

Na Terceira Margem

teorias, metodologias e sensibilidades
do ensino de História



Na Terceira Margem
teorias, metodologias e sensibilidades
do ensino de História

**Gilberto César de Noronha
Nara Rúbia de Carvalho Cunha
(orgs.)**

Na Terceira Margem
teorias, metodologias e sensibilidades
do ensino de História

E-book



São Leopoldo
2022

© Dos autores – 2022

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Gilson Garibaldi

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Daniilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

T315 Na Terceira Margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História. [E-book]. / Organizadores: Gilberto César de Noronha e Nara Rúbia de Carvalho Cunha. – São Leopoldo, RS: Oikos, 2022. 277 p.; il. color; 16 x 23 cm. ISBN 978-65-5974-101-4
1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino de História. I. Noronha, Gilberto César de. II. Cunha, Nara Rúbia de Carvalho.
CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

“(…) se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo, e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente.”

Paulo Freire, 1986

Sumário

Apresentação.....	9
PARTE 1 – Saberes Históricos e Espaço Escolar	14
Capítulo 1 – O não-lugar da metodologia na formação de professores de História	15
<i>Gilberto César de Noronha</i>	
Capítulo 2 – Povos indígenas do Brasil: uma proposta de sequência didática no ensino de História.....	40
<i>Roberta Paula Gomes Silva</i>	
Capítulo 3 – Experimentando saberes: práticas de ensino de História integradas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	56
<i>Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira</i> <i>Maria Andréa Angelotti Carmo</i>	
Capítulo 4 – O entrelaçar do estágio supervisionado em História e o Projeto Residência Pedagógica no estado de Rondônia-RO: interlocução, interação e formação docente.....	81
<i>Tadeu Pereira dos Santos</i>	
PARTE 2 – Linguagens e narrativas: produção e difusão.....	105
Capítulo 5 – “Projetos de vida” ou a BNCC e as suas tecnologias (de si): impotências da História.....	106
<i>Guilherme Amaral Luz</i>	
Capítulo 6 – Registros sonoros da pandemia: nas vozes dos estudantes, ensino de História e tempo presente.....	128
<i>Rodolfo Cesar Mendes de Almeida</i> <i>Adriana Carvalho Koyama</i>	
Capítulo 7 – Olhar para dentro: sobre a escuta de jovens em torno da presença da avaliação em larga escala no cotidiano escolar.....	143
<i>Maryangela Mattos</i> <i>Sonia Regina Miranda</i>	
Capítulo 8 – Conversas paralelas: o ensino de História como campo de diálogo entre o fazer docente e as práticas escolares no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História/LEAH (Deptº de História-FC)	170
<i>Ana Carla Sabino</i> <i>Raquel da Silva Alves</i>	
PARTE 3 – Saberes históricos em diferentes espaços de memória.....	186
Capítulo 9 – Narrativas de professoras/es sobre memórias e experiências de trabalho com cultura e história de matriz africana	187
<i>Elison Antonio Paim</i> <i>Helena Maria Marques de Araujo</i>	

Capítulo 10 – Produção de conhecimento histórico-educacional no diálogo com as narrativas dos mestres moçambicanos.....	206
<i>Cyntia Simioni França</i>	
<i>Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete</i>	
Capítulo 11 – Patrimônio arquivístico: ensino de História, traços do passado e temas sensíveis	224
<i>Vera Lúcia Silva Vieira</i>	
<i>Radamés Vieira Nunes</i>	
Capítulo 12 – Por outros olhares: diálogos interdisciplinares na abordagem de narrativas sobre História, Arte, identidade e pertencimento em Brumadinho.....	247
<i>Rosiane Ribeiro Bechler</i>	
<i>Dulcilene Fonseca</i>	
<i>Heudