes e docentes, contribuindo para a promoção de formas de ensinar e aprender que sejam pensadas a partir da significação crítica (FREIRE, 2017b). A escolha pelo uso de imagens estáticas ou em movimento partiu do reconhecimento de que há diversas possibilidades discursivas de interpretar o mundo.

Como forma de cumprir a função social de divulgar o conhecimento produzido pelos participantes da ação extensionista, as criações dos estudantes e docentes de educação básica foram ressignificadas e divulgadas em publicações acadêmicas, além de mostras fotográficas, curtas, materiais em áudio ou em vídeo. Deste modo, o presente texto visa apresentar parte dessas experiências

educativas desenvolvidas durante o ensino remoto (2020/2021) e que se tornaram referências para a criação fílmica, bem como, as elaborações e análises em torno da questão em estudo: “quais foram as ideias elaboradas pelos estudantes a partir de suas experiências no contexto de crise sanitária?”

O TRABALHO PEDAGÓGICO REMOTO

A implementação de ações para as aulas de História no ensino remoto foi complexa e desafiadora, principalmente porque demandou pensar em diferentes realidades, seja com relação às limitações das nossas ferramentas tecnológicas, ou ainda para lidar com as desigualdades de acesso à educação pelos estudantes.

Entre março e agosto de 2020, as escolas não enviaram atividades para os estudantes e famílias, uma vez que, a rede de ensino ainda não havia definido como seria a organização pedagógica das instituições. Neste período, atividades pedagógicas complementares eram postadas no Portal “Conexão Escola” pela Gerência de Formação e passaram a fazer parte da programação das TV’s Sagres e UFG com horários específicos para os níveis de ensino. As escolas divulgavam durante as entregas dos Kits de alimentos que os estudantes passaram a receber desde então e nos grupos de *WhatsApp* por meio da busca ativa.

Diante dessas características, os atendimentos remotos foram iniciados em Setembro de 2020. Antes disso, entre os meses de Junho e Agosto, os docentes participaram de um curso ofertado pela rede de ensino para que pudessem refletir sobre os conceitos de ensino híbrido e aprenderem a usar a plataforma, local em que as aulas assíncronas aconteceriam. As atividades foram planejadas e configuradas de acordo

com o formato que o *WordPress* gratuito possuía. No entanto, o curso não foi suficiente para que se compreendesse em tempo recorde, ainda mais porque, eram necessárias constantes adaptações e conversões de mídias como imagens ou textos que coubessem nos limites para *uploads* dos arquivos.

A dificuldade para acessar a plataforma foi um dos entraves para que as atividades fossem realizadas ou postadas, visto que se esbarrava nas questões de compreensão sobre as funcionalidades do portal e ainda, a mesma não se mantinha estável, o que desmotivou mais ainda os estudantes a participarem. Como este problema não foi solucionado até o fim do ano de 2020, a instituição teve a opção de escolher se publicaria estas atividades em ferramentas alternativas. Deste modo, foram criados grupos de *WhatsApp* para cada disciplina e anos (6º, 7º, 8º e 9º) e estes funcionavam como canal para envio das aulas, com os textos e questões reunidos em arquivo PDF. Para a disciplina de História, foi criado um site para postagem das atividades e envio das respostas em formulários (*Google Forms*). Ainda assim, uma parte dos estudantes preferiam realizar as tarefas em seus cadernos e enviar por fotografias.

Para a disciplina de História, os estudantes teriam duas atividades semanais³. Entre Setembro e Dezembro foram postadas 24 atividades em 12 semanas, isto é, um período de três meses para se abordar os conteúdos curriculares de um ano letivo, o que na prática seria impossível.

³ Alguns dos termos foram readequados pela rede para o formato remoto. Por exemplo, a palavra "atividade" significava "aula". A expressão "tarefa" representava os comandos e orientações para os estudos (sugestões de leituras de textos ou para assistir vídeos). Por fim, as "questões" se referiam às perguntas que deveriam ser respondidas com base no material de leitura ou em vídeo sugerido pelo docente.

OLHARES PARA A HISTÓRIA DO OUTRO E DE SI MESMO

Pensando nas situações enfrentadas por todos e para implementar as ações do Projeto de Extensão, os estudantes foram convidados a dialogar sobre o que estavam vivenciando durante o período de distanciamento social, de modo que assumissem o papel de sujeito diante do conhecimento, acentuando o desejo de investigação e curiosidade epistemológica (Freire, 2017a). Para efeito de análise, serão apresentadas neste texto algumas das estratégias que condicionaram a escuta e o processo de reflexão por parte dos estudantes sobre as suas passagens pelo período de pandemia, de modo a conhecer o contexto e realidades.

A primeira atividade remota da disciplina teve como pretensão o registro dos sentimentos com relação ao período vivenciado ou ainda sobre o que teriam feito durante a suspensão das aulas. Para isso, foi criado um mural eletrônico e eles poderiam publicar diversos tipos de textos escritos, pictóricos ou audiovisuais. Essa atividade foi elaborada com a intencionalidade pedagógica de se pensar em formas de produzir rastros do presente.

A atividade foi aplicada para todas as turmas na disciplina de História como dinâmica de interação e conexão inicial. Foi possível perceber que a maioria dos estudantes apresentavam dificuldade para publicar no mural eletrônico (funcionalidade do aplicativo), o que pôde ser solucionado em parte pela disponibilização de tutoriais enviados em vídeos, fotografados ou por mensagens.

Observa-se a preferência deles pelos memes, embora no enunciado da questão foram apontadas várias possibilidades (fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos e poesias). Acredita-se que a escolha

por este gênero textual decorreu de sua repercussão entre a faixa etária e do caráter crítico que elas revelam sobre uma determinada situação ou contexto. Além dos memes, postaram mensagem sobre seus sentimentos e o que percebiam em relação à sociedade. Conforme demonstrado nos trechos do texto publicado no mural:

“O momento atual não tem sido muito bom, a saudade de estar com quem amamos é enorme. Por conta da pandemia, muitas pessoas estão entrando em depressão, tendo crise de ansiedade, pânico etc. Eu, por exemplo, tenho me sentido muito mais ansiosa nesse período, mas eu sei que vai passar e espero que seja logo!” (Trecho postado em mural eletrônico, estudante do 9ºano, 2020).

“[...] Está tudo muito difícil desde o começo disso tudo, mas cada um fazendo sua parte tudo se tornará mais fácil então vamos ter conhecimento do que estamos passando e colaborar pessoal! [...]” (Trecho postado em mural eletrônico, estudante do 7ºano, 2020).

Nota-se que nos dois excertos, os estudantes que publicaram mencionam sobre suas emoções, e avaliam o quão desafiador tem sido o período e ainda, que esperam passar por isso logo. No trecho 1, percebe-se uma atenção para as questões emocionais que tem afetado principalmente os mais jovens, inclusive a própria autora da mensagem. No segundo trecho, a outra educanda demonstra a preocupação com a colaboração na sociedade, o que nos leva a supor que a mesma convoca a atenção de todos para cumprirem as orientações formuladas pelos órgãos oficiais de saúde.

Outra proposta de atividade que serviu de referência para a escrita de si mesmo foi o estudo de narrativas registradas em diários, biografias ou histórias orais, escolhidas por serem uma forma de se narrar as percepções individuais inseridas nas experiências sociais. Desta

maneira, proporcionou-se aos estudantes o contato com histórias de outras pessoas, no caso, trechos dos diários de Helena Morley e Anne Frank⁴, duas adolescentes que viveram em períodos distintos. Por meio dessas leituras, poderiam identificar as especificidades de cada contexto, além das mudanças e permanências, compreendendo o porquê é importante registrar o presente no exercício da empatia histórica e pensamento crítico, como assevera Regiani (2021, p. 03):

Esses saberes adquiridos através das representações escritas de vidas tanto do presente quanto do passado contribuem para a elaboração de exercícios voltadas ao pensamento crítico. Desta forma, ao exercitar a capacidade de comunicação na diminuição das distâncias entre visões de mundo, pode-se criar um espaço dialógico para tornar visível certas diferenças e torná-las próximas. Este processo contribui para um ensino de história posicionado que permite um conjunto de reflexões sobre as existências individuais em correspondências com os direitos humanos.

Acredita-se que estas histórias aprendidas sobre outras pessoas poderiam propiciar o desenvolvimento da compreensão histórica a partir do encontro com este outro lado, que em sua maioria, é marcado pela invisibilidade. Tais narrativas serviram de suporte para a produção do curta-metragem no exercício do “olhar crítico”, uma vez que, as autoras desses diários mostraram seus olhares sobre a sociedade de suas épocas.

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

No primeiro semestre de 2021, as postagens passaram a ser realizadas oficialmente na Plataforma disponibilizada pela rede após a

⁴ Foram escolhidos trechos dos livros: Minha vida de menina, de Helena Morley e O diário de Anne Frank.

resolução do problema de instabilidade. Neste espaço foi inserido o estudo dos conceitos históricos pela introdução de relatos pessoais, análise de imagens, notícias e tirinhas que problematizam os comportamentos negacionistas, dados estatísticos de pesquisas sobre os efeitos da vacina para a população e atividades avaliativas como instrumento de percepção sobre seus próprios desempenhos para a participação nas aulas e compreensão sobre os conceitos.

A rede organizou para agosto de 2021, o retorno parcial, à medida que os índices de contaminação e conseqüentemente de ocupação dos leitos de UTIs diminuíram, bem como pela vacinação de grupos que faziam parte da linha de frente e de risco, Para isso, delimitou por meio de protocolos de biossegurança o revezamento semanal para os anos finais do Ensino Fundamental e apenas poderiam frequentar mediante a assinatura de termo de responsabilidade pelos pais. Em algumas salas, devido à quantidade⁵ de estudantes autorizados, foi preciso organizá-los em três grupos de escalonamento semanal para atender o limite mínimo permitido por metro. Nas semanas em que os estudantes não estavam na escola, recebiam um caderno impresso (apostila) que reunia as atividades de todas as disciplinas e eram elaboradas pelos docentes da instituição.

Neste contexto de retorno presencial foi elaborado o curta metragem "Diferentes Olhares" produzido pelos alunos do 9º ano. Nele temos representados os pensamentos dos estudantes e o relato deles sobre a volta às aulas depois de um ano e meio de estudo virtual:

⁵ As salas da instituição, devido à metragem, foram autorizadas inicialmente a receber 9 estudantes. (1,20 metro de distância entre as carteiras dos estudantes, conforme as regras para as medidas de proteção e biossegurança). No fim do ano, esse limite foi anulado para as turmas de 9º ano, devido aos constantes e intensivos preparatórios para a avaliação externa que mede o IDEB escolar.

E.1: “Nós alunos queríamos muito transmitir e relatar sobre o antes, nos momentos em que estávamos presentes na escola com o auxílio dos professores e a companhia dos colegas de classe, e agora (durante a suspensão das aulas), tendo que estudar "sozinhos" em suas próprias casas e ter que acostumar com a falta que o professor deixava: não podíamos sair mais e nem teríamos mais contato com outras pessoas. Para nós adolescentes isso impactou bastante o nosso emocional e queríamos apresentar isso de alguma forma no curta-metragem”

E.2: “Queríamos retratar o que aconteceu antes, durante e momento atual da pandemia”.

E.3: "Eu compreendi que o momento pandêmico foi difícil para todos nós após as conversas e produções de todos os meu colegas , percebi que não somente eu , mas que estavam todos tendo dificuldades para se adaptar e passar por esse momento" (Trecho de relato de estudantes que produziram o filme Diferentes Olhares, 2021).

A elaboração deste vídeo desenrolou-se em quatro etapas: 1ª - discussão de ideias e propostas feitas com estudo dos materiais enviados para mural eletrônico pelos alunos no ano de 2020, tais como memes, mensagens autorais e poemas; 2ª - composição do roteiro; 3ª - gravação das cenas e áudios a partir do roteiro e narrativas; 4ª - escolha e recorte das partes produzidas para edição.

Dos nove alunos que estavam frequentando nos meses de Agosto e Setembro de 2021, especificamente o grupo um, seis participaram ativamente do trabalho proposto, atuando como os personagens do curta-metragem e as vozes da narrativa. Outros três colegas da turma de 8º ano foram convidados a colaborar e participar da produção.

Os estudantes desenvolveram o roteiro com auxílio da professora. Para isso, foram realizados vários momentos de trocas de idéias e

opiniões, mas somente conseguiram delimitar a narrativa após assistirem outras curtas que da mesma temática, além de reverem as suas produções advindas das aulas não presenciais (memes, mensagens, desenhos), dando assim a inspiração e referência para definir a história:

Dois alunos caminham em direção à escola para o retorno das aulas presenciais. Ao entrarem na escola aparecem flashes de lembranças referentes ao que viveram na pandemia. Terminam com os alunos se despedindo quando as aulas foram suspensas em março de 2020 (Sinopse do curta metragem “Diferentes Olhares”, 2021).

Após a escrita do roteiro foram organizadas as estruturas para as gravações, com dia, personagens, locais e objetos que deveriam aparecer nas imagens em movimento: privilegiaram a data de retorno das aulas presenciais (24 de agosto de 2020) e as novas organizações como forma de manter a segurança das pessoas (uso de máscara, aferição de temperatura, totens com álcool em gel ou borrifadores com álcool líquido), conforme mostra a figura 1.



Fig.1 - Frame do curta “Diferentes Olhares”, 2021⁶

⁶ Curta-metragem, Diferentes Olhares, 2021. Link: <https://youtu.be/WzBOvQspk7Y>

Os áudios que acompanham as visualidades foram gravados por diferentes estudantes, que dividiram entre si a responsabilidade de gravar alguns trechos. Segundo eles, a ideia seria mostrar mesmo diversos olhares, seja pelas imagens ou áudio, apresentando várias vozes que construíram essa história. Tais áudios foram gravados com base no poema extraído de mural eletrônico, com algumas adaptações quanto às marcas temporais:

A 1 ano, tudo começou
 E em casa a gente ficou
 É máscara, álcool em gel nas mãos e em distanciamento social todo mundo ficou.
 Todas as escolas tiveram que fechar
 Muitos aglomerando sem ligar para isso, mas quando alguém morre, ficam arrependidos
 E de casa tivemos que estudar
 Nossos parentes não podemos encontrar
 Não tem beijo, não tem abraço, para que logo logo tudo isso passar.
 (Poema escrito e enviado pelo estudante J. F. M., 6º ano, 2020)

A gravação do áudio da história, demandou por parte dos estudantes, a pesquisa sobre o enredo, contexto e preparo para escolherem uma entonação adequada. Outros avaliaram sua própria narração e pediram para regravar, o que demonstra o exercício de autoria e colaboração.

A edição foi realizada pela professora de História pelo aplicativo *CapCut* com a ajuda dos estudantes sobre o que poderia ser inserido ou incorporado. A maior dúvida deles era se iniciava o filme contando do passado para o presente ou vice-versa. Por fim, decidiram seguir a proposta do roteiro inicial, conforme sinopse supracitada.

Percebe-se a relação que os estudantes estabelecem com as dimensões temporais e a reflexão em torno delas enquanto sujeitos históricos, como preocupação de situar o telespectador, quando E.1 diz: “[...] relatar sobre o antes, nos momentos em que estávamos presentes na escola com o auxílio dos professores e a companhia dos colegas de classe, e agora (durante a suspensão das aulas), tendo que estudar "sozinhos". O que também aparece na fala de E.2. “Queríamos retratar o que aconteceu antes, durante e momento atual da pandemia” (Trecho de relato de estudantes que produziram o filme *Diferentes Olhares*, 2012).

Nas duas falas essas dimensões temporais aparecem, como observado anteriormente. No entanto, E.1. entende o passado/presente e futuro de modo diferente de E.2. Em um dos trechos, o presente ainda se configura como o período de suspensão das aulas. No outro excerto, o presente ainda é de distanciamento social, porém, com organizações diferentes do que no período que antecipou e iniciou o isolamento.

Deste modo, independente das percepções temporais, na construção desta obra fílmica, a despedida (em março de 2020) ficou marcada para esses estudantes como uma cena (fig. 2) que segundo eles não poderia faltar. Demonstrava ainda, a incerteza do porvir, naquele dado momento que começaram as contaminações e mortes no país:



Fig. 2 - Frame do curta "Diferentes Olhares", 2021

Para finalizar a edição, ainda tinha uma lacuna a ser preenchida. Os estudantes consideravam importante algo que representasse a realidade social e deles mesmos, como a saber, a falta de acesso à educação, as milhares de vidas ceifadas pela pandemia e o comportamento social. Enfim, eles perceberam que precisavam se posicionar e trazer a criticidade para a história narrada, e para que isso se concretizasse foi preciso mais uma gravação, que traduziria o sentimento de descontentamento com as realidades do ensino remoto e das condições sociais (fig. 3):

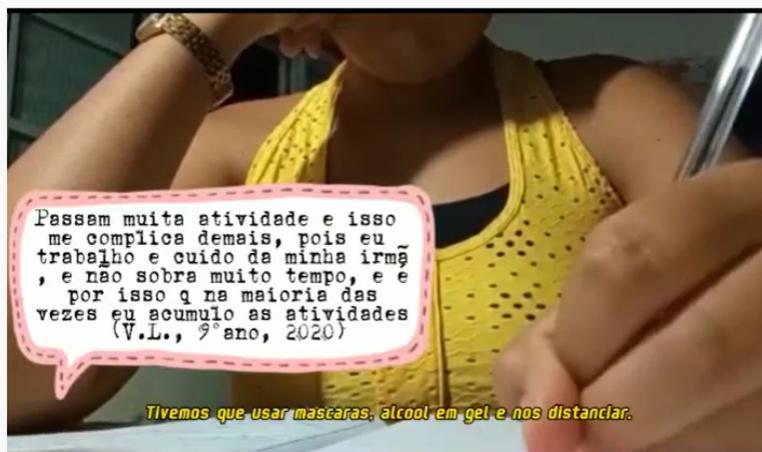


Fig.3 - Frame do curta "Diferentes Olhares", 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educativa aqui exposta trata-se apenas de recortes de práticas pedagógicas na interação com estudantes, respeitando-os como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é importante frisar, que mesmo em poucas ações, a dialogicidade foi escolhida como um caminho para que eles pudessem conhecer diferentes posicionamentos apresentados pelos colegas, revelando a riqueza de se aprender e crescer a partir das diferenças e entender-se enquanto seres inacabados (Freire, 2017a, p. 59).

Neste trabalho de autoria pelos estudantes, se pode constatar que nos breves momentos em que foi concedido o espaço para a escuta, eles sentiram mais motivados a participar e expressarem suas reflexões sobre as desigualdades sociais percebidas e realçadas durante a pandemia, além de exercerem o protagonismo de se criar uma obra audiovisual e se posicionarem a partir de suas reflexões. Por este percurso, é que a identificação dos sentimentos e percepções sobre o

período de pandemia pode colaborar com a análise sobre como tem sido as relações humanas em suas dimensões individuais e coletivas. Acredita-se que a reação de cada estudante vem demonstrar parte de sua visão de mundo, de si mesmo e dos outros.

A ação de se produzir e montar as imagens em movimento permitiu que se exercitasse a leitura de mundo enquanto seres sociais e históricos. O trabalho de produção fílmica convocou a investigação de questões, a pesquisa, a escrita de textos com registros das ideias/premissas, a elaboração de roteiro a partir de hipóteses de modo a compor as cenas por meio de visualidades e o resultado provavelmente causará reflexões aos telespectadores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

Matriz das Habilidades Estruturantes do Documento Curricular para Goiás Ampliado Goiânia/**GO**: CONSED/ UNDIME **Goiás**, 2020.

PEIXOTO, Joana. 2020. Reconfiguração da Instituição escolar, EaD, Ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia [entrevista concedida a] Andréa Hayasaki Vieira. In: MESQUITA, D.N.de C. *Escola de Educação Básica para todos!* v. 5. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

REGIANI, Álvaro Ribeiro. O Colocar-se no lugar do outro: ensino de História e narrativas biográficas. In: Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE). Anais. GOIÂNIA (GO) CEPED, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406134-O-COLOCAR-SE-NO-LUGAR-DO-OUTRO--ENSINO-DE-HISTORIA-E-NARRATIVAS-BIOGRAFICAS>>. Acesso em: 20/01/2022 21:46

3

ÁFRICA, AFRICANIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

15

A TRANSVERSALIDADE DOS POVOS *BANTUNO* CHÃO DA ESCOLA: A DECOLONIEDADE DO ARTIGO 26-A NO ENSINO DE HISTÓRIA

Wudson Guilherme de Oliveira ¹

PARÂMETROS EXORDIAIS

“A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas”

(CNE/CEB, 2010, p. 24)

Os discernimentos anteriormente amostram os tantos significados da atividade pedagógica que será manifestada, neste Trabalho com Aulas/Oficinas, que ocasionaram opulentas transformações,

¹ Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Pós-Graduação Lato-Senso em Educação e Relações Étnico-Raciais - PENESB, pela UFF (Universidade Federal Fluminense) e Pós-Graduado no curso Lato-Senso UNIAFRO Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola na UFRRJ/LEAFRO em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Sociologia e Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA – Educação para Jovens e Adultos, Palestrante e Oficineiro. Possui de modo voluntário um “Projeto de sensibilização sobre a história africana, indígena e afro-brasileira através das literaturas nos espaços informais de educação”. E-mail: wudafrica@gmail.com.

experiências e sensibilizações. Este trabalho tem como encargo sugerir elucubrações referentes às impugnações ligadas aos episódios pranteados de Racismo² “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios” (ALMEIDA, 2019, p. 22).

Nessa lógica, Stuart Hall e Liv Sovik apontam que o Racismo também “tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (HALL e SOVIK, 2003, p. 69).

O presente material pretende apresentar robustas descrições das experimentações ocorridas no “Chão da Escola”, com atividades pedagógicas no ensino da Disciplina de História, como modo de diminuir os impactos racistas no espaço de saberes.

Apesar de não ser reputado como algo resoluto, mais à pontualmente 19 anos fatigados, já se passaram desde o consentimento da implementação da Lei Federal 10.639 de 2003³. Ela reproduz novos paradigmas para o “Chão da Escola”, quebrando muros e rompendo barreiras na Educação Básica, de modo determinado, incentivando o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

² Munanga afirma que o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Para saber mais: “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” de Kabengele Munanga.

³ No mês de março de 2008, é instituída a Lei Federal 11.645/08, que inclui as temáticas ligadas à história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todo território nacional.

A Lei 10.639/2003, como uma política pública de Ação Afirmativa, que reconhece a diversidade étnico-racial, valoriza a história e a cultura dos povos negros e se propõe a construir uma educação antirracista, sem sombra de dúvidas, trouxe avanços para essas discussões no espaço escolar, no entanto, a sua aceitação não é unânime (DEBUS, 2012, p. 146).

A sanção da Lei é o ponto de partida para se trabalhar no “Chão da Escola” outras formas de saberes, como um modo de trazer para esse lugar, a descolonização ocidental do ensino, amostrando as histórias, culturas e lutas antirracistas no continente africano e no Brasil, assim como as suas diásporas negras no mundo.

Vale observar que a Lei Federal 10.639/03, converte o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fixa a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Básico. A presente Lei tem como finalidade alterar a anterior de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alicerçada e estendida nos seguintes Artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Sem exclusão, se desenrolaram incalculáveis intromissões governamentais e civis, com a intenção de desenvolver questões pensativas para a sua realização nos espaços de educação. Entretanto, também aconteceram incontáveis entraves que ainda colocam em xeque o avanço e promoção de sua continuidade, como são apresentados em alguns trabalhos sobre os entraves e avanços para a realização da Lei Federal 10.639/03 no “Chão da Escola”.

Para que os seus aspectos sejam incluídos, eficientes e dinâmicos na sociedade educacional e em outros ambientes, encontramos algumas impugnações para que seja capaz de se aprofundar nos “Espaços de Saberes”, e assim possibilitar a abordagens robustas das suas visões, que estão previstas no Artigo 26-A da LDBEN.

É plausível registrar que, embora a Lei em questão tenha completado 19 anos da sua sanção, a sua implementação no “Chão da Escola”, para a sua propagação sobre os conteúdos potentes da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ainda precisam de uma fiscalização governamental em referência as suas aplicabilidades nos “Espaços de Educação”.

Porém, essas e outras problemáticas ligadas a não práticas da Lei Federal 10.639/03, vem sendo delatadas pelos educadores, professores, intelectuais e pelo Movimento Negro “[...] grupo que luta pela própria cidadania, conscientização e valorização dos próprios valores culturais, com intuito de propagar as proposições e reivindicações da população negra na busca de alcançar justiça racial e social” (MACHADO e OLIVEIRA, 2018, p. 69), como um modo de conscientizar e valorizar as culturas negras, para proporcionar o alcance a justiça e igualdade racial e social.

Sheila Dias da Silva Laverde (2016) aponta em suas pesquisas a valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira, a partir da Lei Federal 10.639/03 e afirma que ela é:

Resposta às demandas sociais em prol de uma educação democrática, que direciona o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país, sobretudo quando se valorizam a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença (LAVERDE, 2016, p. 171).

Vale sinalizar que, sem o uso da Lei Federal 10.639/03, como uma ferramenta para a promoção de uma educação democrática afro-brasileira no “Chão da Escola”, tem como possibilidades reverberar reconhecimentos, apreciações e reparações das culturas africanas e

afro-brasileiras nos “Espaços de Educação”, desenvolvendo um ensino amparado na diversidade cultural.

Além dos entraves da não implementação da Lei 10.639/03, também encontramos outras objeções apontadas pelos professores, Movimento Negro, intelectuais e educadores, como por exemplo, a inexistência de Oficinas Pedagógicas e Cursos de Formações Continuadas para profissionais da educação e professores “A condição para se atingir níveis melhores de qualidade de ensino é a preparação dos professores”. (SAVIANI, 2008, p, 10).

Há também a dificuldade em encontrar os equipamentos produzidos para a exaltação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como livros, encartes, CD`s, revistas, vídeos, jornais, DVD`s entre outras confecções; A falta de encorajamento e desinteresse de alguns professores e educadores, que crêem que ela deve ser implementada apenas por professores e educadores Afro-brasileiros “qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diga respeito. Relativo, ao mesmo tempo, a África e ao Brasil, como o indivíduo brasileiro de ascendência africana” (LOPES, 2006, p. 22) ou por tão somente os professores das disciplinas de Artes, Sociologia, História, Literatura ou Geografia.

Sem esquecer-se de mencionar que muitos dos “Espaços de Educação”, costumam realizar a implementação da Lei Federal 10.639/03 de modo parcial, de predileção em culminâncias facultativas nas datas comemorativas de:

13 de Maio, data esta que durante anos, no “Chão da Escola” e fora dos seus muros, não havia discussões alguma sobre as questões que exaltassem as “Histórias e Culturas dos Negros no Brasil”. A data era rememorada, como o dia da assinatura da Lei Áurea (Lei nº 3.353),

ocorrida no dia 13 de maio de 1888, sancionada pela Princesa Imperial Regente Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e Bourbon-Duas Sicílias, conhecida durante muitos anos como “a Redentora”, que informou a extinção dos processos escravistas no Brasil Império.

É pertinente informar que durante muitos anos, os intelectuais negros e o Movimento Negro, interpretam esta data como o “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”, trazendo reflexões descolonizadoras sobre a História e Cultura dos Africanos e dos Afro-Brasileiros, como um modo de construir e reeducar outros diálogos em prol da representatividade e igualdade.

20 de Novembro⁴, como uma mera data em que algumas instituições de ensino público e privado, apresentam somente na semana da data em questão, atividades descomprometidas, como método de implementar a Lei Federal 10.639/03 no “Chão da Escola”, sem levar para estes “Espaços de Saberes”, ações afirmativas “Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime à discriminação, e tem como principais beneficiários, os membros de grupos que enfrentam preconceitos” (CASHMORE, 2000, p. 31) de reparações, para completar as faltas de atividades e perspectivas que acercam a data e a Lei.

Encontramos oposições ancoradas em faltas de sensibilidades de alguns e desconhecimento de outros. Desse modo, não se germina no “Chão da Escola” discussões acerca de indagações sobre Discriminação “A discriminação origina-se de práticas pontuais e sistemáticas, que se

⁴ No Estado do Rio de Janeiro, é decretado como feriado o dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, estabelecido com o “Dia da Consciência Negra” sancionada pela Governadora Benedita da Silva pela LEI Nº 4007, DE NOVEMBRO DE 2002.

reproduzem no espaço das relações cotidianas” (SANTOS, 2007, p. 30), Juventude Negra, Estéticas “Pensar sobre experiências estéticas perpassa por uma reflexão acerca do corpo e tudo aquilo que o atravessa e o toca” (OLIVEIRA e FERNANDES, 2019, p. 129), Africanidades, Racismo, Branquitude⁵, Intolerância às religiões afro-brasileiras “As religiões de matriz africana desenvolvidas no Brasil compreendem, principalmente, as várias vertentes de culto aos orixás e ancestrais iorubanos e *voduns jejes*; o culto a ancestrais bantos e ameríndios; a umbanda; e outras formas sincréticas” (LOPES, 2011, p. 1107), Questões Quilombolas, Saúde da População Negra, Preconceito, Antirracismo entre outros diálogos.

As inquietações propagadas neste trabalho têm como escopo, ocasionar e oportunizar nos professores e educadores, uma ação centralizada em referencia à dificuldade de se fortificar caminhos viáveis que provoque de modo potente a implementação do Artigo 26-A da LDBEN, aspirando diminuir as operações estruturadas do “Racismo”, preconceito e discriminação, que encontramos de forma latente no “Chão da Escola”.

EVIDÊNCIAS DE *BULLYING* E RACISMO

No “Chão da Escola” de uma instituição privada de Educação Básica, situada na Baixada Fluminense, cidade metropolitana do Rio de Janeiro, mesclada por grande quantidade de alunos jovens, Pardos e Pretos, e uma fração menor de alunos Brancos, em uma turma do 1º Ano

⁵ A branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade”, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnicorracial. Buscar maiores conhecimentos em “*Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*”, de Liv Sovik.

do Ensino Médio, que estavam sucedendo entre os alunos desta e de outras turmas, excessivas ocorrências lamentáveis, relatadas com episódios deprimentes e violentos, entre os alunos e visto pela instituição de ensino e reportado nos livros de *Registro de Ocorrência Escolar*⁶, como “*Brincadeiras e zoações entre alunos*”, “*Zoeiras de adolescentes sem limites*” e “*Gozações animadas de adolescentes*” entre outros incidentes.

Fazendo uma leitura mais crítica dos comprovativos no livro de *Registro de Ocorrência Escolar*, foi possível distinguir que no livro em questão, continham registros amparados em “*atos desestruturados de Bullying*”⁷, “*acontecimentos discriminatórios e Racistas*”, além de transcrições de casos de violência corporais e violência psicológica⁸, atados á estereótipos⁹ amparados no “*Racismo*” e no descumprimento da Declaração dos Direitos Humanos.

No folhear das páginas podemos destacar o caso de uma aluna Negra, que teve os cachos dos seus cabelos crespos cortados, por um colega de classe, com a alegação sorridente que “*cortou o cabelo da colega, porque o cabelo estava dificultando o aluno em realizar a tarefa de*

⁶ O livro em questão funciona como uma ferramenta institucional, que nele a escola registra os múltiplos acontecimentos, ocorrências interdisciplinares e também as violências físicas e psicológicas, relacionadas aos comportamentos praticadas pelos alunos.

⁷ Beaudoin e Taylor afirmam que “Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorre, sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angustia e realizada dentro de uma relação desigual de poder” (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006).

⁸ A violência psicológica pode ser entendida como qualquer conduta que lhe cause algum dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise desagradar ou controlar suas ações.

⁹ Segundo Antonio Olímpio Sant’Ana, visões estereotipadas são opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito. “Uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (2004, p.57).

copiar a matéria do quadro...” e também “porque a mãe do aluno estava em casa com necessidade de Bombril para lavar panelas...”.

Este relato sem remorso algum do aluno foi escriturado no livro de *Registro de Ocorrência Escolar*, como: “Aluna atrapalhou o colega e não agüentou as conseqüências...”, “na brincadeira o aluno corta sem querer o cabelo da aluna...”, “a aluna chorou de palhaçada, pois o cabelo duro dela, logo, logo irá crescer...” além de outros registros absurdos, registrados pela coordenadora pedagógica da instituição de ensino, culpabilizando a aluna vítima pelo fato ocorrido, por ela ter seus lindos cabelos crespos, cortados de forma tão inesperada e transformando a padecente aluna em vilã.



Imagem 1 – Slide sobre os impactos do Racismo, disfarçados de brincadeiras no “Chão da Escola”

Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada do GT Ensino de História & Educação - Anpuh GO)

Vale destacar que os cabelos crespos apresentam infinitas potencialidades, que não podem ser observados simplesmente como um elemento neutro no agrupamento corpóreo, mais algo muito mais importante, pois os cabelos crespos “são flexíveis, visíveis, sofrem mutações e são transformados pela cultura e pelas marcas identitárias do pertencimento étnico-racial” (OLIVEIRA e FERNANDES, 2019, p. 130)

podem ser encarados como expressões da estética negra que evidencia os avanços e lutas do Movimento Negro, em relação às preconceções que caem sobre as populações negras, que foram erguidas nos mais profusos processamentos históricos da nossa sociedade (OLIVEIRA e FERNANDES, 2019).

Em referência ao nome da instituição, achamos mais viável não revelar o nome da instituição de ensino, para que desse modo não houvesse embaraços em relação ao andamento da pesquisa e a intangibilidade dos profissionais da educação envolvidos e da instituição. Desse modo foi gerado o nome fabuloso de “CEMS - Centro Educacional Milton Santo¹⁰”, homenageando assim, este “Herói Brasileiro” que “analisou a globalização e as dinâmicas das relações étnico-raciais no Brasil”. Vale esclarecer que no tempo presente, a instituição está passando por fiscalizações processuais e investigativas pelo Ministério Público, devido às denúncias.

Ao trocar perspectivas com professores, coordenadores pedagógicos e até mesmo com o diretor da instituição, sobre as questões encontradas no livro de *Registro de Ocorrência Escolar*, foi fácil concluir que muitos deles acreditavam no “Mito da Democracia Racial¹¹”,

¹⁰ Milton Almeida dos Santos foi o geógrafo brasileiro nascido na cidade de Brotas de Macaúbas, BA, criado na capital Salvador e falecido em 24 de junho de 2001 na cidade de São Paulo. Milton Santos foi reconhecido mundialmente como um dos maiores geógrafos, professor da *Sorbonne* e da Universidade de Colúmbia, em Nova York, professor emérito de Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP), professor visitante da Universidade de *Stanford* e professor das universidades de Toronto, Paris e *Dares Salaam*. Milton dedicou a sua vida aos estudos de seu próprio tempo, sendo um importante crítico feroz das estruturas sociais e econômicas. Em 1994, ele recebeu o Prêmio *Vautrin Lud*, o Nobel da geografia. Em 1996, já possuidor de doze títulos de doutor *honoris causa*, oferecidos por importantes universidades estrangeiras e com mais de quarenta livros publicados. Em sua obra, serviu-se da geografia para analisar, de um ponto de vista multidisciplinar, todos os aspectos da relação do homem com o mundo. Para saber mais, buscar em “*Milton: Milton Santos*” de Fabiano Ormanzeu.

¹¹ Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010) O Mito da Democracia Racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

inclusive o diretor da instituição afirmou que na instituição escolar, assim como na sociedade brasileira “*não existe Racismo*”.



Imagem 2 – Slide com a apresentação inicial usada nas Aulas/Oficinas da Disciplina de História

Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada do GT Ensino de História & Educação - Anpuh GO)

Baseado nisso, manifesta-se de modo circunstancial a composição das Aulas/Oficinas pedagógica intitulada “A TRANSVERSALIDADE DOS POVOS BANTU NO CHÃO DA ESCOLA” como uma método de efetivar a igualdade racial e o mingramento do “Racismo” nesta instituição privada de educação, em pessoal na Turma do 1º Ano do Ensino Médio na Disciplina de História.

EXPECTATIVAS DAS AULAS/OFICINAS NO “CHÃO DA ESCOLA”

As ações afirmativas tiveram como objetivos: Diminuir os episódios de *Bullying* no “Espaço de Educação”; Atenuar as comissões do “Racismo” no “Chão da Escola”; Promover debates interdisciplinares e transversais sobre os Povos *Bantu* e as suas contribuições para a nossa sociedade; Oportunizar diálogos sobre as questões das relações étnico-raciais na nossa conjuntura atual; Provocar reflexões críticas sobre as teorias do século XIX; Analisar os impactos e resistências das riquezas

históricas, intelectuais e linguísticas de origem *Bantu*; Revelar alguns vocábulos da gênese africana *Bantu* que permeiam em nossa sociedade.

AS AULAS/OFICINAS E AS SUAS TRANSVERSALIDADES

Todas as ações pedagógicas foram impulsionadas pela implementação da Lei Federal 10.639/03, nas didáticas decoloniais¹², na transversalidade “A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e as áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas” (CNE/CEB, 2010, p. 24), nas lutas antirracistas, na resistência de uma Educação Étnico-Racial e na interdisciplinaridade “[...] é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (NOGUEIRA, 2001, p. 27), nas aulas da Disciplina de História.

Com base nisso, para notabilizar a ancestralidade “Nas culturas africanas constitui um conceito bastante complexo [...] significa o vínculo de todos nós com o ciclo da vida, com todos aqueles e aquelas que nos antecederam e com os valores fundamentais que eles e elas deixaram para nós” (CARREIRA e SOUZA, 2013), com desígnios no percurso e na conjuntura atual do afro-brasileiro e nas indagações da resistência afroperspectivista “O termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e

¹² A ativista e pesquisadora Catherine Walsh (2013) foi quem delimitou a referida abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, no entanto, também, em outros espaços de conhecimento. Onde se destaca a publicação *“Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”*, livro organizado por ela no ano de 2013.

modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147) dos Povos *Bantu* no “Chão da Escola”.

As Aulas/Oficinas aconteceram em semanas revezadas, sempre com a sala de aula ornamentada com instrumentos de percussão, bonecas (os) negras (os), tecidos coloridos e exposições de livros com as temáticas africanas, indígenas, afro-brasileiras e *Bullying*.

Vale apontar que os livros expostos, conversavam com os conteúdos relacionados a “Educação das Relações Raciais” como: Bantos, malês e identidade negra (LOPES, 2021), Meu crespô é de rainha (HOOKS, 2018), O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930 (SCHWARCZ, 1993), *Bullying* e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006), A cura da terra (POTIGUARA, 2015), Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências (NOGUEIRA, 2001) entre outros, com a proposta de cooperar com uma sociedade mais igualitária e justa.



Imagem 3 – Slide com livros bibliográficos, expostos e lidos os seus fragmentos nas ações pedagógicas

Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada do GT Ensino de História & Educação - Anpuh GO)

Neste ambiente pedagógico, os alunos tiveram contatos com vídeos, imagens, lâminas de *slides* e fragmentos de livros, que trouxeram reflexões e Rodas de Diálogos potentes referentes ao *Bullying*, intolerância religiosa, ações afirmativas, preconceito, violência, desigualdade racial, gênero, Racismo e outras interferências epistemológicas e teóricas das ciências jurídicas, sociais, humanas e da saúde, abrangendo as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário social, teórico e pedagógico (GOMES, 2017).

Em contrapartida, os incomensuráveis conteúdos que dialogam com as Histórias e Culturas Africanas, em especial as Histórias, Culturas e Linguísticas dos Povos *Bantu* “forma que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques etc.” (LOPES, 2011, p. 179).

Os Povos *Bantu* são na genuinidade, muito mais do que um conjunto étnico assentado, com línguas semelhantes, que agrupam pessoas que partilham um mesmo tronco linguístico comum, além de povos historicamente encontrados em uma extensa região posicionada na África Central, que geograficamente teve a sua origem na Nigéria e se expandiu para outros territórios de modo diaspórico, para outros países do continente africano.

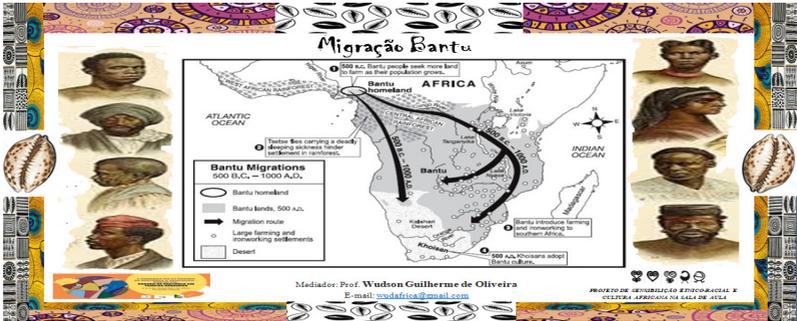


Imagem 4 – Slide com a apresentação das migrações dos Povos *Bantu* pelo continente africano
Origem: *The Nystrom Atlas of Word History*

Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada do GT Ensino de História & Educação - Anpuh GO)

Durante os processos de invasões dos colonizadores europeus aos territórios do continente africano entre os séculos XVI a XIX, milhões de corpos pretos foram seqüestrados, subjugados e obrigados, a cruzarem o Oceano Atlântico de modo coagido e entulhados nos navios negreiros, em direção aos portos do Brasil escravista. Grandes proporções desses corpos africanos eram de origem *Bantu*. Ao chegarem aos portos brasileiros, foram obrigados a se transformarem em mãos-de-obra escrava especializada. Apesar disso, estes grupos transportaram consigo infindas bagagens culturais, intelectuais, históricas, musicais, filosóficas, farmacológicas, religiosas, estruturas linguísticas, técnicas de trabalho entre outras, todas de proveniência dos Povos *Bantu*, ainda resistem até os dias de hoje em nossa sociedade atual (OLIVEIRA, 2021).



Imagem 5 – Slide com palavras do tronco linguístico *Bantu*, presentes em nossa sociedade
Origem e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor das Aulas/Oficinas e mediador na I Jornada do GT Ensino de História & Educação - Anpuh GO)

No Brasil os grupos diaspóricos e falantes das línguas *Bantu*, contribuíram de modo positivo com as suas predominâncias vocabulares, principalmente o *quicongo*, o *umbundo* e o *quimbundo*. Estes idiomas originários de alguns países do continente africano perpetuaram muitas palavras do tronco linguístico acunhado como *Bantu*, com vocábulos que usamos e identificamos em nossos dia a dia, como por exemplo, os termos: Afoxé, banzo¹³, bugiganga, cafuné¹⁴, caçula, dendê¹⁵, dengue, fofoca, fuzuê, ginga¹⁶, Iemanjá, jiló, macumba,

¹³ Estado psicopatológico, espécie de nostalgia com depressão profunda, quase sempre fatal, em que caíam alguns africanos escravizados nas Américas (LOPES, 2011, p. 181).

¹⁴ Estalido que se faz com as unhas na cabeça de outrem, como para matar piolhos; ato de coçar levemente a cabeça de alguém para fazê-lo adormecer. Do quimbundo *kifune*, singular de *ifune*, “estalido produzido com os dedos na cabeça” (LOPES, 2011, p. 288).

¹⁵ Denominação do fruto do dendezeiro e, por extensão, do óleo extraído desse fruto, também chamado azeite de dendê (LOPES, 2011, p. 445).

¹⁶ Efeito do corpo que constitui o movimento principal do jogo da capoeira (LOPES, 2011, p. 574).

moleque¹⁷, orixá, pururuca¹⁸, quindim¹⁹, quitanda²⁰, quiabo, sopapo, samba, sunga, tagarela, toco, Zumbi, zangado entre inúmeras outras palavras, que marcaram de modo afirmativo na língua portuguesa expressada no Brasil, embora ainda invisibilizada as suas histórias e origens em nossa sociedade.

Todas as Aulas/Oficinas aproximaram e apresentaram para todos os alunos, independentemente da sua etnia, experiências e expectativas diferentes das aulas da Disciplina de História convencionais. Pois tanto os alunos “Negros”, como os alunos “não Negro”, foram representados nas ações afirmativas, com a intenção de florescer outros pontos de vistas sobre as questões que acerbam as desigualdades, preconceitos, o resgate da memória, identidade²¹, *Bullying* e o “Racismo”. Alguns alunos explanaram e reconheceram algumas questões imbuídas no “Racismo” que persiste em nossa sociedade, além de desvelarem olhares estereotipados sobre as Histórias e Culturas dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-Brasileiros.

¹⁷ Negrinho; por extensão, menino de pouca idade. Do quimbundo *muleke*, “garoto”, “filho”, correspondente ao quicongo *mu-lééke*, “criança”, e com a mesma raiz de *nlééke* (plural *mileke*), “jovem”, “irmão mais novo” (LOPES, 2011, p. 863).

¹⁸ Elemento contido na expressão “leitão à pururuca”, com a qual, na culinária mineira, se designa o leitão que, depois de levado ao forno, fica quase torrado, soltando a pele. O termo parece ter origem no quicongo *pulumuka*, “sair (a casca)”, “descolar-se longamente e com facilidade” (LOPES, 2011, p. 1068).

¹⁹ Doce feito com gema de ovo, coco e açúcar. Do quicongo *kénde*, “grande pudim de mandioca ou milho fresco”, por intermédio de uma provável forma diminutiva aportuguesada: “quendinho”. Entre os bacongos de Angola, *dikende* é uma pasta de milho fresco assada ou cozida depois de enrolada em folhas de bananeira (LOPES, 2011, p. 1080).

²⁰ Loja ou tabuleiro em que se vendem hortaliças, legumes, ovos etc., bem como produtos da pastelaria caseira. Também, biscoitos, bolos e doces expostos em tabuleiro. (LOPES, 2011, p. 1082).

²¹ A noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento. No tocante à identidade racial ou étnica, [...]. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos. Também é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros) (Brasil, 2006, p. 219).

CONSIDERAÇÕES

Frente a todas as inquietações apresentadas, este trabalho mostra que as ações afirmativas que realizamos nas Aulas/Oficinas da Disciplina de História, na referida instituição privada de educação é algo muito significativo. Embora muitos atores da coordenação pedagógica e diretor escolar, tenham em seus imaginários as perspectivas do Mito da Democracia Racial, as ações pedagógicas conseguiram cumprir as expectativas amparadas na implementação da Lei Federal 10.639/03.

Conclui-se que trabalhar no “Chão da Escola” com os pontos de vistas pautados na transversalidade das Histórias e Culturas Africanas, Indígenas e Afro-Brasileiras, como modo de implementar o Artigo 26-A da LDBEN, em conjunto com as didáticas decoloniais, nas lutas antirracistas travadas pelos descendentes dos Povos *Bantu* e na interdisciplinaridade de uma educação sem *Bullying* e com menos “Racismo”, gera a possibilidade de impulsionar nos “Espaços de Saberes”, um ambiente mais potente, democrático, libertador e plural.

A luta por um “Chão da Escola” mais harmonioso e inovador, é um dever de todos e todas, independentes das identidades étnicas e partidos políticos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie e TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

- CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola / Ação Educativa, UNICEF, SEPIR, MEC.** São Paulo: Ação Educativa, 2013, p. 45.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Parecer Nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: < http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf . Acesso em: 27 fev. 2022.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. *A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. Currículo sem Fronteiras.* v.12, n.1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf> > . Acesso em: 27 fev. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. 2010. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> > Acessa em 27 de fev. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. SOVIK, Liv. (org.). *A questão multicultural.* In: **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Bel Horizonte: UFMG, 2003. pp. 49-69.
- HOOKS, Bell. **Meu crespó é de rainha.** Ilustrações de Chris Raschka; [Nina Rizzi]. São Paulo: Boitáta, 2018.
- LAVERDE, Sheila Dias da Silva. *Narrativas literárias da africanidade e da afrodescendência: um caminho para a descolonização.* In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades:** arena de embates e sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4ª ed. – São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo - Selo Negro Edições, 2006.

MACHADO, Adilbênia Freire. OLIVEIRA, Eduardo. *Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade*. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, pp. 49-76.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Niterói: UFF. **Cadernos PENESB**, 2004, p. 15-35.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NOGUEIRA, Renato. *Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. **Revista da ABPN**. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, pp. 147-150.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. *Entre a ética e a tolerância: Relatos de experiências sobre as possibilidades da afroperspectiva para a decolonialidade*. In: MELO, Diogo Jorge de. SANTOS, Luane Bento dos. ROMEIRO, Nathália Lima. RANGEL, Thayron Rodrigues (Orgs.). **Repensar o Sagrado: as tradições religiosas no Brasil e sua dimensão informacional**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2021. (Selo Nyota), pp. 405-420.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. FERNANDES. Lygia de Oliveira. *Estéticas negras e a escola: reflexões a partir de conversas com estudante do ensino médio*. In: JÚNIOR, Jonas Alves da Silva; SALES, Sandra Regina e SILVA. Tiago Dionísio da (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: CRV, 2019, pp. 127-139.

ORMANEZE, Fabiano. **Milton: Milton Santos**. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2022.

POTIGUARA, Eliana. **A cura da terra**. Ilustrações de Soud. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

- SANT'ANA, Antonio Olímpio. *História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2004, pp. 39-67.
- SANTOS, Risomar Alves dos. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *O país deve crescer a partir da escola*. **Revista Educação**. São Paulo, nº. 138, p. 6-10, outubro 2008.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil**. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, pp. 363-386.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

16

O SAMBA DE RODA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO PRESENCIAL E REMOTO

*Beatriz Francisca da Silva Matos*¹

*Cleber de Sousa Carvalho*²

O presente apresenta o plano de pesquisa em desenvolvimento no grupo de pesquisa “Educação Física e Cultura Popular: um estudo sobre Performances Afro-brasileiras na cidade de Goiânia”, sob a coordenação do professor Dr. Cleber de Sousa Carvalho, na unidade Acadêmica ESEFFEGO-UEG.

A pesquisa, com concessão bolsa de iniciação científica pela UEG, tem como título, “O samba de roda na Educação Física Escolar: possibilidades pedagógicas no ensino presencial e remoto”, e busca dentre seus objetivos, compreender o samba de roda, suas origens, e as possibilidades de abordagem como conteúdo escolar, seja no ensino presencial ou no ensino remoto.

Pretende-se aqui, realizar um estudo teórico acerca dos aspectos históricos do samba de roda a partir do referencial teórico que está sendo levantado, e assim compreender as representações de corpo no samba de roda e seus significados, buscando identificar elementos pedagógicos (danças, cantos e ritmos) a serem incluídos no currículo da Educação Física escolar. É almejado também, elaborar material

¹ (UEG)

² (UEG)

didático-pedagógico (objetos de conhecimento), como planos de aula, vídeo-aulas, podcasts, para aplicações no contexto escolar.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, buscaremos explorar o mundo do samba de roda a partir da apreciação de vídeos, músicas, e a análise das letras cantadas. Serão realizadas também, entrevistas com participantes desta manifestação cultural na cidade de Goiânia. Após o desenvolvimento deste estudo, e o acompanhamento das festividades – este último caso seja possível, ao final da pandemia do COVID-19 – serão elaborados materiais didático-pedagógicos que ofereçam suporte e incentivo para a inclusão deste conteúdo nas aulas de Educação Física. Dentre os referidos materiais incluem-se a elaboração de planos de aula, a produção de vídeo-aulas, bem como outras atividades e procedimentos avaliativos.

Espera-se que ao longo deste trabalho possamos compreender a origem e as trajetórias do samba de roda, entendendo também as representações do corpo e seus significados nas danças, nos cantos e nos ritmos. É almejado também elaborar um plano de ensino para dar suporte aos professores da rede básica de educação, com o objetivo de que este incentive a inclusão do samba de roda nas aulas de Educação Física, ressaltando a importância das danças populares brasileiras de matriz africana.

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos este trabalho a partir de encontros de forma remota do grupo de pesquisa “Educação Física e Cultura Popular: um estudo sobre Performances Afro-brasileiras na cidade de Goiânia”. O grupo teve como metodologia inicial realizar encontros quinzenalmente, sendo

que estes acontecem as terças-feiras no período noturno, pela plataforma digital google meet. Em relação aos integrantes, contamos com a coordenação do professor dr. Cleber de Sousa, a presença também de professores (as) da rede municipal de ensino, egressos da UEG, docentes e discentes da ESEFFEGO. A cada encontro feito pelo grupo, um dos integrantes fica responsável pela apresentação de algum texto, um artigo, parte de livro, que seja pertinente ao tema de nossos estudos. É indicado que o responsável pela apresentação envie com antecedência o texto que será apresentado, para que os demais possam ler, possibilitando melhor compreensão para que no dia da apresentação possamos discutir o conteúdo do texto e pensar assim, possibilidades de abordagens pedagógicas nas aulas de Educação Física que envolvam as performances Afro-brasileiras.

Estes encontros, leituras e discussões feitos no grupo de pesquisa, não só contribuem com o prosseguimento desse trabalho, que se enfoca nos estudos acerca do Samba de Roda, suas especificidades e sua presença nas aulas de Educação Física, como também fazem parte da mesma. Os estudos começaram de forma geral, até o momento em que o plano de trabalho foi pensado e escrito para que houvesse a possibilidade de conseguir a bolsa de iniciação científica pela pró reitoria de pesquisa da Universidade Estadual de Goiás. Dessa forma, todo o suporte teórico possibilitado pelos encontros do grupo, nos ajudou a construir o plano de trabalho para essa pesquisa.

O primeiro passo para a construção do plano de pesquisa foi buscar um objeto, um tema, de pesquisa, e assim chegamos ao samba de roda. O meu contato com o samba era pouco, mas a algum tempo havia se estreitado a partir de vivências com alguns amigos que tocam pandeiro. No primeiro instante eu apenas participava cantando, mas com o passar

do tempo fui me interessando pelo instrumento, o pandeiro. Então quando comecei a fazer parte do grupo de pesquisa e me vi procurando um objeto de estudo que englobasse as performances Afro-brasileiras, logo me veio a ideia de pesquisar o samba, especificamente o samba de roda e quais as possibilidades de uma abordagem pedagógica nas escolas, nas aulas de Educação Física. E assim prossegui com a elaboração do plano de trabalho, e nesse construí também uma tabela com um cronograma de fases da pesquisa.

A primeira fase da pesquisa, foi o levantamento do referencial teórico, este foi feito a partir de buscas em sites e revistas acadêmicas. Cada texto, artigo, dissertações de mestrado e doutorado, que fossem pertinentes a pesquisa foram salvos em download pdf e arquivados em uma pasta denominada “referencial teórico”. Após o download dos arquivos, foi feita uma segunda organização em documento Word, esta segunda organização foi baseada em colocar os arquivos já em forma de referências, ex: (BELO, Rose. *O Samba é o meu Kilombo: Tramas de Identidade, Solidariedade e Educação em Rodas de Samba de Salvador*. Editora Dialética, 2021). Feito essa última organização, na terceira fase dividimos os textos de acordo com três eixos temáticos, sendo eles: Aspectos históricos do Samba de Roda; Pesquisas de campo com Samba de Roda; Samba de Roda, Educação Física e currículo. Cada eixo temático foi sublinhado com uma cor diferente identificando seu eixo, sendo: Aspectos históricos do Samba de Roda com a cor verde; Pesquisas de campo com Samba de Roda com a cor vermelha; Samba de Roda, Educação Física e currículo com a cor azul. Essa organização foi feita para facilitar a localização dos arquivos. Foi realizado também a criação de três pastas dentro da pasta referencial teórico, cada uma dessas

pastas continham em seu interior os downloads dos pdf's referentes ao eixo que era denominada.

Atualmente, foi criado um arquivo no one drive para compartilhar a evolução da pesquisa com o professor dr. Cleber de Sousa, que além de coordenador do grupo de pesquisa, é coautor deste trabalho. No one drive está presente os arquivos feitos no Word, como também as pastas com os downloads em pdf.

A seguir, as tabelas com a organização das referências a partir dos três eixos temáticos, cada um com sua referente cor:

ASPECTOS HISTÓRICOS DO SAMBA DE RODA
- BELO, Rose. O Samba é o meu Kilombo: Tramas de Identidade, Solidariedade e Educação em Rodas de Samba de Salvador . Editora Dialética, 2021.
- DE SOUZA REIS, Letícia Vidor. A "Aquarela do Brasil": reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira. Cadernos de Campo (São Paulo 1991) , v. 3, n. 3, p. 5-19, 1993.
- NASCIMENTO, Elton Carlos do. Cantos e batuque: o samba na educação de jovens privados de liberdade. 2012.
- GUIMARÃES, Maria Eduarda Araujo. Do samba ao rap: a música negra no Brasil. 1998.
- SILVA, Daniela Barros Pontes. Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. 2017.
- SALVADORI, MARIA ANGELA BORGES. Em letras e ritmos: visões de escola, educação e trabalho no samba brasileiro (1930-1950). Educação em Revista , v. 34, 2018.
- ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra , p. 83, 2003.
- LIMA, Laura Santana. Modos de saber, modos de viver: as práticas de samba de roda . Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- DA SILVA, Sheila Alice Gomes. Entre batuques e cantos: o samba como arma de resistência negra. Revista de História da UEG , v. 5, n. 1, p. 321-332, 2016.
- ALENCAR, Rívia Ryker Bandeira de et al. O samba de roda na gira do patrimônio. 2010.
- DE SOUZA, Eduardo Conegundes. Roda de samba: espaço da memória, educação e sociabilidade. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura , v. 15, n. 1, p. 103-110, 2007.
- DOS SANTOS, Eneida Pereira. Gil Amâncio & Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência. 2008.
- GRAEFF, Nina. Os ritmos da roda: tradição e transformação no samba de roda . EDUFBA, 2015.
- DUARTE, Douraci Agostini; MEZZOMO, Frank Antonio. O samba enquanto manifestação cultural e sua utilização como símbolo nacional durante o Estado Novo (1937-1945). O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense , p. 1-29, 2012.

PESQUISAS DE CAMPO COM SAMBA DE RODA
· DE OLIVEIRA DIAS, Luciana; DE ALMEIDA, Natália Rita. EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS AGOGOS, ATABAQUES E PANDEIROS: UM ESTUDO DO SAMBA DE RODA GOIANO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) , v. 9, p. 111-126, 2017.
· BASTOS, Beatriz Borges. Andanças: cartopracáticas sensoriais das mulheres do samba de roda do Recôncavo Baiano, 2019.
· LORDELO, Petry Rocha. O samba chula de cor e saltado em São Francisco do Conde/Ba: cultura populá educação não-escolá para além da (o) capitá. 2009.
· GRAEFF, Nina. Fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira: o exemplo do Samba de Roda. 2014.
· AMOROSO, Daniela Maria. Levanta mulher e corre a roda: dança, estética e diversidade no samba de roda de São Félix e Cachoeira. 2009.
· SILVA, Marciano Carvalho da. O samba de roda da Ilha do Massangano e os seus processos pedagógicos . 2019. Tese de Doutorado.
· BELO, Rose. O Samba é o meu Kilombo: Tramas de Identidade, Solidariedade e Educação em Rodas de Samba de Salvador . Editora Dialética, 2021.

SAMBA DE RODA, EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO
· NEIRA, Marcos García. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. Pensar a prática , v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008.
· COLOMBERO, RMMP. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. Educação física cultural: o currículo em ação. São Paulo: Labrador , p. 190-9, 2017.
· SBORQUIA, Sílvia Pavesi; NEIRA, Marcos García. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. Motrivivência , n. 31, p. 79-98, 2008.
· COSTA, Elenice Rosa. As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG. 2013.
· RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. Movimento , v. 20, n. 3, p. 875-894, 2014.
· ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da educação física. Motrivivência , n. 8, p. 91-102, 1995.
· DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física , p. 40-42, 1996.
· SOARES, Andresa Silveira; SARAIVA, Maria Do Carmo. Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na Educação Física. Motrivivência , n. 13, p. 103-118, 1999.
· DOS ANJOS AGUIAR, Camila; NEIRA, Marcos García. Nesta escola tem samba. Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação , v. 16, n. 2, 2014.
· NEIRA, Marcos García. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. Revista e-Curriculum , v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.
· DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan , p. 64-79, 2005.
· MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, M. P. C. POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O TRATO COM A LEI NO 10.639/2003 NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL. HOLOS , v. 34, n. 1, p. 193-200, 2018.
· SANTANA, DENISE MARIA SOUZA; DE SANTANA, WAGNER SANTOS; SANTOS, VIVIANE CARLA BANDEIRA. O SAMBA DE RODA NO CURRÍCULO DA EJA.
· DOS SANTOS, Elzelina Dóris et al. Samba que educa: o potencial do Samba de Roda do Recôncavo Baiano para a educação das relações étnico-raciais. 2020.
· MASELLA, Marina Basques; MANDELA, EMEI Nelson. Samba, samba, samba ô lelê. Educação Física cultural: relatos de experiência. Jundiá: Paco , 2018.

A ação atual que estamos fazendo é a leitura dos resumos dos textos, para que possamos identificar se a classificação feita foi suficiente para a organização, ou se deverá ser reorganizada a partir dessas leituras. O primeiro eixo temático que começamos a leitura dos resumos foi “Aspectos históricos do Samba de Roda”, e a partir da leitura dos resumos constatamos que em sua maioria, os artigos falavam sobre a construção e ressignificação das identidades.

Em um dos textos que li, uma dissertação de pós graduação, intitulado “Cantos e batuques: o Samba na educação de jovens privados de liberdade”, o autor faz um estudo de campo em uma comunidade de atendimento socioeducativo com jovens infratores e usa o Samba como temática para seus estudos, sobretudo como maneira de intervir na ressignificação das identidades desses jovens. O autor alerta sobre a importância de “rever o olhar sobre o jovem que comete ato infracional enfatizando os anseios, as frustrações[...] juntamente com a construção de alternativas dignas para a superação da condição em que eles se encontram” (NASCIMENTO, 2012, p. 24). Dessa forma, o autor busca com seu estudo intervir numa possível superação das condições desses jovens, buscando assim uma ressignificação das identidades desses jovens de modo a ter uma mudança em seus comportamentos e a se identificarem, na sociedade em que vivem. Ainda nessa dissertação o autor busca

trazer a importância do samba não apenas como um gênero musical brasileiro, mas outros elementos que contemplem e permeiem esta cultura regada de significações diversas como religião, ancestralidade, tradição, herança cultural, ritual e dança que giram em torno de uma resistência cultural de afirmação de uma identidade (NASCIMENTO, 2012, p. 24).

Aqui fica claro o que o autor busca fazer em seus estudos, utilizando o universo do samba de roda para intervir na instituição em que os jovens estão. E como, também, o autor utiliza o samba como resistência e afirmação de uma identidade. Sendo assim, a partir da constatação de vários textos abordando o assunto “identidade”, vamos rever o eixo de estudo denominado “Aspectos históricos do Samba de roda”, e observar se esse eixo deverá ser redirecionado ou adicionado a ele um subtópico abordando o tema sobre identidades. Ademais, seguiremos com as leituras dos resumos referentes aos outros dois eixos, e após essa organização serão feitas leituras de todos os arquivos na íntegra, para a continuação da produção do trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. & STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2ª ed. pp. 7-21. Aparecida-SP: Ideias e letras, 2006.
- CARVALHO, C. de S. **Tradições em movimento no Terno de Congo Verde e Preto**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, 2016.
- CASTELLANI FILHO, L. [et.al]. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- IPHAN. Samba de Roda do Recôncavo Baiano. **Dossiê IPHAN 4**: Ministério da Cultura, 2007.

LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

McLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Trad. Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SILVA, R. de L. & FALCÃO, J. L. C. Identidades negras em movimento: entre passagens e encruzilhadas. In: **Repertório**. nº 24. pp. 98-113. UFBA: Salvador, 2015.

NASCIMENTO, Elton Carlos do. **Cantos e batuque**: o samba na educação de jovens privados de liberdade, 2012.

17

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DA DEVOÇÃO À SÃO JOÃO BATISTA: RUA DO CAPIM LUGAR DE RESISTÊNCIA E FÉ

*Sinara Carvalho de Sá*¹

*Luana Nunes Martins de Lima*²

INTRODUÇÃO

Esta escrita tem como intenção investigar com o olhar decolonial a Festa de São João Batista da Rua do Capim, na Cidade de Goiás-GO, seus processos dinâmicos e sua importância para o patrimônio sociocultural, bem como mostrar de que modo a educação patrimonial contribui para a visibilidade e apropriação desta manifestação. A festa acontece há mais de setenta anos e é realizada por um grupo social, em sua maioria, negros e pobres da Cidade de Goiás. Pessoas que estão à margem do polígono patrimonializado, o centro histórico.

A singularidade trazida pelas manifestações da Rua do Capim se deve ao fato de que ela reflete a força do lugar, transpassando a própria lógica das tradições e devoções a São João Batista, muito comum em todo o território nacional, ao apresentarem as afetividades, saberes e fazeres coletivos de uma comunidade urbana negra, que resiste, em vida e em história, a partir da colaboração entre seus membros. A resistência se dá à revelia de séculos de processos de marginalização, produzidos

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP) da Universidade Estadual de Goiás. Email: sinaracarvalhosa@gmail.com

² Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio (PROMEP) da Universidade Estadual de Goiás. Email: luana.lima@ueg.br

na formação e urbanização da cidade por uma elite branca colonial que demarcou os espaços de poder e as memórias a serem resguardadas, espaços esses que foram legitimados pelos processos de patrimonialização oficial.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram de natureza bibliográfica, a partir de leituras sobre memória e identidade, patrimônio material e imaterial; ademais, foi uma pesquisa participante com ênfase nas oralidades e na realização de entrevistas narrativas com os moradores, agentes promovedores da Festa de São João Batista da Rua do Capim e com consulta a acervos fotográficos de membros da comunidade.

A investigação contou com a participação de onze moradores(as) da Rua do Capim, organizadores(as) da festa, que responderam a um questionário escrito, além de nove entrevistas que foram gravadas (com captação de imagem e som para a produção de um vídeo documentário). Os vínculos preestabelecidos de uma das autoras, que também “nasceu e cresceu na rua”, a mesclagem entre memória pessoal, memória familiar e memória coletiva, bem como de identidades individuais e coletivas, também auxiliaram nas indagações, durante as entrevistas e em suas análises posteriores.

A pesquisa assim lançou um olhar para a festa como patrimônio próprio e singular da Rua do Capim. Trata-se do movimento de compreender a “cidade-patrimônio” a partir dos patrimônios do lugar.

RUA-LUGAR: A FESTA E RESISTÊNCIA NA RUA DO CAPIM GOIÁS - GO

O município de Goiás faz parte da Mesorregião do Noroeste Goiano, Microrregião do Rio Vermelho e compõe o Bioma Cerrado Brasileiro.

Possui, atualmente, segundo dados do IBGE (2021), uma área de 3.108,020km², população estimada em 2020, de 22.381 pessoas, residentes nos espaços urbanos e rurais.

Sobre a Cidade de Goiás, os estudos de Delgado (2003) indicam que é possível destacá-la como emaranhado de becos, com ruas de livre simetria, pontes, praças, igrejas, e as casas com fachadas de geometrias disformes. O conjunto arquitetônico é singular e encontra-se em bom estado de conservação. A arquitetura colonial, as paisagens naturais, a culinária, as manifestações culturais são os principais aspectos que remontam os patrimônios materiais e imateriais da região.

A Rua do Capim teria surgido por volta do final do século XVIII, oriundo do processo de urbanização do governador da capitania, o capitão-general Luiz da Cunha Menezes (Moraes, 2018, p. 85), tido como o administrador que mais beneficiou a vila no que se refere a melhoramentos urbanos.

A Rua do Capim está constituída dentro do núcleo que formou a sociedade negra e liberta da Cidade de Goiás. Hoje abriga as festividades em louvor a São João Batista, que se difere das outras festas juninas. A princípio, ressalta-se que a rua-praça em questão, fora, inicialmente, o lugar de estabelecimento da população negra mal quista no centro urbano, onde residem famílias mais abastadas, muitas tidas como tradicionais da cidade.

Também conhecida como Praça Conceição, Rua Conceição ou, o mais comum, Rua ou Praça do Capim (que para os moradores se deve ao fato da demora no calçamento das ruas e a grande presença de terra e plantas rasteiras), seu nome oficial é Rua Joaquim Paulo da Conceição, homenagem ao senhor Joaquim, um dos primeiros moradores da

comunidade: homem negro, pai de onze filhos, que exercia a função de professor, figura conhecida e de grande influência no meio político.

Figura 1 (esquerda): Praça Conceição ou Praça do Capim



Fotos: Sinara Carvalho de Sá, 2021.

A rua situa-se entre o centro histórico e o Alto Santana, um bairro periférico que foi, recentemente, reconhecido como Quilombo Urbano pela Fundação Cultural Palmares, conforme Portaria Nº 281, de 24 de outubro de 2017³. Compreendemos esse conceito de quilombo urbano a partir de Oliveira e D’Abadia, (2015, p. 258-259), como formas de resistências do povo negro, expressas na recorrente luta política e identitária pela manutenção do seu direito ao território, bem como tentativa de reconhecimento de civilidade, tendo em vista que se localizam às margens dos centros urbanos, esquecidos pelo Estado, com seus direitos fundamentais negados.

Já o artigo 2º do Decreto 4887/2003 (BRASIL, 2003) considera remanescentes das comunidades dos quilombos “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica

³ Diário Oficial da União, Seção 1, Nº 205, quarta-feira, 25 de outubro de 2017.

própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Portanto:

[...] as comunidades quilombolas urbanas se veem inseridas em meio aos problemas próprios de espaços urbanos carregados da complexidade e da heterogeneidade que permeiam a vida cidadina. A apropriação de seus territórios se vincula, geralmente, à realidade da periferia e/ou de espaços marginalizados e/ou segregados. São espaços etnicamente diferenciados por serem constituídos por grupos identitários que buscam o reconhecimento de sua identidade e a segurança jurídica de seu direito à propriedade para romper o ciclo da segregação espacial (OLIVEIRA; D’ABADIA, 2015, 259).

Compreender os processos de aquilombamento urbano e as origens e localidades do Alto Santana é primordial para o entendimento do processo de formação e territorialidade da Rua do Capim. Nas primeiras décadas do século XIX, o espaço que hoje se localiza nesta rua começava a ser ocupado, constituindo-se área marginal, a periferia da área urbana.

A Rua Conceição está há cerca de 300 metros do Alto Santana (500 metros de sua praça, onde também há uma tradicional Festa Junina); é circundada pela parte tombada, à esquerda, há 240 metros da Rua Vereador Hugo Argenta (Rua do Cemitério), à frente, 350 metros da Rua Senador Eugênio Jardim (Rua da Abadia) e à direita, 260 metros do Beco Santa Luzia.

As casas são construções diferenciadas das edificações centrais, tanto em escala, como em ornamentações; maioria ainda pelo sistema construtivo rudimentar (vernacular) dão sentido ao arruamento

envolvendo uma praça, que é espaço de socialização da festa (missas, almoços, danças, bingo). De acordo com Ribeiro (2020, p. 47):

Observando os domicílios que compõe a rua, é possível constatar construções em alvenaria, adobe, de taipa, ou balaço (tijolo) a reboque e/ou caiado de branco muitas delas geminadas conforme características da arquitetura colonial. Muitas mantiveram as portas e as janelas em madeira pintada com cores fortes, semelhante à arquitetura popular portuguesa encontrada no interior de Portugal, contrastando com a predominância das paredes brancas, muito comuns nos centros históricos goianos do período colonial, o que se faz possível a política de preservação, uma vez que a rua se encontra na área de entorno do Centro Histórico tombado pelo Iphan, o que permite a algumas residências, a variação de cores nas fachadas.

É uma rua familiar, em que gerações habitam na mesma casa. Identificamos, ali, as vivências de cada partícipe e sua relação com a “rua-lugar” e com a devoção a São João Batista. A rua possui quatro vias de acessos, das quais, três são becos estreitos: Beco do Ouro Fino; Beco da Santa Bárbara, e “Becão”⁴.

A praça, envolvida pelas casas de forma *circular-afetiva*, conforme, é o lugar de encontros, sociabilidades de mais ou menos 40 famílias que ali permanecem de forma geracional.

Essa circularidade permite maior aproximação visual e afetiva entre os moradores, o que remonta os espaços coletivos dos povos originários; é como se a praça fosse uma grande sala a céu aberto, a forma permite os encontros de gerações.

⁴ Do Beco do Ouro Fino é via principal de acesso para o centro da cidade. Um outro acesso, conhecido popularmente como Becão, liga a comunidade à Praça da Manchora, local onde relatam ter existido a forca (sistema de punição colonial). Já o Beco da Santa Bárbara liga a comunidade com os moradores do quilombo urbano do Alto Santana e arredores.

“Estar dentro do lugar é pertencer a ele e identificar com ele, e quanto mais profundamente do interior você é mais forte é a identidade com o lugar” (Relph, 1976, p.49). Enquanto o mundo todo é transformação e efemeridades, o lugar dá a sensação de permanência; é a estabilidade que os indivíduos precisam em meio ao caos do mundo moderno. Assim, “os hábitos locais resistem às forças que tendem a transformá-los, e essa resistência permite perceber melhor até que ponto, em tais grupos, a memória coletiva tem seu ponto de apoio sobre as imagens espaciais” (Halbwachs, 1990, p.136).

O entrelaçamento entre a identidade da comunidade, o sentido de lugar e a tradição da festa são evidenciadas, ainda, no fato das novenas sempre ocorrerem nas casas da praça, como destaca Seu Toin, filho de Dona Ica Rezaderia: “A novena acontece durante os nove dias e é feita na casa de um escolhido para ser novenário, sempre na Rua do Capim, nunca saiu de dentro da Praça do Capim” (Antônio Rodrigues de Jesus, morador. Entrevista concedida em: 17 abr. 2021).

Outro aspecto importante da memória é ter o grupo como referência, ou seja, a forma que se associa a uma realidade externa às vivências pessoais advém do arcabouço de significantes que são apreendidos pelo contato com o grupo; é por isso que a memória festiva está intrinsecamente ligada à identidade coletiva e a rua-lugar, corroborando com Tuan, que defende que o lugar possui “espírito”, “personalidade”, existe um sentido no lugar (Tuan, 1983, p, 09), como atesta um dos moradores.

Para Halbwachs (1990, p. 133), “o lugar recebe a marca do grupo e vice-versa”, de modo que cada aspecto do lugar possui um sentido específico cognoscível apenas para os membros daquele lugar, e, assim,

qualquer mudança no grupo, passa a repercutir no lugar e, da mesma forma, a mudança do lugar, também muda os indivíduos e o grupo.

Por meio de conversas informais e pesquisa oral participante, observamos que a festa de São João Batista da Rua do Capim é marcada por rituais e símbolos, estruturada na partilha, nas rezas, nos cantos, nos encontros, na fogueira (batismo⁵), no mastro e no forró. O encontro da devoção com a rua dá significado ao lugar, preenchendo-o de memórias. Cada aspecto do espaço possui sua própria importância no itinerário da festa, ou seja: no centro, há as tendas; nas laterais, as barraquinhas; à direita da tenda, a fogueira e o mastro; à frente, as casas onde são feitas as comidas coletivas; nos bancos, onde ocorrem as sociabilizações. Tais elementos atuam conjuntamente na construção de uma *identidade-tradição* dessa “*rua-lugar*”.

PATRIMÔNIO, RESISTÊNCIA NA RUA DO CAPIM: LOUVAÇÃO A SÃO JOÃO BATISTA

Na cidade de Goiás, a festa de São João Batista em geral é realizada entre 14 a 23 de junho. É um evento local muito importante para a comunidade vilaboense, em especial, para os moradores da Rua do Capim, que pertencem a um local comum do espaço urbano, assume-se habitando um lugar de memória, de pertencimento, um espaço sagrado.

A continuidade da tradição é, para essas pessoas, importante por serem devotos do santo, por ser uma tradição do lugar, mas, sobretudo, por terem sido seus entes queridos que a iniciaram.

⁵ O batismo consiste em apresentar ao fogo a criança ou alguém que não tenha sido batizado ainda, pedindo que São João nunca deixe faltar nada e o livre de acidente com fogo. Nesse momento, são estabelecidos laços de compadrios muito fortes. Às vezes, mais fortes do que os estabelecidos oficialmente em uma igreja.

Os moradores contam que, um dia, em meados da década de 1940, conversavam Doroty, filha de Joaquim da Conceição, que dá o nome à Rua e à praça, e um amigo, senhor Sebastião Farofa, sobre a devoção à São João Batista, quando surgiu a ideia de criar essa festividade, convidando os moradores e, posteriormente, a população local. Conta-se que quem primeiro teve a ideia de reunir pessoas, ensaiar e apresentar quadrilha no dia da festa foi a outra filha de Joaquim da Conceição, a Dona Antônia Carvalho da Conceição, ou Tia Tonha, como costumavam chamá-la. Tia Tonha puxou (equivale a narrar) a quadrilha por décadas e hoje ainda ajuda na produção dos lanches comunitários e nas novenas.

Aos poucos, nesse entremeio de décadas, a festa foi se estruturando e ganhando novas atividades, como bingo, Casamento Caipira, chegando ao formato que é, atualmente. Uma dessas atividades, foi a célebre Quadrilha do Capim, cuja tradição, beleza e alegria é lembrada pelos moradores da cidade.

A festa, desde sua organização à desmontagem da barraca/tenda, é, sobretudo, espaço de socialização, de trocas simbólicas entre diferentes gerações. Nas rememorações é comum citarem lembranças da infância.

Esse saudosismo fundamenta-se na relação afetiva ligada à construção daquela memória. A memória é uma espécie de fotografia do passado; ela é um recorte individual de dada realidade, cuja rememoração tem a ver com os aspectos daquela realidade que foram significativas para o indivíduo. As mudanças na tradição resultaram em uma sensação de ausência, o que foi percebido nas entrevistas. Não significa que Seu Toim realmente prefira a barraca de palha e os dias de trabalho árduo que levava para construí-la, mas aquelas memórias

continham elementos e pessoas que não existem mais fisicamente. De várias mudanças e adaptações citadas, certamente a mais sentida está nas fogueiras: eram 4 e bem maiores do que a de hoje, mas foram proibidas pelo Corpo de Bombeiros, restando apenas uma, usada nos batismos.

A programação da Festa de São João da Rua do Capim envolve diversas atividades distribuídas entre os dias 14 a 24 de junho. Os eventos oficiais são as novenas, missa, reza, procissão, levantamento do mastro, batismos e quadrilha; as demais atividades podem variar em dias e horários, conforme decidiram os responsáveis, mas se encerram no dia do 24 de junho.

Para tanto, requer-se uma comissão organizadora, a qual se compõe pelas seguintes atividades: 1) Festeira (o): organização, captação de recursos para execução da festa; parte burocrática da festa; 2) Alferes da Bandeira: responsável pela bandeira de São João, andor, procissão, missa; 3) Comando da Quadrilha: Ensaios da quadrilha; 4) Capitães do Mastro: responsável pela coleta do mastro; 5) Comunidade: Reza, fogueira, ornamentação da praça e novenários.

Para a ornamentação, a divisão das atividades determina quem fica com cada parte. Para a decoração, ficam os jovens e as crianças; na alimentação, como de costume da divisão social do trabalho, ficam as mulheres. O próximo passo é a divulgação, que é realizada por cartazes, distribuídos na cidade.

Figuras 7 e 8 (esquerda): Altares montado para a novena -2017.



Fontes: Arquivo pessoal de Nayara Assis e Josiene Santos.

Figura 11: Fogueira sendo preparada por moradores da comunidade. Figura 13: Almoço comunitário oferecido pela festeira no dia da festa – 2019.



Fontes: Arquivo pessoal de Weylla Lima, Sinara Carvalho de Sá e Nayara Assis.

A Festa de São João da Rua do Capim é comunitária, não visa lucratividade e, como visto, o que arrecada com aluguel de barracas, é voltado para os gastos da festa.

A fogueira e o fogo têm um caráter sagrado e purificador muito importante. Acende-se a fogueira não somente para realizar os batizados, mas para purificar o lugar. A sacralização do espaço é coletiva. É realizada com o hasteamento da bandeira de São João Batista ao mastro, instaurando, assim, o reinado de São João Batista. Em volta

dele, manifestações da cultura popular acontecem: o socamento do mastro, danças e cantigas específicas para São João Batista, distribuição de vinho gelado e cachaça. Em uma efusão de alegria pela sacralidade do momento, os agentes da festa tornam-se figuras religiosas.

O simbolismo da mesa farta e a socialização e partilha nesses momentos são frequentemente vivenciados pela comunidade. A festa é pensada e elaborada coletivamente, em um processo de empoderamento horizontal, e é de responsabilidade da festeira a busca por patrocínio e a manutenção do bem-estar da comunidade, isto é, comerem bem e garantir que todos tenham o mesmo tratamento num processo contínuo que imita, de uma maneira urbana, o mutirão – comum nas comunidades rurais.

Ressaltamos que essas manifestações são próprias da comunidade e da Rua do Capim, mantendo-se em seus emaranhados simbólicos que se estruturam a partir da relação com a liturgia católica, o catolicismo popular, aspectos das religiosidades de matriz africana, a urbanidade, afetividade expressa nas várias atividades coletivas.

MUITO ALÉM DO "CONHECER PARA PRESERVAR": UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL

Na Rua do Capim o indivíduo “Já cresce com espírito de festa”, assim observa-se como ocorre a *educação na cultura popular*, ou seja, de forma não formal e informal, que se estende à vida cotidiana, nas relações pessoais da comunidade, costumes, saberes que são transmitidos de uns para os outros.

Portando, é nas relações sociais cotidianas que a produção e reprodução social, cultural, histórica acontece, a partir das coletividades inseridas, de modo que:

os seres sociais – os homens – expressam sua natureza criando ou recriando uma organização que guia e controla o seu comportamento de inúmeras maneiras. Essa organização – a sociedade – liberta e limita as atividades dos homens, estabelece padrões que eles devem seguir e manter: quaisquer que tenham sido as imperfeições e tiranias que ela tem mostrado na história humana, é uma condição necessária a toda realização da vida. A sociedade é um sistema de costumes e processos de autoridade e auxílio mútuo, de muitos agrupamentos e divisões, de controle de comportamento humano e das liberdades. Esse sistema complexo, que está sempre sofrendo modificações chamamos Sociedade. É a teia das relações sociais. E está sempre mudando (FERNANDES, 1973, p. 117).

Portanto, é compreendendo como a cultura popular multifacetada opera no cotidiano das pessoas, construindo e ressignificando suas relações sociais, com lugar, com a comunidade em suas formas de entender o mundo, que este tópico trabalhará as orientações teóricas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa da Festa de São João da Rua do Capim, a partir da decolonialidade do patrimônio e tendo em vista que a educação opera de diversas formas na sociedade. Assim, um projeto societário que se ancore na democratização de bens e serviços, no reconhecimento, respeito e valorização da comunidade negra, sua histórica e cultural, deve ser estruturado na ruptura das amarras coloniais.

Desde o início da historiografia, a classe letrada, que tinha acesso à educação formal, era quem escolhia o que seria registrado, documentado, historicizado. Esse caráter elitista, segregacionista, que demarca as escolhas estiveram também presentes na seleção de quais manifestações culturais deveriam ser elencadas como representativas do todo; quais grupos seriam valorizados em detrimento dos demais e quais seriam os critérios das escolhas. Essa é a ordem hegemônica,

colonialista que dita, desde as origens da humanidade, os grupos que comandarão e os grupos que servirão.

Esse aspecto, historicamente constituído e reafirmado se ancora nas origens coloniais da sociedade brasileira, de modo que:

na América, a ideia de raça como um instrumento de estruturação social foi configurada como um padrão de poder por meio das práticas e estruturas da colonialidade, relacionando-se diretamente com a exploração do trabalho e com o capitalismo mundial. A mestiçagem, desta forma, é utilizada como discurso de poder. Os colonizadores conseguiram impor um padrão de dominação estabelecendo a superioridade branca europeia em contraponto à inferioridade dos negros e indígenas, como também às suas respectivas identidades e referências culturais, sendo os mestiços novos desenhos de identidades na liminaridade, no meio do caminho (TOLENTINO, 2018, p. 52-53).

Ir contra os limites simbólicos impostos pela colonização assim, é ser decolonial, corrente que debate as influências determinantes do colonialismo e do capitalismo e como elas consolidaram as “epistemologias dominantes, que foram efetivas na supressão de diferentes formas de saber próprias de povos e nações colonizados, relegando os seus saberes e conhecimentos ao silenciamento ou à subalternidade” (TOLENTINO, 2018, p. 47).

As instituições, os saberes que esse grupo cria e recria a cada geração, serve-lhe como forma de legitimação dos privilégios e manutenção de poder. É nesse sentido que se defende que a educação patrimonial (E.P.) seja sobretudo decolonial e contra-hegemônica. Fazer parte dessa rede de jogos de interesse pode, através da educação ativa, no mínimo questionar esse locus imposto e apresentar outras representatividades. Para Tolentino (2016, p. 42), “não é possível,

portanto, pensar em patrimônio ou memória coletiva sem pensar em alguma relação de poder”.

A educação patrimonial surge conjuntamente às políticas patrimoniais, se evidenciando na década de 1980, onde “ganhou contornos, reflexões, críticas e, sobretudo, ressignificações”, entretanto, desde então se evidencia “a inconsistência do termo, evocando a indissociabilidade entre a educação e o patrimônio, o que seria uma redundância falar em educação patrimonial” (TOLENTINO, 2016, p. 39).

No campo do patrimônio, essa discussão é fundamental para se analisar como os diferentes grupos se apropriam de sua herança cultural e como são regidos os jogos de disputas e as relações de poder em torno da seleção dos patrimônios e da construção das narrativas de memórias coletivas. A reformulação do patrimônio em termos de capital cultural tem a vantagem de não representá-lo como um conjunto de bens estáveis e neutros, com valores e sentidos fixados de uma vez para sempre, mas como um processo social, que, como qualquer outro capital, acumula-se, reestrutura-se, produz rendimentos e é apropriado de maneira desigual por diversos setores (TOLENTINO, 2016, p. 43).

Tolentino (2018) aponta que as práticas autoritárias nasceram com a própria ideia de patrimônio, expressas nas ações preservacionistas do Estado. No caso da Cidade de Goiás, esse processo, como se viu, partiu da iniciativa de descendentes das antigas oligarquias, os “filhos de Goiás” e foram institucionalizadas pelo IPHAN. Já que a comunidade não foi convidada a participar da escolha desses patrimônios oficializados, nesse sentido, Florêncio (2019, p. 62) alerta que “é imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas”.

Demarchi (2016, p. 50) define que a E. P. surge justamente ancorada na evidência do “caráter desigual do patrimônio cultural”, legitimada pela “desigualdade de reconhecimento pelo Estado do patrimônio cultural que privilegia apenas algumas classes sociais e alguns grupos étnicos”. Assim, ela trata da “redução do Brasil”, que reproduz esse status quo. Para tanto, “a prática educativa que propomos deve considerar todos os bens culturais a que são atribuídos valores, simbólicos ou afetivos, os que possuem significados identitários e são suporte de conhecimentos e memória. Há, assim, uma relação de afinco entre a educação e a transformação:

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhecem suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local. Ação transformadora dos sujeitos no mundo, e não uma educação somente reprodutora de informações, como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informações (FLORENCIO, et.al. 2014, p. 20).

Assim, recorre-se à E.P. como fundamental na compreensão de como esses “patrimônios” foram eleitos, o que está por detrás de cada ação, tombamento, divulgação, para que os indivíduos possam compreender a si, seus lugares e seu grupo social. Media-se a relação entre o que lhes foram postos como patrimônio cultural e o que cada grupo entende sua própria manifestação e, por conseguinte, seu patrimônio, ou seja:

nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como préconcebido, em que seu valor é dado a priori, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento (TOLENTINO, 2016, p. 47).

A ocupação de espaços do patrimônio oficializado (centro histórico) pelos grupos deixados à margem do processo, bem como a valorização das manifestações culturais que sobressaem à Semana Santa, são, por exemplo, formas de atuação contra- hegemônica. A E.P, deve estar empenhada na elucidação desses processos simbólicos e no reconhecimento da participação de outros grupos sociais na configuração das histórias e culturas locais, regionais e nacionais. Para tanto, Souza e Thompson (2016, p. 16) destacam que:

Portanto, a participação dos grupos sociais em todo o processo, desde suas formulações até as execuções, é um pressuposto essencial às atividades de EP. É o autorreconhecimento da sociedade, através do poder público, da sua heterogeneidade, distanciando-se dos discursos generalizantes do Estado Nacional, tradicionalmente produtor de uma cultura unilateralista. Os processos participativos, que lançam mão de mecanismos de auscultação e interlocução, são elementos de uma política de asserção da democracia, portanto, de uma política efetivamente pública. A EP sob o viés proposto tem o intuito de favorecer, na Política Nacional de Patrimônio Cultural, outro modus operandi, que, ao invés de patrimonializar bens culturais somente com base em discursos de valoração técnico-políticos, possam estimular a participação dos grupos sociais em todo o processo de preservação dos seus bens culturais referenciais.

Portanto, o campo do patrimônio, por reiterar as teias de poder, é um campo de conflito e, por conseguinte, de construção social. Assim, a educação patrimonial é uma alternativa para compreensão desses conflitos e abertura de possibilidade para responsabilização na inserção e participação dessas disputas. Para ser efetiva, a E.P. deve “ir além do conhecer para preservar”; é necessário que se propicie a reflexão crítica. E, a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade” (TOLENTINO, 2016, p. 46).

Por fim, Tolentino (2018, p. 52) reitera que qualquer ação de educação patrimonial deve ter “a descolonização como requisito absoluto para o reconhecimento da diferença e da diversidade”, ser mediada pela “interculturalidade, entendida como processo e projeto social, político, ético e epistêmico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, inicialmente, demonstrou que a Festa de São João na Rua do Capim fora vitimada à invisibilidade, ao não reconhecimento e às tentativas de ocultação das memórias da participação da comunidade afrodescendente na construção das identidades culturais do povo vilaboense, em virtude de uma “herança patrimonial atraíçoad e pouco confiável” (Prado, 2014, p.176-178).

Mesmo às margens desses processos, os grupos invisibilizados e silenciados continuam buscando formas de terem seus espaços reconhecidos, de darem continuidades às práticas e crenças cotidianas, marcadas de inúmeros significados próprios daquele grupo e daquele lugar. Nessas ações “combinam-se a resistência do espaço e do tempo [...] por meio de relações sociais que persistem, pelo sentido de pertença

e pela construção da identidade partilhada, ora como passado, ora como presente e ora como devir” (Lima, 2017, p. 19). A resistência, a partir da memória coletiva, é o que dá sentido ao patrimônio do lugar, não institucionalizado pelas políticas patrimoniais e deslegitimados pelo Estado.

A comunidade da rua do Capim, historicamente marginalizada na cidade “Patrimônio da Humanidade” têm sua resistência se materializada na Festa de São João Batista, enfatizando o papel da cultura popular, do papel da mulher em um mundo, ainda, muito patriarcal, e que ainda valoriza a cultura erudita hegemonicamente branca. É resistindo que, mesmo com ínfimos recursos, buscam avivamento para manterem suas tradições. A educação patrimonial é aqui apresenta

da como ferramenta possibilitando e proporcionando a visibilidade do saber-fazer a Festa em Louvor a São João Batista. Através dos relatos de memória, e das vivências da comunidade, reconhecer e preservar os saberes, as práticas, as crenças, que enriquecem e se fazem presentes na manifestação popular religiosa da Rua Capim.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cavalhadas de Pirenópolis**: um estudo sobre representações de cristãos e mouros em Goiás. Goiânia: Oriente, 1974, p. 208.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 38.
- DEMARCHI, João Lorandi. Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático; 5). p. 49-56. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/4881146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

LIMA, Luana Nunes Martins de. **Lugar e memória: o patrimônio goiano entre o esquecimento e a resistência**. Tese (Doutorado em Geografia - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPG/GEA), Brasília, 2017.

MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **A história de uma oligarquia: os Bulhões**. 2 ed. Goiânia: Kelps, 2018.

OLIVEIRA, Fernando Bueno; D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée, Rev. Geo.** UEG – Anápolis, v.4, n.2, p.257-275, jul. /dez. 2015.

PRADO, Paulo Brito do. Patrimônio Inquirido: por uma história de memórias subterrâneas nos sertões de Goiás em 1930. **Em Tempo de Histórias**, n. 24, 2 out. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/14832>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

RELPH, Edward. **Place and placelessness**. London: Pilon, 1976. p.49.

RIBEIRO, Lorena Santana. **Afeto e Permanência: o louvor a São João Batista na comunidade da Rua do Capim na Cidade de Goiás**. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis, 2020. Disponível em: <https://www.btdtd.ueg.br/bitstream/tede/399/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_LORENA_SANTANA_RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

TAMASO, Izabela Maria. A expansão do patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios. **Sociedade e Cultura**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2005, p. 13-36.

_____. **Em nome de patrimônio: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás**. 2007. 787 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/1995>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Festas e procissões da cidade de Goiás:** O patrimônio em movimento. In. Anais do XXVI – Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo. p. 1-17. 2011.

GOOGLE MAPS. **Recorte cartográfico da cidade de Goiás e mediações Praça Conceição – “Praça do Capim”.** [S.l.: s.n.]. 2021. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/-15.925923,-50.1440125/-15.9292831,-50.1425007/@-15.9304595,-50.1451139,16z/data=!4m2!4m1!3e2>>. Acesso em 19 jun. 2021.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In. TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático; 5). p. 39-47. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

18

DINOSSAUROS NÃO EXTINTOS: LEVANTAMENTO E MAPEAMENTO DE ELEMENTOS PALEONTOLÓGICOS EM MUSEUS DO CONTINENTE AFRICANO

*Alessandra Soares Ramos*¹

*Josiane Kunzler*²

INTRODUÇÃO

“Dinossauros não extintos” consiste em uma ampla proposta de estudos voltada à identificação, sistematização e interpretação de fósseis e outros elementos paleontológicos no contexto museal. Não se trata, no entanto, de um estudo de Paleontologia, embora se beneficie dessa ciência. É pela perspectiva da Museologia que se busca revelar de que forma esses objetos museológicos podem ser úteis à compreensão da realidade da qual eles foram retirados e como o processo de musealização emprega recortes narrativos que determinam a representação dessa realidade nos museus.

A proposta foi iniciada em 2020, com dois planos de trabalho realizados por discentes do curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal de Goiás, no âmbito do Programa de Iniciação Científica. O primeiro trabalho, financiado com bolsa PIBIC do CNPq, esteve centrado nos museus brasileiros de folclore, cultura e arte

¹ Historiadora, discente do curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal de Goiás e mestranda em História Cultural, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; ales_soares@outlook.com

² Pesquisadora externa do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ações de Extensão em Performances Culturais, Memória Social e Museologia – GEPEMM (UFG/CNPq); Doutora em Museologia e Patrimônio; kunzler.josi@gmail.com

popular. O segundo, realizado em caráter voluntário pela primeira autora deste texto com orientação da segunda, se volta especificamente aos museus do continente africano e será apresentado aqui. Ambos estão vinculados ao projeto de pesquisa “Museologia e Memória Social em Performances Culturais”, coordenado pela Profa. Vânia Dolores Estevam de Oliveira (UFG), e ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Ações de Extensão em Performances Culturais, Memória Social e Museologia (GPEMM, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq em 2019).

A vertente aqui em foco foi desenvolvida a partir de demanda apresentada pela própria discente, que também é formada e atualmente mestranda em História. Dessa forma, o tema tem o mérito de integrar três áreas de conhecimento: a Paleontologia, a Museologia e a História. O objetivo é analisar a presença de elementos paleontológicos nos acervos museológicos da África e compreender qual é o papel atribuído a esses objetos em tais instituições, considerando as especificidades históricas e do campo museal africano.

O trabalho ainda em fase exploratória consistiu inicialmente num levantamento inédito que visa identificar e mapear os locais de musealização dos fósseis no continente africano, para posteriormente gerar dados suficientes para análises mais detalhadas visando fomentar possíveis intercâmbios entre os museus brasileiros e africanos. Assim, a pesquisa, por ora, tem uma abordagem quantitativa e um caráter descritivo, visando caracterizar uma parte específica do cenário museológico do continente africano, a partir de levantamento e sistematização de dados objetivos. Se aproxima, porém, da pesquisa explicativa, pois busca fazer inferências acerca da natureza da relação entre os dados (GIL, 2008).

O levantamento foi organizado com base nas cinco regiões geográficas africanas: África Meridional, África Central, África Oriental, África Ocidental e África Setentrional (segundo regionalização apresentada em Moraes, 2016). A busca foi realizada através de consultas à ferramenta de pesquisa da Google, com o termo “museu” associado ao nome de determinado país. Foi considerada uma noção ampla de museus, incluindo sítios, parques e centros de visitação. Os resultados apresentados pela busca - os sites - foram verificados e uma tabela foi construída com os seguintes campos: “nome da instituição”, “endereço físico”, “data de fundação”, “categoria” e “endereço eletrônico” em que o museu foi encontrado.

Os dados serão apresentados e discutidos a seguir, mas antes alguns aspectos conceituais e referenciais são expostos acerca dos desafios atuais dos museus e da Paleontologia no continente africano, e do potencial apresentado pela musealização dos fósseis.

A ÁFRICA ENTRE OS MUSEUS DO PODER E O PODER DOS MUSEUS

O continente africano é o terceiro maior do mundo e o segundo mais populoso, com grande diversidade em aspectos culturais, sociais, políticos e naturais, sendo difícil tecer uma apresentação geral sem cair em superficialidades. Destaca-se, contudo, que é uma potência científica, tendo contribuído em todas as grandes áreas do saber, da Biologia à Arqueologia, da Geologia à Medicina, da Matemática à Ciência do Clima. Entretanto, essa extensão, população e potencialidade era, até meados do século XX, praticamente toda dominada e administrada pelo sistema colonial estabelecido pelas nações europeias, especialmente Portugal, França e Inglaterra – uma colonização militar, política,

econômica e cultural que tentou, ainda, apagar a história e as identidades do continente. Atualmente, são 54 países independentes e diversos desafios a serem enfrentados.

Os museus do continente africano são, em sua maioria, produtos da era colonial (ARINZE, 1998; ABUNGU, 2005). Com algumas exceções, foram criados no século XX, como réplicas do modelo de museu europeu dos séculos XVIII e XIX, baseado na lógica de museu centrado no objeto e na “memória do poder”. Esses museus, “tendem a se constituir em espaços pouco democráticos onde prevalece o argumento de autoridade, onde o que importa é celebrar o poder ou o predomínio de um grupo social, étnico, religioso ou econômico sobre os outros grupos” (CHAGAS, 2002, p.63).

Por outro lado, embora tivessem tal influência, não nasceram com a mesma devoção pública das versões originais. Enquanto na Europa essas instituições foram estabelecidas como locais de educação e fruição da sociedade, na África elas prestavam aos interesses do poder imperial, restando aos povos africanos servir, em sua própria terra, como objetos de interesse e deleite do estrangeiro, além de atendentes, faxineiros e auxiliares braçais em trabalhos de campo, como constatou Emmanuel Nnakenyi Arinze, diretor do Programa Museus do Oeste Africano (WAMP). Segundo ele, “os museus africanos foram criados para abrigar os objetos inusitados de um povo 'tribal' e para satisfazer a curiosidade da elite cidadã quase com exclusão total da população local que produzia os objetos e materiais” (ARINZE, 1998, p.31, tradução nossa).

À medida que a independência se tornava uma realidade para os países africanos, esses museus se apresentavam como instrumentos para a construção de uma nova ideia de nação e algumas ações importantes eram voltadas diretamente à profissionalização da equipe

envolvida. Entretanto, a configuração vigente de “museu” na África, que segue a atual definição de museus do Conselho Internacional de Museus (ICOM), “entrincheira” essas instituições que, por sua vez, encontram-se desconectados não só do próprio modo de vida dos africanos mas também dos problemas mais atuais da sociedade africana, como a fome, a pobreza, os sérios problemas políticos e econômicos, as crises cultural e ambiental, entre outros (ARINZE, 1998; CHATERERA; NYAWO, 2013; CHIPANGURA, 2017; CHIPANGURA; MARUFU, 2019).

A construção da ideia de um museu africano, a partir do modelo europeu, que faça sentido e diferença a seus povos, ou seja, celebre a cultura e a memória autêntica do local, tem sido um dilema. “Como um museu desse tipo deve ser projetado e organizado se está localizado na África e, portanto, se dirige aos próprios produtores das culturas que representa ou às gerações subseqüentes? (VIVAN, 2016, p. 195, tradução nossa). Nesse sentido, diversas tentativas têm sido narradas, almejando-se explorar o poder dos museus. Para Chagas (2002), “[t]rabalhar nesta perspectiva [...] implica afirmar o papel dos museus como agências capazes de servir e de instrumentalizar indivíduos e grupos para o melhor equacionamento de seu acervo de problemas”.

Exemplo disso ocorre no Mutare Museum (Zimbábue). A exposição “*Ngoda the Wealth Beneath Our Feet: The Diamond Mining Exhibition*” estabeleceu uma arena contemporânea de diálogo e interação social, ao explorar a mineração ilegal de diamantes na região e os múltiplos problemas e conflitos sociais advindos dessa prática, além de colocar em contato empresários, administradores públicos, trabalhadores e população em geral (CHIPANGURA, 2017, p.39).

Considerando que os museus africanos devem abandonar o modelo de museu europeu, “tão frio e rígido”, Arinze (1998, p.36, tradução nossa)

sugere que eles redefinem suas missões, seus papéis e a si mesmos, conformando um novo modelo que fortaleça a relação com a população local e dê a ela o lugar de protagonista nas relações curatoriais. Para o pesquisador, ao ser palco dessas reformulações, a África desempenha um papel catalisador no desenvolvimento do campo museal no século XXI, “dando à luz ideias que levarão ao surgimento de novos modelos de museus que serão desafiadores e estimulantes” (ARINZE, 1998, p.37, tradução nossa).

FÓSSEIS E PALEONTOLOGIA NA ÁFRICA

A África desempenha um papel importante na interpretação da história da vida na Terra, tendo sido a África do Sul o primeiro país de fora da Europa Ocidental a participar como local de produção científica nessa área (DURAND, 2005, p. 54). Entre as contribuições mais relevantes do continente estão os estudos sobre a origem e a evolução da espécie humana, a mais conhecida, mas ainda inclui registros menos conhecidos, porém de igual relevância, como a origem e a evolução dos vertebrados no Paleozoico, a diversificação dos dinossauros e outros répteis terrestres e aquáticos do Mesozoico, a origem e a diversificação dos mamíferos entre o Mesozoico e o Cenozoico, com destaque para os sítios em Tendaguru e Karoo, entre outros (ver DURAND, 2005; BENOIT, 2018).

Com esses registros, é evidente que o continente africano vem oferecendo peças essenciais ao quebra-cabeça da evolução da vida e da história geológica da Terra. Apesar disso, de acordo com Benoit (2018), os registros africanos são subestudados, havendo uma predileção pelos registros do Norte no currículo de diferentes níveis educacionais. Para

o pesquisador isso tem influência na formação de novos pesquisadores que é, por sua vez, uma demanda explícita.

Assim como no cenário dos museus, há uma escassez de paleontólogos nativos e um problema crônico na formação desses profissionais. A maior parte das pesquisas em Paleontologia no continente africano são realizadas por pesquisadores estrangeiros em seus respectivos países ou em instituições sediadas na África. Durand (2005) alerta que são eles que ocupam os cargos disponíveis e, ao final, regressam aos seus países ou continentes deixando muito pouco de contribuição a ser usufruída pelos africanos:

Uma tendência de não envolvimento ou exclusão das comunidades indígenas da pesquisa e educação paleontológica nos últimos dois séculos resultou na falta de conhecimento do patrimônio paleontológico local na África. Este círculo maligno é completado pela escassez de paleontólogos indígenas na África, deixando um hiato para trás que implora para ser preenchido por pesquisadores estrangeiros. Essa tendência é exacerbada pelo fato de que os paleontólogos estrangeiros ocupam muitos dos poucos empregos disponíveis ou disputam o pouco financiamento disponível para pesquisa e curadoria paleontológica em países africanos. Outros pesquisadores e estudantes estrangeiros saem da África depois de concluir suas pesquisas ou obter diplomas, deixando pouco para trás o que seria útil para os povos indígenas (DURAND, 2005, p. 76).

Esse é um caso típico de “ciência de paraquedas” (ou “*parachute science*” em inglês), termo cunhado para definir uma prática comum conduzida por pesquisadores de países desenvolvidos, que buscam seus objetos de estudo em países em desenvolvimento, como o Brasil e países da África. Tais cientistas transferem os exemplares aos seus países de origem e ali continuam suas pesquisas, sem qualquer retribuição ao território extirpado (STEFNOUDIS et al., 2021).

Essa prática faz parte do “colonialismo científico” no campo da Paleontologia, denunciado por Raja et al. (2022). Ele inclui ainda a invalidação das produções acadêmicas locais e o desrespeito às leis desses países afetados, incluindo o tráfico ilícito de fósseis. Em consequência, verifica-se o subdesenvolvimento científico dessas nações e o prolongamento da dependência em relação aos países já desenvolvidos, como no ciclo vicioso descrito por Durand (2005) anteriormente.

É evidente que isso é parte do legado de séculos de colonização. Os recursos naturais do continente africano foram amplamente explorados sob a presença e influência massiva dos colonizadores até a conquista da independência. As primeiras descobertas de vertebrados do continente do século XVIII, por exemplo, incluindo o primeiro fóssil de dinossauro encontrado ali, foram enviadas para estudo pelo *British Museum* e não mais retornaram (DURAND, 2005). No caso de Portugal, entendendo-se ser necessário um “esforço de investimento” para fortalecimento do império, empenhou-se numa investigação sobre o território para ocupação e exploração dos recursos minerais que muito estimulou o desenvolvimento das ciências naturais.

Compreende-se, deste modo, o importante papel que os inúmeros estudos e missões geológicas vieram a desempenhar nas décadas seguintes [início dos anos 1900], começando pelo simples envio de amostras para as instituições metropolitanas vocacionadas para as Ciências da Terra, mas evoluindo para uma fase de apogeu, já nas décadas de 1950 e 1960, durante as quais se efectuavam extensos levantamentos cartográficos e se identificavam e exploravam jazidas de interesse mineiro (CALLAPEZ et al., 2020, p. 161).

Grande parte dessas coleções ainda permanecem salvaguardadas em instituições europeias, a despeito de tentativas de repatriação (DURAND, 2005). Alguns projetos de cooperação internacional visam a disponibilização digital desse acervo tomado como testemunhos do “legado histórico-científico da época colonial”: uma “[...] memória científica [que] permanece à disposição das novas gerações de docentes e discentes, sob a forma de acervos bibliográficos e cartográficos, e de coleções (botânicas, geológicas e zoológicas) conservadas em instituições, sobretudo portuguesas [...]” (LOPES; CALLAPEZ; GOMES, 2012, p.236). Trata-se, mais uma vez, de coleções formadas sob e para os interesses dos antigos colonizadores e não dos próprios africanos, que permanecem sob a aura de objetos de celebração do poder.

Nesse sentido, se faz relevante questionar onde estão e qual é o papel dos fósseis e da Paleontologia nos museus africanos, a fim de colaborar com o desenvolvimento de estratégias de fortalecimento da pesquisa local, da formação de paleontólogos nativos e do engajamento da população em relação aos bens naturais de seu território.

FÓSSEIS, MUSEUS E MUSEALIZAÇÃO

Atualmente, fósseis são compreendidos como restos e vestígios de seres vivos do passado e que ficaram preservados nas rochas (HOLZ; SIMÕES, 2002). São elementos fundamentais para a Paleontologia, ciência capaz de compreender a origem, a composição e a dinâmica da vida ao longo da história da Terra, além de subsidiar estudos que busquem explicações para os comportamentos do Sistema Terra hoje e projeções de futuros possíveis comportamentos. O tempo profundo

revelado pelos fósseis nos ajuda a reduzir a incerteza do curto tempo presente e refinar cenários preditivos (BOISSERE, 2016, p.2).

Contudo, ao contrário do que é comum se imaginar, os fósseis não se restringem a testemunhos da vida do passado geológico, “enigmas da história da vida na Terra” (LIMA; GRANATO, 2017) ou, ainda, “mineralizações de mundos defuntos” (BARRAU, 1984). Fósseis são objetos curiosos que há muito tempo e ainda hoje despertam o interesse dos seres humanos, sendo integrados às relações socioculturais por influências alimentares, artísticas e estéticas, econômicas, espirituais, lúdicas, educativas, normativas, sanitárias, simbólicas e onomásticas (POMBO, 2010).

Descobertas arqueológicas indicam diferentes significados atribuídos a esses objetos de origem natural, incluindo fatores mágicos, devido ao caráter enigmático de serem fragmentos de rocha inanimados e, ao mesmo tempo, aparentemente animados.

Fósseis comuns podem assemelhar-se a organismos vivos, mas por serem pesados e feitos de pedra ou do tamanho errado, serem grandes ou pequenos demais, ou ainda não se assemelhar a nada vivo, poderiam ser explicados por conceitos de magia (LEEMING, 2015, p. 16, tradução nossa).

No Amapá, mais precisamente no Sítio Curiaú Mirim I, um punhado de fósseis de crinóides foi encontrado em urnas funerárias de cerca de 1.000 anos. É possível que eles tenham sido utilizados como parte de adornos corporais, a exemplo das miçangas incorporadas a colares e pulseiras atuais, devido à forma discoide com um furo ao meio que esses fósseis apresentam. Além disso, ainda podem ter participado de uma ampla rede de trocas entre os povos ameríndios que ocupavam essa área da Amazônia (GAMBIM JR et al. 2017; GAMBIM JR. et al. 2018).

Nos museus, é predominante que os fósseis sirvam à pesquisa e ao ensino em Paleontologia. De fato, ao caráter preservacionista dessas instituições é atribuída a possibilidade de desenvolvimento daquela ciência que nasceu baseada na observação, descrição, comparação e identificação e para isso demandava robustas coleções que deveriam ser mantidas após consultas – característica que se mantém atualmente (RUDWICK, 1976; HENRIQUES, 2010). Nessas instituições os fósseis são “fatias da natureza” e não a natureza em si, destacadas, coletadas e organizadas para representar determinado recorte temporal e espacial da história natural da Terra. Isso ocorre segundo um sistema específico de pensamento e concepção do mundo, o da Paleontologia, sob um processo institucional também específico, que é o da musealização. Nessas circunstâncias, os fósseis são transformados em produtos culturais, forjados no encontro entre os interesses e demandas científicas (que variam em três instâncias: institucional, disciplinar e pessoal) e as exigências de salvaguarda e comunicação museológicas (CHALK, 2014). Assim, passam a ser testemunhos das múltiplas relações que regem a sua configuração enquanto *museália*.

Os fósseis, quando separados de seu contexto original, para integrar uma coleção científica de um museu, não deixam de ser representantes estratigráficos e de biodiversidade de seus sítios paleontológicos. O processo de musealização o reveste de uma nova significação que transcende seu sentido específico do local e idade que representa. Passa a ter uma importância para a história da Terra, para a história da área de conhecimento e para a história da instituição. [...] Assim, esse objeto passa a construir no espaço musealizado, uma memória, que não foi criada pelo cientista, mas interpretada por ele, dentro de um contexto histórico-sociopolítico (TEIXEIRA et al., 2011, p.33).

No contexto dos museus devotados à elaboração de um ideal de nação, os fósseis também vieram a ser úteis na construção de narrativas identitárias, como objeto que conecta a história recente de um povo, de um território, com a história do passado profundo, de formação geológica e biológica daquele local. Assim, é comum que fósseis sejam encontrados em museus estaduais, como acontece no Museu Estadual Prof. Zoroastro Artiaga (Goiânia, GO), onde os fósseis integram uma exposição que busca caracterizar Goiás desde a origem da Terra até às expressões mais recentes de religiosidade (observação feita pessoalmente pelas autoras).

No extinto Museu Sergipano de Arte e Tradição (Aracaju, SE), por sua vez, os “achados referentes à Paleontologia (fósseis de Mastodonte e *Megatherium*) e de outros animais” era uma das 11 categorias identificadas pelo próprio idealizador do museu e responsável pela reunião do acervo, José Augusto Garcez. As demais diziam respeito à “etnologia brasileira”, à “arte sacra”, à “arte popular em geral”, ao “ciclo do cangaço”, ao “ciclo da escravidão”, à “armaria” e à “antropologia cultural”, entre outras (GARCEZ, 1958 apud BRITO; SILVA, 2019, p.1017). Na ideia de “sergipanidade” do intelectual, os fósseis conferiam maior concretude à noção de origem, de conexão com a terra. Sergipe só seria representado de maneira integral se contemplada a sua história natural.

[...] a informação transmitida a partir da coleção estava muito embasada por uma narrativa histórica, onde os tempos do passado e do presente seriam evidenciados pelas habilidades técnicas, pelos objetos históricos, pelas narrativas míticas que fomentariam a ‘tradição do povo sergipano’ (BRITO; SILVA, 2019, p. 1018).

Assim, é importante lidar com o fato de que também por meio da musealização são atribuídos novos valores e significados aos fósseis. Museologia e Paleontologia possuem o poder de transformar esses objetos em *museália* atendendo a diferentes interesses. Quais serão os que regem a musealização dos fósseis nos museus do continente africano? Ao quê e a quem servem os fósseis ali salvaguardados, pesquisados e comunicados?

FÓSSEIS E MUSEUS AFRICANOS EM NÚMEROS

Até o momento, foram encontrados 21 museus africanos com registros fossilíferos, organizados por região geográfica na tabela 1³. Eles estão distribuídos quase exclusivamente pelas regiões Meridional (11) e Oriental (8). Os outros dois estão na África Ocidental e na Central, enquanto nenhum foi encontrado na África Setentrional com essa temática.

Tabela 1. Lista de museus africanos com fósseis por região geográfica

<i>Região</i>	Nome da Instituição	Localização	Data de Fundação
<i>África Oriental</i>	National Museum of Ethiopia	Arada, Etiópia	1944
	Kariandusi Site	Nairobi, Quênia	1928
	Koobi Fora Site	Lodwar, Quênia	1968
	National Museum of Tanzania	Dar Es Salaam, Tanzânia	1934
	Olduvai Gorge Museum	Olduvai Gorge, Tanzânia	1970

³ Em comunicação anterior, o número apresentado era de 33 museus. Entretanto, uma nova revisão refinada constatou a ausência de fósseis em algumas instituições que foram, então, excluídas da listagem.

	National Natural History Museum	Arusha, Tanzânia	1987
	Uganda Museum	Kampala, Uganda	1908
	Museu Nacional d'Eritrea	Asmara, Eritreia	1992
África Meridional	Maropeng and Sterkfontein Caves	Krugersdorp, África do Sul	1825
	West Coast Fossil Park	Vredenburg, África do Sul	1998
	!Khwa ttu San Heritage Center Museum	Yzerfontein, África do Sul	2006
	Iziko South African Museum	Cidade do Cabo, África do Sul	1825
	Ditsong - National Museum of Natural History	Pretória, África do Sul	1892
	Karoo National Park	Karoo, África do Sul	1979
	Museu de História Natural	Luanda, Angola	1938
	Museu de Geologia	Luanda, Angola	1929
	Museu de História Natural	Maputo, Moçambique	1911
	Natural History Museum of Zimbabwe	Bulawayo, Zimbábue	1962
	Museum of Ethnology and Paleontology	Antananarivo, Madagascar	s.i.
África Ocidental	National Museum of Níger (Musée National Boubou Hama)	Niamey, Nigéria	1959
África Central	Museu Nacional do Chade	N'Djamena, Chade	1962
África Setentrional	Não foi encontrado nenhum museu com fósseis		

Entre os países, são 12 com museus que contém fósseis em seus acervos, o que representa 22% do total de 54 países existentes no continente africano. Destaca-se que $\frac{1}{4}$ desses museus estão

concentrados em um único país: a África do Sul. A Tanzânia aparece na sequência com três instituições, enquanto a Angola e o Quênia são os países com dois museus. Os demais oito países têm somente um.

Nesse primeiro momento, também foi observada a data de fundação dos museus. Seguindo o que é comum para os museus do continente como um todo, os museus com fósseis foram criados majoritariamente no século XX. São apenas três do século XIX, todos eles da África do Sul.

Quanto à temática, trata-se de museus de história natural, etnográficos e arqueológicos. Apenas um, o Museum of Ethnology and Paleontology, tem essa temática em específico. A maior parte segue o modelo de museu nacional. São 12 contra seis sítios, dois museus regionais e um temático.

CONSIDERAÇÕES

Museus e Paleontologia têm histórias semelhantes no continente africano. Ao serem instituição e ciência que serviam aos interesses imperialistas, marginalizaram a população local durante séculos, privilegiando a atuação e o desenvolvimento dos países colonizadores. Mesmo após o advento da independência para muitos países, a situação precária dos museus e da produção científica na África é persistente, a despeito do potencial que o território apresenta, como denunciado pelos autores consultados.

Isso se reflete, de certa forma, em algumas dificuldades enfrentadas na realização do levantamento no que diz respeito à escassez de informações precisas e sistematizadas sobre os museus do continente. Muitos deles não têm sites oficiais próprios, mas são

mencionados em páginas de terceiros cujas informações aparecem de forma dúbia.

Para exemplificar, observa-se o caso do Museu de História Natural de Angola que não tem uma página oficial funcional. O site “Hotéis Angola” descreve o Museu com a seguinte função: “preservar, através da pesquisa, dos projectos e acções de conservação da biodiversidade, das actividades de educação ambiental, patrimonial e do seu acervo, que abrange as áreas da zoologia, da botânica da paleontologia e do património natural”. O trecho cita a Paleontologia como parte da temática do Museu, mas em outra parte não inclui os fósseis no acervo. Outra referência, “Museus de Luanda”, caracteriza esse museu exclusivamente como biológico, voltado à biodiversidade atual, mais especificamente à fauna de Angola.

Esse não é um caso isolado, o que implica reconhecer que esse foi um trabalho de caráter inicial e exploratório e que há a necessidade de uma espécie de refinamento dos dados junto às próprias instituições e às organizações, redes e sistemas que detenham informações mais precisas e fidedignas sobre os museus do continente africano. Somente após essa etapa os dados poderão ser organizados de forma sistematizada e analisados à luz da teoria e da história dos museus africanos, por uma perspectiva decolonial.

A prevalência de museus nacionais pode ser um viés da metodologia de busca que utilizava como termos “museu” e o nome do país. Por outro lado, ela já evidencia uma presença significativa de fósseis nesta tipologia de museu, indicando a alta possibilidade dos fósseis serem objetos úteis à construção de narrativas imperialistas no passado e de novas narrativas nacionalistas no presente. É importante que se debruce sobre esse aspecto, avaliando de que forma isso se dá

historicamente e qual o potencial dessa presença no contexto de “reformulação” dos museus africanos.

Além disso, observa-se de forma indireta uma ausência acentuada de museus, ou de informações acerca deles, em países marcados por regimes ditatoriais, como por exemplo em Tunísia, Líbia e Argélia. Mas destaca-se sobretudo a desigualdade entre as regiões Meridional e Oriental daquelas do Norte, do Ocidente e do Centro, cujas causas e fatores de influência devem ser investigados.

Almejando a divulgação ampla dos resultados da pesquisa, pretende-se ainda criar um mapa interativo para visualização da distribuição da musealização dos fósseis no continente africano. Acredita-se que esse levantamento possa dar subsídios a pesquisas sobre o papel dos fósseis nos museus africanos, além de facilitar a articulação entre as instituições com essa tipologia de acervo em redes interafricanas e entre Brasil-África, estimulando a troca de informações e de experiências úteis ao gerenciamento de acervos e ao aprimoramento das teorias e práticas museológicas.

REFERÊNCIAS

- ARINZE, E.N. African museums: the challenge of change. **Museum International** 197, v. 50, n. 1, p.31-37, 1998.
- ABUNGU, L. Museums and communities in Africa: facing the new challenges. **Public Archaeology**, v. 4, n. 2-3, p. 151-154, 2005.
- BARRAU, J. Fóssil. In: ROMANO, R. (Org.). **Memória-História**. Enciclopédia Einaudi, v.1. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. p.87-94.
- BENOIT, J. Life may have started in Africa, but the study of African fossils is still undervalued. **Quartz Africa**, online. 2018. Disponível em: <https://qz.com/africa/>

- 1215079/african-fossils-are-understudied-in-paleontology/. Acesso em: 24 fev. 2022.
- BRITTO, Clovis Carvalho; SOUZA, Jean Costa. 'Ideias em movimento': José Augusto Garcez e a reinvenção do folclore no Museu Sergipano de Arte e Tradição (1948). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 3, p. 1003-1024, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000300016>.
- CALLAPEZ, P.; GOMES, C.; PINTO, M.S.; LOPES, F.; PEREIRA, L.G. O contributo do Museu e Laboratório Mineralógico e Geológico da Universidade de Coimbra para os estudos de Paleontologia Africana. In: NEVES, L.J.PF. **Modelação de Sistemas Geológicos**: livro de homenagem ao Professor Manuel Maria Godinho. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p.159-174.
- CHAGAS, M. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos De Sociomuseologia**, v. 19, n. 19, p. 43-81, 2002. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>. Acesso em 24 fev. 2022.
- CHALK, H-L. The Uses, Meanings, and Values of Natural Objects: University earth science objects and collections as material culture. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculty of Humanities, University of Manchester. 2014. 266f.
- CHATERERA, F; NYAWO, V.Z. **Decolonising the Museum**: The Case of Zimbabwe Military Museum in Gweru. *Int. Res. J. Arts Soc. Sci*, v. 2, n. 9, p.213-219, 2013.
- CHIPANGURA, N. The illegal diamond mining exhibition: A vehicle for museum renewal and effecting social change. *Exhibition, a Journal of Exhibition Theory and Practice for Museum Professionals*, 36(2), 36-45, 2017.
- CHIPANGURA, Njabulo; MARUFU, Happinos. Museums as public forums for 21st century societies. A perspective from the National Museums and Monuments of Zimbabwe. In: JANES, Robert R; SANDELL, Richard. **Museum Activism**. Routledge: New York, 2019. p.164-173.
- DURAND, J.F. Major African contributions to Palaeozoic and Mesozoic vertebrate palaeontology. **Journal of African Earth Sciences**, v. 43, n. 1-3, p. 53-82, 2005. doi:10.1016/j.jafrearsci.2005.07.014
- GAMBIM JUNIOR, A.; SCHEFFLER, S. M.; FERNANDES, A. C. S.; CARVALHO, C. R. F. de. Crinídeos fósseis associados a urnas funerárias na Foz do Rio Amazonas. **Paleontologia em Destaque**. Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de

Paleontologia. Edição Especial - XXV Congresso Brasileiro de Paleontologia, p.121, 2017.

GAMBIM JUNIOR, A.; CARVALHO, C. R.; SALDANHA, J. D. de M.; CABRAL, M. P. **Adornos, contas e pingentes na foz do rio Amazonas**: estudo de caso do sítio Curiaú Mirim I. Amazôn., Rev. Antropol. (Online), v. 10, n. 2, p. 638 - 673, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6521/5251>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, M. H. P. Paleontologia e Educação para a Sustentabilidade. In: CARVALHO, I. de S. (Org.). **Paleontologia**, 3ª ed., v. 01. Rio de Janeiro: Interciência, 2010. p. 577-588.

HOLZ, M.; SIMÕES, M. G. **Elementos Fundamentais de Tafonomia**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. 231p.

LEEMING, P. 'Also found...(not illustrated)...': The curious case of the missing magical fossils. In: HOULBROOK, C.; ARMITAGE, N. (Eds.). **The Materiality of Magic**: an artifactual investigation into ritual practices and popular beliefs. Oxford: Oxbow Books, 2015. p.15-22.

LIMA, J.; GRANATO, M. Museologia e Paleontologia: diferentes abordagens na documentação da coleção de Paleoinvertebrados do Museu Nacional. In: XVIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. **Anais...** Marília: Universidade Estadual Paulista, 2017. Disponível em < <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiiencib/ENANCIB/paper/viewFile/233/1205>>. Acesso em dezembro de 2017.

LOPES, B.S.; CALLAPEZ, P.; GOMES, C. A importância do legado histórico-científico da época colonial na formação de quadros dos PALOP em Ciências Naturais. In: BARRETO, M.A.; COSTA, A..B. (Coords.). II Coopedu - África e o Mundo. **Livro de Atas**. Lisboa, Leiria: ISCTE-IUL; ESECS-IPL, 2012. p.234-246.

STEFANOUDIS, P.V.; LICUANAN, W.Y.; MORRISON, T.H. et al. Turning the tide of parachute science. **Current Biology**, v. 31, n. 4, p.R184-R185, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2021.01.029>

- MORAES, C. de C. P. (Org.). **História e cultura afro-brasileira e africana**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. 112p. [recurso eletrônico] Disponível em: www.historiaecultura.ciar.ufg.br. Acesso em: 25 de fev. 2022.
- POMBO, Heraclio Astudillo. Paleontología cultural y Etnopaleontología. Dos nuevos enfoques sobre el registro fósil. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v.18, n.3, p.284-297, 2010.
- RAJA, N.B.; DUNNE, E.M.; MATIWANE, A. et al. Colonial history and global economics distort our understanding of deep-time biodiversity. **Nat Ecol Evol**, v. 6, p. 145–154, 2022. <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01608-8>
- RUDWICK, M. J. S. **The Meaning of Fossil: Episodes in the History of Paleontology**. 2^a ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1976. (Reimpressão 1985). 304p.
- TEIXEIRA, I. de S. N.; FARIAS, L. F. de; CABRAL, R. S.; MACHADO, D. M. da C. A coleção de Paleontologia e o Fóssil: A construção como Objeto Museológico. In: Congresso Brasileiro de Paleontologia. **Atas do XXII Congresso Brasileiro de Paleontologia**. Natal: Sociedade Brasileira de Paleontologia, 2011. p.31-34.
- VIVAN, I. What museum for Africa? In.: Chambers, I. et al. (Eds.). **The Postcolonial Museum: The Arts of Memory and the Pressures of History**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2016.

19

REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EM *ENSINANDO A TRANSGREDIR*, DE BELL HOOKS

Ana Paula Oliveira Lima ¹

INTRODUÇÃO

Essa exigência da parte dos alunos não significa que eles sempre vão aceitar nossa orientação. Essa é uma das alegrias da educação como prática da liberdade, pois permite que os alunos assumam a responsabilidade por suas escolhas (HOOKS, 2013, p. 33).

Ao longo das últimas décadas, o debate sobre educação e liberdade tem apresentado cada vez mais contribuições fundamentais surgidas de ideias e práticas cujo terreno originário é o Sul Global. Entre as intelectuais mulheres que partilham identidades de resistência em várias partes do mundo, as intelectuais negras se destacam na reivindicação de uma educação não opressora que desafie, em conjunto, cada fundamento de desigualdade presente nas respectivas sociedades em que estão inseridas.² Nesse sentido, esta análise centra-se na discussão de reflexões e estratégias para uma prática pedagógica crítica a partir de bell hooks e dos fundamentos elencados pela autora na obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, difundido

¹ Universidade de Brasília – UnB. Mestranda

² A escolha do termo “identidades de resistência” dá-se como alternativa ao uso da nomenclatura “não brancas” para se referir à expressiva maioria da intelectualidade mulheril nas geografias do Sul Global. Compreendo que o último termo ainda sugere a branquira no corpo e para além dele como parâmetro regulador de/em ênfase comparativa.

ao público pela primeira vez em 1994 (no Brasil, apenas quase duas décadas depois, em 2013, com a publicação pela Editora WMF Martins Fontes). A abordagem revela relações contidas, por exemplo, entre o ato de ensinar e a teoria como prática libertadora; pensamento feminista, intelectualidade feminina negra e desafios na constituição de uma comunidade pedagógica; tensões entre linguagem e classe social nos espaços escolares; além da compreensão do lugar do erotismo no processo de ensino e aprendizagem.

Conhecida nos círculos feministas, a literatura de bell hooks sobre hierarquias de gênero, como a de perspectiva pedagógica, também conclama ao engajamento e à criticidade na interpretação de incidências estruturais nas relações humanas. Ao longo dos escritos, é possível capturar a transversalidade que atravessa as análises, uma abordagem em movimento na qual os temas se interconectam ao passo que são minuciosamente discutidos. Crítica e entusiasta dos escritos do educador Paulo Freire, a filósofa manteve diálogo com a obra e o próprio autor brasileiro sem deixar de problematizar, contudo, o sexismo presente na coletânea dele. Embora escritas há vários anos e em contexto de escolarização distinto, as reflexões de bell hooks condensam desafios semelhantes ao que enfrenta a educação brasileira.

Um dos apontamentos de Nilma Gomes (2011) ressalta o tratamento à diversidade étnico-racial neste país de maioria negra. Para ela,

Tal dificuldade deve-se não somente à novidade do tema no campo da gestão e da política educacional. Ela está relacionada à existência e à persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece ainda entre os gestores a

tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica (GOMES, 2011, p. 118-119).

Desengessar o debate é preciso, posto que os eixos de subordinação são dinâmicos e não atuam isoladamente. Assim, sobrelevar classe em detrimento de outros construtos históricos como raça e gênero não implica em saída capaz de solucionar a longa exclusão de direitos sociais, políticos e civis que atinge, em graus distintos, a população negra, cuja vivência de desigualdade não pode ser resumida a um fator supra, independente, e outros secundários, acessórios. Ter tal perspectiva como ponto de partida é importante para fundamentar práticas que assegurem, como espelha Célia Xakriabá, reivindicando a escola e a academia como território, “uma educação do jeito que a gente quer, sem matar o que a gente é” (XAKRIABÁ, 2018, p. 196). A retomada desse território deve ser proteção, o bem estar deve ser presente no aprendizado que transgride fronteiras.

INTERSECCIONALIDADE ENUNCIADA PELOS FEMINISMOS NEGROS: RADICALIZANDO O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO

Ao relembrar os ensinamentos compartilhados pelos/as mestres que cruzaram sua trajetória intelectual, bell hooks defende que é necessário a “coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (HOOKS, 2013, p. 25). Ao longo dos capítulos da obra aqui analisada é reiterada a compreensão de que o ato educativo se contrapõe absolutamente aos ditames da subordinação capitalista, que inclui desumanização pela alienação. Desta feita, uma das principais

acusações à ferramenta interseccional quando reelaborada pelos feminismos negros – a de que não apresentaria validade por diluir classe social em raça, como querem fazer crer algumas leituras de viés marxista – não se sustenta, de modo que, não excluindo o pensamento de classe social ou reiterando estruturas de dominação, se introduz no panorama dos estudos sobre povos subalternizados uma leitura de “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

Embora haja diversas críticas ao conceito de interseccionalidade e também um esvaziamento significativo quanto ao seu teor político, é importante demarcar que isso não faz com que ele seja ineficiente em diagnosticar aquilo a que se propõe.³ Como bell hooks (2013) observa, professores/as parecem

fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula.

[...]

Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens, que afirmavam seguir o modelo de [Paulo] Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista (HOOKS, 2013, p. 30-31).

Uma pedagogia que faça sentido traz bem estar a todos os agentes do processo educativo, mas confere algumas exigências. Como seres

³ O debate em tela pode ser consultado em *Interseccionalidade*, obra de Carla Akotirene.

humanos em integralidade, isto é, dotados de corpo, mente e espírito, estudantes requerem cada vez mais serem reconhecidos/as dessa forma, o que leva a uma tensão, como acredita a filósofa e educadora, entre eles/as e os professores/as. Isso ocorreria porque, além de poucos/as docentes buscarem se autoatualizar, receiam perder a autoridade na classe ou entre os pares caso se relacionem de forma horizontal e afetuosa com os/as discentes. Para Vera Candau (2008), a

consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU, 2008, p. 15).

A educação se insere, dessa maneira, em um contexto sociocultural mais amplo, por isso, dado o cruzamento de culturas possível nas instituições, os ambientes de escolarização também se configuram como uma arena de conflitos. Para efetivar a educação como prática de liberdade, pensada a partir da pedagogia engajada, bell hooks (2013) sugere a aproximação por meio da partilha, já que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (HOOKS, 2013, p. 35). Assim, a medida que discentes se sentem encorajados e fortalecidos, docentes, por sua vez, correndo certamente um risco, melhor se capacitam e se fortalecem ao passo que promovem o entusiasmo como instrumento pedagógico.

Sabe-se que “é profundo o medo de que qualquer descentralização das civilizações ocidentais, do cânone do homem branco, seja na

realidade um ato de genocídio cultural” (HOOKS, 2013, p. 49), quando, porém, se observa outra operação:

a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira, que, articulando múltiplos elementos, dentre eles o epistemicídio, configura a racialidade como um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com repercussões sobre a educação” (CARNEIRO, 2005, p. 11).

É fundamental compreender essa perversa articulação entre dispositivos que se desdobra em silenciamento e políticas de morte porque, no respeito às identidades de resistência, é possível estabelecer uma mediação crítica que ofereça reorientação quanto a práticas aparentemente transgressoras mas que, no fundo, apenas simulam mudança. As ideologias hegemônicas, tidas como naturais, normais e inevitáveis, servem somente ao controle social, sobretudo de mulheres negras e racializadas (COLLINS, 2019).

Em compreensão semelhante a Ailton Krenak (2019), bell hooks (2013) enfatiza a urgência de construir uma sociedade fundamentada na solidariedade entre pessoas, onde seres humanos tenham mais valor do que o consumismo e as coisas. No sistema predatório do capital, a desinformação cumpre um papel:

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça (HOOKS, 2013, p. 45).

Nesse quadro, os movimentos sociais se insurgem como importantes atores (re)educadores. A vontade política em reeducar a

sociedade brasileira foi tarefa assumida pelo movimento negro, conquanto lidemos, conforme problematiza Nilma Gomes (2017) com uma “construção de ausências” no que se refere a pesquisas sobre essa atuação organizativa em comparação a outros movimentos. A desinformação, sendo parte constitutiva da cultura de dominação, revela, na arena dos antagonismos sociais, que

Com a intensificação do recuo, o corte de orçamentos, a escassez cada vez maior de empregos, várias das poucas intervenções progressistas feitas para mudar a academia, para criar uma atmosfera favorável à mudança cultural correm o risco de ser solapadas ou eliminadas. Essas ameaças não devem ser ignoradas. Tampouco o nosso compromisso com a diversidade cultural deve mudar porque ainda não criamos e implementamos estratégias perfeitas. [...] Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela liberação feminina, temos de aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes (HOOKS, 2013, p. 49-50).

Mais do que vencer a apologia à desinformação, nas escolas, a luta inclui oposição a desmontes, precarização salarial, cortes orçamentários, perseguição a professores com base em mecanismos ilegais e escusos, além de carga horária excessiva e, por conseguinte, adoecedora. E para ressignificar uma academia “moribunda e corrupta”, nos dizeres de bell hooks, se requer a reunião de múltiplas forças pela onipresença do conservadorismo e a retomada intensificada de concepções violentas ligadas à xenofobia, ao isolacionismo e ao nacionalismo cingido. Transformar “o como” e “o que ensinar” corrobora a consolidação de uma prática de interculturalidade (CANDAUI, ano, p. 22) na qual pode-se materializar uma democracia radicalizada, uma sociedade justa fundada na emancipação,

solidariedade, pluralidade e desierarquização (CARNEIRO, 2005; HOOKS, 2019; COLLINS, 2019).

A implementação de estratégias modificadoras da realidade social necessariamente envolve conhecimento e preparo disponíveis através de atividades formativas, pois esses momentos permitem que “professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2013, p. 52). Nesse sentido, como ensinam os feminismos negros, a consciência crítica pode ser estimulada a qualquer tempo, seja na sala de aula ou demais espaços de educação popular. A “confrontação construtiva” e o “questionamento crítico” (HOOKS, 2013), quando exercitados primeiramente pelos sujeitos que regem a escola e a sala de aula para consigo mesmos, não os desestabiliza ou amedronta quando o mesmo movimento é praticado pelos estudantes. As inquietações são signo de autonomia na interação ensinar/aprender.

Desafios e possibilidades para uma prática de ensino-aprendizagem anticolonialista: interlocuções entre as pedagogias crítica, engajada e feminista

[...] forjada que sou nessa concepção de educação como território e como consciência dele, em busca de discernimento, lembro que a melhor ferramenta que tive para a aprendizagem não foi o giz, mas a luta. Assim aprendi que consciência significa mobilizar aquilo que está em nossa memória. Desta forma, nada nos circunscreve do ponto de vista dessa nossa ciência, quando estamos cientes de até onde podemos ir. O limite desse aprendizado identitário está, portanto, em nós mesmos e no quanto somos capazes de subverter os espaços com os/nos quais convivemos, transitando por eles sem deixar que nos desbotem (XAKRIABÁ, 2018, p. 53).

Comprometer-se com uma prática de ensino-aprendizagem anticolonial é a premissa para o que bell hooks denominou pedagogia revolucionária de resistência. A civilização ocidental instaurou a classificação racial visando legitimar graus de humanidade entre seres humanos, e assim, justificando o extermínio (QUIJANO, 2005), produziu colonialidades e epistemicídio. Um dos relatos mais exemplares da ausência como um paradigma e dos desafios que atravessam a sala de aula feminista em *Ensinando a Transgredir* é a constatação, pela autora, de que, ao contestar as turmas sobre as referências delas sobre autorias negras, os nomes que ecoam são masculinos e, se acaso se lembram de obras de mulheres negras, conhecem em geral apenas a escrita literária ou ficcional delas.

Enquanto, como seres colonizados, concebemos a ideia de comunidade negra unicentrada na figura masculina e de mulheres unificada em mulheres brancas, o sexismo e o sexismo institucional, o racismo e o racismo institucional, respectivamente, prevalecem. Um dos ensinamentos mais significativos de Paulo Freire, cuja defesa é expressa também no conjunto de textos de bell hooks, é o de que não devemos entrar nas batalhas como objetos esperando tornarmo-nos sujeitos só depois. E isso se torna premente quando envolve a sobrevivência de comunidades oprimidas. Este é um ponto em que pedagogias convergem: efetivando uma “confrontação construtiva”, haverá lugar para o entusiasmo e a realização pessoal em aprender, ouvir, falar, um ambiente no qual professores/as verdadeiramente ensinem e discentes se interessem em aprender, cada qual reconhecendo sua função e exercendo suas capacidades para fazer o processo ocorrer. As investigações cujo seio é a pedagogia feminista

podem auxiliar a transformar as aulas nessa comunidade de aprendizado.

Entender as lutas de libertação como um fenômeno global (FREIRE, 2018; DAVIS, 2018) suscita o debate sobre ética e autonomia. Em bell hooks, como em Freire, práxis é ação e reflexão. Uma aplicação interessante desse axioma ocorre quando a própria bell hooks acentua ao também educador e filósofo sobre o fato de as obras com as quais tivera contato deixarem entrever certo sexismo – ao não distinguir a materialidade das opressões segundo o sexo (ao menos as primeiras obras que ele havia escrito). Acerca de tal observação, acrescento: faz-se notar, ainda, que na coletânea também não há reflexões contundentes sobre a questão racial, ainda que o autor esteja inserido em um país de maioria sociorracial negra, o Brasil.

As divergências, longe de apagarem as possibilidades contributivas de um pensamento, são, em si mesmas, aprendizado em transformação. É Freire (1987) quem diz:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. [...]

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela *sloganização*, pela verticalidade,

pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p. 33).

Um “sério empenho de reflexão” fornece a criticidade e horizontalidade essenciais para que nenhum discurso salvacionista interfira na construção de práticas subversivas para o livre viver. A teoria desconstrói a conformidade de uma sociedade aparentemente homogênea. Se a teoria se enreda em sacudir o jugo opressivo, não admite a pretensão do saber absoluto; teorias reacionárias, narcisistas e complacentes, que apenas solidificam o elitismo classista (HOOKS, 2013) retiram a autonomia dos sujeitos revolucionários, capazes de autonomia e planos de ação coletiva. Tornar a teoria um lugar de resfôlego é lembrar a humanidade inerente a cada ser diante das inúmeras adversidades que interceptam as vidas de povos subalternizados. Tal compromisso é ético.

Conforme enaltece István Mészáros (2006) educadores precisam entender amplamente as teias que cercam a educação para, com isso, conquistarem a mudança *essencial*, ou seja, radical da arena social através de instrumentos eficientes para tensionar as habilidades sutis mistificadoras do capital. Na educação bancária, o uso da teoria é instrumental, porém, em uma comunidade de aprendizado,

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2013, p. 85-86).

Ainda que rejeitar a educação bancária seja uma dificuldade para professores por muitos motivos, a luta com enraizamento teórico informa, molda e possibilita a prática (HOOKS, 2013) de problematizar classe, regime de autorização discursiva e imposição do silenciamento. “Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (HOOKS, 2013, p. 57). Os mecanismos referidos se manifestam sob falsa naturalidade nos ambientes de educação, onde as vozes mais facilmente ouvidas são as mesmas legitimadas no transcurso histórico, isto é, a de homens brancos heterossexuais. A busca por transformar os espaços em locais de fala e escuta atenta tem a finalidade de tornar visível todas as pessoas, incentivar-lhes o compartilhamento de experiências sem a sensação de que aquele espaço é ameaçador de alguma maneira. A leitura em voz alta, por exemplo, é incentivada nesse momento.

É importante evidenciar que, na interação, conforme concebe bell hooks (2013), professores devem dimensionar o significado da fala de cada discente para que alguns não incorram no erro de pressupor que tenham uma experiência mais válida ou verdadeira que os demais ou que aquilo que tenham para dizer deva ser o centro das atenções, como acontece frequentemente com pessoas brancas, notadamente homens. Segundo sintetiza Lourenço Cardoso (2014), “no conflito racial, o branco, no primeiro momento, possui a força para construir-SE e construir o OUTRO. Ele como superior; o Outro como inferior. Ele como ser desejável; o Outro como ser repulsivo (CARDOSO, 2014, p. 82, *grifo do autor*), e assim, educadores brancos devem estudar e ensinar sobre branquitude para entender as questões que a cercam e saberem se autocriticar, além de criar formas autênticas e seguras de se expressar para o corpo estudantil.

No entanto, como adverte bell hooks (2013) reações ao modo de conduzir a aula podem vir sob a forma de críticas. Se a resposta for essa, agir respeitosamente e ponderar sobre como se sente a turma ou as conclusões que obtiveram sobre as discussões é uma opção, de acordo, certamente, com aquilo que se questiona, pois “a combinação do analítico com o experimental constitui um modo de conhecimento mais rico” (HOOKS, 2013, p. 121). Ao se deparar com a noção de autoridade da experiência conferida pelas pesquisas na área do feminismo, a filósofa admite:

Quando uso a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida a distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem, muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível. Na sala de aula, comunico o máximo possível a necessidade de os pensadores críticos se engajarem em múltiplas posições, considerarem diversos pontos de vista, para podermos reunir conhecimento de modo pleno e inclusivo (HOOKS, 2013, p. 124).

Assim, para a pensadora estadunidense, o sofrimento, manifesto no corpo, habilita a experiência que permite acessar o conhecimento. No caso de a experiência pessoal ser um peso e mais atrapalhar do que ajudar a acessar diversos pontos de vista, ela deve ser posta de lado. Essas ocasiões, quer aconteçam na escola ou outros lugares, imprimem uma ideia positiva aos desafios tido como intransponíveis com os quais nos deparamos e decidimos não resolver. Como apreende Freire (2002):

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2002, p. 21-22).

O tempo presente, iluminado pelo passado, demonstra que a história é indispreszível. Aventar a hipótese de raça, gênero e classe como marcadores importantes nas relações sociais implica em resistências porque é marcante nas sociedades o entendimento de que corpo e mente são instâncias apartadas. Afirmar o oposto disso representa um risco. bell hooks (2013) exemplifica o exposto ao apontar o tratamento desigual para com meninas/mulheres provindo de abusos de poder dispensados em coerção, punição e assédio verbal enquanto docentes, em maior medida, são tidos apenas como intelecto, no que a autora classifica tal visão como romântica. A importância de romper tal tradição reside no que, ao perceber o/a professor/a como corpo e mente, entendemos seu efeito de responsabilidade sobre o desenvolvimento integral dos estudantes e a forma de perceber a realidade por eles/as (HOOKS, 2013, p. 183).

Nesse sentido, o corpo, sobretudo o das mulheres, aparece associado a todo o legado de repressão. Importa assinalar, com isso, que punitivismo e recompensa são faces do mesmo sistema burguês e autoritário que, infiltrado nos ambientes educacionais, insinua a miopia do não reconhecimento da presença e das potencialidades de cada pessoa, ferindo o valor do respeito, do “significado originário da palavra, ‘olham para’ uns aos outros” (HOOKS, 2013, p. 247). Uma das

formas utilizadas para exercer controle e emanar obediência é a língua do opressor, aquela pela qual nos comunicamos e que não possui todas as palavras de que necessitamos (LORDE, 2019). Lancemo-nos na empreitada de combate ao silenciamento, porém, reconhecendo o silêncio que conclama a ouvir outra língua e a cultura que dela emana para “subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural” (HOOKS, 2013, p. 232).

Finalmente, uma compreensão sobre Eros e erotismo reposiciona a questão sobre paixões e o sentido de expansão consoante a esse sentimento para a sala de aula. De modo semelhante ao que concebe Audre Lorde (2019), a autora de *Ensinando a Transgredir* reitera que, ao contrário do que possamos pensar, o erotismo não se reduz à dimensão sexual, embora a contemple. Como integralidade corpo e mente, sentir o desejo deve nos levar a conhecê-lo. Eros, como pulsão de vida, age como força que auxilia no foco em autoatualização a quem o conhece, expande nossa energia na inventividade de fazer acontecer a renovação de práticas aliadas à teoria libertadora. Com efeito, todas as estratégias cuja base esteja alinhada com a reflexão proposta por bell hooks tem a capacidade de engendrar o fim da falsa dicotomia exterior/interior (como “mundos diferentes”) em relação à escola/academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação constitui um campo cujas reflexões são inúmeras dado mesmo à necessidade que o avançar das décadas suscita. Ainda que os desafios que vivemos há quase três décadas não sejam exatamente idênticos aos que enfrentamos hoje, a necessidade de transformar a

escola e os ambientes de educação em espaços de crítica, autocrítica, acolhimento e liberdade permanece. A interseccionalidade proposta e abrigada nas análises das feministas negras revela a operacionalidade de uma ferramenta que conecta eixos de opressão sem subordiná-los à hierarquia do mais importante. Aplicada ao contexto das relações educacionais, o resultado pode ser uma densa construção de ideias e problemas como observado em *Ensinando a Transgredir*.

Ao apontar com acuidade as teias da internalização dos parâmetros do capital (MÉSZÁROS, 2006), bell hooks, indica os abismos entre capitalismo e liberdade e discute estratégias para fazer com que o entusiasmo crítico e a práxis retornem à educação, que torna admissível a (falsa) dicotomia mundo exterior/mundo interior. Quando insiste na viabilidade de estratégias como autoatualização docente, conjugação de diversas pedagogias – por meio do qual uma dialoga conscientemente com a outra –, autocrítica e autonomia, a filósofa demonstra que, sem a (dádiva?) da onisciência, “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2002, p. 15). Estar sendo (construção verbal aparentemente contraditória) é a condição para quem deseja não tornar a sala de aula um “local de asilo”, mas de crescimento e troca dialética (HOOKS, 2013, p. 222). Como a liberdade é uma luta constante (DAVIS, 2018), inspirar o conhecimento também é uma luta constante.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Cap. I, pp. 13-37.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia H. **Pensamento feminista negro**. Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, pp. 109-121, jan./abr. 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Trad. Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Cap IX, pp. 107-126.

XAKRIABÁ, Célia. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.

4

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO

20

MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE NARRATIVAS A PARTIR DAS TRÊS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JÖRN RÜSEN

*Maria Fernanda Medeiros Soares*¹

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido com a proposta de contribuir para as pesquisas relacionadas ao ensino de História e conhecimento histórico, fundamentais no processo de formação docente. Desta forma visa-se estabelecer, a partir das narrativas dos estudantes, a relação entre as motivações para o ensino de História e as dimensões de aprendizagem (experiência, interpretação e orientação) propostas por Jörn Rüsen.

Pretendo investigar se esses alunos buscam de fato conhecimento histórico, ou apenas têm como objetivo conseguir aprovação em vestibulares/Enem. Utilizo, para isso, o conceito de aprendizagem proposto por Rüsen e as três dimensões da aprendizagem histórica; analiso o que eles compreendem como o estudo de história; investigo a possibilidade de se orientarem no tempo através do conhecimento histórico e as contribuições do mesmo para a vida prática desses estudantes.

As contribuições de Peter Lee (2011) também foram utilizadas para análise das narrativas, principalmente aquelas relacionadas ao passado prático e à história como preditiva.

¹ Graduanda em História (FH/UFG)

METODOLOGIA

O público-alvo são alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual e militar que se encontra no interior de Goiás, em uma cidade chamada Anicuns. Devido à pandemia não houve contato direto com os alunos. A professora de História foi a mediadora de todo o contato. Através da plataforma Google Forms, os estudantes responderam a um formulário composto por três perguntas, tendo como objetivo identificar o que levam esses jovens a buscarem conhecimento histórico. A própria plataforma disponibilizou a quantidade de respostas, que foram 42. O link do formulário foi enviado para a professora regente através do Whatsapp e, a mesma ficou responsável por encaminhá-lo para os alunos.

Para a análise das narrativas utilizei o método qualitativo. Todas as três perguntas presentes no formulário eram obrigatórias. A primeira pergunta indagava se eles estudam história para obter conhecimento histórico, ou apenas para conseguirem aprovação em vestibulares, Enem, dentre outros. Além de escolherem uma resposta, eles precisavam justificar o porquê. Dos 42 alunos, 37 responderam que estudam para obter conhecimento histórico. Essa questão foi pensada através das fundamentações teóricas de Jörn Rüsen (2010, p. 79-91); as respostas desses estudantes foram analisadas para identificar como as motivações pessoais de cada um estão ligadas às três dimensões da aprendizagem histórica, propostas pelo historiador. Estas que correspondem à Experiência, Interpretação e Orientação. Algumas justificativas, por serem muito vagas, impossibilitaram uma análise mais aprofundada das mesmas. Ressalto que alguns alunos apenas

preencheram o campo das justificativas com algum símbolo ou ponto, não contendo nada de proveitoso nessas respostas.

Na segunda questão, eles deveriam escolher, dentre três opções, uma para definir em poucas palavras o ensino de História. A tabela a seguir mostra as opções e a quantidade de alunos que escolheram cada uma:

Tabela 1 - Definição do ensino de história:

A história serve para obter conhecimento sobre o passado.	5
A história serve para relacionar os acontecimentos do passado com os acontecimentos do presente.	32
A história serve para obter respostas do futuro através de conhecimento sobre o passado.	5

Como mostra na Tabela 1, a opção “A história serve para relacionar os acontecimentos do passado com os acontecimentos do presente” foi a mais escolhida entre os alunos. Podemos concluir que os estudantes são capazes de compreender as mudanças, recorrências e permanências que ocorrem no tempo.

A última questão indagava se eles consideram útil o aprendizado histórico, onde todos responderam que sim. Ou seja, independente da motivação deles para o estudo de História, eles ainda reconhecem a utilidade do conhecimento histórico. Essa última pergunta também deveria ser justificada. Pretendo investigar qual a utilidade da História na vida prática desses alunos, partindo do resultado empírico que obtive.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de aprendizagem, segundo Jörn Rüsen, se dá a partir de três dimensões: experiência, interpretação e orientação. Faremos aqui uma breve discussão acerca da importância das três competências. Elas estão interligadas, contudo acontece que algumas podem ser negligenciadas, provocando dessa maneira um “buraco” na construção da aprendizagem histórica. Como afirma o historiador, quando se aprende, algo é adquirido. A História não pode ser vista (e dada) apenas como algo a se decorar. Pois os estudantes podem não reconhecer dessa forma sua importância, negligenciando o aprendizado histórico. Por exemplo, uma aluna justificou ter escolhido a opção que estuda apenas para obter aprovação, da seguinte maneira: “Não pretendo cursar História” (Estudante 1, 17 anos).

A estudante estabelece que o conhecimento histórico é reservado para aqueles que pretendem cursar História. Contudo, a mesma considera útil o aprendizado histórico: “É importante para sabermos o porquê das coisas que acontecem hoje em dia.” Independente dela reservar o conhecimento histórico àqueles que são formados na área, ela ainda apresenta uma narrativa que estabelece que a História é necessária para conhecer o presente.

Tenho como propósito analisar as narrativas coletadas para poder estabelecer as motivações que levam os alunos a buscarem conhecimento histórico a partir das dimensões de aprendizagem propostas por Rüsen. É notório que a maioria reconhece a importância do aprendizado histórico enquanto orientador da vida prática. Grande parte associa que o estudo sobre o passado nos fornece conhecimento para o presente; algumas narrativas apresentam que o passado também

é capaz de fornecer conhecimento para o futuro: “História nos faz conhecer o passado e compreender a forma que ele afeta o presente, nos faz abrir a mente e pensar de forma diferente em relação aos assuntos mais importantes do nosso dia a dia, como política e entre outros” (Estudante 2, 17 anos)

A aluna acima justificou a importância de se obter conhecimento histórico. Podemos notar que há um abandono dos pontos de vista autoritários e uma busca por perspectivas historicamente fundamentadas. (RÜSEN, 2010, p. 89). Ela não pretende se restringir, mas busca através do aprendizado histórico expandir seus pontos de vista. Podemos dessa forma afirmar que a sua motivação para a busca do aprendizado histórico está interligada à atribuição de significado histórico para orientação através da experiência histórica.

Como dito anteriormente, grande parte apresentou narrativas que considera o conhecimento sobre o passado como uma forma de se conhecer o presente e, até mesmo, o futuro. Isso nos faz concluir que esses alunos compreendem a importância do conhecimento histórico para sua função prática, a orientação.

Devemos entender sobre o passado para descobrir o que podemos fazer para melhorar o futuro. (Estudante 3, 17 anos)

Acho importante porque com o passado aprendemos o futuro. E isso é muito interessante. (Estudante 4, 17 anos)

Pois nos ajuda na compreensão da sociedade, para que lutemos por um presente e futuro melhor. (Estudante 5, 18 anos)

De forma sucinta, irei apresentar as três dimensões de aprendizagens. No decorrer do artigo todas serão retomadas de forma

mais abrangente. Pretendo desenvolver cada uma de acordo com a apresentação das narrativas, enquanto justificativa de uma busca por aprendizado histórico por parte dos alunos.

A experiência histórica é a experiência da diferença no tempo. A experiência é a capacidade de ver a diferença com o tempo, entender a diferença entre passado e presente e compreender as mudanças provocadas. A interpretação é a capacidade de dar aos acontecimentos significados históricos a partir dessas experiências e a orientação é a função prática do conhecimento histórico na vida humana. A capacidade de se orientar no tempo se dá, assim, através do conhecimento histórico. Rüsen afirma que a competência de orientação e interpretação são negligenciadas em favor do conhecimento empírico. Contudo, segundo o autor, não há experiência histórica sem significado e, como vimos, o que possibilita o significado é a competência de interpretar. Seguindo esse raciocínio, os acontecimentos só se tornam históricos quando atribuímos significado, identificando-se as mudanças que foram provocadas. Dessa forma a experiência se torna caminho para a orientação, pois só é exequível reconhecer uma perspectiva futura através da experiência temporal entre passado e presente e as mudanças provocadas. É necessário haver significado na experiência histórica, para sermos capazes de reconhecê-la e dessa forma nos orientarmos no tempo.

Segundo Peter Lee (2011) o conhecimento sobre o presente não é imediato, dessa forma se torna necessário aprender sobre o passado. Vamos estabelecer uma analogia dessa afirmação com a competência de experiência histórica apresentada por Rüsen (2010). Partindo do pressuposto que a capacidade da experiência possibilita reconhecer as mudanças provocadas com o tempo, somos capazes de observar as

diferenças temporais, conhecendo o que as provocaram, nos tornando capazes de constatar o porquê daquela mudança ter ocorrido. Rösen trabalha com dois exemplos quando discorre sobre experiência: o primeiro é sobre uma antiga igreja ao lado de um edifício moderno; para sermos capazes de entender sobre como essas mudanças de construção ocorreram, precisamos conhecer o passado. Aquele edifício não surgiu de uma hora para outra. Mudanças que ocorreram com o tempo propiciaram a sua construção; podemos citar a tecnologia e as máquinas que surgiram ao longo dos séculos. O outro exemplo que ele cita é de uma oficina ao lado de um casebre. Quais mudanças ocorreram para que se tornasse necessária uma oficina? O que surgiu possibilitando a construção de uma oficina? Através do conhecimento que obtemos sobre o passado, somos capazes de responder a essas perguntas, obtendo dessa forma conhecimento sobre o presente.

A partir dessa analogia, irei analisar narrativas de alunas, que apresentam a necessidade de aprender sobre o passado para compreender e conhecer o presente: “Sim, a gente pode estar sempre comparando a realidade atual com a antiga, isso nos gera muito aprendizado.” (Estudante 6, 17 anos)

Se faz evidente na narrativa da aluna opor às mudanças provocadas. Por mais que a jovem não explicita, há nessa comparação uma busca por orientação, através da experiência histórica, pois quando “comparamos as realidades” somos capazes de ver as mudanças que ocorreram. Concluindo, a jovem afirma que através das mudanças temporais se obtém aprendizado histórico. Outra aluna apresenta uma narrativa muito parecida, que busca através do passado conhecer as mudanças e permanências: “É útil para ter um conhecimento mais

abrangente, e saber a importância do passado para a forma que está o presente.” (Estudante 7, 17 anos)

Ambas alunas manifestam em suas narrativas o que Peter Lee afirma quanto ao conhecimento sobre o presente não ser imediato; elas reconhecem a necessidade de se aprender sobre o passado, para além disso entendem que o estudo de história é sobre o passado, confirmando o que diz Peter Lee:

A História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro. Mas algum conhecimento sobre o passado nos dá um alcance (mesmo que ligeiro) sobre o futuro. Esse alcance não é fortalecido pela tentativa de fazer da história uma fonte pseudocientífica de predições: ela somente tem alguma coisa distinta a oferecer quando nos reportamos a ela. (LEE, 2011, p 37)

Peter Lee afirma que a função da história não é ser preditiva, contudo é possível explicar os acontecimentos através da mesma. Para isso é necessário obter conhecimento histórico, pois somente o passado prático não é capaz de nos fornecer explicações que sirvam como orientação, ele não leva em consideração o contexto, agindo dessa forma de maneira absoluta. Há enfoque em determinados acontecimentos, de forma isolada, enquanto o histórico, segundo Peter Lee, diz respeito a um mundo de eventos inter-relacionados. O conhecimento histórico possibilita compreender onde se deve olhar para encontrar a relação entre os eventos (LEE, 2011, p 37). Essa postura é diferente de buscar convicção a respeito do futuro. “Sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência.” (LEE, 2011, p 25)

Alguns alunos apresentam narrativas que expressam o que diz Peter Lee:

A história nos dá a oportunidade de conhecer o passado para que possamos compreender o momento atual e evitar possíveis erros que seriam cometidos no futuro. Portanto, a história é a chave para que possamos continuar evoluindo. (Estudante 7, 17 anos)

De forma geral, acho importante o estudo da história para minha vida. Enquanto a ação futura é uma continuação das normas (ou tradição), o conhecimento histórico pode nos fornecer visões para o futuro, por meio de sugestões de que movimentos possam contar como parte daquela norma. (Estudante 8, 16 anos)

Peter Lee não exclui a possibilidade de a história fornecer conhecimento sobre o futuro; pelo contrário, como abordado anteriormente, o historiador afirma que a história pode garantir um determinado alcance sobre o futuro. A crítica dele é em relação à utilização da história para respostas absolutas, como se fosse possível fazer previsões de acontecimentos futuros, não levando em consideração os diferentes contextos, excluindo a capacidade de experiência histórica que possibilita identificar as diferenças temporais, garantido uma orientação racional para a vida prática.

O limite que tanto Plumb e Oakeshott têm a dizer é que sem história não pode haver passado racional. Certamente, se na ausência da história o passado é apenas prático, é difícil ver como poderia haver uma concepção consensual sobre o passado, mesmo em princípio; mesmo se houvesse ocorrido na vida prática. (E se esta condição for encontrada, o mundo seria muito diferente daquilo que é correntemente). (LEE, 2011, p 25)

A resposta do aluno acima mencionado em relação ao porquê dele considerar útil o aprendizado histórico, se relaciona com uma ideia apresentada por Peter Lee: “O controle da história sobre o futuro não está confinado a avaliações de probabilidades do que pode acontecer a nós (ou apesar de nós), mas nos oferece alguma base sobre a qual podemos decidir como agir.” (LEE, 2011, p 36-37).

Farei uma discussão acerca da importância de conceitos e seus significados. Peter Lee faz uma observação muito relevante em relação a esse debate. Não é possível ter noção da dimensão de determinados conceitos somente através de sua definição no dicionário. É necessário que haja compreensão do passado, para entender de fato. Vamos pegar por exemplo o conceito de capitalismo. Procurando no Google encontrei um website que apresenta seu significado da seguinte forma:

O capitalismo é um sistema econômico que está baseado na propriedade privada dos meios de produção e tem como principais objetivos o lucro e a acumulação de riquezas. Este é o sistema mais adotado no mundo atualmente.

No sistema capitalista, os meios de produção e de distribuição são de propriedade dos capitalistas, que empregam os trabalhadores, o proletariado. Os proletários ganham um salário em troca do trabalho desempenhado. (CARVALHO, Talita. **Politize!** 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/capitalismo-o-que-e-o>. Acesso em: 28/12/2020)

Obviamente o site destrincha de forma mais ampla o conceito de capitalismo, até mesmo aponta alguns de seus aspectos negativos. Contudo se analisarmos somente o significado e, não buscarmos historicamente, podemos não compreender a abrangência do capitalismo e suas consequências, pois como aponta, os objetivos do

capitalismo são o lucro e a acumulação de riquezas; entretanto, não especifica que essa acumulação se dá através da exploração. Aprender sobre as origens do capitalismo, principalmente entender o que os capitalistas fizeram é importante para o contextualizar atualmente, entendendo como ele se estrutura e, como se mantém (LEE, 2011, p 20).

O passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Alternativamente, o passado será o árbitro quando se precisa determinar se a aplicação de uma regra pode ser satisfatória ou não. (LEE, 2011, p 20)

Partindo dessa premissa, a importância da história para definição de conceitos. Iremos utilizá-la para discutir a dimensão de orientação histórica, mostrando como os alunos apresentam essa competência em suas narrativas. “Porque, como exemplo: posso defender algo que foi horrível no passado? É importante para nós montarmos nosso caráter.” (Estudante 9, 18 anos)

A aluna em questão coloca a história como responsável pela formação de caráter, pois, segundo a mesma, a história impede com que ela defenda algo “horrível”. Isso nos faz abordar o que afirma Rüsen em relação a pontos de vista autoritários.

Essas mudanças também têm uma característica qualitativa: levam o sujeito a abandonar a restrição advinda dos pontos de vistas autoritários, e possibilitam aos mesmos conhecer as perspectivas sobre a vida voltada para a liberdade de pensamento sobre os pontos de vista. Com isso, permitem escolher uma perspectiva historicamente fundamentada. (RÜSEN, 2010, p 89)

Notem que o historiador afirma “as perspectivas sobre a vida”, ou seja, vai além de pontos de vista, ele diz respeito a uma orientação de vida prática autoritária e um abandono da mesma, através da aprendizagem histórica.

É com ela que evoluímos, que temos um pensamento crítico e sensato.
(Estudante 10, 18 anos)

Aprender história é importante para formar pessoas com senso crítico.
(Estudante 11, 16 anos)

Na verdade, vejo o estudo da história como uma forma de adquirir conhecimento para si mesmo e, posteriormente, poder usá-lo em uma prova. (Estudante 12, 17 anos)

Devemos estudar história para não cometermos os mesmos erros do passado, mas aprender com eles, para que possamos evoluir como seres humanos e ter mais empatia com o próximo. Estudante 13, 18 anos)

O conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo. A história está presente no cotidiano e serve de alerta à condição humana de agente transformador do mundo! (Estudante 8, 16 anos)

A História é importante porque no estudo do passado, nós desenvolvemos senso crítico para entender os acontecimentos do presente. (Estudante 14, 18 anos)

Como demonstra Rüsen, a experiência não deve levar a orientações fixas ou dogmáticas. A argumentação deve ser responsável por manter a interpretação e os quadros de orientação da vida prática aberto às mudanças e flexíveis através da experiência (RÜSEN, 2010, p. 91). Podemos notar então que as narrativas acima demonstram justamente

o que aponta Rüsen. Os alunos compreendem que a aprendizagem histórica modifica os quadros de orientação da vida prática. Alterando também as perspectivas futuras, estas que passam a impedir o dogmatismo.

Para finalizar, iremos retornar à ideia de Peter Lee, que diz respeito aos conceitos. O conhecimento sobre o passado nos possibilita conhecer historicamente determinados conceitos, para além do seu significado no dicionário. Podemos afirmar que a argumentação através da experiência, nos impede de orientações dogmáticas. Contudo, se formos abordar sobre capitalismo (exemplo citado anteriormente) e falarmos dele apenas em seu significado no dicionário, manteremos uma relação estreita, com o que de fato significa o capitalismo.

Precisamos compreender, como ele surgiu, o porquê. Para isso é necessário recorrer ao conhecimento histórico. Para poder evitar um ponto de vista inflexível e limitado, seja ele positivo ou negativo em relação a esse sistema econômico. Quero citar uma experiência individual. No 8º ano, em uma aula de Geografia, fomos estudar sobre capitalismo x socialismo; a professora deu o velho exemplo, de que “no socialismo uns trabalham mais, outros nem trabalham e mesmo assim todos recebem a mesma quantia; no capitalismo, ao contrário, você ganha de acordo com aquilo que você produz”. Hoje em dia, compreendo que não funciona simplesmente dessa forma. Mas naquela época o ponto de vista dogmático que a professora nos apresentou me levou ao seguinte pensamento: “Como existem pessoas que defendem esse socialismo?”. O que quero mostrar com essa lembrança é que, como propõe Peter Lee, conceitos devem ser trabalhados com uma abordagem histórica, propiciando, dessa maneira, quadros de orientação da vida prática flexíveis. O que de fato não aconteceu naquela aula. Como afirma

Rüsen, as narrativas históricas precisam possuir verdades, para cumprir sua função orientadora. Esta verdade transcende o auto interesse de ambos envolvidos, tanto do historiador quanto do ouvinte, em querer impor a sua própria verdade (RÜSEN, 2010). Infelizmente, a professora impôs a sua própria verdade sobre nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vivemos em uma realidade em que o Enem e os vestibulares tomaram conta, em grande medida, do pensamento estudantil, esses alunos associam a necessidade de aprender História não apenas por esse motivo. Não podemos descartar aqueles que marcaram a opção que estudam os conteúdos desse componente apenas para obter aprovação. Contudo, é necessário destacar que até mesmo esses marcaram que consideram útil o aprendizado histórico.

Além de discutir o que motiva esses alunos a estudarem história, é necessário abordar também nosso sistema de ensino, que precisa urgentemente de uma reforma. Deixo aqui a minha crítica, como graduanda em História, ao sistema que não prioriza o aprendizado em si, mas mede as competências dos alunos através de atividades e provas, as quais não deveriam ser responsáveis por apontar *quanto* determinado estudante sabe daquele conteúdo/matéria.

As narrativas dos alunos que estudam para obter conhecimento histórico apresentaram as dimensões de aprendizagem de Jörn Rüsen. Vários deles demonstraram reconhecer a importância da História na vida prática; não apenas isso, mas também o passado como um direcionador do futuro. Contudo apresentaram as capacidades de se

orientarem, através de uma experiência histórica que contém significado histórico.

Cada um apresenta, à sua maneira, os motivos que os levam a buscar aprendizado histórico, porém é possível ver semelhanças. Buscam abandonar pontos de vista autoritários, bem como experiência histórica e atribuir significado histórico. Mas como aponta Rüsen, as dimensões estão interligadas. Os alunos que responderam ao questionário compreendem que o aprendizado histórico é capaz de produzir muito mais que conhecimento sobre o passado, pois também possibilita conhecer o presente, não deixando de fora perspectivas futuras sustentadas pela experiência. Compreendem que a aprendizagem histórica aumenta a capacidade para encontrar significado (RÜSEN, 2010). Podemos concluir, através desta breve análise das narrativas, que as motivações desses alunos estão de fato relacionadas com as competências de aprendizagem histórica propostas por Rüsen.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Talita. **Politize!** 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/capitalismo-o-que-e-o>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 299-326, out. 2014.
- FRONZA, Marcelo; RIBEIRO, Renilson Rosa. Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, set. 2014.
- LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, dez. 2011.

MARTINS, Heloísa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2019. p. 79-91.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2019. p. 51-77.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. 1º edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Capítulo 3, p. 35-46.

21

AJUSTANDO AS LENTES PARA EDUCAR OLHARES: O APARTHEID PELO NONO ANO DA REDE BÁSICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez*¹

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O espaço da sala de aula da rede básica, principalmente nas unidades públicas, exige do docente de História, ações que validem múltiplas maneiras de se trabalhar um fato histórico e de avaliá-lo, conseqüentemente. Se por um lado faltam estruturas e materiais nas escolas, por outro sobram formas criativas e mais simples para serem adotadas, que edificam o processo de construção do conhecimento e da aprendizagem discente.

Refiro-me ao conhecido “menos é mais”, que auxilia e muito os projetos pensados por professores de História, Brasil afora. Neste artigo discuto a prática que exerci, numa turma de nono ano, acerca do Apartheid sul africano, utilizando objetos bastante acessíveis para a composição do cenário, além de um aspecto principal dos próprios alunos: a expressão corporal de cada um.

A ideia surgiu a partir de um planejamento, feito por mim, para diversificar as atividades em sala, transformando a parte teórica, de uma temática trabalhada, em aplicação prática. Isto significa que, foram realizados “trabalhos práticos”, onde os alunos demonstravam seu

¹ Prefeitura do Rio de Janeiro, Mestre em História Social- UFF, docente de História do Ensino Fundamental

aprendizado a respeito, exercendo seu protagonismo e promovendo uma integração com toda a comunidade escolar. Neste texto apresento o projeto de uma esquete teatral/ cenário vivo, realizada pelos estudantes, onde foram demonstradas as ações racistas e discriminatórias na África do Sul do século XX, porém que, infelizmente, as enxergamos, em diversas ocasiões, no Brasil e em demais partes do mundo no século XXI.

Embora houvesse, nesta classe relatada, resistências aos estudos diários, o Apartheid foi um assunto que suscitou inúmeros e frutíferos debates entre todos. Primeiro, porque, através de material iconográfico, visualizaram a política de segregação racial no território sul africano, compreendendo que os negros eram alijados dos espaços públicos, visivelmente condicionando esta população a um lugar de invisibilidade social e submetida às violências. Ao longo das discussões, surgiram as associações ao tempo presente, onde discentes argumentavam que, no Brasil, os negros também são sujeitos a essa imperceptibilidade imposta pela sociedade e pelos representantes do Estado, isto é, discriminados na esfera pública- ruas, transportes, supermercados e demais localidades-. Neste momento, inferi que as indagações dos alunos serviriam para um ajuste de olhares, nos quais o processo educacional que construíam ativamente, contribuiria para educarem, toda a comunidade escolar nos caminhos antirracistas.

Diante dos questionamentos dos estudantes, alinho o debate à ideia de consciência histórica, que Barca (2021) aborda:

[...] Ao ganhar consciência de relações (por aproximação e divergência) entre passados e presentes, o sentido de orientação temporal do sujeito sai fortificado, fornecendo-lhe até possibilidades de projetar cenários futuros com bases mais sólidas do que se assentarem em irrealismos (desde simples

desejos até previsões rígidas). Por tudo isto, em educação, a formação da consciência histórica imbuída da ideia de significância histórica, que é variável em função de contextos específicos, revela-se de extrema importância. Ela relaciona-se com o maior ou menor grau, a) de motivação das crianças e jovens para aprender história, b) de atribuição de sentidos à história que forneçam respostas às suas carências de orientação, c) de aplicação desses sentidos na vida prática, numa perspectiva de respeito pela dignidade humana. (BARCA, 2021, p.46)

Partindo dos argumentos da autora, é possível afirmar que a experiência aqui relatada se encaixa nos três pontos destacados. Primeiro, porque, de fato, a motivação para os adolescentes estudarem História, pode, entre outras formas, vir de atividades diversificadas, que saiam da tríade quadro-perguntas-respostas; é claro que, sabemos que a realidade das escolas públicas no Brasil são bastante díspares e as condições de trabalho – material, acesso à reprodução de material de apoio e extra, quantitativo de livros didáticos para todos, tempos de aula reduzidos- que nós, docentes temos, na maior parte das vezes, são muito incipientes. Segundo, porque, a compreensão histórica deve vir acompanhada das relações de sentido, logo, a associação que a turma fez das ações do Apartheid a aquelas vivenciadas pela população negra brasileira atualmente, fez cada estudante repensar a sociedade em que vivem e como isso atinge muitos deles. Por último, o olhar pretendido sobre a temática no projeto prático: como expressar à comunidade escolar a política de segregação sul africana? Como demonstrar, através de olhares e gestos, o racismo imposto às pessoas naquele período histórico para educar os olhares e edificar uma sociedade antirracista?

Estas indagações circundaram a proposta e é, a partir delas, que atenderemos o objetivo deste artigo: o ajuste das lentes para um

problema frequente, que é a discriminação racial e assim, por diante, educar olhares para integrar o outro e não segregar.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Contribuir para a diversificação do processo ensino-aprendizagem é a rotina de todos nós, docentes. Esta ação vem acompanhada, com frequência, de tons de cobranças pelas secretarias de Educação e pelas coordenações pedagógicas das unidades escolares; entretanto, os investimentos educacionais caminham a passos lentos para que, os professores consigam realizar o planejamento dos sonhos com suas classes.

O fato é que, diariamente, a ciência histórica luta contra um negacionismo que há muito tempo recheia os discursos dos leigos e que, muitas vezes, reflete na sala de aula. Pensando nisso, sair do método “quadro e caneta” contribuiu para edificar a História na prática e fazer com que os alunos percebam que esta ciência não está pronta, que está sempre em processo e que não é assentada na metodologia mecânica de perguntas e respostas. Baseando-nos uma vez mais em Barca (2021), utilizamos a definição do papel da educação histórica, explicado pela autora:

A pesquisa em educação histórica propõe-se contribuir para um ensino que faça descolar a aprendizagem histórica de uma atitude assente na mera absorção de conclusões cristalizadas sobre o passado. Muitos jovens acreditam que a história só muda quando novos factos são descobertos [...]
(BARCA, 2021, p. 47)

Barca (2021) complementa, exemplificando uma fala de um aluno do Mestrado em engenharia da informática, que questiona a existência

do caráter investigativo da História, alegando que, neste caso, tudo está sempre pronto e já feito. A autora conclui algo que, muitas vezes, percebemos em sala quando recebemos uma turma nova: o caráter de memorização conteudista, sustentando a ideia de um conhecimento pronto e sem indagações críticas.

Bittencourt (2019) explicitou a transformação do aluno aprendiz em aluno estudante, que, no século XX, transformou e inovou a metodologia de ensino nos espaços escolares, dando aos discentes uma postura ativa na construção de sua aprendizagem:

[...] Um aspecto inovador das reformulações metodológicas foi a aprendizagem centrada no aluno e pela motivação para estudar História. Nessa perspectiva, foi significativa a mudança do lugar do professor e do aluno na aula ao substituir o método expositivo pelo método dialogado. Essa recolocação do aluno tornou possível a criação de novos métodos de aprendizagem e redimensionava-se o método de ensino dos professores. Criavam-se atividades múltiplas, com crescimento de trabalhos de equipes e inovações de materiais didáticos. [...] Possibilitava a transformação do aluno aprendiz em aluno estudante. (BITTENCOURT, 2019, p. 165)

Perante estes desafios, a proposta prática da atividade com esta turma do nono ano, ambicionava atingir alguns pontos: 1- aguçar a criticidade em todos diante da temática escolhida; 2- desenvolver o protagonismo dos mesmos; 3- estimular o trabalho em equipe, dividindo tarefas e criando o hábito do exercício da escuta, onde cada um acolhe a ideia do outro.² Considerando ainda a ideia da

² É preciso dizer que, quanto ao exercício da escuta, englobamos a coesão e a organização da turma como um todo. Ao longo dos ensaios, os alunos oscilavam em relação à apreensão das ideias dos colegas. Neste sentido, entra o papel mediador do professor para que houvesse um consenso e ainda acalmasse os ânimos. O desafio consistia em, justamente, fazê-los entender que cada tarefa era interligada à do outro, contribuindo para uma aprendizagem conjunta- deles e da comunidade escolar que participaria-.

aprendizagem histórica, que a propósito contempla o objetivo deste trabalho, firmamos as ideias novamente em Barca (2021), quando destaca que, a educação histórica se liga aos outros estudiosos de tendências diversas, não somente às referentes à própria História. A respeito, a autora enfatiza que:

[...]entende-se que a aprendizagem é situada em contextos concretos que incluem não só a disciplina em foco, mas também o meio social em que ocorre – escolar e não escolar, presencial, audiovisual, digital – e que, em conjunto, contribuem para a construção conceitual em crianças, jovens e adultos. [...] (BARCA, 2021, p.48)

Portanto, a trajetória da aprendizagem do aluno se forma a partir de todo este conjunto de fatores.

Já foi explicado aqui que, a tarefa seria um cenário vivo, mesclado a uma esquete, tratando dos aspectos do Apartheid. Para isso, a turma, composta por vinte e quatro alunos, aproximadamente, foi dividida em três grupos, contendo oito estudantes cada. Durante as conversas sobre a proposta, ficou decidido que cada uma destas três equipes reconstituiria espaços públicos sul africanos, onde se evidenciava a separação racial. A partir disto temos um quadro explicativo:

QUADRO 1: Logística do cenário

TURMA 1901	CENÁRIOS E ARTEFATOS	AÇÕES E EXPRESSÕES CORPORAIS
PRAIA	TOALHAS; CADEIRAS; REDE DE VOLLEYBALL; PLACAS COM INDICADORES DEMONSTRANDO AS AÇÕES RACISTAS, PERMITINDO O ACESSO SOMENTE DE PESSOAS BRANCAS AO ESPAÇO DA PRAIA	JOGO DE VOLLEYBALL; PESSOAS DEITADAS COMO SE ESTIVESSEM PEGANDO SOL;
RUAS, PRAÇAS E CALÇADAS	CAIXOTES SIMBOLIZANDO BANCOS; DIFERENÇA NA ALTURA DOS BANCOS,	PESSOAS NEGRAS SENTADAS DE UM LADO E PESSOAS BRANCAS SENTADAS DE OUTRO; PESSOAS

	SIMBOLIZANDO O RACISMO DO APARTHEID; FAIXA DELIMITANDO A VIA E A CALÇADA	BRANCAS NA CALÇADA, LANÇANDO OLHARES RACISTAS SOBRE PESSOAS NEGRAS ANDANDO NO MEIO FIO, COMO NO APARTHEID
CAMPO DE FUTEBOL	CAIXOTES SIMBOLIZANDO ARQUIBANCADAS, BOLA, TRAVE IMAGINÁRIA	JOGO DE FUTEBOL ENTRE PESSOAS NEGRAS E BRANCAS; ESTRATOS SEPARADOS NAS ARQUIBANCADAS PELO CRITÉRIO DE COR;

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro. Julho 2019

A tabela acima pontua as atividades que cada grupo ficaria responsável em desenvolver, após a inserção das ideias dos próprios alunos, principalmente em relação aos artefatos utilizados, trazidos pelos mesmos de suas casas, exceto os caixotes que serviram de bancos, arrecadados na feira livre que acontecia às quintas-feiras na rua detrás da escola. A partir deste movimento logístico, o plano foi de sequenciar ensaios para o dia da apresentação. Assim, em três tempos de aulas semanais de História, extraíamos cinquenta minutos- equivalentes a um tempo de aula- para a turma treinar seus posicionamentos e marcações, ficando ao meu cargo cronometrar o tempo de vinte segundos, para que cada equipe se mantivesse imóvel e expressando corporalmente e visualmente a temática do Apartheid em seus cenários, apontados acima.

Após os vinte segundos de imobilidade, as próprias equipes se movimentavam e cada participante mudava seu posicionamento ou ação no cenário. A ideia surgiu, inclusive, dos próprios estudantes, para darem mais diversificação às cenas e todos participarem de todo o processo.³

³ Cabe aqui brevemente, mencionar que, ao mesmo tempo que esta turma de nono ano desenvolvia esta atividade prática, outra turma de nono ano, na qual era regente de História, também edificava outra tarefa, porém de outra temática: a Revolta da Vacina. Para mais informações consultar um artigo que escrevi, acerca dessa outra experiência docente: DIEGUEZ, L.M.E.S. Revolta da Vacina "viva": impressões

Inserido neste contexto de ações dos alunos, propus a todos a elaboração de um desfecho mais vibrante, que sinalizasse um salto cronológico, com um suspiro de esperança aos sul africanos: a libertação do líder Nelson Mandela e o prosseguimento da luta por uma sociedade antirracista.

À propósito, entendemos que a escola, enquanto espaço heterogêneo de raças, culturas e trajetórias, precisa de fato, caminhar para reduzir o hiato existente entre brancos e negros, discutindo todas as dificuldades de acesso impostas às camadas mais empobrecidas e negras. Trabalhar as temáticas, repensando-as ainda no tempo presente, onde o aluno perceba a invisibilidade taxada a estes estratos e aí sim, projetar mecanismos para que todos estejam integrados realmente. Lutar ainda contra projetos reacionários de que as escolas sejam “sem partido”, instrumentos estes estimuladores e que impõem uma política de segregação racial e social.

Pensando nisso, trazemos aqui os argumentos de Souza (2021), ressaltando que:

[...] E na escola, onde se inicia a vida cultural de um povo, essas variações étnicas se refletem. A escola representa um momento de encontro de várias histórias, diferentes famílias, cada um com sua peculiaridade, o que possibilita uma interação com os estudantes e professores em um processo didático interativo, em que um aprende com o outro. Porém, na maioria das vezes isso acaba não acontecendo. Para tanto, o educador precisa estar ciente das leis e dos parâmetros que regem a educação, sua gestão, estratégias e organização. (SOUZA,2021, p.136)

A autora reitera inclusive, para que não se caia na armadilha corriqueira da ideia de democracia racial, que dificulta o debate sobre as relações étnico raciais nas escolas, colocando uma venda nos olhos para as estatísticas, que demonstram forte evasão escolar por parte dos negros, além de um índice de analfabetismo expoente. (SOUZA, 2021). O país, muitas vezes, tem forte tendência a minimizar a violência contra a população negra, numa tentativa de calar os movimentos sociais e as lutas antirracistas.

Logo, é preciso chamar a atenção para que, no Brasil, cada vez mais, este falso ideal de igualdade entre todos, contribui para a exclusão destes grupos étnicos e acirra a violência contra os mesmos, dificultando sua inserção em determinados espaços públicos e privados.

Seguimos então para o segundo critério metodológico da atividade prática da turma de nono ano, exposto no Quadro 2:

Quadro 2: Logística do desfecho

MOVIMENTAÇÃO DAS EQUIPES	DESFECHO DA TURMA TODA JUNTA
Equipe Praia- primeira a se deslocar para o final do corredor	1- Aluno "A" representando Nelson Mandela, posicionado de costas para o público, faz um gesto antirracista com as mãos. 2- Turma toda posicionada em frente ao aluno "A", que representa Nelson Mandela. A turma, representando o povo sul africano. Representação da união das cores: negros e brancos, simbolizando esperança para a África do Sul, fazendo com as mãos, o mesmo gesto antirracista. 3- Todos juntos gritam: MANDELA ESTÁ LIVRE! ÁFRICA DO SUL ESTÁ LIVRE!
Equipe calçadas e ruas- segunda a se deslocar para o final do corredor Equipe campo de futebol- terceira a se deslocar para o final do corredor	

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro. Julho 2019.

Uma vez delimitadas as funções de cada um no trabalho e estabelecido um consenso para o desfecho acima apresentado, voltamos os esforços para a apresentação à comunidade escolar.

LENTE AJUSTADA; EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS

A realização da atividade prática pressupunha, além de uma estratégia diversificada do processo ensino-aprendizagem, a integração com a comunidade escolar- que seria uma outra chance dos estudantes exercerem seu protagonismo- e ainda, o acontecimento de uma Semana de História na unidade.

Os ensaios avançavam, na mesma proporção que o tempo e, conseqüentemente, a culminância, Semana de História se aproximava. Para esta apresentação à comunidade escolar foram permitidos, pela Direção da unidade, os três últimos tempos de aula, equivalentes a duas horas e meia. O circuito elaborado se dava da seguinte maneira: primeiro, as turmas, uma de cada vez, visitava o cenário vivo do Apartheid, para depois, descerem as escadas e se dirigirem ao auditório da escola, para presenciarem o outro cenário vivo, referente à outra turma de nono ano.⁴

Cabe aqui, brevemente citar a Semana de História.⁵ A mesma foi projetada para acontecer em três dias consecutivos, englobando as três séries onde lecionava; logo, para o nono ano foi destinado um dia específico, assim como foi com as demais. À medida que as visitas

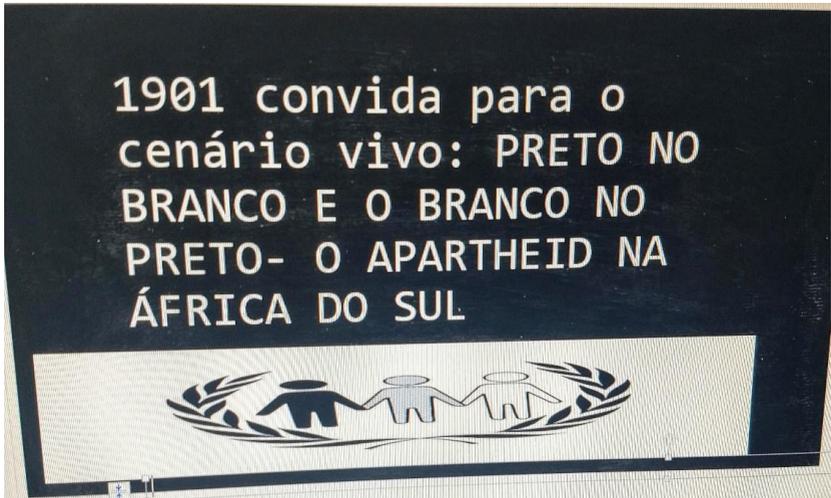
⁴ Refiro-me ao trabalho “prático” citado na nota de rodapé anterior.

⁵ A Semana de História englobou trabalhos dos sétimos, oitavos e nonos anos. A respeito dos sétimos e oitavos anos, foram desenvolvidas atividades sobre Expansão Marítima e Comercial em formato de cenários e de diários de bordo virtuais nas redes sociais; Revolução Francesa, também apresentando uma página em mídia social, elaborada pelos alunos e, os nonos anos.

entravam e saíam, um hiato de cinco minutos era destinado para que os alunos se recuperassem do cansaço que os abatia, já que repetiam as cenas e ficavam estáticos durante vinte segundos iniciais de cada uma das apresentações.

Para um chamamento à comunidade escolar, foi elaborado um pequeno banner, que intitulava o projeto dos alunos, colado no corredor, próximo ao local de apresentação. Ei-lo:

Imagem 1. Banner de divulgação



Fonte. Autoria própria. Rio de Janeiro. Julho 2019.

No dia da apresentação, como mais um artifício que retrataria o Apartheid sul africano, os alunos utilizaram camisas brancas e pretas, que indicariam a segregação racial, assim como em cada cenário havia a placa que indicava a separação racial. O intuito foi chamar a atenção dos visitantes, para refletirem e entenderem os espaços públicos, que concretizavam e reafirmavam o preconceito racial. Sempre que um grupo se aproximava, era alertado para que lesse, observasse, ouvisse e refletisse.

O mais importante foi que os demais professores, funcionários e a Direção da unidade escolar participaram desta mesma reflexão, que foi o objetivo do trabalho e depois, perguntaram aos alunos, tirando algumas dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos da aprendizagem são, por muitas vezes, sinuosos. Afirmamos isso, porque as barreiras que precisam ser contornadas não são fáceis. Uma delas é trabalhar, diariamente, para que os olhares sejam educados nos percursos antirracistas. Um projeto é pouco para que, de fato, parte da sociedade- aqui representada pela turma protagonista e demais membros da comunidade escolar- tenha criticismo sobre algo que ocorreu e, em nosso país e no mundo, ocorre de maneira tão evidente, que é a segregação racial.

É preciso falar sobre o assunto, levar recortes que tratem acerca, desenvolver mais trabalhos que analisem esta temática, cujas histórias de vida se misturam aos muitos exemplos retratados no projeto. Sem sombras de dúvidas, Brasil afora, vários docentes já o fazem belissimamente, portanto, as lentes, desta forma, são constantemente ajustadas. Restam os olhares educados das autoridades públicas e de grande parte de todos que vivem neste conjunto chamado sociedade. Terminamos este texto com esperança e espera, para que de fato ocorra.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, v.14, n.2, p. 38-62, ago-dez.2021.

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

SOUZA, Leigh Maria de. Educação em Direitos Humanos: Alicerces fundantes à luta antirracista. In: RIBEIRO, Cristiane Maria; SILVA, Cleber Cezar da. (Orgs). **Educação para as Relações Étnico-Raciais**: alicerces para a luta antirracista na Educação Básica. Goiânia: Scotti, 2021. Cap. 5, p. 133-166.

22

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O ACESSO AO PASSADO PELO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas ¹

Edinalva Padre Aguiar ²

INTRODUÇÃO

O aprendizado histórico é um processo mental de construção de sentidos experienciado nas diversas dimensões temporais. No entanto, este aprendizado seria parcial se considerado somente como processo cognitivo, conforme sugere Rüsen (2010, p. 44), já que para este autor, “ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos normativos e de interesses”. Se aprendizagem histórica é composta por tudo isso, afinal o que ela é? Tal indagação foi proposta pelo filósofo alemão em questão, sendo que ele mesmo respondeu da seguinte forma: “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2010, p. 79).

¹ SEC/BA/ Mestre em Educação. Mestre em Educação pelo PPGED/UESB; especialista em *História: Política, Cultura e Sociedade* (UESB); graduada em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB); professora da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC/BA). ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5475-9042>. Contato: sertaovalente@gmail.com

² UESB/ Doutora em Educação. Doutora em Educação; professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB). ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6940-6496>. Contato: edinalva.aguiar@uesb.edu.br

Destrinchando a ideia acima exposta, podemos dizer que o termo central do autor para a aprendizagem histórica seria *tempo*, no sentido de como o experimentamos e como damos a ele significado em sua passagem e em nossa passagem pela vida, portanto, nossa passagem no tempo, com toda a herança que ele nós lega. Esse tempo é visto e compreendido em uma inter-relação em suas três dimensões: passado, presente e futuro.

Por meio dessa premissa, compreendemos ser importante identificar os meios pelos quais os alunos mais gostam e menos gostam para acessar os conhecimentos sobre o passado. Assim, apresentamos esse texto, que compõe nossa dissertação de mestrado. No desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, realizamos o levantamento do referencial teórico, fazendo a seleção dos autores cujas ideias eram relacionais a ela e que subsidiaram as análises, alicerçando teoricamente o campo empírico. Definida a abordagem qualitativa como metodologia e a análise de conteúdo como técnica para tratamento dos dados, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam jovens alunos das turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, regularmente matriculados no turno matutino no Colégio Estadual Luís Prisco Viana³ no município de Lagoa Real-BA.⁴

³ O Colégio Estadual Luís Prisco Viana, é vinculado à rede estadual baiana. Foi fundado no ano de 1973, é a única instituição de ensino a ofertar a modalidade de ensino médio no município de Lagoa Real, sendo qualificada como escola de médio porte.

⁴ Lagoa Real é um município baiano localizado na região Sudoeste, a 731 km da Capital, Salvador. Em 2010, sua população atingiu o contingente de 13.934 habitantes, destes 79,9% residem na zona rural do município e 20,1% na zona urbana; apresentando PIB per capita de 5.428,39 reais. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) foi de 0,545 no ano de 2010. De acordo com dados desse mesmo ano, o município apresenta uma taxa de analfabetismo de 39,1% para a população maior de 15 anos. Ver IBGE. Cidades. **IBGE (2010)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama>. Acessado em: 26 mar.2018.

Para a coleta de dados selecionamos 88 alunos que responderam a um instrumento escrito no formato de questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas, inserido na plataforma digital *SurveyMonkey*,⁵ criteriosamente selecionada para auxiliar na coleta e tabulação dos dados. A aplicação do instrumento ocorreu em novembro de 2019.

Conforme anunciado no resumo, este texto resulta de nossa dissertação de mestrado, intitulada “A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do ensino médio (Lagoa Real-BA)”, defendida em 2020 junto ao PPGEd-UESB. Aqui a discussão está focada na indicação feita pelos sujeitos da pesquisa dos meios pelos quais mais gostam e menos gostam de acessar os conhecimentos históricos. Mas, sobretudo, a investigação como um todo buscou promover uma reflexão acerca da aprendizagem histórica, calcada no pensamento do alemão Jörn Rüsen; apesar de este filósofo advertir que “ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2010, p. 41).

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: EM DEFESA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO SIGNIFICATIVO

No contexto do ensino de História e que este seja de fato eficiente em promover a aprendizagem dos conhecimentos históricos, precisamos de antemão pensar sobre um dos objetivos da aprendizagem histórica, ou seja, “desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a

⁵ *SurveyMonkey* ferramenta para criação e publicação de questionários *online*, por meio de uma plataforma. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/?>.

competência narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 47). Assim, podemos explicar, segundo o autor em questão, que a aprendizagem histórica é um processo de mudança estrutural na consciência histórica e “implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado” (RÜSEN, 2010, p. 51). Sendo necessário que essa experiência histórica tenha um significado para a vida prática das pessoas na tomada de decisões.

Se pensada em uma concepção mais genérica, é possível utilizar o termo aprendizagem “[...] para se referir aos processos de transformação do comportamento e capacidades humanas, que ampliam suas possibilidades de atuação e produção” (LIMA, 2019, p. 24). Segundo essa aceção, a aprendizagem deve conduzir o sujeito aprendente de um lugar cognitivo a outro, proporcionando-lhe condições de compreender e agir. Podemos aliar essa proposição à de Freire (2000) a respeito da Educação, segundo a compreensão deste autor, ela não pode ser pensada como mera aquisição de conhecimento, e sim como um importante caminho para transformar as pessoas e estas, transformadas, mudarem a realidade na qual estão inseridas. Nesse sentido, educação, ensino e aprendizagem envolvem, portanto, mobilização teórica e prática, interna e externa dos sujeitos nelas envolvidos.

Buscando uma conceituação para a aprendizagem histórica Rüsen (2010, p. 82), apresenta a seguinte aceção:

[é] um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo.

Do excerto acima, podemos inferir que os dois polos referidos pelo autor dizem respeito, por um lado, à apropriação do conhecimento histórico (conceitos substantivos), na perspectiva de entender e avaliar as mudanças sofridas e realizadas pelas pessoas na passagem do tempo, observáveis do ponto de vista externo. Por outro, trata dos efeitos internos dessa apropriação na construção de si (subjativação), como esse si, compreende os efeitos dessa mudança e se orienta perante a vida. Essa orientação, em boa parte, é feita com base em sua leitura sobre o passado e o presente e se volta para criar possibilidade de futuros.

Na tentativa de compreender como se estrutura o aprendizado histórico, Rüsen recorre a Schörker para quem essa estrutura diz respeito a

[...] processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência, que geralmente encontra-se “por trás” dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz, de atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História. (SCHÖRKEM *apud* RÜSEN, 2010, p. 42)

Relacionando a estrutura apresentada por Schörker à aprendizagem histórica, podemos entender que ela ocorre mediante o exercício de operações mentais relacionadas aos conceitos epistemológicos da História (compreensão, explicação, empatia, mudanças, significância históricas, entre outras), subsumidos nos conceitos substantivos. Seriam os conceitos epistemológicos os principais responsáveis por fomentar as mudanças em termos de comportamento e de visão de mundo, graças ao seu papel de estruturadores da consciência [histórica] que molda nosso olhar para e

sobre o mundo, fornecendo-nos uma orientação temporal. Diante disso, Rösen (2010, p. 44) sugere que “o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontra-se nas necessidades de orientação de indivíduos [...]”, reafirmando a necessidade de – no processo de ensino e aprendizagem – atentarmos para as carências de orientação, uma vez que

o aprendizado histórico pode ser posto em andamento [...] somente a partir de experiências de ações relevantes ao presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre o sujeito. Somente quando a história deixa de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimento positivo, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo do conhecimento acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2010, p. 44)

Acreditamos que ao ser “compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através de narrativas históricas” (RÜSEN, 2010, p. 44), o aprendizado histórico acontece de forma mais significativa, sobretudo, com o recurso de reflexões e discussões acerca da aplicabilidade dos conhecimentos históricos na/para a vida prática, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas às três dimensões temporais, ou seja, uma percepção da presença do passado no presente e a prospecção do futuro, evitando a disrupção do *continuum* temporal.

Com a constatação “ninguém escapa do passado” Lee (2011, p. 19), inicia seu texto *Por que aprender História?* Observamos que esse autor

britânico faz referências ao uso de fontes ligadas à filosofia da História, visando apontar alguns fundamentos em relação ao significado da aprendizagem histórica. Mais adiante, sobre a inescapável herança do passado, afirma: “[...] Ele é construído de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social” (LEE, 2011, p. 20), significando uma apreensão do tempo na perspectiva do cotidiano. O autor reflete ainda a respeito do apelo que o passado faz à História para sua validação, pois sem ela não pode haver passado racional (LEE, 2011, p. 20).

Recorrendo as ideias apresentadas por Oakeshott (2003) sobre passado prático e passado histórico, Lee (2011, p. 25) explica que

O “passado prático” consiste em acontecimentos reorganizados para contribuir às sucessivas condições das ações, enquanto que a história representa um interesse nos eventos do passado [...] respeitando sua independência nas sucessões do tempo ou nos eventos do presente. (grifos do autor).

Dessa forma Lee busca diferenciar as tipologias de passado e as formas de acessá-lo, propostas por de Oakeshott (2003), para só então discutir a legitimação do passado pela História, advertindo que “sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência” (LEE, 2011, p. 25) e ao reafirmar que “não podemos escapar do passado [...]”, o autor sugere que “nós temos que procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele” (LEE, 2011, p. 26).

No texto acima aludido, observamos ainda, o apelo de Lee (2011) ao uso de evidência na compreensão histórica e o quanto é essa pode ser uma prática valiosa para o aprendizado histórico. Vejamos:

Aprender a usar a evidência histórica e talvez, acima de tudo, adquirir a “paixão racional” – concernente à verdade, objetividade e assim por diante, que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da história como uma parte central do que a aprendizagem histórica realmente implica. (LEE, 2011, p. 27)

Ao tratar do uso da evidência, o autor faz um convite a olhar a História em termos de sua racionalidade científica. Indica, portanto, que a aprendizagem histórica deve se pautar na compreensão, por parte do aluno, que o passado é uma reconstrução feita a partir de fontes, que tornam-se evidências, por isso, não é possível aceitar qualquer verdade sobre o passado.

Na mesma linha proposta por Lee, Cainelli e Barca (2018) discutem a aprendizagem histórica em sua vinculação com a produção do conhecimento pela história científica, o que pode se depreender da citação abaixo:

Nosso trabalho se fundamenta na ideia de que, para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Isso implica na capacidade de produzir conhecimento a partir da consciência de que o conhecimento sobre o passado é realizado perante evidência histórica. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 1)

Observamos, nesse texto, que as autoras se debruçam em compreender como se dá a progressão conceitual dos alunos, buscando utilizar na elaboração de seus instrumentos de pesquisa, pensar a variação de perspectiva em História. Em suas reflexões, apontam um sério problema relacionado ao ensino de História, que segundo elas, está centrado na

[...] perspectiva dos conteúdos curriculares substantivos, sem discutir várias ideias de segunda ordem que lhe estão inerentes, impede níveis de conceituação mais sofisticados e possibilidades de visualização da progressão do pensamento histórico. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 13)

Pensar em aprendizagem, é pensar também em ensino. Nesse sentido, é preciso estarmos atentos às funções da Didática da História, que deve primar pelo desenvolvimento do pensamento histórico, isto é, de uma formação histórica efetivamente significativa, fornecendo aos alunos e alunas ampliação de sua condição de ler o mundo de maneira crítica e autônoma.

A PRESENÇA DO PASSADO NO PRESENTE

A partir daqui, discutiremos, segundo a visão dos alunos, de que maneira o passado está presente no presente, ou seja, como estes sujeitos lidam com as dimensões temporais (passado-presente-futuro) nas questões relacionadas à vida prática e se percebem no presente rastros do passado. Esse objetivo, por nós traçado, está pautado no pensamento de Hobsbawm para quem é indispensável o interesse pelas relações das dimensões temporais, uma vez que o “situarmo-nos no tempo” favorece, de forma mais efetiva, que nos entendamos como seres eminentemente históricos. Observe o argumento desse autor:

[...] as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. [...] Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. (HOBSBAWM, 1995, p. 36)

As experiências citadas pelo autor nos levam a pensar que o “transitar pelo/no tempo” forja em nós o que somos, seja pela recorrência ao passado prático ou ao passado histórico (OAKESHOTT, 2003).

A interpelação que fazemos do passado às marcas por ele deixadas, acontece sempre no que vivenciamos no presente, daí reafirmamos que o passado está no presente e a forma como interpretamos as experiências do passado, de certa maneira, dita as expectativas que criamos para o futuro. Portanto, seja esse passado representado como prático ou histórico, ele é sempre presente. Apesar dessa afirmação, como anuncia Hartley (*apud* LOWENTHAL, 1998, p. 73) “o passado é o país estrangeiro [...] onde tudo é feito de forma diferente”. Sendo assim, por meio da nossa interpelação “nós o conhecemos melhor do que aqueles que o vivera” (LOWENTHAL, 1998, p. 73), já que temos dele uma visão retrospectiva e, em certas circunstâncias, ampliada e mutiperspectivada, pois, conforme Lowenthal (1998, p. 73-74), “nós interpretamos o momento presente à medida que o vivemos, ao passo que ficamos fora do passado e observamos sua operação concluída, incluindo suas consequências agora conhecidas sobre o que seria então o futuro”.

Dentro dessa discussão, que envolve compreender como o passado é interpelado pelos alunos, apresentamos uma breve reflexão acerca da cultura histórica. Incluímos essa categoria por entendermos que ela é um dos lócus de formação da consciência histórica, já que por seu intermédio, o passado também é apresentado e apropriado, expressando as múltiplas maneiras de relação que os sujeitos mantêm com seu passado pessoal e coletivo. Justamente por esses aspectos, a categoria cultura histórica foi utilizada como uma das alternativas do

instrumento de pesquisa. Sua inclusão se deu também por representar um forte meio de rememorar o passado entre os jovens, especialmente, em seu aspecto estético (arte em geral, literatura, museus etc.), cuja produção e consumo é muito própria da cultura juvenil.

A categorização da cultura histórica aqui apresentada está referenciada nos estudos de Rüsen, que nos direciona a compreendê-la como sendo aquilo que se produz e os usos que são feitos da própria História nos diversos espaços públicos. Essa compreensão, também propicia a análise da relação entre ensino e aprendizagem histórica. Assim, a cultura histórica pode ser entendida como

[...] as diferentes estratégias da investigação científica acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, a unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56)

Seguindo a compreensão do autor, a cultura histórica, em seu contexto e simbolismo, apresenta para a sociedade o resultado dos acontecimentos históricos, o acúmulo da produção histórica (especializada ou não) e a forma de lidar com a memória histórica. Seus artefatos são portadores e mediadores de discursos históricos, por vezes identificados como “lugares de memória”, conforme propõe Nora (1993).

Entendemos ser importante a discussão sobre cultura histórica e sua capacidade na difusão do conhecimento histórico. Pela ótica de

Rüsen, a cultura histórica não significa uma mera consciência do passado. Observe como este autor discorre sobre o tema:

A cultura histórica é o esforço de uma sociedade de assegurar, por meio das recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica. A recordação do passado, o trabalho cultural de recordação, que pertence à vida de cada sociedade, acontece por causa da compreensão do presente e por causa da expectativa, da perspectivação do futuro. (RÜSEN, 2012, p. 155)

Assim, Rüsen nos leva a refletir que a cultura histórica é bem maior que uma recordação direcionada ao passado, uma vez que, ao ser mobilizada pela consciência histórica, habilita o sujeito à aquisição de uma orientação temporal, ou seja, lhe subsidia no exercício diário de atuar na sociedade e na compreensão de si.

Essa presença cotidiana do passado no presente nos leva permanentemente a interrogá-lo, a problematizá-lo, na busca por entendermos quem somos e por que somos o que somos. Para incrementar essa problematização, valemo-nos dos questionamentos de Lowenthal, ao tratar do passado prático e do passado histórico – abarcando a cultura histórica:

Como tomamos conhecimento do passado? Como adquirimos esse background imprescindível? A resposta é simples: lembramo-nos das coisas, lemos ou ouvimos histórias e crônicas, e vivemos entre relíquias de épocas anteriores. O passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos. E o acontecido também é parte integral de nossa própria existência: “Somos a qualquer momento a soma

de todos os nossos momentos, o produto de todas as nossas experiências”.
(LOWENTHAL, 1998, p. 64, grifos do autor)

Ao aceitarmos que o passado nos cerca e nos preenche e ante os múltiplos registros que a ele nos remete e as variadas formas de a ele volver, entendemos como importante – e por isso definimos como um dos objetivos norteadores de nossa pesquisa – *demonstrar os meios pelos quais os jovens alunos mais gostam para interpelar o passado*.

Em função de sua relação com a educação histórica, é importante que eles sejam identificados e considerados pela história escolar, pois sua utilização convoca “[...] para os processos cognitivos dos alunos, concepções sobre o significado e o sentido do Conhecimento Histórico” (CASTRO, 2007, p. 50).

Nessa perspectiva, perguntamos aos sujeitos na Q12⁶ “Qual forma de aprender sobre o passado você mais gosta?”. Com essa indagação, buscávamos identificar os meios pelos quais os alunos *mais e menos* gostam de acessar o passado. Essa questão foi complementada pela Q13 que apresentou alternativas, sendo solicitado a eles que graduassem seu nível de interesse, sendo 1 para o que mais gostam e 10 para o que menos gostam⁷. Podemos observar no gráfico abaixo⁸ os dados obtidos nesta questão.

⁶ O instrumento de pesquisa contém 17 questões, no entanto para a produção do presente texto utilizamos apenas as questões 12 e 13.

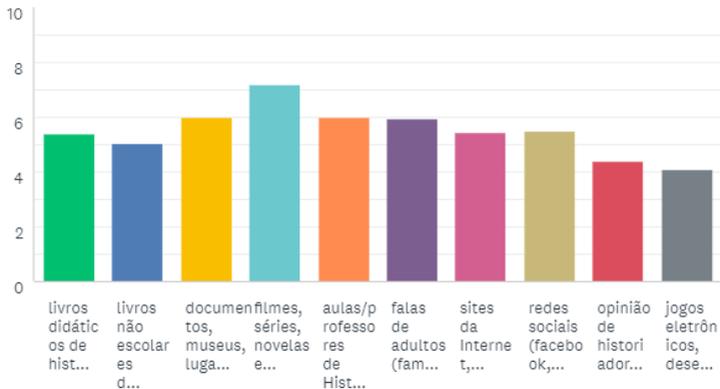
⁷ Lembramos que a questão Q13 é parte integrante da Q12, por isso serão analisadas conjuntamente. No entanto, por motivos técnicos na plataforma utilizada para coleta de dados, precisou ser desdobrada em duas.

⁸ Os níveis elevados do gráfico dizem respeito ao que *mais gostam*.

FORMAS QUE MAIS GOSTAM E MENOS GOSTAM DE ACESSAR O PASSADO

Q12

Qual forma de aprender sobre o passado você GOSTA? Classifique todos os itens de 1 a 10, sendo 1 a que MAIS GOSTA e 10 a que MENOS GOSTA.



Respondidas: 84 Ignoradas: 4

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os dados quantitativos apresentados no gráfico ensejam muitas possibilidades interpretativas. Diante dessa diversidade, dentre as opções de resposta apresentadas aos alunos, optamos por focar nossa análise apenas nas assinalações relativas ao “que mais gostam” e ao que “menos gostam”, por representarem os extremos das escolhas.

É possível observar o quanto o acesso aos multimeios e às tecnologias digitais está presente no cotidiano dos alunos, já que estes, primordialmente, foram os indicados por eles como os que mais gostam para acessar e interpelar o passado. Vejamos os dados referentes às duas opções de preferências desses sujeitos: *filmes, séries, novelas e documentários em vídeos*, representaram 17,72% e *redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsapp etc.)*, atingiram 15,85% das respostas. Portanto, a forma mais potente de acesso ao passado entre os jovens

alunos de nossa pesquisa está inserida na cultura histórica, especialmente, em sua dimensão estética.

Apoiada nos estudos de Rüsen (2010), Schmidt (2014) discute as três principais dimensões da cultura histórica. A primeira delas é a *dimensão estética* que se apresenta sob a forma de criações artísticas, novelas e dramas históricos, por exemplo; a *dimensão política* refere-se a necessidade da legitimação e adesão e/ou consentimento dos dominados por meio da memória histórica; a *dimensão cognitiva* se realiza através da ciência histórica e de atividades da consciência histórica, isto é, pela interpretação das experiências históricas.

Apresentamos agora alguma das justificativas elencadas pelos sujeitos na Q12 quanto a escolha de *filmes, séries, novelas e documentários em vídeos*, como os que mais gostam para interpelar o passado:

I 53: “Gosto mais de filmes, séries é muito interessante, não gosto muito de livros didáticos.”

I 73: “Mais gosto [de filmes...] porque consigo me concentrar e prestar mais atenção.”

III 16: “Geralmente eu curto ver esse tipo de coisas em séries e vídeos, porque não curto ler muito.”

III 25: “**Eu prefiro aprender com filmes e séries**, pois chama mais minha atenção. Nos dias atuais é um meio muito utilizado, e usar ele para aprender é muito importante.”

III 82: “**O que eu mais gosto são filmes e séries** por ter mais entretenimento, sendo assim torna algo legal.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019 grifos nossos).⁹

⁹ Todos os destaques às respostas dos sujeitos da pesquisa são nossos.

Observamos nas narrativas acima que as justificativas apresentadas pelos sujeitos¹⁰ aludem a diversos argumentos, a exemplo do sujeito **III 82** que prefere esses meios devido ao entretenimento que eles proporcionam. Por sua vez, o sujeito **I 73**, justifica sua escolha porque consegue “concentrar e prestar mais atenção”, motivo também expresso pelo sujeito **III 25**. Notamos ainda, que a preferência por usar as tecnologias digitais está atrelada à falta de interesse pela leitura, o que revela os sujeitos **I 53** e **III 16**. Precisamos então, atentar a esses dados, pois eles nos provocam pensar sobre a preferência dos nossos alunos na busca pelo passado e como ela influencia diretamente na qualidade e nos sentidos do que é aprendido, ao tempo que nos levam a repensar também nossa prática pedagógica e de como o ensino de História tem dialogado com as tecnologias digitais, nos alertando para a seleção desses recursos, não apenas visando a criação de estratégias de ensino que despertem o interesse desses alunos, mas, buscando encontrar possibilidades em se trabalhar em sala de aula com tecnologias, a fim de promover a inserção ao mundo digital “combatendo as posturas que pautam as tecnologias dentro de uma lógica excludente” (ALBAINE, 2020, p. 1).

Apesar da afirmação acima acerca do uso de recursos próximos à cultura juvenil, se faz necessário que estejamos atentos ao tipo de passado que nossos alunos estão acessando por esses meios e ao seu uso como recurso pedagógico. Precisamos direcioná-los ao crivo da seleção, por entendermos que eles devem estar em consonância com a confiabilidade que apresentem ao professor e à equipe pedagógica,

¹⁰ Esclarecemos que em algumas transcrições das narrativas não constam exemplos relativos às três séries, identificadas por I, II e III. Isso ocorreu quando, em uma delas, não houve explicações para a categoria analisada.

pensando nas tecnologias digitais não somente como ferramentas e recursos, mas dentro da cultura histórica, e por isso refletindo sobre as mudanças de mentalidade que seu uso ou não pode provocar. Fazemos essa advertência porque em tempos de mensagens instantâneas, notícias incertas, equivocadas ou mentirosas (*fake news*) e divulgação do conhecimento histórico sem cunho científico ou distorcido, todo cuidado é pouco e o bom senso deve ser adotado para direcionar o desenvolvimento de atividades que instiguem a reflexão e promovam com qualidade a aprendizagem histórica e, por conseguinte, o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

No entanto, não podemos negar as contribuições que as tecnologias digitais podem oferecer no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário desenvolver uma perspectiva crítica sobre seu uso em sala de aula, para não termos uma visão ingênua e para, como alerta Albaine (2020), “não cair na *tecnofobia* e nem [no] *tecnootimismo*” já que a autora defende “[...] o caminho do diálogo numa perspectiva crítica”.

Em relação ao uso das redes sociais (*facebook, twitter, instagram, whatsapp etc.*), indicadas como a segunda forma prevalente de acesso ao passado, as justificativas apresentadas pelos alunos foram as seguintes:

I 52: “Gosto mais das redes sociais porque lembro mais fácil sobre meu passado.”

I 75: “Porque passo o tempo divertindo, comunicando com os amigos e familiares e ligado nas notícias dos nossos arredores [redes sociais].”

II 61: “A rede social é muito importante, pois, explica bem sobre o antepassado.”

III 5: “Porque gosto muito de achar informações em redes sociais.”

III 9: “Eu gosto muito das redes sociais pois **eu não preciso tá pesquisando o que tá acontecendo elas simplesmente já me traz o que tá acontecendo.**”

III 83: “Eu sempre gosto de conhecer histórias pelas redes sociais porque é um meio mais fácil.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

As duas formas principais de interpelar o passado assinaladas pelos alunos estão contidas nos multimeios e nas tecnologias digitais. Somadas, elas representam 33,57% das respostas, o que revela uma característica da atual sociedade quanto ao advento e uso da tecnologia e ao acesso rápido às informações. As TICs (tecnologias da informação e comunicação) e tudo que elas promovem, não são alheias a nossos sujeitos. Arriscamos dizer que a predileção desses sujeitos pelas tecnologias digitais demonstra o hiato que vive atualmente a escola brasileira

[...] entre o discurso pedagógico construído ao longo dos anos e a sociedade, visto que as novas gerações estão absorvendo cada vez mais formas de comunicação áudio-visual como filmes, vídeos e internet, e não somente elementos da linguagem verbal e textual. (FREITAS, 2012, p. 5)

Podemos constatar o hiato aludido pelo autor ao se referir à perspectiva conservadora das práticas pedagógicas, quando essas assumem uma postura meramente textual, em detrimento de outras práticas, expressões e linguagens, especialmente, as visuais que podem ser utilizadas em sala de aula em prol da produção e compreensão do conhecimento histórico (FREITAS, 2012). Dessa forma, precisamos nos atentar sobre como as redes sociais podem auxiliar no processo pedagógico e, por outro lado, como informações aceitas sem um aprofundamento podem gerar problemas de interpretação e aprendizagem, pois, como assevera Freitas (2012, p. 1):

o processo de massificação da informação no contexto da globalização facilitou às pessoas o acesso a um número incomensurável de informações que circulam em escala planetária. Porém, em meio a essa democratização das informações urge pensar, em termos de educação, sobre as possibilidades de o professor fazer uso destas empregando-as na forma de conhecimento na sala de aula.

A utilização irreversível das tecnologias digitais em sala de aula impõe-nos a necessidade de olharmos de maneira crítica o conteúdo presente nessas formas de manifestação da cultura histórica, visto que o material divulgado pelas mídias e aplicativos pode apresentar versões distorcidas sobre o passado, já que dificilmente saberemos quais autores serviram como referências, a quais crivos de seleção e avaliação foram submetidos e a quais interesses servem. Além disso, a produção vinculada e divulgada por esses meios pode apresentar conteúdos falsos e/ou equivocados historicamente, não devendo ser encarados como espelhos da realidade. Conforme alerta Freitas (2012, p. 4) é preciso atentar às “[...] produções culturais para a massa como um poderoso instrumento de alienação, massificação da sociedade, por meio da manipulação da subjetividade humana”. E, mais adiante sobre a construção e divulgação da mídia atual, o autor completa que ela

[...] incita o consumismo entre as massas por meio da comunicação/sedução audiovisual e propaga uma ideologia, um discurso, uma representação do real em suas concepções do que é ser sujeito em forma de entretenimento em prejuízo da análise crítica. (FREITAS, 2012, p. 4)

Dessa forma, as discussões baseadas nas Q12 e Q13 nos conduzem a refletir sobre como os multimeios e seus aplicativos eletrônicos podem ser usados em âmbito escolar como formas de acesso ao passado e quais versões do passado eles apresentam. É preciso lembrar que o acesso à

memória histórica se dá em todos os espaços públicos e que nem sempre a mediação desse acesso pode ser feita pelo professor. Por isso, é importante que ele busque criar estratégias de ensino e utilize como recursos a tecnologia digital, de maneira que conduza os alunos ao passado, despertando sua atenção e promovendo, de forma eficaz, a aprendizagem histórica, valendo-se do suporte informativo textual e imagético neles contidos.

Seguindo com a análise, passamos a discutir os dados referentes à preferência do aluno quanto às formas que *menos gostam de interpelar o passado*. É possível observar no gráfico anteriormente exposto que 34,94% dos sujeitos afirmou que a forma de conhecer o passado que menos gosta são *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos*. Vejamos algumas das justificativas apresentadas na Q13 quanto a escolha dessa alternativa:

I 87: “Eu escolhi porque **não gosto** de história em quadrinhos nem de jogos eletrônicos e desenhos animados.”

II 62: “Não tenho contato com jogos. Não gosto.”

III 19: “Não gosto mais de história em quadrinhos.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

Observe que “não gosto de jogos eletrônicos e/ou desenho animado e história em quadrinhos” aparece como justificativa, o que nos causa estranheza, uma vez que esses artefatos culturais costumam fazer parte da cultura juvenil, universo no qual esses alunos estão inseridos. Por outro lado, podemos considerar a possibilidade de os alunos consumirem essas mídias sem que as vejam como veículo de acesso ao passado.

Outras justificativas que nos chamaram atenção dizem respeito à fiabilidade destes meios, conforme pode ser observado abaixo:

I 56: “Acho menos interessante os jogos e desenhos pelo fato de que nem tudo que passam neles são verdadeiros.”

I 70: “Não gosto porque não dá para entender nada de história nos jogos.”

II 40: “Nunca fui muito fã de jogos eletrônicos ou histórias em quadrinhos. Na verdade, nunca cheguei a me interessar em descobrir, talvez por esse motivo eu tenha colocado em décimo lugar.”

III 63: “E eu não gosto muito dos jogos eletrônicos pelo fato [de] não representarem a verdadeira história.” (INSTUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

Observamos que as justificativas anunciadas pelos alunos para explicarem a escolha da alternativa contêm motivos pessoais tais como, porque não entendem/compreendem a História por esses meios (sujeito **I 70**) ou porque não são “fãs” (sujeito **II 40**), mas também nos chama atenção as explicações que aludem à ideia de não representarem a verdade (sujeitos **I 56** e **III 63**).

Ao afirmarem que esses meios são representações da realidade e não a própria realidade, nossos sujeitos demonstram criticidade e identificam o desnecessário compromisso desses meios com a verdade. Essa constatação nos faculta perguntar: será que eles pensam o mesmo em relação ao livro didático, à fala do professor e às narrativas produzidas pela ciência histórica? Nosso questionamento se alinha à pesquisa de Fronza (2014, p. 308), cuja maioria dos sujeitos entende a História como “uma ciência que conta como o passado aconteceu”, isto é, entendem que trata-se de uma narrativa “exata” dos acontecimentos, desconsiderando que são construções interpretativas, permeadas por intencionalidades. São, portanto, também recriação da realidade –

ainda que baseada em evidências, transformadas posteriormente em fontes – já que não é possível “remontar” o passado tal qual ele ocorreu, muito menos identificar com precisão as intenções que levaram as pessoas envolvidas nos fatos a agirem como agiram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, ao realizar a sistematização dos dados, constatamos que os multimeios e seus produtos – dentro do que aqui chamamos de tecnologias digitais – são as formas que os alunos do Colégio Estadual Luís Prisco Viana mais gostam de aprender sobre o passado, já que *filmes, séries, novelas e documentários em vídeos* representam 17,72% e as *redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsappetc)* atingiram 15,85% das respostas. Contraditoriamente – já que também estão inseridos nos multimeios e seus produtos –, a forma de conhecer o passado que menos gostam refere-se a *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos*, representando 34,94% do total de respostas.

Em relação ao uso dos multimeios e seus produtos, precisamos nos atentar que passado é este, que qualidades ele apresenta para a aprendizagem histórica e, por conseguinte, para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. É preciso lembrar que o acesso ao passado se dá em todos os espaços públicos e que, muitas vezes, foge ao alcance do professor mediar esse acesso, promovendo de forma eficaz a aprendizagem histórica disponibilizadas nas tecnologias digitais, no que respeita à interpelação ao passado.

Com base nos dados concluímos, por meio das narrativas, que os alunos participantes de nossa pesquisa mantêm uma relação – ainda que superficial – com o conhecimento histórico, uma vez que gostam de

acessar o passado, principalmente, pela tecnologia digital. Mas, ao mesmo tempo esse achado levanta dúvidas quanto a criticidade desses alunos dada a quase ausência de referências sobre o professor e as aulas de História, tanto no que tange a confiança quanto ao gostar de acessar o passado dessa maneira e pelo sujeito que deveria ser o principal a lhe remeter ao passado de maneira crítica, problematizada e sistemática.

REFERÊNCIAS

ALBAINE, Marcella. Tecnologias e ensino de história. **Canal do LAPEHIS – UFVJM no YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2kxQ_MeH9Zo>. Acesso em: 13 mai.2020.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. In: **Educação e Pesquisa**, v, 44, p. 1-16. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>>. Acesso em: 11 jan.2019.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 1, pp. 28-73, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/castro.pdf>. Acesso em: 24 out.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1924-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Cidades. **IBGE (2010)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama>. Acesso em: 26 mar.2018.

LEE, Peter. Por que aprender História? In: **Edu. rev.** no. 42 Curitiba Oct./Dec 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500003>. Acesso em: 22 out. 2019.

- LIMA, Marta. Aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 24-29.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: Proj. História, São Paulo, (17) nov. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11110/8154>
Acesso em: 11 nov.2018.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, São Paulo, n10, dez,1993, p.7-28.
- OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- RÜSEN, Jörn. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Entrevista concedida a Marília Gago. In: **Revista História Hoje**, v. 5, n° 9, p.159-170, 2016. Disponível em: <rhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/245/163>
Acesso em: 26 jun.2018.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Cultura histórica e aprendizagem histórica. In: **Revista NUPEM**. Vol. 6, No 10, 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>> Acesso em: 04 dez.2018.
- SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Informações municipais**: Indicadores socioeconômico do município de Lagoa Real. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2918753_NOTA.pdf>. Acesso em: 28 mar.2019.

23

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: O QUE ESTUDO E PARA QUE ESTUDO HISTÓRIA?

*Fernanda Magalhães Bueno*¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das pesquisas desenvolvidas no mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do CEPAE/UFG, iniciado em 2019/2, ainda cursando, que tem como título “Educação histórica e o uso das tdics: uma proposta de ensino de história utilizando as mídias digitais”. O objetivo da pesquisa é investigar as concepções dos alunos referentes a necessidades e objetivos de se estudar História, no 9º ano do ensino fundamental, e também, busca investigar se/como os alunos utilizam as mídias digitais para estudar História.

O tema da pesquisa nasceu a partir de experiências pessoais frustradas em sala de aula, pois como entusiasta das mídias digitais, pretendia tornar minhas aulas de História mais atrativas e originais utilizando esse tipo de recurso tecnológico, ou seja, recursos voltados a Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Em minha primeira experiência como professora, no ano de 2018, recém egressa da faculdade de licenciatura em História, UFG, me deparei com um desafio: como ensinar os conteúdos que ministro de maneira que faça sentido na vida dos alunos utilizando a internet? Pois, quando passava

¹ Professora de História e mestranda PPGEEB/CEPAE/ UFG

alguma atividade de pesquisa utilizando a internet ou quando realizava aulas no laboratório de informática, a devolutiva que tinha dos alunos eram trabalhos produzidos no formato “copia e cola” e constantes reclamações que a atividade era enfadonha.

No entanto, segundo Moran (2000), ensinar utilizando a internet requer do professor bom senso para escolher as melhores páginas da web, gosto estético para selecionar aquelas páginas que prezam pela organização e boa disposição dos conteúdos e a intuição para selecionar rapidamente os melhores links. Ainda, segundo o autor, os alunos se veem deslumbrados com as possibilidades que a internet oferece e até mesmo diante do processo de ensino demonstram uma mentalidade consumista, acreditando que quanto mais se vê, mais se sabe, ou acham a pesquisa maçante e querem apenas terminar o trabalho o mais rápido possível. Assim, recursos que deveriam trazer mudanças positivas no processo educacional como, por exemplo, despertar o interesse dos alunos para os conteúdos históricos, se tornaram cansativos, repetitivos e desprovidos de inovação.

Segundo Rüsen (2010), autor de obras na área da didática da História, o professor não deve entender o ensino de História como uma transposição “facilitada” do saber histórico produzido na academia para a cabeça dos alunos, mas sim, deve ser aquele que se preocupa com o aprendizado, dando a oportunidade do aluno experimentar e interpretar o passado para que o aprendizado histórico se configure em habilidade de se orientar na vida prática. Segundo o autor, experiência, interpretação e orientação são, portanto, as três dimensões da aprendizagem histórica.

De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica, que é, segundo Schmidt e Garcia (2006), uma

corrente de investigação específica dentro da História que busca um diálogo estreito entre a pesquisa científica de História e as investigações sobre Didática da História levando em conta os espaço dos professores como investigadores e, ao mesmo tempo, sujeitos que ensinam, e os alunos como sujeitos que aprendem, o ensino e a aprendizagem de História deve se preocupar não só com o que os alunos aprendem, mais também, como aprendem, considerando a especificidade do saber histórico, a saber: a perspectiva temporal e as Fontes Históricas para se chegar ao conhecimento histórico.

Portanto, compreende-se que mesmo fazendo uso de um recurso tecnológico como as TDICs, se o estudo de história valorizar a memorização e cópia em detrimento da experiência, interpretação e orientação, se não tiver o correto incentivo para o desenvolvimento de competências históricas a partir da compreensão dos sentidos da vida no passado por meio de evidências, como análise, compreensão e sínteses construídas a partir do estudo de fontes históricas com mensagens diversificadas, a utilização das TDICs não contribuirá com o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, isto é, um ensino de História que tenha como fundamento as Fontes Históricas, que valoriza a narrativa histórica e o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos que, nada mais é, do que a capacidade do sujeito de estando no presente, analisar o passado e criar projeções para o futuro.

A partir da problemática anteriormente referida: como ensinar os conteúdos que ministro de maneira que faça sentido na vida dos alunos utilizando a internet? objetivou-se investigar o uso das TDICs no ensino e na aprendizagem de História na educação básica, com enfoque naquelas relacionadas às mídias digitais. Para tanto, foi realizado um trabalho de campo, no ano de 2021, onde investiguei uma turma de nono

ano, para qual leciono, de um colégio da rede privada de Goiânia que funcionava por rodízio². Os estudantes foram convidados a participarem como voluntários da pesquisa que foi realizada em três fases: 1º fase: Questionário 1 – Coleta de dados referentes às TICs e a disciplina de História; 2º fase: Elaboração do produto educacional intitulado: "Por que devo aprender História?"; 3º fase: Questionário 2 – Avaliação do produto.

Posterior a análise das respostas dos alunos ao questionário 1 e tendo como base a teoria e metodologia da Educação Histórica, objetivou-se, também, criar um produto educacional que pudesse ser usado em situação real de ensino e que contribuísse para a superação das carências dos estudantes em relação à concepção do que é a disciplina de História e em relação à utilização da internet para o estudo da disciplina, identificadas nas respostas dos estudantes ao formulário 1, além disso, o produto educacional visa colaborar com a construção do processo de ensino e aprendizagem de História baseado no uso de fontes diversas a fim de que os estudantes compreendam o processo histórico, tudo isso, utilizando as TDICs como ferramenta para o estudo de História. Após a apresentação dos vídeos os alunos receberam o questionário 2, onde puderam avaliar o produto educacional e sua relevância para o contexto escolar.

² O esquema de rodízio nas escolas particulares foi adotado, no ano de 2021, como um dos protocolos de biossegurança no contexto da pandemia provocada pelo Covid-19. Nesse esquema, parte dos alunos assistia as aulas de forma presencial e a aula era transmitida ao mesmo tempo para os alunos que estavam em casa. Na outra semana o grupo de alunos que assistiu a aula em casa, passava a assistir a aula na escola e os que assistiram a aula na escola passaram a assistir em casa e assim sucessivamente.

INVESTIGAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS CONCEPÇÕES SOBRE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em um Colégio da rede particular de Goiânia, no qual sou professora, a escola conta com turmas da Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental II e aconteceu no período de 1 mês, durante 3 aulas de História, disciplina que leciono para a turma, contando com um total de 41 respondentes do formulário 1 e 21 respondentes do formulário 2. A turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, foi selecionada para a pesquisa, porque entende-se que nessa fase os alunos já têm amplo acesso às tecnologias digitais, conforme foi confirmado durante a pesquisa, e porque o que eles poderiam aprender durante o desenvolvimento da pesquisa poderia ajudá-los em sua jornada educacional no ensino médio.

Na primeira fase da pesquisa, os estudantes receberam, de forma online, um questionário elaborado no Google Forms, com o total de quatorze perguntas. Sete destas perguntas eram objetivas e Sete dissertativas referentes à relação dos estudantes com a utilização das TDICs para estudo e, também, com perguntas referentes à compreensão dos alunos acerca do que é História e da importância de se estudar essa disciplina. As questões objetivas foram analisadas quantitativamente e as questões dissertativas foram analisadas qualitativamente.

Estes dois temas: o uso das TDICs e a Educação Histórica, foram articulados juntos, pois entende-se que a perspectiva da Educação Histórica aponta para a importância da introdução das TDICs no processo educacional e há, na verdade, uma carência bibliográfica em relação ao tema, pois não basta utilizar as TDICs como ferramenta, é

necessário que se faça isso com intencionalidade pedagógica atendendo às especificidades da área de saber em questão. Segundo Bittencourt, “(...) os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’.” (BITTENCOURT, 2004, p.107). E, ainda, segundo a professora e pesquisadora portuguesa Isabel Barca:

Neste quadro de uma Sociedade de Informação que se importe com o desenvolvimento social e não apenas com o crescimento económico, não faz sentido falar do ensino no campo de História dentro de paradigmas que assentam numa visão estática de mundo, ou até mesmo numa visão dinâmica de contornos voluntaristas e impressionistas. As complexidades do mundo actual exigem uma resposta educacional também complexa e sobretudo consistente, não meramente prescritiva. (BARCA, 2011, p. 38)

Quanto ao acesso e utilização das tecnologias digitais, 100% dos alunos participantes da pesquisa responderam que têm acesso à aparelhos tecnológicos como celular, computador, tablet ou notebook. E 39 dos 41 respondentes do questionário 1, ou seja, 95,1%, afirmaram que utilizam a internet para estudar. Quanto à frequência na utilização da Internet para realizar atividades e trabalhos de história, 48,8% responderam que utilizam as vezes, 43,9% responderam que utilizam com frequência e 7,3% responderam que utilizam esses recursos raramente para estudar e realizar trabalhos sobre a disciplina de História. No entanto, quanto a pergunta: “Quando é proposto uma atividade de pesquisa relacionada a disciplina de História qual meio você utiliza para pesquisar?” 92,7% dos respondentes afirmaram que utilizam os meios digitais (internet) e 7,3% afirmaram que utilizam outros meios como livros e outros.

A partir dessa análise quantitativa, pode-se afirmar que os estudantes do nono ano de uma escola particular de Goiânia, têm amplo acesso a recursos e tecnologias digitais e fazem uso desses recursos no estudo de História. Todavia, cabe ressaltar que utilizar novas tecnologias não significa, necessariamente, qualidade e inovação. “[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não.” (KENSKI, 2008, p. 11)

Ao responderem à pergunta: “Escreva o nome ou cole o link da página na Web que você mais acessa para estudar História.” Os seguintes sites foram citados, alguns respondentes citaram mais de 1 site, conforme tabela:

Sites utilizados para estudar História citados pelos respondentes do Questionário 1

SITES	NÚMERO DE VEZES CITADO	SITES	NÚMERO DE VEZES CITADO
BRASIL ESCOLA	16	MUNDO EDUCAÇÃO	4
BRAINLY	12	DESCOMPLICA	1
WIKIPÉDIA	6	YOUTUBE - DÉBORA ALADIM	1
TODA MATÉRIA	5	SÓ HISTÓRIA	1

Segundo a pesquisa “www.historia.com: uma investigação sobre marcos históricos brasileiros tematizados em sítios eletrônicos”, de autoria de Nucia Oliveira, 2014, que investigou 8 sites³ da Web que abordam o tema da História do Brasil, foi constatado que na maioria dos sites de pesquisa que, geralmente, aparecem em primeiro lugar nas buscas na Web por algum tema referente a História do Brasil, o conteúdo encontrado nos sites apresentam um versão simplista da História, com uma narrativa única do passado e sem problematizações. Ainda, segundo Oliveira (2014), em alguns casos, apresentam grandes heróis como figuras exemplares, textos com muitas informações que remontam a enciclopédias, e uma versão da História apresentada à exemplo da História escolar concebida no século XIX. No entanto, a pesquisadora ressalta que alguns sites fogem desse modelo simplista de história, apresentando mais problematizações em relação aos temas abordados, como o portal “[educação.uol](http://educacao.uol)”.

Em nosso levantamento de dados com base nas respostas ao formulário 1, constatou-se que o portal Brasil Escola foi citado 16 vezes e o site Mundo Educação foi citado 4 vezes. Esses dois sites são parceiros do educacao.uol. Segundo definição presente nos dois sites citados pelos respondentes do questionário, o conteúdo escolar é explicado e elaborado por especialista e, em relação aos demais sites citados por

³ Sites pesquisados por Oliveira (2014):

www.historiadobrasil.com.br;
www.historiadobrasil.net;
www.historiadobrasil.net;
www.brasile scola.com/historiab;
www.suapesquisa.com/historiadobrasil/;
www.educacao.uol.com.br/historia-brasil;
www.bussolaescolar.com.br/historia.htm;
www.alunosonline.com.br/historia-do-brasil;
www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil.

Oliveira (2014), estes apresentam a narrativa histórica com mais problematizações, se afastando, portanto, de narrativas únicas do passado.

O segundo site mais citado, foi o Brainly, este é um site e aplicativo de celular que contém perguntas e as respostas destas perguntas sobre diversos conteúdos e disciplinas escolares. O Brainly conta com versão gratuita e também versão paga, sendo citado 12 vezes pelos respondentes da pesquisa. Segundo a própria definição encontrada no site: “Brainly é a comunidade de compartilhamento de conhecimento onde 350 milhões de alunos e especialistas unem forças para responder às questões de dever de casa mais difíceis.” Ou seja, este se configura em um modo passivo de aprendizagem, onde o estudante só coleta as respostas que precisa e transcreve para o caderno ou avaliação. Dentro do site e aplicativo há um sistema de colaboração e troca, o estudante pode responder as questões que sabe e, assim, acumula créditos para acessar as respostas de outras perguntas que, porventura, tenha dúvidas.

Quanto às perguntas referentes ao que os estudantes entendem ser a disciplina de História e os seus objetivos seguiu-se, um padrão de respostas. Quando foi pedido para os alunos explicarem com suas próprias palavras o que é História, a maioria dos estudantes afirmaram que História é o estudo do passado. “É a ciência que estuda o homem (ser humano) e a sua ação no tempo e no espaço, analisando os processos e eventos que ocorreram o no passado.” (ESTUDANTE 1, 2021). Em uma das respostas o aluno conseguiu fazer uma articulação entre passado e presente: “História como disse os professores e a ciência que estuda os eventos passados, mas eu considero história os eventos passados ela nos

ensina o que foi o passado e como muitas coisas se tornaram o que são hoje em dia.” (ESTUDANTE 2, 2021).

Quanto a pergunta “Você acha a matéria de História útil para sua vida? Explique.” As respostas se dividiram entre sim e não, as respostas negativas não apresentaram justificativas, já os alunos que responderam sim, em sua maioria, justificaram que é importante saber sobre os acontecimentos do passado, em algumas outras respostas os alunos acrescentaram que o conhecimento do passado poderia ajudar a evitar erros no presente, como: “Sim, pois preciso saber o que aconteceu para o mundo ser o que ele é hoje e para aprender com os erros cometidos no passado.” (ESTUDANTE 3, 2021).

As respostas dadas pelos alunos, em sua maioria, focaram no estudo de História como sendo o estudo do passado, no entanto, segundo Rüsen (2010), o estudo de História não está restrito apenas ao conhecimento do passado. Segundo o autor, o estudo de História forneceria um sentido para a vida, por meio da consciência histórica, que é a capacidade mental de todo ser humano de estando no presente, experienciar o passado e realizar projeções acerca do futuro, o estudante pode adquirir habilidade para aprender a interpretar o mundo e se orientar na vida prática. A educação histórica também possibilita a formação da identidade humana. Assim, com consciência de si mesmo e do outro, pode-se utilizar o passado, ou melhor dizendo, a memória histórica para resolver os problemas cotidianos. Chamamos essa operação de narrativa histórica.

Portanto, as narrativas dos alunos sobre a disciplina de História apresentam uma carência de orientação nesse sentido. Também pode ser notado uma carência de orientação na utilização das tecnologias digitais para se estudar História e para realizar trabalhos escolares. A

partir dessas carências de orientação dos estudantes em relação ao que se estuda dentro da disciplina de História e porque se estuda História foi realizado um produto educacional intitulado: "Por que devo aprender História?". O produto educacional consiste em uma série organizada em 3 vídeos tutoriais disponibilizados de maneira livre e gratuita na plataforma de vídeos Youtube.⁴

O primeiro vídeo tem como título: **“O que é a disciplina de História e por que estudá-la?”**⁵. O vídeo pretende ajudar os estudantes a entender a importância de se estudar História e o porquê essa disciplina está no currículo escolar do aluno brasileiro. O vídeo tem duração de 11 minutos e 43 segundos e conta com explicação e animações sobre o tema.

O segundo vídeo tem como título: *Orientações para produzir trabalhos escolares de História com base em Fontes Históricas*⁶. O vídeo apresenta explicação sobre o que são as fontes históricas e orientações para que os estudantes pesquisem as fontes históricas na internet e utilizem-nas nos seus trabalhos escolares. O vídeo tem duração de 12 minutos e 26 segundos e conta com explicações, animações sobre o tema e passo a passo de como realizar a pesquisa na internet.

O terceiro vídeo tem como título: *Orientações para produzir trabalhos escolares utilizando o Canva e o PowerPoint*⁷. O vídeo apresenta explicação sobre a importância das TDICs para o estudante do século XXI, além de contar com o passo a passo para produzir slides, cartazes

⁴ Canal que desenvolvi no Youtube onde o produto educacional em sua fase preliminar está disponível: < <https://www.youtube.com/channel/UCP8yRFzTLwy4QzKuD9dOOA>> Acesso em 08 de janeiro de 2022.

⁵ Link para acessar o primeiro vídeo: < <https://www.youtube.com/watch?v=HuO6qF7HagE&t=185s>>

⁶ Link para acessar o segundo vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=DaA2-AASuhA&t=17s>

⁷ Link para acessar o terceiro vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=K7eosVpCuvM>

e vídeo no formato Pecha Kucha que pode ser posteriormente apresentado como trabalho escolar destinado a disciplina de História ou qualquer outra.

Após a apresentação do produto educacional, os alunos participantes da pesquisa responderam a um novo questionário no Google Forms, onde puderam avaliar o produto educacional e sua utilidade. 21 alunos responderam ao 2º questionário. 87,5% dos alunos responderam que o produto educacional foi útil e pode ajudar na realização de trabalhos escolares na área de História. Ao responderem à pergunta: “Após assistir aos vídeos sua compreensão do que é História e da sua importância para a sua vida mudou? Explique sua resposta.” A maioria dos alunos responderam que sim, a percepção sobre a disciplina de História mudou, porém, poucos apresentaram justificativas para as suas respostas. Em uma das respostas foi encontrada a seguinte justificativa que colabora com a avaliação positiva do produto educacional:

Sim, pois eu sempre tive interesse na disciplina, porém eu também concordo que ela tenha uma importância para a nossa vida devido aos fatos do passado, ser algo que afeta o nosso futuro e a sociedade em geral, por isso, ela mudou a forma de eu ver o mundo, me ajudando a compreender assuntos e relatos, verificando a veracidade dos seus fatos e conhecendo mais sobre tudo isso. (ESTUDANTE 4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação de campo é possível chegar à conclusão que há uma carência de orientação dos alunos em relação a disciplina de História, os alunos parecem não compreender o que estudam e o sentido de estudar determinada disciplina. Essa falta de sentido na

compreensão dos alunos da disciplina que estudam pode levar a um desinteresse em relação à História.

As dificuldades que se observam na realidade escolar, em que há professores a queixar-se de que “os alunos não sabem de nada” e há alunos a desabafar que “a História é uma seca”, resultam em parte da falta de consistência entre teorias e práticas, como se o fosso entre essas duas componentes do conhecimento estivesse condenado a perpetuar-se. (BARCA, 2007, p. 53)

Assim, não saber no que consiste a disciplina de História e não conhecer os fundamentos da disciplina que são parte da teoria pode levar ao desinteresse e a compreensões equivocadas do que é a disciplina. Da mesma forma, ter acesso aos recursos digitais, privilégio que não faz parte da realidade de muitos estudantes brasileiros, não garante um estudo de qualidade. Todavia, é uma exigência cada vez maior que os estudantes tenham habilidades de utilizarem os recursos digitais de forma crítica. Portanto, o desenvolvimento do produto educacional “Por que devo aprender História?” pode contribuir de forma significativa para que os alunos superem as carências de orientações e compreendam a importância do estudo da disciplina na atual conjuntura.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. “O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social”. In: CAINELLI, Marlene; SHMIDTD, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2011, p. 21 – 48.
- BARCA, Isabel. “Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino”. **Revista Portuguesa de História** t. XXXIX. Coimbra, 2007, p. 53 – 66.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernanda. “História nas atuais propostas curriculares”.

In: _____ **Ensino de História**: fundamento e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos – 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2018.

KENSKI. Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos de pedagogia. USP, 2008. Disponível em: https://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

MORAN, José Manuel; MARETTO, Marcos; BEHRES, Ilda. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA. História e internet: conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**. Volume 06 - Número 12 - Ano 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014023/3708> Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

RÜSEN, Jönr. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. In: BARCA, Isabel; ESTEVÃO, de Rezende Martins. (Org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. Auxiliadora; GARCIA, T. I. Braga. **Pesquisas em Educação Histórica**: algumas experiências. In: Educar em revista, especial, Curitiba, Brasil, n. 164, 2006. p. 11-30.

24

BALANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990

Giovanni Lisboa Borges

Os ideais neoliberais começam a ser disseminados no Brasil no final da década de 1980 e início de 1990 com a eleição do presidente Fernando Collor de Mello, que inicia projetos neoliberais adequando a economia nacional aos moldes da internacionalização econômica. A instituição efetiva desta doutrina ideológica só se concretiza com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1995, que inicia projetos de diminuição do Estado, privatização das empresas estatais, alienação da economia nacional com as Organizações Internacionais como Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, adequação da educação às exigências do desenvolvimento do novo modelo de produção.

Explicitando o que é a doutrina ideológica do neoliberalismo Perry Anderson (1995) concluiu que se trata de:

manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1995, p.10)

Analisando a adoção das medidas neoliberais no governo Fernando Henrique, a autora Julia Malanchen (2014) apresenta as conclusões de Osvaldo Coggiola (1996) que tratavam se de um:

ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo (eliminar todo e qualquer empecilho ao capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do nosso país); desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário. (COGGIOLA, 1996, p. 196 Apud. MALANCHEN, 2014, p.28).

Assim o governo de Fernando Henrique Cardoso marcou o fortalecimento dos ideais neoliberais no Brasil na década de 1990, contraditoriamente estas ideias foram recusadas na década de 1980. Perry Anderson (1995) explica os motivos desta doutrina ter fracasso anteriormente e ser vitoriosa na década seguinte “o problema crítico no Brasil durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta – como a maioria dos funcionários do Banco Mundial totalmente acreditava –, mas uma taxa de inflação demasiado baixa.” (ANDERSON, 1995, p.20).

Os anos entre 1990 e 1995 chegaram aos níveis inflacionários de 764%¹, a hiperinflação impulsionaram a readequação da economia nacional, o plano real que significava uma adequação da economia nacional às Organizações Internacionais.

Do ponto de vista educacional a doutrina ideológica do neoliberalismo consistia em “transformar a ideologia privada do

¹ Dados obtidos no site: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/04/inflacao>

capital, do mercado e dos homens de negócios, por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação em política oficial com força ou de lei para todos.” (FRIGOTTO, 2014, p.233). Assim a educação tornou-se ponto central à ideologia neoliberal, assumindo caráter de redemocratização das oportunidades e ascensão social.

A submissão da economia brasileira às Organizações internacionais afeta diretamente as questões educacionais, as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como base a *Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien*, 1990, que resultou no documento intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1993). Outro documento norteador foi o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, produzido em 1993. Em uma junção do Ministério da Educação e a UNESCO foi publicado no Brasil em 1998.

Analisando estes documentos e as reformas educacionais dos anos de 1990, a autora Julia Malanchen (2014) evidenciava que

as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Assim, o Estado regulador e avaliador intervém na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados almejados pelos interesses do mercado. (MALANCHEN,2011, p.30)

Para Gaudêncio Frigotto (2014) estas reformas:

Cujo papel é desenvolver *habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade*, definidas no mercado de trabalho com o objetivo de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de *competências* que lhe assegure *empregabilidade*. (FRIGOTTO, 2014, p.233)

Assim ficou reservado ao âmbito educacional na ótica neoliberal escamotear as relações de exclusão social, reforçar o individualismo e garantir a responsabilidade do indivíduo com seu próprio fracasso.

A década de 1980, no Brasil, é marcada pela grande participação da sociedade nas questões políticas, como o movimento social que reivindicava a convocação de eleição presidencial, que ficou conhecido como “Diretas Já”. A sociedade civil não ficou omissa a estes movimentos, organizando-se para entrar em disputa pela pauta democrática na elaboração da constituição que fora promulgada em 5 de outubro de 1988. Ao âmbito educacional, a constituição em seu artigo 205 compete que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.1)

Conforme o texto constitucional assinalava, competia ao Estado desenvolver a educação no território nacional, assim surge a necessidade de uma legislação própria para a educação. No mesmo ano da promulgação da constituição surgiu, tanto na Câmara dos deputados quanto no Senado federal, projetos que culminaram nas diretrizes e bases educacionais.

Concomitante à promulgação da Constituição Federal de 1988, no Congresso Nacional surgia alguns projetos referentes às diretrizes e

bases educacionais. Um deles, apresentado pelo deputado Octávio Elísio em 15 de dezembro de 1988, foi submetido à apreciação da Comissão de Constituição, Justiça e Redação em 13 de junho de 1989, conseguindo parecer favorável, sendo aprovado pela comissão em 29 de junho de 1989.

Em março de 1989, o Deputado Ubiratan Aguiar, presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos deputados, criou um Grupo de Trabalho (G.T) da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), tendo como coordenador da Comissão o sociólogo Florestan Fernandes, que indicou como relator da Comissão o deputado Jorge Hage. Após a aprovação, o projeto foi encaminhado à comissão técnica, que foi renomeado de Substitutivo Jorge Hage, por ser ele seu relator.

O Substitutivo Jorge Hage toma um caráter democrático de massa, no qual foi convocado a sociedade civil, entidades educacionais, pesquisadores e universidades para participarem e incorporarem a concepção de educação democrática. Tais instituições estavam comprometidas desde a formulação da Lei até sua execução para que pudesse atender aos anseios da sociedade, Saviani (2003) demonstra que:

Já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições. E no segundo semestre do mesmo ano foram promovidos seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos do substitutivo que o relator vinha construindo. (SAVIANI, 2003, p.58)

A participação da sociedade civil em audiências públicas foi fundamental, haja vista que elas eram o ponto mais próximo da realidade educacional, apontavam as dificuldades enfrentadas pelos

profissionais da educação, muitos dos profissionais pertenciam às sociedades civis. O substitutivo tinha uma concepção de participação da comunidade escolar brasileira, era o projeto ideal para a defesa da escola pública de qualidade.

No primeiro semestre de 1990 o substitutivo entrou em votação na comissão de educação, o Deputado Carlos Sant'Anna, agora presidente da Comissão, revisou todo o texto e em 28 de junho de 1990 colocou em votação na comissão na qual teve aprovação unânime. Vencida a primeira etapa, o substitutivo passaria pela votação da câmara dos deputados, o que se imaginava era o período mais complicado onde sofreria alteração tanto pelos defensores de uma escola pública de qualidade, quanto aos que defendiam os interesses da educação privada.

O caminho do substitutivo Jorge Hage agora era atravessar a Comissão de Finanças e Tributação, para relator foi designada a deputada Sandra Cavalcanti que retardou em dar os seus pareceres sobre o projeto, a luta agora era contra o tempo pois “em virtude de disposição regimental, os projetos que não fossem aprovados em todas as comissões ao final de uma legislatura seriam obrigatoriamente arquivados” (SAVIANI, 2003, p.151). Corria-se o risco de perder todo o trabalho para aprovação do Substitutivo, se chegasse ao fim do ano de 1990 e não fosse aprovado em todas as Comissões. A relatora seguiu retardando seus pareceres sobre o projeto, no dia 28 de novembro de 1990 a deputada Sandra Cavalcanti aprovou o substitutivo colocando 25 subemendas ao projeto, Saviani (2003) relatou a intencionalidade dessas subemendas como de “interesse das escolas privadas, em especial as confessionais” (SAVIANI, 2003, p.151).

Incluindo o parecer da relatora na reunião de 05 de dezembro de 1990 o projeto foi colocado em pauta para votação na Câmara dos

Deputados. O deputado José Lourenço fez o “pedido de vista” que dá o direito de analisar o projeto por mais duas sessões, o que restava para o fim da legislatura era apenas mais duas sessões. Salvando o projeto de um triste defeito, o deputado Miro Teixeira também fez o pedido de vista, o que ocorreu em “vista conjunta” o que possibilitou não retirar o projeto da pauta da Comissão. Desta forma, em 12 de dezembro de 1990 o projeto foi votado, e por votação unânime de 20 votos a favor o projeto estava salvo do arquivamento.

Devido às eleições de 1990 o perfil do congresso se tornou mais conservador, os partidos progressistas que garantiam a permanência do substitutivo na câmara perderam força e os partidos conservadores que cresceram no cenário nacional comungavam mais com ideais privatistas da educação. O substitutivo caminharia por um amplo processo de disputa ideológicas, Pino (1997) destaca que “as oposições no campo educacional, longe de se tornarem mais convergentes, tornaram-se mais embaralhadas. Elas convergem apenas na identificação da existência da crise dos sistemas e das políticas educacionais” (PINO, 1997, p.16). O único ponto que convergia nesta disputa era a crise e a urgência de aprovar uma lei de diretrizes e bases da educação.

O projeto foi submetido à apreciação dos deputados, recebendo 1263 emendas, devido ao quantitativo de emendas, o mesmo retornou às comissões técnicas, neste momento o deputado Florestan Fernandes denominou de “conciliação aberta”, que resultou na disputa entre os partidos progressistas e os conservadores. O ano de 1991 encerrou sem que houvesse um acordo entre os blocos políticos, em julho de 1992 a comissão de educação objetivou a aprovação do projeto, pela falta de *quórum* não se efetivou a aprovação.

O ano de 1992 ainda guardava algumas surpresas. No decorrer do segundo semestre do mesmo ano a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do caso P.C Farias, que envolvia diretamente o presidente da república Fernando Collor de Mello que era investigado por corrupção, consumou no *impeachment* do presidente em 29 de setembro, tomando posse do cargo o vice-presidente Itamar Franco.

No governo Itamar Franco a situação do Substitutivo Jorge Hage ganhou novos rumos, com a escolha do ministro da Educação Murilo Hingel Pinto (1997) relatou a trajetória do ministro que anteriormente atuava como “profissional da educação, garantiu-lhe conhecimento da situação da educação básica em todo o país” (PINO,1997, p.26). A carreira do então ministro da Educação garantiu ao substitutivo um apoio necessário para sua trajetória dentro da câmara dos deputados.

Com a situação favorável pelo governo o ministro da educação “Logrou-se a aprovação do requerimento de urgência-urgentíssima e em novembro de 1992 iniciou-se no Plenário da Câmara dos Deputados a votação do projeto da LDB e das emendas de plenário acompanhadas dos relatórios das três comissões” (SAVIANI, 2003, p.153). Assim o projeto foi posto em pauta e negociado entre os partidos políticos, nos pontos que havia consenso logo foram sendo aprovados, os que haviam de ser negociados foram postergados. Durante a convocação de uma sessão extraordinária em janeiro de 1993 e com as novas legislaturas em fevereiro de 1993 a Câmara dos Deputados chegou-se a um consenso e aprovaram a versão final do substitutivo em 13 de maio de 1993, estava vencida a etapa da câmara dos deputados, o cenário do projeto agora seria no Senado da República.

Chegando ao Senado Federal, inaugurando uma nova etapa, o Projeto de Lei da Câmara (PLC) foi enumerado em 101/1993, foi

designado como seu relator o Senador Cid Sabóia que tomou os mesmos rumos do projeto no Senado. Convocando em audiências públicas entidades do governo, as sociedades civis, universidades, pesquisadores do campo educacional, adotando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, como um interlocutor.

Como resultado deste primeiro momento, foi apresentado um novo substitutivo, que preservava a estrutura do PLC 101/1993, incorporando aspectos apresentados pelo Senado Federal, o Senador Cid Sabóia tem seu substitutivo aprovado pela Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994, reencaminhado ao plenário do Senado em 12 de dezembro de 1994. O substitutivo Cid Sabóia em dezembro de 1994 não apresentava os desafios que estavam por vir com a nova Legislatura de fevereiro de 1995.

Em outubro de 1994 vence o candidato à Presidência Fernando Henrique Cardoso (FHC), em uma aliança de partidos de centro-direita. O projeto de governo de FHC era totalmente imbuído dos ideais do neoliberalismo de privatização, estado mínimo e uma política monetária em consonância com as instituições internacionais (Banco mundial, Fundo Monetário Internacional).

No âmbito educacional, frente ao projeto neoliberal de sociedade do governo FHC, era imprescindível uma lei que atendesse aos seus anseios, ou pelo menos parte deles. O substitutivo Cid Sabóia não comungava com os planos de governo, que logo aplicaria forças para frear o substitutivo.

Ainda no Governo do presidente Collor em 1992 no Senado Federal, o Senador Darcy Ribeiro juntamente da alta cúpula do MEC inclusive a professora Eunice Durham que será secretária das políticas educacionais em 1996, elaborava um projeto de LDB. Este projeto, que

era mais favorável aos anseios do grande capital e das políticas neoliberais, era a oportunidade de retirar o projeto democrático de massa (PLC nº101/93) da mesa do plenário que aguardava votação em fevereiro de 1995. Assim foram traçadas estratégias para impedir a aprovação no Senado do substitutivo e trazer à cena o projeto do Senador Darcy Ribeiro.

Designado o relator do projeto no Senado o parlamentar Darcy Ribeiro, ao analisar o projeto Darcy Ribeiro relata diversas inconstitucionalidades:

As inconstitucionalidades a que se refere o senador são, em sua expressiva maioria, decorrentes da extinção do Conselho Federal de Educação e da conseqüente criação do Conselho Nacional de Educação. No limite, as inconstitucionalidades já estariam sanadas devido à Medida Provisória nº 992/95 (várias vezes reeditada) de iniciativa do Poder Executivo (SAVIANI, 2003, p.159)

A estratégia já estava traçada, atrasar a aprovação do substitutivo Cid Sabóia o suficiente para apresentar um projeto que atendesse aos interesses do recém governo eleito, assim a manobra do Senador se apresentou exitosa. No Senado Federal o substitutivo foi considerado inaproveitável, logo Darcy Ribeiro apresentou projeto de sua autoria, que logo foi aprovado pela Comissão de Justiça do Senado.

Algumas alterações foram sendo feitas no decorrer do projeto no Senado, algumas emendas que minimizaram a manobra utilizada no Senado. Enquanto estrutura o projeto Darcy Ribeiro incorporou algumas alterações do projeto aprovado na Câmara para dar um aspecto de organização das bases do projeto.

Após aprovação no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados na versão do substitutivo Darcy Ribeiro, durante sete meses

de entrar em cena o Substitutivo Darcy Ribeiro e aprovado na Câmara dos Deputados. Caminhando para a sanção presidencial o texto não sofre nenhum veto, assim era promulgado em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96.

O processo pelo qual passaram os projetos-substitutivos até a aprovação da versão final da LDB, demonstra a forma como foi tolhido o processo democrático na sociedade. Houve um empenho e participação das entidades responsáveis pelo campo educacional, sociedade civil, pesquisadores do campo educacional, em detrimento ao favorecimento dos setores privatistas da educação. Cabe ainda ressaltar que a manobra utilizada para retirar a participação da sociedade no projeto de Lei fazia parte de um projeto do Governo Federal, e do senhor presidente Fernando Henrique Cardoso.

Frente ao panorama que se encontrava a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação possibilitou muitas perspectivas que podem ser utilizadas através da omissão no texto da Lei. Cabe organizar as instituições comprometidas com a educação pública e entrar em disputa pelas vias que a própria Lei deixou aberta, Saviani (2003) bastante otimista indica:

uma lei que deixou muita coisa em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissões, podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira. A realização dessa possibilidade, contudo, está na dependência da capacidade de mobilização e ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso e conclusão da educação básica (SAVIANI, 2003, p.227)

A trajetória dos projetos até a promulgação do texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação se deu em um processo de oito anos. A interpretação dos possíveis fins e limites da lei ainda está em aberto, aponta-se a concepção de educação e trabalho expresso no corpo da Lei 9394/96.

No primeiro título “Da Educação” no qual a Lei vai abranger o conceito de educação no seu Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana no *trabalho*, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A concepção de educação é bem abrangente e compreende os movimentos pelo qual o homem se relaciona com meio social, pelas relações de trabalho e como o homem se produz na sociedade, pelas instituições que produzem conhecimento sistematizados e pelos movimentos culturais.

No que tange a educação escolar, no segundo parágrafo do Art. 1º a lei vai relacionar a educação e o trabalho “[a] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Neste parágrafo a relação entre educação e trabalho é estreitamente relacionada de forma omnilateral, pois cabe à educação escolar proporcionar uma formação ao mundo do trabalho e as práticas sociais, que o indivíduo tenha acesso tanto ao conhecimento que lhe torne produtivo, quanto um conhecimento que lhe dê consciência de sua prática social.

No segundo Título “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” a relação educação e trabalho continua sendo vinculada de forma

omnilateral, direcionando a uma educação emancipadora ou geradora de consciência dos processos produtivos e a função do indivíduo na sociedade no Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Desta forma o que se confere que a educação tem como ponto norteador a formação, tanto a formação qualificada no processo produtivo do mundo do trabalho, quanto a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Partindo desta compreensão do que a Lei de Diretrizes e Bases atenta para a concepção de educação objetiva se elucidar um projeto amplo para a formação educativa. Assim, a base dessa formação tem como princípio indivíduos que participem de forma ativa da sociedade, que manifeste os aprendizados apreendidos através da cultura. O trabalho não abrange somente a ótica produtiva mas perpassa também como um processo educativo, é uma lei que indica os princípios, mas não limita os fins da educação.

Abrangendo esta concepção de educação, o que a Lei demonstra enquanto Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cabe indagar se a relação entre educação e trabalho atende o nível básico de ensino na lei de diretrizes e base da educação nacional.

A educação básica nível no qual tem maior quantitativo de acesso no processo educacional, o par conceitual educação e trabalho acabam por se distanciar no Art. 22 ao dispor dos princípios gerais da educação

básica, o texto de Lei caracteriza as finalidades em: “[a] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996). O distanciamento do conceito de trabalho enquanto parte do processo educativo é tolhido, assim o trabalho é compreendido apenas como processo produtivo, afastando do conceito de educação que a própria Lei emprega.

No nível do ensino médio, a etapa final da educação básica, o distanciamento acontece de forma ainda mais brutal. Caberia neste nível o educando adquirir e exercitar suas funções de forma ativa enquanto membro de uma sociedade, no Art. 35, inciso II traz a seguinte resolução “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). O segundo inciso elucida a formação básica tanto para o trabalho quanto para o exercício da cidadania, o que acaba contradizendo o Art. 22 que caracteriza os princípios gerais da educação básica, garantindo-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania.

No que se dispõe em relação ao trabalho, a educação básica acaba por atribuir, enquanto uma formação superior ao nível básico, o sentido do trabalho enquanto nível básico apresentasse enquanto facultativo ou de capacidade a outra modalidade de ensino. O capítulo III corresponde ao nível de educação profissional, separado do nível de educação básica, o que acaba por consolidar o rompimento do conceito de educação que a própria lei emprega.

No que se dispõe a Lei enquanto educação apresentasse de forma distanciada no que tange os princípios e os fins da educação básica. O conceito de educação apresentado no início da Lei 9394/96 acaba aparecendo como um por vir a ser nos próximos níveis de educação ou uma responsabilidade aos acadêmicos de receber o básico que lhe dê condições de procurar meios para exercer seu papel enquanto cidadão. Sua consciência de participar do processo produtivo, partindo do princípio do trabalho como processo educativo caberia a educação básica proporcionar tanto a consciência de um cidadão crítico, ativo e participativo na sociedade, quanto às noções de do trabalho produtivo e a consciência de participar do processo produtivo de forma ativa enquanto transformação da natureza, trabalho enquanto processo de humanização.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.
- PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I (Org.) **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez editora. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5 ed.
Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

5

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DO TEMPO
PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL**

25

A TEMÁTICA “VELHICE” COMO OBJETO DE PESQUISA E DE ENSINO PARA A HISTÓRIA¹

*Antônio Carlos dos Santos Pereira*²

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ATUAL

Pensar o ensino de história atualmente se mostra um desafio que não só nos cobra a disposição de resistência frente às perseguições que os professores e pesquisadores de história – como também os das Ciências Humanas e Sociais – vêm sofrendo no contexto político e social atual, como também, o desafio se estende ao ensino de conteúdos voltados para a promoção de uma prática cidadã alinhada com os princípios democráticos e republicanos e em consonância com as pluralidades e diversidades coexistentes em nosso país.

Com a Constituição Civil de 1988, fruto dos movimentos políticos de 1985 que derrubaram a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), novos objetos e sujeitos passaram a ser considerados pelas investigações históricas e novos temas começaram a ser debatidos nas aulas de história, incorporando conteúdos insurgentes nos currículos dessa disciplina a partir da década de 1990. O objetivo era apresentar

¹ Vale destacar que este artigo é uma revisão do capítulo que compõe o livro “Fotografia, História e Ensino” (UICLAP, 2021), organizado pela professora Damiana de Matos Costa França (PPGH-UFCG, 2020-2021), cujo capítulo foi pensado e desenvolvido durante a disciplina de Ensino de História como campo de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. O livro é composto por uma coletânea de dezessete textos produzidos pelos discentes que compõem o curso de mestrado da Instituição, debatendo temas que vão desde o ensino de história no contexto da Pandemia às metodologias utilizadas para o melhor aprofundamento e aproveitamento do conhecimento histórico dentro da perspectiva educacional.

² Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG); Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História

estratégias de consolidação do Estado Democrático de Direito e a abertura para o desenvolvimento de políticas de reconhecimento e acolhimento aos grupos minoritários, marginalizados e/ou excluídos do seio social dominante. Neste sentido,

A história foi chamada a exercer a função crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes. Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeitos da história. Discursava-se em prol da universalização dos direitos dos homens, que, em função do exercício do Estado ditatorial, há muito já estavam em cômicos de seus deveres (MATHIAS, 2011. p. 46).

Esses grupos, levando em consideração suas nomenclaturas comuns (negros, LGBTQIA+, idosos, mulheres, indígenas, imigrantes, etc.), passaram a compor os campos de discussões sociais, legislativos, midiáticos e jurídicas ao mesmo tempo como agentes ativos e também como objetos dando uma nova concepção e importância ao desenvolvimento de pesquisas históricas voltadas para a construção de identidades – não obstante o que mais se atenta para o ensino de história no Brasil – e a desconstrução de estereótipos, preconceitos e estruturas de deslegitimação do lugar social a serem ocupados por esses sujeitos, reconhecendo direitos e cobrando políticas públicas que promovam dignidade e bem-estar a esses grupos.

Com a introdução dos temas acima, o ensino de história angariou a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-los críticos (MATHIAS, 2011, p. 47).

Neste contexto, o reconhecimento das diversas temáticas no campo de investigação histórica abriu também discussão pertinentes ao

ensino de história, seus objetivos, suas preocupações e teve questionado a sua função social ou a sua importância para a formação cidadã por diversos grupos alinhados aos pensamentos conservadores, reacionários e neoliberais. Reação, portanto, ao cenário progressista desenhado a partir da metade da década de 1980 e consolidado na década de 1990 em diante (ZAMBONI, 2001, p. 109).

Por outro lado, a tentativa de abarcar “tudo” e debater “sobre tudo”, possibilitou uma certa desconfiança não só pelos agentes pensadores dos componentes de história, assim também por uma parcela da comunidade leiga, sobre a necessidade de discutir em sala de aula determinados temas, como também, a contribuição deles para a formação histórica dos estudantes e os seus reais impactos nas estruturas sociais.

Neste aspecto, consideremos que os debates entre marxistas (a partir da década de 1980) e os historiadores da Nova História Cultural (a partir de 1990) aqui no Brasil impactaram consideravelmente na forma de ver e pensar os currículos de história e as metodologias adotadas para o ensino de história e suas temáticas (COSTA & OLIVEIRA, 2007). Não diferente, os objetivos a serem alcançados a partir do conhecimento histórico também passaram por constantes debates e modificações ao longo do tempo.

[...] as novas pesquisas pautam corretamente a discussão sobre o que constituiu o conhecimento histórico escolar, expõem posições variadas sobre como se constituiu esse saber e, também, defendem a necessária articulação dele com a conjuntura atual, sua complexidade e os novos saberes necessários aos cidadãos e ao profissional do futuro. (COSTA & OLIVEIRA, 2007. p. 151).

Considerando, assim, os primeiros apontamentos desse presente texto, a temática da velhice, pensada pela lógica da disciplina de Ensino de História como campo de pesquisa, ministrada pela professora Damiana de Matos Costa França (PPGH-UFCG, 2020-2021), se desenhou aos meus olhos como um desafio ao considerar os objetos temáticos a serem abordados na sala de aula e as problemáticas a serem levantadas a partir delas.

A VELHICE COMO OBJETO PARA HISTÓRIA

Tomar a velhice como objeto de estudo da história possibilita questionar a nossa relação – como indivíduos – com os nossos velhos e de como pensamos o nosso envelhecimento na sociedade atual: de consumo estético e de economia neoliberal, o que me fez questionar: 1)- como essa temática da velhice contribui para uma compreensão histórica sobre a construção da nação brasileira? 2)- Qual seria o objetivo ou os objetivos a serem alcançados com a abordagem da velhice nas aulas de história? 3)- Quais práticas sociais ou individuais desejam-se alcançar com os alunos de história em contato com a temática da velhice?

No que compete às questões sobre a velhice como tema de pesquisa em história, os estudos empreendidos pela historiográfica analisam esta temática a partir das seguintes concepções: 1)- História do Corpo; 2)- História Econômica e 3)- História Social.

Para entendermos cada possibilidade de estudo sobre a temática da velhice a partir das três concepções historiográficas levantadas aqui, seria preciso delongar de forma exaustiva sobre os aportes teóricos e metodológicos desta temática dentro das suas especificidades.

Entretanto, é válido ainda fazer as seguintes definições quanto a esta enumeração: 1)- No que tange a História do Corpo, a temática da velhice se alinha aos debates sobre a indústria farmacêutica e estética que objetiva construir corpos belos, fortes, saudáveis e produtivos dentro de uma sociedade. (PEREIRA, 2018); 2)- No que compete a história econômica, a velhice é debatida a partir dos impactos geracionais e efeitos econômicos, inflacionários e previdenciários dentro de um sistema econômico no que busca entender o comportamento demográfico de determinada população, como também mapear as continuidades e rupturas de séries históricas objetivando apresentar soluções ou identificar problemas de forma clara; (MAGALHÃES, 1987); 3)- Dentro da relação velhice-História Social, a velhice é o campo de estudos que oferta elementos para indagar sobre determinados grupos de trabalhadores, movimentos sindicais, coletivos etc., que pertenceram a específicos eventos históricos que movimentaram o cenário político em algum momento da história. (DEBERT, 1999).

Sendo assim, partindo por base essas três vias de entendimento do que seria a velhice, atento para abordagens diferentes em sala de aula, voltando novamente aos questionamentos feitos anteriormente sobre os objetivos e a importância de estudar esta temática em história.

Considero, pelas primeiras impressões já levantadas com a pesquisa de mestrado³ que a temática da velhice, seja qual concepção ela venha a ser abordada, deve prezar pela sensibilidade dos alunos em se identificarem com essa parcela da população, não só como indivíduos que merecem respeito, mas, como também, entender que esse espaço

³ Discursos médicos-eugenistas e higienistas sobre o corpo envelhecido na Paraíba (1920-1950), PPGH-UFCG, 2020-em andamento, sob a orientação do Professor Iranilson Buriti de Oliveira.

que hoje ocupa um avô, um tio, um conhecido, será ocupado futuramente, assim espera-se, por todos nós.

Essa consciência deve ser desenvolvida levando em consideração a historicização desses sujeitos e a importância desse grupo para a construção de uma história nacional, já que, a partir das problemáticas levantadas nas aulas de história sobre determinadas temáticas “os alunos terão a oportunidade de perceber como a História pode ser reconstruída, ainda que amparada por um processo metodológico, motivado por novas perguntas e novas abordagens”. (COSTA & OLIVEIRA, 2007. p. 159).

Especificando esse ponto de vista, observou-se no início da Pandemia de Covid-19, agravada durante todo o ano de 2020 e que persiste duramente até hoje, “os velhos” vez ou outra são puxados para os debates dos setores econômicos e políticos da nossa sociedade a partir da regência da seguinte pergunta: “quem deve ser salvo, os velhos ou a economia?”, tendo em vista que a população idosa foi considerada, (e é!), o grupo social de maior risco de contaminação e morte pela doença.

Em entrevista ao jornalista Luís Barrucho, publicada em 02 de maio de 2020, no site de notícias BBC NEWS/Brasil, a antropóloga e escritora Mirian Goldenberg (UFRJ) e (IFSC), discorreu sobre o preconceito e os discursos de ódio contra a população idosa, o que ela denominou de “*velhofobia*”, conceito este que já era conotado pelo gerontólogo Mário Filizzola, no livro “*A velhice no Brasil*” (1972), que já apelidava esse discurso de menosprezo pela população velha de “*etarismo*”. Filizzola, neste livro, apresenta uma série de documentos ditos “oficiais”, como instrumentos de mapeamento desses discursos dentro dos espaços públicos da sociedade brasileira ao longo da sua história. Os velhos ou

inválidos são vistos como sujeitos sem autonomia, inválidos, incapazes, doentes, moribundos e quase ou sem nenhuma utilidade para a dinâmica social.

Recuando um pouco na linha do tempo, a minha pesquisa de mestrado busca entender os discursos eugenistas sobre a velhice na primeira metade do século XX e seus impactos na formação de uma consciência que volta os jovens contra os velhos em nossa sociedade. Ou seja, podemos deduzir que a velhice no Brasil tem a sua linha cronológica e que as formas de vivenciar e ser velho na nossa sociedade têm suas formas construídas ao longo do tempo pelos discursos médicos e institucionais, resultando na replicação de dessas práticas nos comportamentos e relações dos indivíduos dentro dos espaços sociais.

Neste quesito, a velhice se constitui como objeto de pesquisa da história que possibilita também a sua abordagem em complemento aos conteúdos ditos “oficiais” do currículo da disciplina de História ou adentra na perspectiva dos conteúdos transversais a serem considerados.

Ainda sobre o artigo já mencionado, a professora Mirian Goldenberg esclarece que

Este tipo de discurso já existia antes da pandemia: os velhos são considerados inúteis, desnecessários e invisíveis. Mas agora está mais evidente. Políticos, empresários e até o presidente da República já vieram a público dar declarações “velhofóbicas”. (GOLDENBERG, [S/P], 2020).

A fala a qual Mirian se refere é a fala do presidente da República Jair Bolsonaro sobre o “isolamento vertical”, o qual ele defendia em março de 2020, início da crise sanitária no Brasil, que apenas os grupos

de maiores riscos de contaminação deveriam ser colocados sob a tutela do isolamento para conter o avanço da doença no país.

Em vários momentos, o presidente defendeu o isolamento apenas das pessoas idosas contrariando as recomendações sanitárias dos órgãos de saúde no mundo todo e defendidas pela Organização Mundial da Saúde. Entretanto, o isolamento vertical pensado pelo presidente colocava em risco os mais velhos, levando em conta a exposição da população jovem ao vírus nos percursos rotineiros do trabalho, da escola, do comércio e demais lugares de aglomeração.

Ressalto que a fala do presidente foi duramente criticada pelos órgãos competentes e parcelas da sociedade civil.

O site de notícias UOL, em 29 de abril de 2020, traz uma opinião da especialista em direitos da pessoa idosa da *Human Rights Watch*, sobre as opiniões do presidente e as medidas adotadas por seus ministérios para evitarem as mortes da população idosa em nosso país durante a crise sanitária da Covid-19. Na opinião, - (que também é uma resposta à fala do presidente que defendia a ideia de que cada família deveria cuidar dos seus idosos, não deixando a responsabilidade e a proteção desses indivíduos na conta do Estado) -, a especialista lembra que mais de 4 milhões de idosos vivem sozinhos no Brasil, denunciando a complexidade que envolve a velhice no país e a real situação dos velhos na sociedade.

O Destaque fica por conta de que muitos desses 4 milhões de velhos vivem em abrigos, albergues e asilos sem condições adequadas de assistência médica, econômica e até mesmo alimentar, tendo muitas dessas repartições sobrevivendo até mesmo de doações de terceiros ou apenas das aposentadorias dos seus internos e assistidos, como defende

o artigo publicado pelas pesquisadoras Ana Amélia Camarano e Solange Kanso, na Revista Brasileira de Estudos de População (2010).

Os discursos do presidente levaram à uma série de movimentos dos seus apoiadores contrários às medidas de segurança, isolamento e prevenção contra a Covid-19, que defendiam a volta do funcionamento regular do comércio e outras atividades econômicas sob a égide do discurso de que a economia não deveria parar por causa de “algum ou outro velhinho que venha a falecer acometido da Covid”, como defenderam também empresários brasileiros expostos na reportagem do site de notícias *Hypeness*, de 24 de março de 2020, cujo título é: “Covid-19: falas de dono do Madero e Roberto Justus mostram desprezo aos idosos”.

Todos esses elementos aqui citados, me faz novamente questionar sobre a importância da temática da velhice para o ensino de história tendo em vista que a empatia e a solidariedade humana também é algo a ser alcançado com os estudos históricos. Além do mais, a velhice se mostra como objeto omitido pela historiografia e os velhos, como sujeitos silenciados.

No que compete, entretanto, às reflexões da situação dos velhos na pandemia, não vale a pena questionar o porquê que há grupos de pessoas que preferem salvar a economia em detrimento da população idosa? Isso não deveria denunciar a nossa falta de senso de coletividade e, mais grave, de nacionalismo, por falharmos em defender o direito à vida dessa parcela da nossa própria população?

É importante salientar que a temática da velhice está ganhando espaço a pouco tempo nos debates históricos. Isto indicaria, porém, a falta de uma compreensão desses indivíduos (os velhos) como sujeitos históricos?

Por ora, à essas indagações não apresentarei respostas, mas levanto essas questões como perguntas norteadoras para possíveis estudos posteriores a quem interessar contribuir com o desenvolvimento desse potencial objeto de pesquisa e de ensino para a história.

A VELHICE COMO UM CONTEÚDO CURRICULAR?

A este debate, fazendo jus as informações aqui já levantadas sobre a temática da velhice, início a terceira parte dessas reflexões com uma recordação que tenho sobre o período de início da Pandemia em que tive que mudar o foco da aula ministrada com as minhas turmas de “9º ano” a partir da indagação de uma aluna sobre as falas do presidente em relação aos idosos, pouco antes dos decretos estaduais e municipais que regulamentaram os fechamentos das escolas mediante o agravo da crise sanitária no mundo, e no Brasil, em março de 2020.

Uma das alunas, na ocasião, perguntou-me diante da turma “se seria possível ir para a escola e chegar tranquilo em casa sabendo que está colocando seus avôs em risco e todas as pessoas mais próximas”. No contexto, eu debatia sobre eugenismo e higienismo no Brasil na primeira metade do século XX, como também as ocupações dos morros e os conflitos sanitários no Brasil deste mencionado período. No fim da aula, chegamos à conclusão que a melhor maneira de se evitar a propagação de doenças, assim como aconteceu com a pandemia da gripe espanhola (1918) e a peste bubônica na Europa séculos anteriores, o melhor a ser feito era seguir os protocolos médicos e dos órgãos competentes.

⁴ Escola Municipal Emília de Oliveira Neves, Bananeiras-PB.

Confesso que mesmo assim saí da aula indagando sobre a importância do meu objeto de estudo no mestrado para o desenvolvimento do conhecimento histórico pelos meus alunos. Foi aí, que vi que pesquisar um determinado objeto ou sujeito em história é mais que dar voz a personagens ou temáticas omitidas pela história, é também, dar sentido às novas formas de ver e pensar o mundo, contribuindo para um conhecimento voltado para o acolhimento e a promoção da diversidade e da pluralidade, entendendo que somos todos construtores e pertencentes a um ideal de nação.

Nesse sentido, compreendemos que

O ensino da história vai além de transmitir conhecimentos de determinada localidade, ambiente em que os alunos vivem, por exemplo, é fundamental que o mesmo conheça a história de seu cotidiano, como também de seu Estado, País e do mundo, para assim compreender o porquê e como chegamos até aqui, como se desenvolveu as culturas, políticas, estrutura, economia, entre outras características. (MIRANDA e SCHIDER, 2016. p. 31)

Nessas considerações, a velhice como objeto de pesquisa tornou-se também o desafio pessoal de dar sentido ao que encontramos nos livros, jornais e acervos digitais durante a pesquisa. É necessário pensarmos, portanto, a nossa postura como pesquisadores e nos vermos, também, como professores tornando a nossa pesquisa acessível para todos aqueles que se sentiam convidados a refletirem sobre as problemáticas do seu presente a partir dos conhecimentos históricos, priorizando a promoção e a defesa de um Estado voltado para os valores democráticos e republicanos, para a assistência aos menos favorecidos, excluídos, marginalizados e omitidos da (por) nossa sociedade.

Eis, então, as emergências do momento, pois, “O historiador busca, isola, demarca sua emergência em momentos ou acontecimentos-chave que, em seguida, vão instituí-la de novo em novas ‘regras’, em novas estruturas”. (FARGE, 2015, p. 34)

Vale lembrar que, o ensino de história foi sendo tomado ao longo dos anos como reduto de resistência e a oportunidade de construção de novas consciências e compreensão sobre determinados sujeitos, acontecimentos e objetos de estudos para a história. “A organização do ensino de história não mais consiste em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida.” (MATHIAS, 2011. p. 46). (grifo autor).

O que se espera é que a velhice como objeto de estudo para a história contribua para o combate aos preconceitos de idade e, certamente, ajude na promoção do respeito e dignidade das pessoas idosas, estabelecendo elo entre sujeitos e seus direitos. O professor de História, portanto, não deve “só transmitir o conteúdo didático programado” para o aluno, como deve, também, “trazer o aluno para perto dele”, incentivando-o a fazer parte dos processos históricos e construir a História de forma ativa, participativa e consciente dos seus deveres. Para tanto, “[...] as aulas de história para serem proveitosas, devem possuir exemplos do cotidiano dos alunos, serem bastante participativas”, com interação entre os alunos e os objetos estudados,” (MIRANDA e SCHIDER, 2016. p. 35), construindo conhecimentos e questionamentos sólidos acerca da realidade a qual estão inseridos e vivenciando.

O reconhecimento da temática da velhice nos currículos escolares, deixo claro, não deve perpassar os conteúdos pragmáticos já definidos, mas deve adentrar nas discussões, dando consistência às análises e

interpretações dos alunos sobre tipos de matérias enumeradas neste trabalho, tornando os velhos também presentes e construtores de fatos históricos. Inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica já preveem a velhice como tema transversal a ser adotado nas grades curriculares das escolas pelo país. (BRASIL, 2013. p. 115).

No que se refere aos outros objetos de investigação na minha pesquisa, a ideia de eugenia discutida e propagada por Renato Kehl (1889-1974), adentra nas discussões históricas como instrumento de segregação, perseguição e exclusão de sujeitos que não atendem aos critérios de “cidadão” adequado para o convívio social.

Assim como os discursos eugenistas recaíram sobre o modo de ver e pensar os sujeitos negros, pobres, doentes e estrangeiros no início do século XX, sob a égide do discurso médico de inferiorização desses grupos pelo processo de “*seleção social*” – pensamento desenvolvido por Francis Galton (1822 – 1911) –, e os discursos higienistas, promovidos, principalmente, por Oswaldo Cruz nos morros do Rio de Janeiro, (DIWAN, 2015), também reverberaram não só com esses primeiros sujeitos, mas como também outros corpos considerados inválidos, sujos, incapazes de exercer alguma atividade ou serventia na sociedade brasileira de modo geral.

Corpos passaram a ser negligenciados e descartados a partir desse pensamento, o que nos atenta para a observância desses discursos e suas implicações nas práticas cotidianas até os dias de hoje.

O ensino de história, nesse sentido, deve identificar a permanência desses discursos e refletir sobre os impactos deles nas nossas relações em sociedade. Ou seja, a história deve se mostrar presente nos capacitando como “suas testemunhas”, como propõe Arlette Farge (2015, p. 22).

Velhos, negros, LGBTQIA+, mulheres, indígenas, pobres, deficientes, etc., todos esses elementos são alvos de discursos de ódio dentro do contexto de inferiorização, incapacitação e de monstrificação desses corpos alvos dos discursos eugenistas e higienistas que vêm desde o século XX e que ainda têm fortes impactos na nossa sociedade atual como demonstrado nas reportagens aqui citadas.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Por fim, entendo que contar a história desses sujeitos velhos é contribuir para a superação do pensamento que durante muito tempo fora hegemônico: “que o ensino de história deve ser apenas uma disciplina para a decoração de datas, eventos e personagens considerados importantes para a sociedade”. Em contraponto a este pensamento, devemos tanto como pesquisadores, mais também, – e principalmente –, como professores, contribuir para uma visão de que “a história não é imóvel”, “não datada”, e que “não há como reencontrar a história intacta.” (FARGE, 2015. p. 121).

O ensino de história deve sim, trazer novos elementos, objetos e sujeitos que contribuam para os questionamentos das particularidades vividas por nossos alunos em suas realidades e a partir dos conhecimentos históricos, buscarem respostas e formas de perpassarem esta realidade criando mecanismos de resistência e reelaboração de novas formas de vivenciar os acontecimentos históricos e serem protagonistas deles dando sentido aos conhecimentos abordados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

REPORTAGENS

BARRUCHO, L. Pandemia de coronavírus evidencia ‘velhofobia’ no Brasil, diz antropóloga. In: **BBC NEWS/BRASIL**. Publicado em 02 de maio de 2020. Disponível em, << <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52425735>>>, acessado entre 12 e 16 de abril de 2021.

CANINEU, M. L. & Brown, B. Opinião: Bolsonaro precisa mudar discurso sobre idoso e agir na pandemia. In: **Uol notícias**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em, <<<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/29/opinio-bolsonaro-precisa-mudar-discurso-sobre-idosos-e-agir-na-pandemia.htm>>>, acessado entre 12 e 16 de abril de 2021.

FERREIRA, Y. Covid-19: falas de dono do Madero e Roberto Justus mostram desprezo aos idosos. In: **hypes.com**. Publicado em 24 de março de 2020. Disponível em, << <https://www.hypes.com.br/2020/03/covid-19-falas-de-dono-do-madero-e-roberto-justus-mostram-desprezo-aos-idosos/>>>, acessado entre 12 e 16 de abril de 2021.

STROPASOOLAS, P. Ataque de Bolsonaro a idosos inclui Previdência, cortes no BPC e quebra de quarentena. In: **Brasil de Fato**. Publicado em 03 de abril de 2020. Disponível em, <<<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/03/ataque-de-bolsonaro-a-idosos-inclui-previdencia-cortes-no-bpc-e-quebra-de-quarentena>>>, acessado entre 12 e 16 de abril de 2021.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. **BRASIL**. 2013. p. 115.

CAMARANO, A. M; KANSO, S. As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**. vol.27 no.1 São Paulo Jan./June 2010. Disponível em, << <https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000100014>>>, acessado em 12 de abril de 2021.

COSTA, A. L; OLIVEIRA, M. M. D. Ensino de história como objeto de pesquisa: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá; in: **SECULUM – REVISTA DE HISTÓRIA**. [S/N]. João pessoa, jan/jun. 2007. p. 147-160.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**: Socialização e processos de reprivatização da velhice. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

DIWAN, P. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FARGE, A. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FILIZZOLA, M. **A velhice no Brasil**: etarismo e civilização. Rio de Janeiro: Cia brasileira de artes gráficas. 1972.

MAGALHÃES, D. N. **A invenção social da velhice**. Rio de Janeiro: SESC, 1987.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. Vol. 15, Nº 1, [S/L], jan/abr, 2011. p. 40-49.

MIRANDA, L. J. N; SCHIER, D. A. A influência do ensino de história na educação infantil e formação do Aluno. **Educação em Foco**, Edição nº: 08/Ano: 2016. p. 24- 40.

PEREIRA, A. C. S. **Admirável corpo novo: discursos sobre o corpo envelhecido no Jornal do Brasil (1970-1974)**. (monografia). UEPB, 2018. Disponível em, <<<https://sistemas.uepb.edu.br/sicb/>>>, acessado entre 12 e 16 de abril de 2021.

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas no ensino de história. In: **SECULUM – REVISTA DE HISTÓRIA**. Nº 6/7. João pessoa, jan/dez. 2000-2001. p. 105-117.

26

O BRASIL IMPÉRIO NO PNLD 2020: ANÁLISE SOBRE NARRATIVAS E ENSINO NOS LIVROS HISTÓRIA.DOC E ARARIBÁ MAIS

*Anderson Moraes Ferreira*¹

INTRODUÇÃO

As pesquisas envolvendo livros didáticos no Brasil são produtos de uma criticidade sobre o que é repassado nas escolas. A respeito de análises que se voltam aos livros didáticos no Brasil, Jean Carlos Moreno (2012, p. 719) diz que:

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes. Apesar de alguns movimentos anteriores, no Brasil, é nos finais da década de 1970 e, especialmente, no início dos anos 1980 que temos a publicação de obras de maior impacto que se dedicaram à análise de conteúdo dos manuais didáticos.

Kazumi Munakata (2016) aborda as possibilidades de utilizar o livro didático como fonte para pesquisas. Com isso, o projeto de pesquisa "*O Brasil Império no PNLD 2020: Análise sobre narrativas e ensino nos livros História.Doc e Araribá Mais História*" tem como objetivo investigar as linguagens e narrativas dos livros didáticos presentes na PNLD 2020 acerca dos conteúdos sobre o Império do Brasil. Analisar os materiais didáticos de história aprovados no Programa Nacional do Livro

¹ Bolsista PIBIC-UEMA

Didático² é necessário para compreender a influência que a chamada "história factual" mantém sobre o ensino de história e como os mesmos conteúdos estão sendo trabalhados pelos livros didáticos.

Deve-se levar em consideração que a abordagem tradicionalista marcou a educação brasileira por muito tempo. Se faz necessário refletir sobre as diferenças e semelhanças que a historiografia da atualidade tem com o chamado tradicionalismo, tentando compreender como o ensino da disciplina de história é construído e abordado pelos livros didáticos em sala de aula. Toma-se, ainda como parâmetros, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que asseguram o ensino da história afro-brasileira e dos povos indígenas.

Sabe-se que o livro didático é um importante material pedagógico para o professor, servindo para o mesmo como um guia na sala de aula. Além disso, o livro didático também é um produto cultural, pois os autores dos livros trazem ilustrações, pinturas e imagens de diferentes épocas que podem servir tanto para um meio pedagógico como um caráter identitário. Dessa forma, a análise comparativa entre os livros didáticos *Araribá Mais História* e *História.Doc* pode nos mostrar novos horizontes a respeito do ensino de história. A pesquisa consiste em comparar as linguagens e narrativas das obras, utilizando imagens e textos que estão presentes nos livros didáticos.

Vale ressaltar que a pesquisa ainda está em fase inicial. Iremos focar no conteúdo das revoltas regenciais, com o objetivo de discutir suas possibilidades e problemas para a história regional. Em seguida, tendo como referência a personagem Maria Quitéria, analisaremos a

² O Programa Nacional do Livro Didático avalia as obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma regular, com a intenção de garantir obras conforme os parâmetros determinados por diferentes legislações nas escolas do Brasil.

maneira que a imagem da mulher está sendo trabalhada nas obras. Finalizamos esse primeiro momento da pesquisa criticando a imagem dos indígenas no século XIX, mais precisamente o motivo que levou à exclusão de tais povos da constituição brasileira de 1824.

Conforme a análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos, também é de demasiada importância dimensionar o papel das editoras e dos autores/autoras das obras para a elaboração do material didático. Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo identificar os tipos de linguagens usadas nos livros didáticos e suas implicações no ensino de história.

AUTORIA E PRODUÇÃO DAS OBRAS

A autoria dos livros didáticos requer atenção, pois, em teoria, um livro didático de história desenvolvido por autores que têm intimidade com a área deveria resultar em análises pautadas nas recentes interpretações sobre os temas. No entanto, além dos autores, as editoras também influenciam no conteúdo e em como este é apresentado ao longo do material.

Editoras com mais peso no mercado conseguem convocar a participação de professores renomados das áreas de ensino para a elaboração do material. É o caso da editora Saraiva³, que assina o livro *História.doc*. Entre os seus autores, estão os professores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, Daniela Buono Calainho. O fato desse livro didático ter sido elaborado por historiadores faz com que seus temas sejam mais inclusivos, trazendo uma abordagem voltada às camadas sociais menos favorecidas pela historiografia positivista,

³ Fundada em 1917, a editora Saraiva foi reconhecida pelo seu pioneirismo no mercado do Brasil.

com o objetivo de mostrar aos estudantes sobre a importância da disciplina de História para a formação cidadã.

Já o livro *Araribá Mais*, da editora Moderna, foi editado por Ana Claudia Fernandes (bacharela em História e mestra em Ciências pelo programa de História social pela Universidade de São Paulo). Apesar disso, ela não atua na área. A Moderna é uma das editoras mais tradicionais do Brasil⁴. A opção por não vincular sua obra a professores da área deve se relacionar com motivos de negócios.

Deve-se, assim, ter em mente que além de ser um produto pedagógico, o livro didático também é visto como uma mercadoria que tem outros valores. Não se limita somente a uma ferramenta para os professores na sala de aula. Com efeito, o capital que gira em torno dos livros didáticos é considerável. Após alguns anos de regulamentação da produção dos livros e do PNLB, as editoras passaram a produzir obras mais chamativas. Como afirma Jean Carlos Moreno (2012, p. 723):

Acompanhando o desenvolvimento do mundo contemporâneo que se tornou cada vez mais mediado pelas imagens, os próprios educadores passaram a defender a utilização das imagens como recurso pedagógico desde o início do século XX. Mais tarde, fotografias de obras de arte e ilustrações encomendadas passam a compor com os textos uma unidade visual numa interação contínua: a imagem ilumina o texto e o texto faz ver a imagem.

Edições de livros com mais imagens e linguagem simples predominam no mercado de materiais didáticos. Apesar dos alunos conseguirem uma melhor ilustração das narrativas históricas por meio

⁴ A editora Moderna está no mercado de livros didáticos no Brasil desde 1968, tendo contribuído bastante na elaboração não somente de livros didáticos, mas também outros materiais pedagógicos como os livros paradidáticos, suas produções estão presentes tanto nas escolas públicas como privadas.

de imagens, por vezes os temas passam a ser mais simplificados e resumidos, sendo as imagens usadas com função ilustrativa e sem a devida contextualização ou explicação sobre sua relação com o/para além do texto.

Analisar as narrativas do manual do professor presente no início dos livros também é importante. Nos manuais, os autores tentam mostrar a importância da disciplina e dos temas. É preciso compreender o que os autores querem trabalhar nos livros, e o manual pode ser utilizado como guia.

É necessário, ainda, fazer ressalvas a respeito dos conteúdos abordados pelos autores e se os livros didáticos seguem o que é repassado no manual do professor. Por exemplo, o livro *História.doc* assume uma corrente teórica italiana chamada micro-história. Com isso, é possível traçar uma crítica se de fato os autores estão seguindo o que é dito no início da obra, pois realizar uma abordagem partindo do "micro" para o "macro" é de fato muito complexo e requer um notável tempo de pesquisa. Por outro lado, a editora do livro *Araribá mais história* não assume nenhuma corrente teórica específica.

Constatamos, assim, que a associação de historiadores na elaboração de livros didáticos aponta para a possibilidade de mudanças teóricas e metodológicas que vêm acontecendo a respeito dos temas abordados em sala de aula. No entanto, os interesses das editoras também interferem na organização das obras, nem sempre priorizando o contato com os profissionais da educação, tampouco abordagens que possam induzir a criticidade, como no uso de imagens. Por isso, devemos refletir sobre a importância do livro didático para a formação dos educandos.

A HISTÓRIA REGIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS - DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Evaldo Cabral de Mello (2004) fala que "as consequências do rio-centrismo da historiografia da independência consistiram em limitar o processo emancipacionista ao triênio 1820 - 1822". Sabe-se que o chamado "rio-centrismo" marcou profundamente as pesquisas acadêmicas no Brasil, também incidindo sobre os livros didáticos e o ensino de história. Além de um limite temporal, o rio-centrismo também tem um limite geográfico. Mello (2004) critica as análises que enquadram somente as regiões do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, excluindo ou ignorando as demais.

Se faz necessário, então, analisar os avanços das perspectivas dos livros didáticos sobre as distintas regiões do país. A limitação da historiografia a apresentar somente a família real e o Rio de Janeiro resulta em uma dificuldade de incluir o ensino das outras regiões do Brasil. Estudos sobre as comunidades indígenas e quilombolas podem ser objetos de estudo para se historicizar e conhecer a história regional. Além disso, uma dessas poucas aberturas para estimular um ensino regional são as revoltas regenciais, que serão trabalhadas mais adiante.

A historiografia brasileira deu prioridade à Corte do Rio de Janeiro porque lá era o espaço da família real (1808), do estabelecimento de instituições coloniais, e, posteriormente, morada do imperador D. Pedro e das instituições imperiais. A centralização política foi organizada a partir do Rio de Janeiro, excluindo as demais regiões. Essa interpretação influenciou o ensino de história e os materiais didáticos, que tomaram o Rio de Janeiro como foco das narrativas, representando o Brasil império. Por outro lado, as províncias mais citadas pelos livros

didáticos além do Rio de Janeiro foram: São Paulo, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande de São Pedro (atual Rio Grande do Sul), Maranhão e Grão-Pará.

As revoltas regenciais são um dos poucos momentos em que se encontra abertura para trabalhar com diferentes histórias regionais. As variadas regiões que compõem o Brasil também têm sua devida significância na historiografia. Limitar-se somente às regiões do Sul e Sudeste é deixar de lado a variedade cultural brasileira e o processo de conformação do estado imperial. Os livros didáticos são pensados para facilitar o ensino nas escolas. Excluir de maneira significativa as demais regiões do Brasil é prejudicial à aprendizagem dos alunos, pois deixam de abordar de maneira crítica o passado, marcado por conflitos, divergências e negociações entre poder central (Rio de Janeiro) e as províncias (mais tarde, estados).

A presença da família real no Rio de Janeiro influenciou diretamente as produções historiográficas. A historiografia tradicional limitou-se a discutir somente a importância da comunidade real para a construção do império, esquecendo as demais regiões que compõem o território brasileiro. Diferentes povos e culturas marcaram a história brasileira, excluir tais comunidades é deixar de lado sua importância e seu significado para a construção do Brasil. Ainda hoje existem povos que lutam por seus Direitos na sociedade brasileira, por exemplo, os indígenas e quilombolas. Os livros didáticos devem trabalhar a história regional com cuidado e levar esse assunto aos alunos e alunas nas escolas do Brasil.

REVOLTAS REGENCIAIS

As revoltas regenciais são um dos poucos momentos em que os autores dos livros didáticos abordam aspectos históricos sobre diferentes regiões do Brasil. De maneira geral, são apontadas informações sobre a população, a economia e a política escravista. Tais dados são relacionados direta ou indiretamente ao desenvolvimento das manifestações populares.

A temática ainda nos leva a pensar sobre participação de outros setores na política. Escravizados, indígenas, libertos e a população livre em geral se tornam os protagonistas da narrativa didática. As elites e o Estado imperial, por sua vez, tomam o lugar da violência.

Com isso, as revoltas regenciais nos mostram que os populares não estavam à parte da construção do império. Apesar da existência de governos provinciais, as camadas sociais mais baixas foram bastante importantes para a manutenção das províncias.

Os quadros a seguir listam os distintos movimentos revoltosos trabalhados nas duas obras.

Quadro 1: Lista de revoltas regenciais do livro *Araribá Mais*

Revoltas regenciais	<ul style="list-style-type: none"> - A Sabinada (Bahia, 1837) - A Revolta dos Malês (Salvador, 1835) - A Balaiada (Maranhão, 1838-1841) - A Cabanagem (Grão-Pará, 1835-1840) - As Rusgas Cuiabanas (Mato Grosso, 1834) - A Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845)
---------------------	---

Fonte: *Araribá mais história*, 2018, p. 197-202.

Quadro 2: Lista de revoltas regenciais do livro *História.doc*

Revoltas regenciais	<ul style="list-style-type: none"> - Cabanagem - Sabinada - Balaiada - Revoltas escravas - A Revolta de Carrancas - A Revolta dos Malês - A Revolta de Manuel Congo - Farroupilha
---------------------	---

Fonte: *História.doc*, 2018, p. 121-128.

Ao comparar essas duas listas, pode-se concluir que o livro *História.doc* cita mais revoltas regenciais (totalizando 8), que o livro *Araribá mais história* (totalizando 6). O livro *História.doc*, na sua abordagem micro, traz um maior aprofundamento dos temas. Um exemplo disso é a revolta da Balaiada, que será enfatizada mais adiante. Já o livro *Araribá mais história* não se preocupa em uma história regional mais detalhada. As revoltas são discutidas em apenas uma página. Por exemplo, as Rusgas Cuiabanas são trabalhadas em apenas nove linhas (menos de uma página).

A forma com que a Balaiada é abordada pelos livros se diferencia. No livro *Araribá mais*, esse assunto é abordado de maneira sucinta, as informações dadas estão embasadas em apenas uma página do livro. O livro aborda o caráter popular do movimento e o significado do termo "balaiada". A motivação que gerou a revolta, a invasão da cadeia pública de Vila Manga, a tomada da cidade de Caxias pelos balaios e o combate do governo contra os revoltosos foram as informações mais relevantes dadas pela obra. Vale destacar que Negro Cosme, um dos líderes do movimento, é citado apenas em um box do livro. As camadas sociais que participaram da revolta foram os escravizados, trabalhadores livres, vaqueiros, camponeses e os profissionais liberais que também aderiram

ao movimento. Os líderes da revolta que foram citados pelo livro são Raimundo Gomes e Manuel Francisco dos Anjos.

Já o livro *História.doc* aborda esse tema de maneira detalhada, trazendo a importância que os indivíduos escravizados tiveram para o movimento, além de citar o "Quilombo de Preto Cosme", que foi um importante quilombo da época. A narrativa destaca, ainda, que apesar da Balaiada ter sido uma revolta regencial de caráter abolicionista, ela não necessariamente foi uma revolta separatista. Afirmar que a Balaiada não foi uma revolta separatista nos possibilita compreender a causa da luta dos balaios e compará-los com os interesses de outros setores sociais, pois os populares eram vistos pela elite como revoltosos e insatisfeitos.

MARIA QUITÉRIA

Os livros didáticos devem incluir a imagem da mulher em suas narrativas. Por muito tempo, as mulheres foram excluídas de narrativas históricas. Sendo um dos referenciais do PNLD, esse imaginário feminino deve ser posto em crítica. As mulheres têm sua devida importância na construção cultural do Brasil. Nesta análise, utilizaremos como referencial a imagem de Maria Quitéria, uma das grandes figuras do conteúdo do Brasil imperial.

Partindo para uma análise comparativa, pode-se perceber que a imagem de Maria Quitéria é abordada pelos dois livros. É válido lembrar ainda que Maria Quitéria foi uma mulher nascida na Bahia, uma das poucas regiões que ainda são citadas no material didático.

No livro *Araribá mais história*, a figura de Maria Quitéria é apenas citada como destaque, pois se vestiu de soldado e alistou-se de forma voluntária ao exército imperial.

A capa do capítulo 6 do livro *História.doc* traz uma estátua de Maria Quitéria que está localizada no Bairro da Liberdade na Bahia, logo em seguida (página 109), é narrada a participação da mesma na guerra civil que ocorreu na Bahia em meados de 1822. O livro *História.doc* nos mostra uma abordagem micro-histórica. Os autores mostram o envolvimento não somente da Bahia, mas também das províncias do Piauí, Ceará, Cisplatina, Maranhão e Grão-Pará, que mantinham tropas que se mantiveram fiéis às Cortes de Lisboa.

Ambos os livros trazem essa tradicional pintura de Domenico Failutti, que ilustra a imagem de Maria Quitéria:

Imagem 1: Representação da personagem Maria Quitéria nos livros didáticos



Fonte: *História.doc*, 2018, p. 109.

É possível perceber na imagem acima que o principal caráter que diferencia Maria Quitéria de outros soldados é a saia que ela está usando. O imaginário feminino da época ainda era muito apegado ao tradicionalismo, ou seja, uma mulher lutar em um grande conflito causava certo estranhamento, por isso muitos ficaram surpresos com o fato de Maria Quitéria estar entre as fileiras do exército imperial do Brasil.

Porém, é importante deixar claro que existem relatos de mulheres que participaram diretamente em conflitos no Brasil, como indígenas e as mulheres que viviam em quilombos. Mas, por muito tempo, foram ignorados e, quando encontrados, tais relatos foram problematizados conforme o ideal patriarcal da época. Tal ideal tinha o objetivo de limitar a participação feminina em conflitos acontecidos na sociedade imperial. O patriarcado foi mais intenso com as mulheres da própria elite imperial, pois elas deviam seguir os "padrões" estabelecidos pela sociedade. Essa tentativa de minimizar a participação feminina na história do Brasil resultou em uma sociedade com caráter misógino. Atualmente, ainda se tem resquícios de tal imaginário patriarcal.

Sendo assim, observamos que os livros didáticos não problematizam a participação das mulheres e induzem a um olhar de surpresa quando são citadas em conflitos, perdendo a oportunidade de fazer o aluno pensar historicamente sobre as mulheres na história.

OS INDÍGENAS NO SÉCULO XIX

A participação dos indígenas na história do Brasil império também é um assunto pertinente a ser discutido. Pois, por muito tempo, esses

povos foram esquecidos ou apagados da historiografia tradicional e do ensino de história.

O livro *Araribá mais* (2018, p. 126) apresenta um box de como os indígenas estavam à margem da sociedade imperial, traz consigo o discurso da Assembleia Constituinte de 1823 que mostra um projeto do estadista José Bonifácio de integração social dos indígenas. Porém, esse projeto acabou sendo excluído dos debates políticos da época. Vale comentar que o corpo de texto do livro didático não fala nada sobre os indígenas, somente nos boxes localizados nas laterais das páginas. Desse modo, os indígenas são deixados “à beira das páginas”, nunca aparecendo como protagonistas das narrativas.

No livro *História.doc* é comum que indígenas sejam associados aos trabalhos nas lavouras de café da época. Um exemplo disso é o capítulo denominado "A cafeicultura no Brasil escravista" (CALAINHO, FARIA, FERREIRA, VAINFAS, 2018, p. 138). Em outro momento, os autores ilustram o quanto a expansão territorial de grandes lavouras cafeeiras afetou o modo de viver dos indígenas, pois eles necessitavam da terra para sobreviver (CALAINHO, FARIA, FERREIRA, VAINFAS, 2018, p. 143).

A criticidade é explorada quando os autores trabalham com a imagem dos indígenas no século XIX. Os romancistas da época também repassavam uma visão estereotipada dos indígenas. Idealizados como "o bom selvagem", a imagem dos mesmos serviu para a tentativa de construção de uma identidade nacional. Esses romancistas do século XIX separavam a imagem dos indígenas entre "bons" e "maus", ou seja, a cultura dos indígenas foi menosprezada pela elite, que considerava apenas a serventia de sua mão de obra.

A exclusão dos indígenas da constituição de 1824 é associada à sua imagem como "brutos" e não eram considerados cidadãos brasileiros. A

política das chamadas “guerras justas” contra os indígenas durou desde o período colonial até o império. As justificativas que os colonos e governantes davam para tal ato foi que os indígenas eram seres sem alma e por isso deveriam ser escravizados. Sendo excluídos da constituição de 1824, Fernanda Sposito (2022, p. 55) afirma:

[...] o pertencimento do indígena à nação brasileira é um ponto em aberto, eliminado a princípio pela Constituição de 1824, pois, assim como os escravos, eles não deviam participar da cidadania política nem civil debatida durante o projeto constitucional.

A exclusão dos indígenas da constituição de 1824 reflete o descaso da elite brasileira com esses povos. A diversidade cultural e linguística dos nativos não interessava aos olhos dessa elite. Tampouco parece interessar aos livros didáticos no que se refere ao conteúdo de Brasil império.

Por fim, ao comparar como esse assunto é abordado pelos livros, é possível notar que a obra *História.doc* traz mais assuntos sobre os indígenas no corpo de texto do que a obra *Araribá Mais*. Nesses dois capítulos em questão, não é mostrado com certo protagonismo os costumes e tradições dos povos indígenas, já que a lei 11.645/2008 torna obrigatório o estudo dos povos indígenas e afro-brasileiros nos materiais didáticos, dando destaque à importância desses povos na formação da sociedade nacional. Não obstante, a forma como os livros optaram por apresentar a temática, assim como a pouca exposição, deixam em dúvida se a referida lei está sendo, de fato, posta em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático faz parte do processo de aprendizagem de conteúdos e é, sem dúvidas, uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores dentro da sala de aula. O PNLD tenta assegurar a qualidade dos assuntos que estão presentes nas obras didáticas com seus critérios de avaliação para a aprovação de livros que irão circular nas escolas brasileiras.

A avaliação do PNLD avançou muito nos últimos anos para garantir a qualidade dos livros didáticos. Apesar disso, tais critérios de avaliação do PNLD têm sido modificados conforme os interesses do governo federal. Por isso, é importante que a comunidade de historiadores e docentes de história se comprometa em participar da avaliação e elaboração dos materiais didáticos. Já que não existe um modelo ideal do livro didático, se faz necessário problematizar as obras didáticas já existentes para que se possa assegurar um conteúdo mais inclusivo dentro da sala de aula.

Jean Carlos Moreno (2012) afirma que "mudanças e permanências, ao longo do tempo, puderam ser estabelecidas". O autor faz referência à elaboração dos livros didáticos no Brasil, onde mudanças teóricas e metodológicas acontecem. Porém, certas permanências continuam. Cabe a nós historiadores e pesquisadores criticar e refletir sobre os temas que compõem a base da educação escolar da disciplina de História. Apesar da pesquisa ainda estar em fase inicial, se busca contribuir com a qualidade do ensino da disciplina de História.

Sendo assim, cabe aos professores escolher com certo rigor as obras didáticas que mais se encaixem com as diretrizes e singularidades da sua escola de atuação. Levando em consideração não somente o que

está escrito nos manuais dos professores, mas também como determinados assuntos são abordados no corpo de textos dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ana Cláudia (editora) e Editora Moderna (organizadora). **Araribá mais história**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

MELLO, Evaldo Cabral de. **A outra Independência: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824**. São Paulo: Editora 34, 2004.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, jul./dez.2012, p. 717-740.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História Educacional** (online). Porto Alegre, v. 20, n. 50, set./dez. 2016, p. 119-138.

SPOSITO, Fernanda. **Liberdade para os índios no Império do Brasil: a revogação das guerras justas em 1831**. Almanack, 2022, p. 52-65.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**, 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

27

OFICINAS DA HISTÓRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM HISTÓRIA REGIONAL

*Cássio Santos Melo*¹

O artigo que ora apresentamos intitulado “Oficinas da História: relato de uma experiência de ensino como história regional” tem por meta apresentar os resultados de uma atividade de ensino acerca da história do município de Catalão. No primeiro semestre de 2019 assumi a disciplina de Estágio Supervisionado I no curso de história licenciatura da Universidade Federal de Catalão, instituição na qual sou docente desde 2016. Apenas para situar o leitor, em nosso curso temos quatro disciplinas de estágio supervisionado, sendo as duas primeiras reservadas para discussões teóricas e as restantes destinadas para estágio de observação e regência.

A turma com a qual iniciei meu trabalho em estágio supervisionado I já me era conhecida, assim, eu sabia do receio que alguns nutriam pela sala de aula. Sob essa perspectiva, tive a ideia de adiantar um pouco esse processo de enfrentamento da sala de aula e iniciei uma conversa sobre a possibilidade de realizarmos uma atividade prática de sala de aula em Estágio Supervisionado I. Devo confessar que a ideia não foi bem recebida por alguns, surgiram diversas dúvidas, inclusive com relação ao tipo de atividade que seria proposta para dar concretude a esse trabalho prático. Outros afirmaram que estava muito cedo para uma atividade prática em sala de aula. E entre idas e vindas neste diálogo

¹ Professor Adjunto IV do curso de História da Universidade Federal de Catalão

propos uma atividade num formato de projeto de extensão, fato que contribuiria tanto para o exercício da atividade docente, que era o foco inicial, quanto para a somatória das chamadas horas complementares que os estudantes necessitam para finalizarem o curso.

O diálogo com os alunos era apenas o primeiro passo, restava ainda escolher uma escola, abordar os membros da comunidade escolar e compreender como seria a recepção à nossa proposta. Assim, procurei o diretor do Colégio João Netto de Campos da cidade de Catalão-GO e apresentei a ideia, a qual foi bem recebida fato que nos empolgou bastante. O critério para a escolha desta escola foi efetivamente prático, visto que eu conhecia alguns profissionais dessa escola.

Dando sequência, fiz algumas conversas prévias com docentes da disciplina de história, geografia e língua portuguesa do referido colégio e, descobrimos, que os temas de história local, por razões várias, são pouco trabalhados no ensino básico, fato esse que nos motivou a levar essa proposta para meus alunos de estágio supervisionado. Além disso, a perspectiva de fazer com que os estudantes do ensino básico percebam empiricamente que a história trabalha com os problemas do presente, e que não se aprende história por meio de “decóreas”, foi um forte argumento que utilizei junto aos meus alunos da universidade para pensarmos com carinho nesta proposta.

Outro aspecto a ser ressaltado quanto ao nosso projeto de extensão, foi o de permitir que os alunos de licenciatura em história tomem contato com o espaço escolar logo no início do desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado. Esse contato inicial com o ambiente da escola pública não só possibilita ao aluno de licenciatura o início da sua prática docente, como também conheça o funcionamento da estrutura administrativa da escola. Além disso, os estudantes de

ensino médio – nosso público – terão a oportunidade de conhecer temas novos de ensino de história ligados à história local da cidade onde todos nós vivemos e trabalhamos. É sabido por todo docente universitário que os graduandos e graduandas tem um certo receio de enfrentar o seu futuro espaço de trabalho que é a sala de aula. Esse receio se dá pela ansiedade com o novo e também por toda uma carga bibliográfica e midiática acerca das dificuldades de trabalho que os professores enfrentam cotidianamente. Dificuldades essas que são reais, mas não podem se tornar um grande desalento que demonize a profissão docente e afaste os recém-licenciados da sala de aula ante as primeiras dificuldades.

A escola é o local onde se catalisam a maioria das mudanças sociais e também os seus principais problemas. Questões ligadas ao desemprego, falta de perspectiva e projetos de futuro, tráfico de drogas, disputas políticas propaladas pelas redes sociais, etc. Tudo isso e mais um pouco desemboca no ambiente escolar. Assim, fazer com o que o licenciado e licenciada se familiarize com o ambiente escolar e as questões experienciadas pelos estudantes do ensino básico foi um dos nossos principais objetivos com este projeto de extensão.

Um fato interessante que ocorreu nesse processo de escolha de focar nosso projeto de extensão em temas de história regional, foi o de que estávamos fazendo uma discussão acerca do tema “Conteúdos significativos X conteudismo” e a escolha do tema para o projeto calhou com nossa discussão. José Carlos Libâneo ao interpretar teoricamente os processos de ensino-aprendizagem no ensino básico é claro ao afirmar que “o conteúdo só se torna significativo quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências” (Libâneo, 1994 p. 78).

Para nós que trabalhamos com ensino de história, tal afirmação faz nos refletir com relação à importância em desmistificar a ideia de que a história trabalha com coisas velhas, que a história só se preocupa com o passado, entre outras ideias errôneas e que são repetidas à exaustão dentro do ambiente escolar. A história trabalha com questões do presente, e ao escolhermos temas ligados à história cotidiana do aluno sobremais, temas nada ortodoxos, temos em mente fazer com que os estudantes consigam dar um sentido para esse ensino de história de modo a conectá-lo às suas próprias realidades. Pensando ainda nos termos propostos por Libâneo, existe ainda a crítica ao tipo de trabalho docente que não leva em consideração a vida prática e a perspectiva do mundo do trabalho no futuro (Libâneo, 1994, p. 80-1).

E com relação à formação da identidade do profissional de ensino podemos afirmar que o educador é aquele

que tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico da sua área articulado ao conhecimento pedagógico numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação na realidade em que está inserido (Passos, 2009, p. 194).

Assim, o(a) professor(a) se torna um elemento de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é quem intermedeia o conhecimento teórico que se deseja ensinar às experiências dos alunos, produzindo assim um novo conhecimento em sala de aula com a participação dos alunos. E somente a produção deste novo conhecimento que torna o ensino significativo para os estudantes e os mantém interessados e curiosos com o ensino de história.

Para o historiador alemão Jörn Rüsen, o conceito de “consciência histórica” pode ser pensado para o trabalho de ensino pelo professor de história. Nestes termos, todos nós, e não somente a comunidade de historiadores profissionais, possuímos uma consciência histórica. Segundo ele, a consciência histórica se forma de duas maneiras: primeiro pelo aprendizado da História com H, ou melhor, o legado da experiência humana no tempo; e a outra é a experiência escolar (Rüsen, 2009).

Ainda segundo Rüsen, dos anos 1970 em diante a história, de disciplina hermenêutica e historicista, transformou-se em uma ciência social histórica (Rüsen, 2009, p. 32). Tal mudança abriu caminho para reflexão acerca da didática da história, que não mais como uma disciplina auxiliar da pedagogia, passa a contar como um espaço da disciplina histórica. A didática da história examina a importância da história para o sujeito reflexivo e receptivo. Identidade pessoal e emancipação são as 2 principais ideias dessa reflexão didática (Rüsen, 2009, p. 31). Isso significa pensar o ensino desta nossa disciplina numa perspectiva que capture a experiência prática e cotidiana do presente, e cabe ao professor de história interpretá-los e relacioná-los a processos históricos mais complexos, nas palavras de Rüsen:

Com o fim da perspectiva historicista as questões da didática da história se expandiram, indo além de considerações aos problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (Rüsen, 2009, p. 33).

Voltemos nossas vistas agora para o relato da metodologia que utilizamos para o desenvolvimento do nosso projeto de extensão em 2019. A nossa turma da disciplina de Estágio Supervisionado I era formada por 18 estudantes e para a melhor execução das atividades dividimo-la em duplas. A divisão em duplas foi pensada exclusivamente pelo fato de que a escola possuía dez salas de ensino médio no período matutino, assim dividindo em duplas seria possível ter todos os estudantes de história executando a atividade. A opção por construir dez temas também seria possível, obtendo assim um número equivalente de oficinas e o número de salas do colégio. Todavia, teríamos que ter oito duplas cuidando das suas respectivas oficinas e outros dois estudantes ficando responsáveis individualmente por uma oficina cada um. Creio que isso geraria um desequilíbrio, pois o fato de trabalharem em duplas deu segurança para aceitarem o desafio.

No que toca à escola, devo dizer que o diretor da colégio foi muito receptivo e nos prestou todo o apoio necessário para que o projeto se concretizasse, a única ressalva que ele fez era quanto aos dias de execução, os quais deveriam se dar entre o intervalo do primeiro para o segundo bimestre, que seria no final do mês de maio.

Apesar das muitas dúvidas, já tínhamos por volta do mês de abril de 2019 alguns fatos concretos, pois, era nos conhecido o local de execução do projeto, o público alvo e quantos membros de nossa equipe seriam necessários para a realização do projeto. Faltava agora definir que temas da história local de Catalão seriam abordados. Tentei interferir o mínimo possível nesse momento da construção da atividade, deixei apenas como sugestão que escolhessem temas contemporâneos e relacionados ao cotidiano dos alunos. Após alguns encontros, e utilizando inclusive alguns momentos de nossa aula de

Estágio Supervisionado, chegamos a uma lista de nove temas que poderiam ser estudados e trabalhados com os alunos do ensino médio, os quais foram divididos da seguinte maneira:

Tema 1 – Congadas;

Tema 2 – Locais de Memória: suas histórias e significados;

Tema 3 – Fotografias da cidade: entre o passado e o presente; entre o institucional e o cotidiano;

Tema 4 – Festas de Roça;

Tema 5 – Transporte Público;

Tema 6 – A mineração e seus trabalhadores;

Tema 7 – Batalhas de Rap;

Tema 8 – Feiras livres;

Tema 9 – O papel da industrialização na sociedade de Catalão.

Esse processo de preparação ocorreu entre os meses de março, abril e maio de 2019, e a execução do projeto se deu entre 24 a 26 de maio de 2019. A escola nos cedeu 3 dias de seu calendário entre o final do primeiro e início do segundo bimestre, e estabelecemos uma dinâmica diferente daquela que os estudantes do ensino básico estão acostumados cotidianamente. Nos dias que antecederam à execução das oficinas os alunos da disciplina de estágio supervisionado I passaram em todas as dez salas da escola distribuindo fichas para que os estudantes do ensino médio pudessem se familiarizar com os temas das oficinas. Após isso, foi solicitado aos estudantes que escolhessem seis oficinas que desejassem participar dentre os nove temas que estavam à disposição. Para cada um dos dias do projeto ficou convencionado que os estudantes do ensino médio poderiam participar de duas oficinas, totalizando seis oficinas ao final dos três dias. Isso permitiu aos estudantes exercitarem sua autonomia, pois as oficinas ficaram fixas

nas salas de aula e os estudantes que se movimentaram dentro da escola ao longo destes três dias. Tal dinâmica possibilitou também sair do modelo tradicional em que o professor é quem muda de sala a cada 50 minutos, além do fato das turmas de primeiro, segundo e terceiro anos se misturassem.

RESULTADOS

Como docente de uma disciplina de estágio supervisionado, confesso sem hesitação que o nível de envolvimento dos discentes do curso de licenciatura em história me deixou bastante satisfeito. Apesar da ideia de realizar uma atividade didática ter partido de mim, procurei conduzir a situação de modo que o projeto deixasse de ter uma autoria específica e se tornou coletivo. Cada uma e cada um se tornou parte ativa do processo e, conseqüentemente, responsáveis pelo ele. Exemplo concreto disso é o fato de que apenas um estudante não participou da atividade por conta do choque de horário com seu trabalho no período diurno.

Da parte dos alunos de ensino básico, houve uma boa interação entre estes e nossos futuros professores e professoras. Eles circularam pelas salas livremente tal qual estivessem num passeio cultural, possibilidade esta bastante restrita dadas as condições sociais da ampla maioria, como também em função dos limites imposto por uma cidade do interior do Brasil. O tema das ‘Batalhas de Rap’, sem dúvida alguma foi o mais frequentando e a sala ficou apinhada de pessoas nos três dias em que estivemos na escola. Alguém que lê este nosso relato deve estar se perguntado: e a escola sobreviveu a esses três dias de atividade? A resposta é um sonoro Sim! Nada foi destruído ou quebrado e houve um

respeito mútuo entre nossa equipe de futuros professores e professoras de história e os estudantes do ensino médio.

Uma atividade desta envergadura permitiu que estes graduandos de licenciatura em história tivessem o contato inicial com a sala de aula *in loco* e experienciem alguns prazeres, responsabilidades e frustrações da profissão docente. O cuidado com a preparação de aulas, o uso da linguagem adequada para tornar um conhecimento compreensível ao maior número de pessoas, a satisfação em observar olhares atentos e interessados. Existe o outro lado também que todo professor e professora sabe que é a nossa dificuldade em manter os estudantes interessados por muito tempo numa atividade qualquer. Afora essas observações que procuram dar conta de uma análise em nível micro de nossa atividade, existem questões bem mais amplas que tornam nosso trabalho cada dia mais desafiador. Cito por exemplo os currículos prescritivos que somos obrigados a trabalhar, os sistemas computadorizados que avaliam e mensuram constantemente o aprendizado dos alunos levando-se em conta esta ou aquela pontuação numa prova. Todo esse processo de currículos prescritivos e autoritários como os da atual Base Nacional Curricular Comum, avaliações e classificações, procuram sempre responsabilizar o trabalho do professor pelos resultados. Sem dúvida alguma temos um grande desafio nas décadas seguintes ou nossa autonomia estará cada vez mais diminuta e seremos meros operacionalizadores de conteúdos.

Não posso esquecer de afirmar que assim como a literatura, e também outras artes, que projetam realidades futuras desejadas ou sonhadas, este projeto de extensão nos possibilitou sonhar com uma escola menos engessada em conteúdos rígidos, olhares vigilantes e avaliações. Estas últimas, ao fim e ao cabo, possuem apenas o objetivo

de servir a interesses que não são dos estudantes, mas de políticos e de instituições financeiras que são os novos interessados no ensino brasileiro na condição de investidores.

Por ironia do destino, esse projeto de extensão foi a única atividade prática que esta turma de licenciatura em história participou. No ano seguinte, 2020, o mundo assistiu atônito o avanço de uma nova doença viral que nos obrigou a interromper todas as nossas atividades de trabalho e estudo para evitar o contato humano. De repente, tudo se tornou virtual e cá estamos ainda neste início de 2022 ansiosos por um novo recomeço.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, Selva Guimarães. “O estudo da história local e a construção de identidades”. In: **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003, p.153-61.
- LIBÂNEO, José Carlos. “O processo de ensino na escola”. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 77-103.
- PASSOS, Mauro. “A aventura da formação docente: o enigma da identidade”. In: YAZBECK, Dalva Carolina & ROCHA, Marlos B. M. **Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora Ufjf, 2009, p. 185-210.
- RÜSEN, Jörn. “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. ; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Conteúdos e métodos do ensino de história: breve abordagem histórica”. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 57-96.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. “Abordagens metodológicas do ensino de história”. In: **O ensino de história e seu currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 49-115.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “História nas atuais propostas curriculares”

Ensino de história: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 57-96.

FONSECA, Selva Guimarães. “O estudo da história local e a construção de identidades”.

In: **Didática e prática de ensino de história.** Campinas: Papirus, 2003, p.153-61.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. “História local, arquivos familiares e o ensino”. In: **O ensino de história e seu currículo.** Petrópolis: Vozes, 2006, p. 117-37.

6

**LINGUAGENS, MATERIAIS DIDÁTICOS E
ENSINO DE HISTÓRIA**

28

MULTILETRAMENTOS EM HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA À FRENTE DO SEU TEMPO

*Jades Daniel Nogalha de Lima*¹

*Andréa Kochhann*²

INTRODUÇÃO

Desde a história mais remota do homem primitivo, sabe-se da ânsia de conhecimento, da busca insana pela sabedoria, fazendo com que o homem começasse a pensar com base nas suas observações, aprimorando seus conhecimentos desde as concepções astrológicas, evoluindo até registros em papiros a fim de realmente tornar o conhecimento explícito. Pode-se dizer, cientificamente, que o conhecimento sofreu várias fases e se fundou em vários tipos. (DALFOVO 2008; LANA 2008; SILVEIRA, 2008).

À luz de Freire em “A importância do ato de ler”, devemos ir além da simples exposição em que tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando devem vivenciar a aprendizagem, ao mesmo tempo, tornando-a mais palpável e ligando essa escola à realidade vivenciada. Neste sentido, todas as disciplinas escolares se beneficiam quando o aluno interpreta bem o que leu, proporcionando, assim, uma possibilidade potencializada de aprendizado para todos os que se enquadram no processo. ROJO (2012) afirma que, se até meados do

¹ Mestrando PPGET/GEFOPI - UEG – GO

² Doutora, Docente UEG/GEFOPI - UEG – GO

século XX as práticas de letramento fundamentadas no uso da tecnologia da escrita atendiam às demandas postas à educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, não mais. Novos desafios são postos à escola e, sem dúvida, ao professor que se encontra à frente do seu tempo.

Esta pesquisa de investigação científica através de dados qualitativos propôs produzir o desenvolvimento de análise de dados que pudessem desmistificar a atuação de diversos profissionais que distanciam suas aulas da realidade e não veem os recursos como úteis ou facilitadores da aprendizagem do aluno, após este momento a pesquisa assumiu o caráter qualitativo, já que foi possível avaliar não unicamente, mas com o cruzamento de informações, o contexto e a formação além de outros fatores que favoreceram a análise do objetivo principal do público alvo. Algumas questões contribuíram para a análise dos docentes como: O professor utiliza os recursos digitais em sala de aula? Com qual frequência e finalidade? E a didática do professor modificou e conseguiu o resultado proposto com o seu alunado? Reflexões que levaram a uma possível análise crítica qualitativa do corpo docente. Sendo assim, a intenção foi a de analisar os aspectos que contribuíram para que certos professores se mantivessem resistentes quanto ao uso de multiletramentos em sala de aula.

O instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário. Em decorrência do tempo e por poder dispor de questões direcionadas ao corpo docente facilitando assim, uma melhor organização, coleta de dados sobre a intenção de pesquisa. Diante do seu próprio conceito a pesquisa qualitativa não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas

particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis. O universo de pesquisa foi com os professores do Centro de Ensino Fundamental 418 de Santa Maria-DF, o corpo docente atende alunos do Ensino Fundamental I e II.

O estudo procurou investigar o uso de multiletramentos pelos docentes da instituição, identificando o uso dessas, de forma a contribuir com novas estratégias de ensino e aprendizagem na sala de aula e buscou compreender as possibilidades de aplicação de novos recursos tecnológicos nessas aulas. Investigou, ainda, com base na literatura pesquisada, as possíveis ações que poderiam ser tomadas pelo ambiente escolar, a fim de minimizar o nível de resistência dos professores no que tange ao uso de recursos tecnológicos. Além disto, este trabalho, também em caráter de observação, mensurou quais docentes de acordo com as suas áreas de conhecimento faziam uso ou não de tecnologias, instigando-os a uma mudança de postura no desenvolvimento de suas aulas. Verificou, ainda, a importância dos diversos recursos tecnológicos no ensino, sob a ótica do papel do professor na renovação da prática pedagógica e da transformação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento da pesquisa se fundamentou na análise crítica as áreas do conhecimento que, diante dos inúmeros recursos de aprendizagem, mantêm-se resistentes e utilizam, ainda, métodos ultrapassados, pouco eficientes ao aluno do mundo atual, resultando no distanciamento desmotivador entre escola, professor e alunado. A escola não pode mais ser vista como a única detentora do saber. A escola

não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola” necessária para nossos dias, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretendemos ter uma nova escola, faz-se necessário um novo professor. Tornar o aluno sujeito não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá que se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo. A escola vem, ao longo dos anos, recebendo inúmeros recursos para que o professor utilize metodologias que aproximem os alunos das novas formas de aprender e, ainda assim, alguns professores insistem em praticar a mesma didática.

Uma nova escola, na verdade, precisa ser repensada. E um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém o monopólio do saber. Há, hoje, um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias instituições. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, no cinema, nas ruas. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos. O que deve ser a escola em face dessas novas realidades? A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção do saber, na qual o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc., e com os elementos cognitivos passam a analisá-la criticamente, dando a ela um significado pessoal. Para isso, cabe prover a formação

cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para acender ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para busca de informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação como a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

COLOM (1994) explicita a ideia de escola como “espaço de síntese”: [...] um espaço onde seja possível, em uma sociedade culturalizada pela informação das multimídias e pela intervenção educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma a partir dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto reordenação e reestruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação.

Nessa escola haverá lugar para o professor? Sem dúvida! Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da

ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais promovidas pelo professor.

Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir aqueles objetivos mencionados anteriormente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. Para isso, professores são necessários, sim! Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Ferrari (2003), fazendo referência a Vygotsky, atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças. A ideia de um maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer, porém, que se deve apresentar uma quantidade enciclopédica de conteúdos aos alunos. O importante, para o pensador, é apresentar às crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las. Sendo assim, o mundo externo pode contribuir para o conhecimento e o novo professor deve estar atento ao que seu aluno vê e como ele absorve as informações, inserindo e associando o conteúdo a este mundo. Desta forma, cabe ao professor rever a sua prática, investindo na sua formação continuada para compreender a

necessidade da mudança de paradigmas e entender por que a escola deve ser mais prazerosa, no sentido de incentivar a aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2003) faz abordagens que são bem diretas aos professores. Uma é que os professores não podem ser levados pelo mito que serão substituídos pela tecnologia, pois a intervenção e direção fornecida pelos professores jamais poderão ser substituídas por qualquer tipo de máquina, uma vez que os alunos precisam ser levados a pensar e não simplesmente a “saberem fazer”. Outra abordagem é que, mais uma vez, nossa atual sociedade exige profissionais mais versáteis que saibam não só utilizar algumas mídias como instrumentos didáticos, mas também ser capazes de aproveitar as “mensagens e informações recebidas das mídias” para fazer com que os alunos saibam interpretá-las e não simplesmente serem passivos perante essas tecnologias. O professor, neste sentido, deve estar atento às exigências da sociedade moderna e refletir sobre as possíveis mudanças para buscar uma melhor educação. Para Kenski (2003, p. 20):

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes épocas da história da humanidade são historicamente reconhecidas, pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro, do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas.

A ideia apresentada por Kenski (2003) é também sustentada por Lévy (1993) ao enfatizar que a tecnologia não é algo novo. Para ele, as

três grandes tecnologias inteligentes, vivenciadas pela humanidade, foram: a oralidade, a escrita e a informática. Segundo ele, a técnica participa e está diretamente ligada à cultura. Cada uma dessas modalidades teve seu momento de apogeu, mas ainda se faz presente atualmente.

O contexto atual em que se insere o ensino, exige dos professores, (re)pensar sempre quais caminhos percorrer para garantir a aprendizagem de uma língua de modo plural. Nesse contexto, com o uso mais intenso das novas tecnologias, dando conta dos complexos usos de linguagem, há a demanda de um ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunos e professores, isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos. Logo, o professor deve estar bem preparado para atuar diante de novos desafios no exercício de sua profissão Borba e Aragão (2009), até porque, conforme garantem Cope e Kalantzis (2008), as identidades são também autoconstruídas ao invés de somente construídas, tendo como parâmetro para essa autoconstrução falas e atitudes de outrem. Para estes últimos, a linguagem é primordial para explicar as maneiras de significar. Desse modo, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica que os alunos se envolvam efetivamente com as aulas.

Assim, os autores supracitados embasam a necessidade de pensar a formação de professores frente às questões identitárias a partir de uma abordagem crítica – os multiletramentos – pois o despreparo desses profissionais em lidar com o assunto e o seu silenciamento

diante de situações reais de preconceito ou discriminação dentro de sala de aula legitimariam desigualdades há tempos propagadas em muitos espaços sociais, inferiorizando e estigmatizando algumas raças, classes, gêneros, etnias, etc., como constatado por vários pesquisadores na atualidade como destacado em Ferreira (2012).

O docente, de acordo com a teoria dos novos letramentos COPE e Kalantzis (2006), atuaria no sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo de estigmatização de alguns grupos.

A tarefa de ensinar História, considerando as questões do letramento, é um desafio para os professores – eles não foram formados para ensinar história e correlacionar este conhecimento com o processo de letramento. Durante sua formação no bacharelado, alguns historiadores compreendem e apreendem as formas como a escrita da História se realiza. Esse processo de se tornar historiador vivenciado pelos alunos na graduação de história perpassa seu período de formação, que tradicionalmente transcorre em quatro anos. Na licenciatura, as questões da leitura e escrita em diferentes momentos da vida humana poderiam fazer parte de sua formação, reconhecendo que ensinar história demanda ensinar a falar, ler e escrever textos historiográficos. Diante do desafio de ensinar, os professores acabam por repetir práticas tradicionais, ou buscam, solitariamente, ações que possibilitem o processo de ensinar por tentativa e erro.

A escola não deve ser compreendida como o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História. A escola é um espaço privilegiado de

difusão do conhecimento histórico a partir da historiografia escolar. Não sendo a escola a única agência de letramento em nossa sociedade, é certo que ela tem sido a responsável por colocar crianças, jovens e adultos em contato com a ciência de maneira sistematizada e intencional.

A forma de aprender da sociedade atual faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novos métodos para que se adquira o conhecimento. Contudo, o acesso à informação pelo alunado nem sempre é sinônimo de absorção de conhecimento. Desta maneira, a importância do professor se torna ainda mais crucial, já que o professor está mais apto a filtrar o que tem ou não base científica. Com tanta informação facilmente disponível a qualquer um, é preciso uma boa competência cognitiva para que as pessoas se utilizem de um raciocínio lógico a fim de ter um olhar crítico sobre tudo que encontram, principalmente navegando na internet, para que não sejam náufragos do conhecimento. Cabe ao professor e à escola formar um aluno que saiba dar sentido a tanta informação e a aprendizagem deve ser internalizada não mais por repetição.

Hoje em dia, debate-se muito sobre a questão dos métodos de ensino. É certo que a tecnologia não irá substituir de fato o professor, o que ela irá substituir é o momento maçante que o professor, às vezes, por não utilizar nenhum recurso inovador, desencadeia em sala de aula, numa matéria ou conteúdo que não consegue prender a atenção do aluno. Com a utilização de novos recursos tecnológicos durante a aula, talvez esta se torne muito mais interessante e atrativa. Também se faz necessário mudar os métodos de ensino, encurtando a distância entre o professor e o aluno. Usar recursos é apenas um estímulo, todavia, o mais

importante para o professor, deve ser quebrar paradigmas e aceitar que a escola mudou, e que o aluno também é outro. Dessarte, ambos devem se relacionar de forma que o conhecimento se torne um elo.

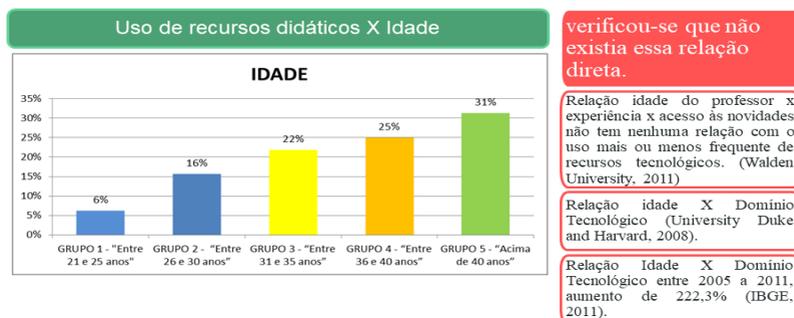
ANÁLISE DE DADOS

Na aplicação do questionário o objetivo principal foi identificar as possíveis dificuldades do corpo docente e quais aspectos contribuem para que certos professores se mantenham resistentes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Para a coleta de dados, utilizou-se, como método, a pesquisa quantitativa aliada à qualitativa, pois os dados obtidos foram analisados, indutivamente, tendo a interpretação e a atribuição de significados. Partindo deste princípio, este trabalho de investigação científica por meio de dados quantitativos e qualitativos esperou produzir o desenvolvimento de análise de dados que possam desmistificar a atuação de diversos profissionais, não somente os da disciplina de História, que distanciam suas aulas da realidade e não veem os recursos como úteis ou facilitadores da aprendizagem do alunado.

Deste modo, a partir da aplicação de questionários, com questionamentos voltados à análise do professor, como: O professor utiliza os recursos digitais em sala de aula? Com qual frequência e finalidade? E a didática do professor modificou e conseguiu o resultado proposto com o seu alunado? pretende-se avaliar a atuação do corpo docente. Sendo assim, a intenção era a de analisar os aspectos que contribuem para que certos professores se mantivessem resistentes quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

Na elaboração do questionário, foram levados em consideração os seguintes aspectos: idade, tempo de formação, recursos utilizados, área de atuação, área de formação, cursos realizados para utilizar ferramentas em sala de aula e uso de tecnologias em sala de aula. Participaram da pesquisa, relatando suas experiências com o uso das tecnologias, 32 professores do Centro Ensino Fundamental 418 de Santa Maria. Estes foram divididos em grupos, levando em consideração a idade, o sexo, área de formação, tempo de atuação como professor, se faz uso ou não de tecnologias em sala de aula e para a preparação de suas aulas, além de outros questionamentos sobre o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Apenas como forma de facilitar a análise gráfica, os entrevistados foram divididos em grupos de acordo com a idade, tempo de formação e tempo de atuação como professor, ficando assim dispostos:

Gráfico 1 - Perfil dos entrevistados por idade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Inicialmente, o propósito era verificar se existia uma relação direta entre o uso de recursos didáticos em sala de aula com a idade dos entrevistados (Gráfico 1). Como verificado, a maior faixa etária, 31% dos entrevistados tinham acima de 40 anos (grupo 5) e o menor grupo, 6%

estava entre 21 e 25 anos (Grupo 1). Antes da análise dos dados, existia o pensamento de que os mais jovens usariam mais recursos tecnológicos em sala de aula, mas após a análise dos dados, verificou-se que não existia essa relação direta. Nos grupos 4 e 5 existe o maior uso de tecnologias e multiletramentos.

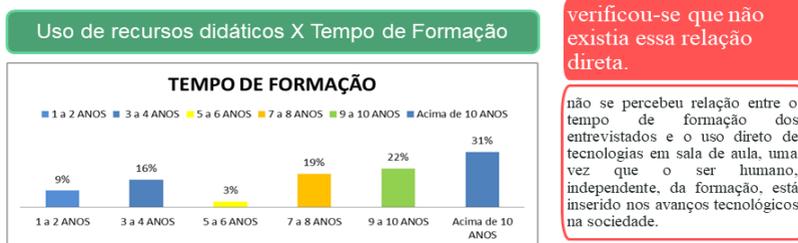
Segundo uma pesquisa realizada pela Walden University (EUA), em 2011, revelou que a idade do professor, ou sua experiência no magistério, e até mesmo o grande ou pequeno acesso que esse professor tenha às novidades tecnológicas, não tem nenhuma relação com o uso mais ou menos frequente de recursos tecnológicos que esse professor venha a fazer em sala de aula.

A pesquisa foi feita com mil professores nos Estados Unidos com o objetivo de apurar como se dá o relacionamento do corpo docente com o uso da tecnologia. Foram considerados equipamentos como projetores de LCD, laptops, telas interativas, câmeras digitais, vídeo- câmeras, aparelhos de acesso móvel, todos conectados à internet. A pesquisa dividiu os professores em quatro grupos de usuários de tecnologia: os usuários frequentes, os moderados, os esporádicos e os que não costumam utilizar a tecnologia. Constatou-se que há pouca diferença entre os quatro grupos por perfil de professores. Enquanto entre os usuários frequentes o grupo dos que têm 1 a 5 anos de experiência com o magistério é de apenas 4%; no grupo dos que não costumam utilizar tecnologia esses professores com pouca experiência alcançam um percentual similar, de 6%. Já o grupo dos que têm muita experiência (mais de dez anos de magistério) representa 72% entre os usuários frequentes e 74% entre os que não costumam utilizar a tecnologia. Portanto, não foi encontrada nenhuma relação significativa entre experiência e o uso de tecnologia.

Outra pesquisa sobre empresas de tecnologia bem-sucedidas, feita por uma equipe liderada por Steve Jobs nas Universidades de Duke e Harvard, em 2008, focalizou apenas empresas que nasceram numa garagem e estavam gerando receitas de no mínimo US \$1 milhão. Essa pesquisa revelou que a idade média dos fundadores era 39 anos. Num projeto posterior, foram analisados os antecedentes de 549 empreendedores de sucesso em 12 setores de forte crescimento. A idade média dos fundadores deste grupo era de 40 anos e uma parte significativa tinha mais de 50. Desta forma, ele concluiu que “ao contrário do que pregam investidores, idade não atrapalha capacidade de criação”.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez um levantamento parecido, no qual o foco foi o de verificar o uso da internet na população mais idosa, revelando que a população mais velha acessa cada vez mais a internet, segundo os dados do IBGE. De 2005 a 2011, aumentou em 222,3% o contingente de brasileiros com 50 anos ou mais de idade que entram na internet. Entre as faixas etárias investigadas, foi a que teve maior crescimento relativo no período. Mais de 5,6 milhões de pessoas com 50 anos ou mais passaram a acessar a internet nesse período.

Desta forma, parece existir um “mito” engravado na sociedade, e que se estende até a sala de aula, de que o uso de equipamentos está associado diretamente à idade das pessoas, ideia que é contrariada pelos resultados das últimas pesquisas, desfazendo o pensamento de que os mais jovens usam mais recursos tecnológicos e desfazendo este olhar preconceituoso em volta da relação idade versus uso de tecnologia, que é indireta.

Gráfico 2 - Perfil dos entrevistados por tempo de formação

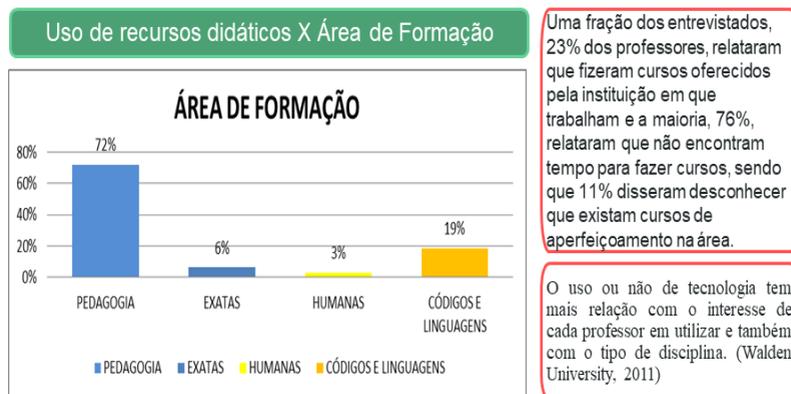
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A análise do tempo de formação mostrou que 31% dos entrevistados havia se formado há mais de 10 anos. Entretanto, não se percebeu relação entre o tempo de formação dos entrevistados e o uso direto de tecnologias em sala de aula, uma vez que o ser humano, independente da formação, está inserido nos avanços tecnológicos na sociedade.

Quando o assunto é a formação e o tempo de formação do educador quanto ao uso das novas tecnologias, há uma observação importante é que se faz necessário destacar, já postulada por MERCADO (1999):

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (1999, p. 12).

O computador, na contemporaneidade, vem a ser um instrumento, entre tantos outros, que o professor utiliza para acompanhar o aluno nas suas relações de produção e re- elaboração do conhecimento.

Gráfico 3 - Perfil dos entrevistados por área de formação

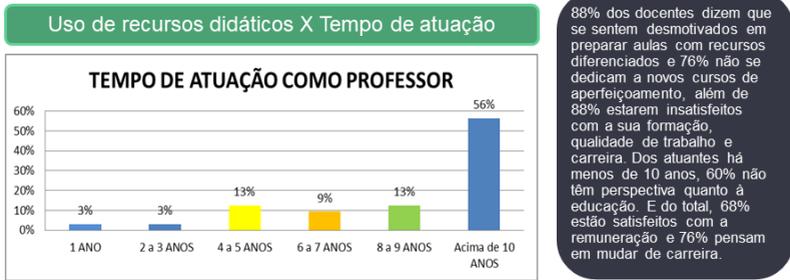
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O gráfico representa a área de formação e mostra que a grande composição dos docentes entrevistados da escola é formada por graduados em Pedagogia (72%), da área de Códigos e Linguagens (19%), da área de Exatas (6%) e da área de Humanas (3%). Grande parte dos pesquisados disseram que tiveram disciplinas para preparação de aulas, todavia, não tiveram durante a sua formação, nenhuma disciplina específica voltada para o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Dos entrevistados, 100% relataram que tiveram na sua formação a disciplina de Didática. Uma pequena parcela, 23% dos professores, relataram que fizeram cursos oferecidos pela instituição em que trabalham e a maioria, 76%, relataram que não encontram tempo para fazer cursos, sendo que 11% disseram desconhecer que existam cursos de aperfeiçoamento na área.

Segundo pesquisadores da Walden University (EUA), em 2011 o uso ou não de tecnologia tem mais relação com o interesse de cada professor em utilizar e também com o tipo de disciplina. Constatou-se que professores de disciplinas relacionadas a Ciências ou a Ciências Sociais

costumam utilizar mais a tecnologia em sala de aula do que professores de Línguas ou de Artes.

Gráfico 4 - Perfil dos entrevistados por tempo de atuação como professor



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O gráfico demonstra o tempo de atuação como professor e a maior parte dos professores, 56%, têm acima de 10 anos de atuação. Neste aspecto, 88% dizem que se sentem desmotivados em preparar aulas com recursos diferenciados e 76% não se dedicam a novos cursos de aperfeiçoamento, além de 88% estarem insatisfeitos com a sua formação, qualidade de trabalho e carreira. Dos atuantes há menos de 10 anos, 60% não têm perspectivas quanto à educação. E do total, 68% estão satisfeitos com a remuneração e 76% pensam em mudar de carreira.

Para MORAN (2001), a mudança na educação depende basicamente da boa formação dos professores:

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem (...) como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o

processo ensino- aprendizagem, além das tradicionais provas. (MORAN 2001, p.18).

Com o avanço tecnológico, os profissionais precisam estar cada vez mais conectados com o mundo, especialmente os professores, tendo que abandonar antigas formas de ensinar e buscar condições favoráveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a criatividade com alunos inventivos e envolvidos com outras descobertas.

Percebe-se, no relato dos professores, que estes reconhecem a importância de utilizar as tecnologias na prática pedagógica, mesmo que algumas vezes sem a devida consciência dos objetivos e da interação que deve ser feita.

CONSIDERAÇÕES

Ao término deste trabalho, foram identificadas e mensuradas as dificuldades que atingem o professor de História e das demais disciplinas no que se refere ao uso de novas metodologias em sala de aula e concluiu-se que as tecnologias usadas como práticas de ensino com fim educacional/pedagógico ampliam as possibilidades de o professor ensinar e o aluno aprender. Quando utilizada com significado e critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. O professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para uma melhor apropriação de conhecimentos. A partir da pesquisa realizada, verificou-se no relato dos professores a

importância do uso das TICs para o aumento do interesse, participação e motivação dos alunos, a aprendizagem mais significativa e a aula produtiva e dinâmica, facilitando a problematização dos conteúdos. Com o uso significativo das tecnologias, têm-se melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando-se a necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação.

Ser professor, hoje, é, sem dúvida, um grande desafio. No passado, o professor era sinônimo de fonte do saber, o conhecedor da verdade, muitas vezes inquestionável diante das dúvidas dos alunos. Todavia, hoje, ser professor requer, acima de tudo, aceitabilidade de novas formas de ensinar e aprender. O poder autoritário do professor, resquício da ditadura, ficou praticamente extinto, e a função de ser professor mudou conforme a sociedade modificou os conceitos de informação e conhecimento. O professor, hoje, necessita se conscientizar de que é preciso utilizar em suas aulas diversos letramentos, atualizando-as, sempre que possível, com o uso de novas tecnologias.

E aqui entra o professor, não só o de História, com o papel principal de se abrir para as novas possibilidades tecnológicas e de letramento, ao mesmo tempo em que deve instigar nos alunos a ânsia por um conhecimento atual e dinâmico, sendo estes dois fatores o foco primordial desta pesquisa. Por fim, a pesquisa foi transformadora, uma vez que proporcionou o aprimoramento da conduta do pesquisador diante de suas práticas educativas. Assim, espera-se contribuir, também, para ampliar a reflexão crítica de outros professores sobre o uso de multiletramentos, não como mero recurso técnico ou como um meio que dispõe conteúdos pedagógicos, mas sim como novos processos

de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a concepção de modelos tradicionais de educação, contribuindo para uma nova práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Inclusão digital do professor: Formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ANASTÁCIA, C.; RIBEIRO, V. **Coleção encontros com a História (5ª série)**. Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2006.
- ARAGÃO, R. C. e BORBA, M. S. **“Multiletramentos” e os novos desafios da formação de professor de Inglês**. In: Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagem e Leitura. UESC, Ilhéus-BA, 2009.
- BURKE, P. **A escola dos Annales 1929-1989: a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- COLOM, A. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, J. **Teoría de la Educación**. Madrid, Taurus Universitária, 1994.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; New York: Routledge, 2000.
- DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, SC, v. 2, n. 4, p. 01- 13, 2008.
- ESTADÃO. **O futuro da tecnologia pertence aos mais velhos**. disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/o-futuro-da-tecnologia-pertence-aos-mais-velhos/>. Acesso em 24 Mar. 2015.
- FERRARI, M. **Lev Vygotsky**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lev-vygotsky-307440.shtml>. Acesso em: 01 Abr. 2015.
- FERREIRA, Aparecida J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50.ed. São Paulo:Cortez, 2009
- GLOBO. **Estudo levanta dúvidas sobre impacto da tecnologia usada nas escolas** [15 Set. 2015]. Jornal Hoje, São Paulo, set 2015. Jornal televisionado. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/09/estudo-levanta-duvidas-sobre-impacto-da-tecnologia-usada-nas-escolas.html>. Acesso em: 15 Set. 2015.
- KACHAR, V. (org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.27-44.
- KALANTZIS, M.; COPE, B, Language Education and Multiliteracies, in STEPHEN, M., HORNBERGER, N. (Org.), **Encyclopedia of Language and Education**, Vol. 1, Springer, 2008, p.195-211.
- KENSKI, V. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, J.D.N. **multiletramentos em história: um desafio para o professor de história à frente do seu tempo**. 13 Jun. 2017. 61 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano) – Universidade de Brasília, Brasília, DF. 05 Dez. 2015.
- MERCADO, L. P. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN J. M., MASETTO M. T. e BEHRENS M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2001. (p. 11-66)
- ORLANDO, A. F. e FERREIRA, A. J. **Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas a questão identitária**. Acesso em 07 de Set. 2015, disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php>
- ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. in: NIKITIUK, Sônia L. (org). **Repensando o ensino de história**. SP: Cortez, 2002.

ROJO, R. H.R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

29

O HOLODOMOR NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE TOTALITARISMO

Mauricio da Silva Lima ¹

Paulo Julião da Silva ²

INTRODUÇÃO

Os regimes totalitários - Fascismo, Nazismo e Stalinismo – são conteúdos que integram o componente curricular História Geral na educação básica, dispostos na Base Nacional Comum-Curricular (BNCC) que organiza esse tema para o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. A habilidade (EF09HI13), “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)”, exorta essas diretrizes pedagógicas para a série do ensino fundamental. (BRASIL, 2018, p. 429). A apresentação do Totalitarismo nos conteúdos do ensino de história nesse documento reforça o pensamento ético no sentido formativo de fazer com que os alunos reflitam as regras do convívio social contemporâneo e busquem compreender o funcionamento dos regimes políticos e de comportamento humano na primeira metade do século XX, proporcionando uma dimensão histórica do progresso dos Direitos Humanos e do alcance da subjetividade centrada em sistemas

¹ Graduando em História na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Professor do Centro de Educação da UFPE

democráticos sob o pensamento crítico contemporâneo à filosofia do coletivismo.

Os materiais didáticos que organizam esse tema apresentam à proposta curricular de identificar como se caracterizar o totalitarismo: pelo controle absoluto de um líder ou um partido na vida pública e privada, e descrever os elementos totalitários como o militarismo, a propaganda e o terror praticado por essas ditaduras. Para exemplificar esses casos, os livros didáticos de história, principais e mais viáveis recursos didáticos, expõem em seus textos, imagens e indicações recursos que ajudam o aluno compreender a conjuntura. Os capítulos voltados para o tema tratam do surgimento e auge desses regimes nas décadas de 1920 e 1930, no período entreguerras, no contexto da ruína da democracia liberal e do surgimento dos autoritarismos como alternativas ideológicas para o progresso das nações. Os estudantes, por fim, devem perceber como a retórica totalitária criou inimigos internos e do combate a esses grupos justificou-se a tomada de medidas radicalmente autoritárias contra raças, nacionalidades, grupos políticos e classes sociais.

Em uma análise da disposição com que a BNCC e os livros didáticos tratam a época totalitária para o ensino de história pode-se perceber a centralidade do Holocausto enquanto exemplo máximo de totalitarismo. Dada a sua importância para o entendimento do tema, o Holocausto se configura enquanto sinônimo da terminologia Totalitarismo, visto que o currículo nacional não apresenta outros casos totalitários e no senso comum poucas pessoas conseguiriam citar outro exemplo de experiência totalitária que não fosse o Holocausto judaico.

Com o objetivo de acentuar as diretrizes pedagógicas sobre o passado totalitário, esse estudo se delimita a trabalhar com uma

experiência totalitária ocorrida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas entre os anos de 1932 a 1933, popularizado na historiografia como Holodomor, ou Genocídio Ucraniano, que se caracterizou como uma das grandes tragédias humanitárias ocorridas na Europa no século XX e que não está prescrita nos manuais escolares de história sobre esse gênero temático, como também no currículo da educação nacional.

Ao longo do texto se discutirá as contribuições teóricas a partir de autores que pensam sobre o Holodomor e se apresenta as possibilidades do uso desse evento enquanto recurso didático para o Ensino de História sobre Totalitarismo. A metodologia lançada para a confecção da pesquisa foi a análise da historiografia sobre o fato e a avaliação dos conteúdos da BNCC sobre o que se ensina de época totalitária para as séries previstas na organização curricular desse documento.

O HOLODOMOR ENQUANTO UM CASO TOTALITÁRIO

O acrônimo Holod (Extermínio) Mor (Fome), em ucraniano, é usado para descrever um genocídio usado como instrumento de controle político e social por Joseph Stalin (1878-1953) que resultou na morte de cerca de 3,9 milhões de vítimas ucranianas pelo fator da fome em massa (APPLEBAUM, 2019, p. 23), usada como arma de retaliação ao movimento nacionalista ucraniano, inimigo ideológico do bolchevismo nos anos 1920 e do stalinismo nos idos dos anos 1930, que fez o genocídio através de uma engenharia social praticada pelo despotismo ditatorial.

Esse evento se deu em função da resistência dos camponeses às medidas de implantação da política de terras arrogada pelo Primeiro Plano Quinquenal de 1929 que consistia na coletivização dos meios de

produção agrícola em toda URSS. A mudança econômica visava os seguintes objetivos:

[...] a apropriação pelo Estado soviético das terras, colheitas, gado e alfaias pertencentes aos camponeses. Dessa forma, o Estado passaria a estabelecer planos de coleta para a produção agropecuária, que lhe permitiam de modo regular e quase gratuito abastecer as cidades e as forças armadas, bem como exportar para o estrangeiro. Por outro lado, pretendia-se estabelecer um efetivo controle político-administrativo sobre o campesinato, forçando-o a apoiar o regime soviético (FIGUEIREDO, 2014, pág. 76-77).

Milhões de seres humanos foram assassinados num processo industrial, numa linha de produção de morte, sendo o Holodomor um grande ensaio de violência coletiva efetuada pelo Estado Totalitário que antecede o Holocausto nazista e que provocou consequências similares para o século XX como a cifra de milhões de mortos e a migração em massa para dentro e fora da Europa. Segundo Hobsbawm, sobre a mortalidade no século XX, o mundo acostumou-se à expulsão e as matanças compulsórias em escala astronômica, fenômenos tão conhecidos que foi preciso inventar novas palavras para eles: “sem Estado” (apátridas) e “genocídio” (1995, p.57).

A fome forçada pelo Estado soviético que dizimou em curto espaço de tempo uma grande fração da população ucrânio-soviética, que corresponderia a treze por cento da população da República Popular da Ucrânia (APPLEBAUM, p. 15), é um fenômeno totalitário que marca uma diferença conceitual entre a “fome tradicional”, ou seja, a fome ocasionada por fatores geográficos ou epidemiológicos, e a “fome artificial”, cujos fatores são induzidos e extrapolam as causas naturais e espontâneas, caracterizada pela manipulação social aos moldes de uma engenharia social arbitrária que culmina em genocídio.

A Fome Vermelha, a guerra de Stalin na Ucrânia é uma importante obra da historiadora Anne Applebaum que trata do Holodomor em específico e amplia os horizontes dos estudos históricos sobre o período soviético, especialmente sobre a etapa da expansão do socialismo no contexto do início da década de 1930, quando Stalin buscava implantar a coletivização dos minifúndios em todo o país após o Plano Quinquenal de 1929 e enfrentará uma oposição à política do Partido Comunista por parte do campesinato ucraniano - conservador e independentista. A obra espalha um novo paradigma para historiadores contemporâneos, sobretudo os da “soviologia”, pela abordagem que faz do período entreguerras a partir do recorte temático de um genocídio provocado por uma agenda política de escalada autoritária que se intensificou após a resistência ucraniana ao planejamento econômico do Partido Comunista da União Soviética para a produção agrícola.

A mesma autora constrói a genealogia da historicidade desse evento remetendo às origens das agressões antinacionalistas à Rússia imperial que resguardava sobre seu vasto território as nacionalidades eslavas subjugando seus domínios ao julgo imperial. Após a desestabilização do Império, a Ucrânia viu na oportunidade da queda do regime czarista uma brecha para sua independência e assim participou dos acontecimentos que levaram a derrocada dos Romanov em 1917. Após a Revolução Russa a independência adveio, mas por prazo. A agenda bolchevique de construção de um socialismo sólido exigiu o abandono das teses de Lênin para a emancipação das nacionalidades – fator decisivo para o fim do Império Russo. O movimento nacionalista ucraniano rivalizou com o bolchevismo sobre os planos para o seu destino político no período da Guerra Civil Russa e durante os anos 1930

será alvo da retaliação de Stalin pela resistência aos planos da política econômica.

Em 1932 após o fiasco da coletivização na Ucrânia, o governo central empreende um golpe impiedoso contra o que se julgava ser a sabotagem organizada pelos camponeses contra a política do Partido. Como meio de retaliar a insubordinação ucraniana foi criada uma Comissão de Aprovisionamento de Pão com o objetivo de fiscalizar o cumprimento de dois terços de toda produção de grãos em forma de imposto ao Estado o que acentuou a fome da população e gerou o morticínio desregulado. Ao invés de recorrer com ajuda à população que sofria os revezes daquele estado de calamidade, Stalin intensificou a retaliação criando um sistema de passaporte interno que proibia a migração para outras regiões do país, pois era necessário que se apresentasse o visto autorizado pelo soviete da vila (DOLOT, p. 254-255). O alto nível de mortalidade alcançou vítimas até 1933 depois de o regime stalinista ter concluído sua política de coletivização forçada.

CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DO HOLODOMOR PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO TOTALITÁRIA

Bodo Von Borries (2019) aponta para a tendência historiográfica da mono perspectiva que ele também vai chamar de cânone histórico e da necessidade dos historiadores e dos currículos escolares adotarem uma leitura multiperspectivada do conhecimento histórico. Na mesma linha, Isabel Barca vai tratar das grandes narrativas sedimentadas no discurso historiográfico:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A

História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. (BARCA. 2006, p. 95).

As fontes que tratam do evento em questão surgem, sobretudo, após a década de 1990 quando acontece a abertura dos arquivos soviéticos para pesquisadores do mundo todo e o consequente esclarecimento sobre a conjuntura que deu origem ao Genocídio a partir de pesquisas documentais e bibliográficas, impulsionadas por uma nova geração de historiadores, jornalistas e arquivistas. A independência da Ucrânia, primeiro país do bloco socialista a oficializar a secessão, permitiu a partir de seus arquivos oficiais que o país desse status de narrativa expressa à historicidade do genocídio que foi silenciado pelas autoridades soviéticas ao longo da existência do sistema socialista.

A promoção desse evento histórico enquanto um caso de genocídio vem ganhando repercussão na história pública, nas mídias sociais (o filme premiado *Mr. Jones* (2019) trata da história do jornalista galês Gareth Jones que reportou o caso em sua viagem para a União Soviética em 1933) e nos debates geopolíticos a partir dos litígios diplomáticos entre a Ucrânia e a Rússia decorrente da anexação da Península da Criméia à Federação Russa em 2014, que serve de argumento histórico ucraniano em acusação ao colonialismo russo que desde a época imperial já adota uma relação paternalista no jugo pan-eslavista. O Holodomor, por tanto, é colocado em evidência nas reconsiderações

sobre a leitura do passado, sobretudo a partir da sua impulsão nas academias com trabalhos científicos para tratar do caso que já começam a dar os primeiros passos (APPLEBAUM, págs. 25-27), tendo as academias americana e canadense como fortes propulsoras dos estudos envolvendo o Genocídio Ucrâniano.

As narrativas historiográficas em torno do evento a partir dessas pesquisas desfiam que o regime stalinista promoveu na Ucrânia uma das grandes tragédias humanitárias que atingiu a Europa no século XX. A popularização do acontecimento perpassa pela conceituação jurídica do caso como Genocídio (UNESCO, 2007), (PARLAMENTO EUROPEU, 2008), (FRANCO, 2012, p. 203-207), que se constitui pela cifra de 3,9 milhões de mortes resultantes desse período de violência de Estado. Ao decorrer das últimas décadas o caso ganhou notoriedade e reconhecimentos de academias e Estados mundo afora (TAMANINI, 2019. p.171-175) como uma etapa da escalada autoritária do regime stalinista que justifica a intenção pedagógica de considerá-lo para uma contextualização totalitária.

Genocídio, categoria sociológica usada por (APPLEBAUM, 2019) para descrever os casos de abuso de poder russo na Ucrânia entre 1932 e 1933 é um termo também criado na mesma época por Raphael Lenkim, um advogado polonês, que entrou para o jargão jurídico do século XX e é definido segundo o Dicionário Oxford Languages como “extermínio, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso”. A utilização desse termo pela autora é explicada por fundamentações históricas: a mortalidade produzida no Genocídio Ucrâniano teve como precedente toda uma política de centralismo e de controle cultural que fez do evento uma tentativa de destruição de um povo e sua cultura como fatores de ameaça a soberania do Estado totalitário. A mesma

autora salienta a argumentação de que nominalmente o Holodomor teria sido o “primeiro” genocídio da História, já que a partir dele é que Lenkim pôde ter formulado sua conceituação de uma palavra que hoje é dicionarizada no vocabulário historiográfico e político, sobretudo após o Holocausto e a Segunda Guerra Mundial.

Para (TAMANINI, 2019), a descrição do caso não deixa de se interseccionar com outros eventos da época:

A cifra de mortalidade na Grande Fome soviética instiga muitos pesquisadores a associar este acontecimento com outras tragédias que ocorreram na época, como a agressão mortal germano-soviética às classes cultas polonesas entre 1939 e 1941; ou aos três milhões de prisioneiros soviéticos que foram entregues à morte por fome pelos alemães; ou às centenas de milhares de civis mortos nas represálias nazistas e enfim o Holocausto. (TAMANINI, 2019. p. 170).

É fundamental perceber a partir do genocídio como a retórica totalitária criou inimigos internos e do combate a esses grupos justificou-se a tomada de medidas radicalmente violentas na União Soviética, a exemplo do que Stalin praticou contra os ucranianos. A caracterização do Holodomor enquanto um acontecimento marcado pela perseguição de um sistema contra uma cultura, um povo, uma língua nos dá aparato para pensar no caso em uma perspectiva de situar a perseguição às minorias, própria do período totalitário, como se empregou contra ciganos, judeus e comunistas. Faz-se necessário estabelecer as similaridades que coadunam na caracterização da época entre as experiências autoritárias, apesar de todas as diferenças ideológicas que nazi-fascismo e comunismo alheavam, mas que se compõem na terminologia sociológica Totalitarismo que aproxima os

dois sistemas por suas políticas com finalidades arbitrárias e com fins de controle e extermínio.

Debater aqui neste artigo a primazia do Holodomor para se entender o processo como se constituiu a historicidade do Totalitarismo, até por ser um dos grandes ensaios de violência imprescindível no estudo sobre os regimes totalitários no ensino básico, é reorientar a nossa compreensão sobre esse determinado período. Ampliar os horizontes dos estudos sobre a época totalitária a partir do Holodomor, não quer dizer que estaremos integralizando o estudo sobre a época, mas tão somente lançando mão de uma nova perspectiva que aponta para a compreensão do século XX numa etapa muito marcante da história soviética, já que, como demonstrado, é senso comum associar o significado de Totalitarismo com Holocausto e isso se deve a unilateralidade com que nossos currículos e materiais didáticos moldam o ensino sobre essa categoria histórica.

A proposição do Holodomor enquanto um acontecimento que marca a história do século XX reforça o sentido da importância da inserção desse evento no ensino de História. Essa importância deriva das consequências do Holodomor para o processo histórico do período entreguerras e as possíveis contribuições subtemáticas para o ensino sobre aquele interregno da história soviética tais quais a migração/diáspora de eslavos para dentro e fora do continente europeu (PRADO, 2017)³, a fome como arma política na contemporaneidade, a violência de Estado, a violação de direitos humanos, o Stalinismo, a

³ O autor vai tratar na sua tese dos movimentos migratórios para o Brasil a partir do desdobramento do fato que provocou a ocupação de comunidades ucranianas em algumas cidades dos estados da região sul. As fontes da pesquisa são os relatos orais de testemunhas oculares e familiares das vítimas e as matérias do Právia, um jornal da ordem de São Basílio Magno que atualizava a população sobre os revezes do genocídio no país.

construção do socialismo nos anos 1930 a partir da coletivização dos minifúndios, a coletivização agrícola no desenvolvimento econômico da indústria soviética e outras possibilidades didáticas a ele associado, como a explanação do processo de evolução histórica até a conquista dos Direitos Humanos.

Os fins que todas essas colaborações podem contribuir são identificar como o uso desse evento em sala de aula pode trazer a criticidade sobre o a caracterização do que é totalitarismo, percebendo que existem casos outros e que ajudam a pensar na relação teórica entre os três Estados totalitários que marcaram aquela época, explanando uma sucessão de fatos que articulem o pensamento histórico ao desenvolvimento da reflexão crítica em torno do coletivismo e autoritarismo.

Também é mister entender como a didática do Holodomor como experiência de violência coletiva também perfaz os rumos da história para explicar a subseqüente caracterização de fatos na União Soviética, servindo também como experiência ensaística que abriria caminho para novas práticas autoritárias, segundo considera Figueiredo (2014,76-77):

Com o seu cortejo de violências, de torturas e de chacinas pela fome, o Holodomor constituiu uma enorme regressão civilizacional. Assistiu-se à proliferação de déspotas locais, dispostos a tudo, para extorquir aos camponeses as suas escassas reservas alimentares e à banalização da barbárie, que se traduziu em rugas, abusos de autoridade, banditismo, abandono infantil, "barracas da morte", canibalismo e agravamento das tensões entre a população rural e a urbana. A "arma da fome esmagou a resistência camponesa", garantindo a vitória de Stálin e do seu regime totalitário; abriu o caminho para a vaga de terror de 1937-1938 (o "Grande Terror"); O fato deixou um legado de dor em numerosas famílias que nunca

tiveram direito a expressar o luto, porque a fome se converteu em segredo de Estado.

O fato vai ser marcante para o fortalecimento do regime stalinista que produziu durante os anos de poder autoritário as devassas que caracterizam esse recorte da histórica contemporânea como um exemplo de perseguição à humanidade e tudo aquilo que dela deriva como a perseguição a classes, grupos políticos e etnias.

Como exposto, é primordial reconsiderar nosso passado imediato, o século XX, e nele reconhecer os eventos que mudaram o mundo e os rumos da história do tempo presente, sobretudo finais desse mesmo século e primeiras duas décadas do século XXI. Os autores do campo da “soviologia” têm com suas pesquisas grandes contribuições teóricas que nos fazem percorrer caminhos investigativos sobre os regimes de poder totalitários que apontam para um novo vigor nos estudos históricos, inclusive o escolar, de atualizar seu repertório sobre história a soviética stalinista e suas facetas na época totalitária.

CONCLUSÃO

Tomando emprestada a consideração de Borries (2019) de que 99,99% do passado caem em esquecimento, faz-se a seguinte pergunta: o quanto de responsabilidade tem os historiadores e os currículos escolares de assegurar o direito das pessoas ao conhecimento do passado? Ainda um segundo questionamento: o que viria a ser História Geral já que a generalidade dos acontecimentos do tempo pregresso da humanidade não são totalmente elucidados no tempo presente, como incorporam os materiais didáticos que selecionam os temas mais importantes a serem ensinados?

A história é necessariamente e altamente seletiva; 99,99% de todos os eventos passados, situações e estruturas são esquecidas sem alguma relíquia preservada. Adicionalmente, 99,99% das informações históricas que estão bem documentadas tiveram que ser deixadas de lado (ainda no caso de estudos muito especializados). (BORRIES, 2019. p.13).

No entanto, a seletividade da História que credencia alguns acontecimentos como representativos e explicativos de uma época vem sofrendo um processo de mudança no paradigma historiográfico, redesenhando os percursos com que historiadores trabalham com eventos e períodos a partir das múltiplas temáticas que auxiliam estudar o passado com mais recursos e novas abordagens. Os efeitos desses novos meandros também se fazem sentir nos estudos históricos na educação básica. O termo História Geral assume no vocabulário científico ares de uma história generalizada, mas como já sabemos isso é um problema de definição. As pesquisas historiográficas nos subsidiam com exemplos de que as diversas narrativas com certo grau de validade, obedecendo ao estatuto científico da disciplina, asseguram uma visão multiglobalizada do passado a partir de suas facetas como, por exemplo, se tem variações narrativas a partir do relativismo cultural nos livros de história sobre a Guerra do Paraguai contada entre os brasileiros e as diferenças conceituais na versão paraguaia.

Uma visão global do conhecimento histórico é uma ilusão, embora uma generalização. Isso é teoricamente impossível também, porque nós não precisamos de uma “visão global”, mas várias delas (uma feminista, uma liberal, uma socialista, uma ecológica, etc., versões da história global) e uma comparação crítica entre elas. (BORRIES, 2019, p. 22).

Propor o estudo do Holodomor como um acontecimento que marca a década de 1930 é antagonizar historiograficamente esta década e todo

o debate sobre ela no que se tem entendido ser a História Geral, retrazando a historicidade do regime Stalinista, assim como apresentar o ano de 1932 como o marco histórico da violência totalitária que antecede a violência nos campos de concentração nos idos de 1940. Considerar o Holodomor é revisar os anos 1930 e 1940 sem com isto negar a importância dos seus fatos consolidados, apenas trazer para a História ciência e história escolar uma nova abordagem sobre a consideração histórica que se faz dessa época.

Por tanto, trazer para o campo de discussão o processo totalitário que se desenvolveu na Europa no século XX sob o prisma de um genocídio desastroso para uma minoria feita bode-expiatório para dar vazão ao discurso de ódio e a prática autoritária é enriquecer de pistas o caminho teórico com que alunos e professores, pela facilitação dos produtores de livros didáticos, possam formar o conhecimento histórico a partir da consciência dos vários exemplos de tragédia social que perfez essa época como o cemitério da Democracia, tomando especialmente o Holodomor como um indicativo para se pensar tamanha magnitude de terror ainda no início dos anos 1930.

REFERÊNCIAS

APPLEBAUM, Anne. **A fome vermelha: A guerra de Stalin na Ucrânia**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar em revista, n. SPE, p. 01-13, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**, Curitiba, v. 2, n.1, jan./jun. 2019.

FIGUEIREDO, Leonardo Vizeu. **Lições de Direito Econômico**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PARLAMENTO EUROPEU. Resolução RC-B6-0571/2008 de 23 de Outubro de 2008.

Sobre a comemoração do Holodomor, a fome artificial na Ucrânia (1932 -1933).

Disponível em: em: <<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0523&language=PT>>. Acesso em: 23 out. 2020.

PRADO, Anderson. **O jornal ucraniano-brasileiro Prácia: Prudentópolis e a repercussão do Holodomor (1932-1933)**. 2017. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo, 2017.

UNESCO. Parágrafo 12.1 do Regulamento da Conferência Geral. **Homenagem às vítimas da Grande Fome (Holodomor) na Ucrânia**. 34º Conferência Geral. Paris, 2007. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153838_spa?posInSet=2&queryId=94c9_aa2b-f0ba-4cd9-a0a3-ab6cba41309a>. Acesso em: 26 out. 2020..

TAMANINI, Paulo Augusto. O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933): os ressentimentos na História. **Projeto História**; Vol. 64, (2019).

30

O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A PANDEMIA: O CHOQUE DE REALIDADE E O ENSINO HÍBRIDO

*Marlon Teixeira de Faria*¹

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e 2021 foram impactados pelos efeitos da COVID-19. Numa fala geral, pode-se dizer que todos os setores da sociedade precisaram se reestruturar perante as novas necessidades do momento. No entanto, aqui a visão será orientada principalmente ao que se refere ao campo educacional. Estes anos trouxeram um questionamento à condição de professor e da própria instituição escolar, momentos questionadores que foram desde a qualidade do ensino ofertado até as condições materiais e tecnológicas que cada instituição dispunha.

Com o fator mudança como principal elemento de nossas vidas, a pesquisa aparece como uma forma de externalizar alguns questionamentos e expor pequenas tentativas de superação de dificuldades locais. Esta pesquisa se estrutura com uma proposta que deve aproximar de um relato de experiência, com elementos e opções feitas no cotidiano de um professor e, por outro lado, trazendo algumas reflexões para se poder criar uma possibilidade de reflexão crítica do momento da educação, considerando a pandemia, metodologias ativas e o ensino híbrido.

¹ Universidade Estadual de Goiás; Aluno do Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio; (PROMEP - UEG)

O diálogo construído oferece então olhares distintos: por um lado, as alternativas tomadas tanto em planejamento quanto em sala de aula pelo professor (aproxima-se o texto da experiência vivencial de uma pessoa em adaptação com os tempos de distanciamento), por outro lado, apoios teóricos e metodológicos encontrados nas reflexões de autores que abordam temas semelhantes que ajudam a refletir de forma crítica sobre usos e posturas em sala.

A instituição escolar durante a pandemia passou a ser vista de uma forma diferente, no mesmo instante em que a tecnologia ofereceu a possibilidade de potencializar o que nela existia, por outro lado, mostrou o grau de afastamento da realidade, a considerar seus aspectos metodológicos mais tradicionais.

Com a disposição de tantas ferramentas eletrônicas há a necessidade de pensar a educação em sua relação com a sociedade. Não se pode pensar o desenvolvimento tecnológico atual sem considerar como ele pode impactar as nossas vidas e dos alunos. E, é claro, como isso pode afetar a educação. Não é uma novidade, mas os tempos de pandemia possivelmente deixaram mais escancaradas as necessidades dessa reflexão.

De modo a deixar claras as ideias aqui desenvolvidas, estes escritos navegam na relação/aproximação de um Relato de experiência (ao longo das reflexões serão disponibilizadas algumas ações tomadas em sala de aula) e reflexões bibliográficas. Foi buscado expor parte da realidade vivenciada, considerando o município, instituição escolar e sala de aula e trazer análises de autores que podem refletir de forma crítica o momento atual.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PANDEMIA

Mesmo antes de pensar no contexto que vivemos, da pandemia, Carlos Rodrigues Brandão (2007) fazia suas ponderações sobre o conceito de educação e apresentava ao leitor uma visão que fugia ao tradicionalismo de se localizar a educação apenas no ambiente escolar. Se a educação, segundo o autor, não existe apenas na escola e sala de aula com métodos tradicionais é necessário que se entenda que ela permeia as relações sociais. Logo,

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 2007, p. 10)

Essa reflexão não é nova. Olhar além do que se encontra na escola e nas salas de aula se faz um desafio importante, principalmente agora. Por um lado um desafio ao docente, ter de assimilar as inovações da sociedade e entender como elas projetam mudanças e necessidades de mudanças na educação, por outro, ao discente, que deve entender que a educação não deve ser vista como restrita apenas a um horário específico do dia, aquele em que se encontra na escola.

Outro autor que apresenta boas reflexões sobre fragilidades existentes numa perspectiva tradicional é José Moran (2022). Pensando ainda numa sociedade que, em certos aspectos, pode ser vista próxima do tradicionalismo na educação, o autor observa que:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (MORAN, 2022, p. 15)

Não se pretende dizer aqui que o momento pandêmico mudou os rumos da educação trazendo um olhar crítico aos aspectos tradicionais do processo educacional, muito menos que ela o resolveu. As reflexões que podem ser tiradas da abordagem de Moran (2022) se estruturam na ideia de que a Pandemia (e todos os ajustes que dela decorreram) foram deixando evidente as disparidades que já existiam na sociedade (neste caso, focando seus reflexos na educação).

Outro ponto importante que pode ser entendido por meio das reflexões de Moran (2022) é que o pensamento ou práticas tradicionais encontram-se em dissonância do período em que vivemos. A partir de sua fala o leitor é levado a entender que o modelo tão criticado por Paulo Freire (1996), o modelo de Educação Bancária, onde o estudante aparece como um receptáculo onde o professor deposita o conhecimento já não cabe nos moldes da vida atual.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. (MORAN, 2022, p. 16)

De forma simples poderia ser dito que métodos antigos não resolvem questões atuais, mas a reflexão deve ir um pouco além. Não se trata apenas das metodologias adotadas pela educação, existe a

necessidade do docente compreender a dinâmica da sociedade em que vive. E mais, perceber que agora principalmente com todos os aspectos da globalização, pode-se conhecer diversas outras sociedades, seus costumes e aspectos políticos e econômicos por um simples ‘clique’.

Considerando esses diversos caminhos para se aprender, o aluno pode assimilar novos conteúdos e se munir de tantas informações que ultrapassam os manuais didáticos. Nesse sentido destaca-se a interação com o ambiente virtual, as possibilidades de se buscar informações estão amplas, vão das formas textuais, visuais, por áudio e até mesmo as redes sociais já possuem diversos canais que trabalham com assuntos educacionais.

Compreendendo essa transformação, essas ideias de um ‘novo normal’, o professor precisou reinventar sua didática para chegar em seus alunos e, além disso, mostrar interação com a realidade em que ambos compartilham. Nesse contexto, o Estado, em nosso caso Estado de Goiás, não ficou à parte. Para além de decretos, o professor obteve mais ferramentas de apoio como o CEPFOR, Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação e o Portal NetEscola. Frente a essas mudanças uma coisa poderia ser dita com clareza, a Lousa e Giz já não conseguem suprir as necessidades do ‘agora’.

Segundo Moran (2022), “Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola.” (MORAN, 2022, p. 16). A perspectiva de um ensino que considere as transformações sociais, que tenha em sua visão, as transformações e mudanças tecnológicas em andamento ajudam com um primeiro passo o cair de um ensino ainda tradicional. Sabe-se que não basta inserir tecnologias nas aulas para deixarem de

ser tradicionais, mas dando esse primeiro passo os demais vão aparecendo à medida que as aulas são planejadas e questionadas.

Novos olhares foram criados, novas possibilidades exploradas e gradualmente algumas das dificuldades superadas. O protagonismo passa a ser buscado, não basta apenas informar o conteúdo como um manual a ser seguido, mas agora havia a possibilidade em tempo real de atividade do aluno em buscar conteúdos, em diversas plataformas e diferentes formas e contextualizar com o proposto pelo professor. Em tese, busca-se romper com o que Freire (1996) chama Educação Bancária, sendo esta concomitantemente confrontada pela quantidade de informação disponível aos alunos por meio dos recursos tecnológicos.

O CONTEXTO DE JUSSARA

A pandemia fez com que a sociedade buscasse novas formas de se organizar e isso foi feito, passa-se a perceber que a educação está além das salas físicas da escola, agora o distanciamento cobra um repensar da prática docente e, conseqüentemente, uma nova postura do discente. Soma-se a esse cenário em formação a maior participação da família, que, infelizmente, na maior parte da situação não consegue suprir as necessidades cobradas pela escola.

O Covid-19 trouxe consigo resultados ruins em diversos setores da sociedade, principalmente no que se refere as relações sociais. Para exemplificar podemos pensar, com base em algumas informações do Portal Fiocruz, bem como num simples olhar nas redes sociais, que a sociedade vem apresentando novas articulações e formas de socialização. Boa parte de aglomeração em shows vem sendo trocadas pela presença das lives, dos

mais variados estilos musicais. Os cursos e aulas, agora de forma remota. (FARIA; OLIVEIRA, 2020, p. 50)

Considerando esse momento marcado por mudanças, do campo artístico, econômico até educacional, a intenção da escrita, até o momento, foi de gerar uma reflexão maior até chegar a elementos locais, baseados em experiências no Município de Jussara-GO, especificamente desenvolvidas na Escola Estadual Gercina Borges Teixeira.

No ano de 2020, mês de março, a instituição escolar passou pelo processo de distanciamento, momento que marcou uma série de surpresas e desafios para todos nós professores do município. O que antes era tido como apenas alguns dias se estendeu por quase dois anos.

Considerando o teor do Decreto 183/2020 de 30 de julho de 2020, o município de Jussara teve seu dia a dia alterado com fechamento de algumas instituições até ajustes em horários para funcionamento de alguns serviços. Aqui destaca-se principalmente o que se refere às medidas como suspensão de eventos públicos e privados, ajustes de horários e atendimento de atividades essenciais e, inclusive, aplicação de multas a infratores. Situação nova, considerando a vivência fluida e aglomerada de municípios do interior.

Enquanto isso, na Escola, o ano de 2020 e, posteriormente, 2021, seguiram marcados por reuniões entre os membros da instituição escolar, realizadas pelo auxílio de softwares como Zoom, Google Meet e WhatsApp, considerando a necessidade do distanciamento. Ao longo dos diálogos propostos, todos considerando as orientações do Estado e Município, tinham como meta oferecer qualidade ao aluno que se encontrava impedido de ir à Escola.

Àqueles que viviam na Zona Rural e/ou impedidos de usarem a internet teriam acesso a material impresso, organizado pela Escola, e entregue a cada uma das famílias por meio do transporte escolar, como pode ser observado no Decreto 117/2020 de 13 de maio de 2020. Nesses casos as atividades eram flexibilizadas de forma que, considerando a falta do professor ao lado para as explicações, o aluno conseguisse fazer a leitura do enunciado que, deveria ser mais simples e objetivo. Semanalmente as atividades eram enviadas pelos transportes escolares, entregues aos alunos e na semana seguinte recolhidos e corrigidos pelo professor. Por fim, eram devolvidos aos alunos com observações, correções e demais avisos.

No ano de 2021 outra surpresa marca a escola, o retorno gradual às salas de aula dos alunos. Nem todos foram, essa sendo uma parte mais delicada que contava com apoio e preocupação por parte dos pais. Mas a escola passou a ter um pequeno número de alunos, muito importante para se entender o nível, as dificuldades e a compreensão daquilo que havia sido proposto em REANP. E é nesse momento que experiências com recursos tecnológicos passam a ser mais presentes na escola.

As aulas de História, especificamente, foram organizadas de forma que o uso do notebook foi muito importante para se explorar e pesquisar detalhes complementares à disciplina. A Lousa e Giz não foram dispensados. Mas o uso do notebook junto à internet permitiram a busca de conteúdos recentes que aflorassem com mais intensidade a curiosidade dos alunos. E nesse sentido, gradualmente, a interação dos alunos foi ganhando maior intensidade.

Pensando na importância o uso das Tics, que aponta Moran (2015), uma das metas em todas as aulas eram situar geográfica e espacialmente o conteúdo estudado. A ideia de explorar mapas surge

como uma necessidade da própria disciplina, mas durante as aulas uma dúvida dos alunos motivou uma mudança que passa a ser quase permanente: onde fica a Grécia? E para essa pergunta foi usado, com muito sucesso, o Google Earth.

A partir daqui a alternância entre o Google Earth e Google Maps passa a ser constante, seja para localizar onde ficava uma civilização antiga até para conhecer os nomes das ruas do município em que se vive. Por mais trivial que fosse, esses recursos fomentaram a curiosidade e maior participação dos alunos, buscando a compreender localizações e as fronteiras com outros lugares. Se num dado dia fosse estudado sobre a Civilização Romana, por que não ver, em tempos recentes, onde fica esse local, como é na atualidade? Conserva alguns traços do passado?

Dessa forma, em certos momentos, as aulas passaram a apresentar maior interação e participação dos alunos em trazer um tema ou um assunto que poderia ser pensado no dia das aulas. Dessa forma utilizando de mais abordagens foi, gradualmente, tentada a implementação de algumas metodologias novas aos alunos, de forma que esses fossem mais ativos nas propostas, entre as opções surgiram a Rotação por Estações e o Estudo Dirigido.

Considerando as tentativas e a exploração de alguns aplicativos e sites, provavelmente o que mais foi atrativo, ligando o conteúdo da disciplina de História à vida dos alunos foi o uso dos Memes. Segundo Lamarão (2019), “Os memes, a nova linguagem de comunicação que une texto e imagem, configura-se como uma interessante ferramenta nesse sentido.” (LAMARÃO, 2019, p. 183).

Essa possibilidade de trazer uma imagem para a sala de aula e, por meio dela, provocar uma reflexão que vai além do campo visual, necessitando também entendimento da escrita e seus sentidos, foi algo

frutífero às aulas de História. Um meme usado aleatoriamente pode não provocar o sentido que desejamos, no entanto, se colocado num dado contexto pode permitir que o aluno compreenda o sentido do tema estudado ou mesmo aspectos de um contexto histórico.

Mas não é apenas isso. O meme tem uma importância social, dificilmente em qualquer rede social ele não está presente. Seja relacionado a um tema escolar, político, econômico ou referente a uma crítica geral. Seria exagero dar tanta atenção aos memes? Conforme a reflexão abaixo, não:

Os memes não são somente reproduzidos, mas sim reelaborados de acordo com a situação e o contexto social vivido pelo sujeito. É um processo criativo de receber e dar sentido a essas formas contextualizando-as, ou seja, cada indivíduo utiliza o sentido do meme e o resignifica continuamente em cada replicação a fim de compartilhar novos enunciados e adquirir um determinado capital social. (ARAÚJO, 2012, p. 17)

Aqui, longe de teorizar sobre os memes, será expresso detalhes da experiência: o uso dos memes nas aulas de História gradualmente promoveu o que era desejado, a interação dos alunos. Durante as aulas colocar um meme para ser explorado e, após, seguido de uma reflexão fez com que surgisse falas e interações que surpreenderam os próprios alunos.

Os primeiros passos são dados rumo ao ensino híbrido. “Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos”. (MORAN, 2015, p. 43). As aulas ganham maior profundidade, as atividades ganham mais locais de pesquisa e, por consequência, os questionamentos se

tornam frequentes. E agora, ponto final? Tudo se resolveu? Pelo contrário, esse foi um passo de muitos que o contexto pandêmico nos mostrou. Com o retorno integral, novos desafios surgem e novas abordagens são precisas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Juliana Xavier de. **Memes: a linguagem da diversão na internet. Análise dos aspectos simbólicos e sociais dos Rage Comics.** 86 pps. Monografia final do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, JUSSARA. (Goiás). **Decreto 183/2020 de 30 de julho de 2020.** Normas de funcionamento das atividades. Normas de funcionamento das atividades industriais, comerciais e prestação de serviços em virtude do COVID-19 e dá outras providências, v., p. 2020.

BRASIL, JUSSARA. (Goiás). **Decreto 117/2020 de 13 de maio de 2020.** Atendimento aos alunos da zona rural. Dispõe sobre o atendimento aos alunos da zona rural que não estão sendo contemplados com aulas não presenciais, em razão da disseminação do novo coronavírus e dá outras providências, v., p. 2020.

FARIA, Marlon Teixeira; OLIVEIRA, Cleonice Maria Cruz. Profissionalização Docente via ampliação do Letramento Digital em tempo de pandemia: conceitos, experiência e avanços. In: ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula (Orgs). **Por Palavras e Gestos: a arte da linguagem.** Curitiba: Editora Artemis, 2021. IV, capítulo 4, pág. 38-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção Leitura. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAMARÃO, Luisa Quarti. O uso de memes nas aulas de História. **Periferia: educação, cultura e comunicação.** V. 11, n. 1, p. 179-192, jan./abr. 2019.

MORAN, José Carlos. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp->

[content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf](#)> Acessado em: 13 de fevereiro de 2022.

MORAN, José Carlos. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org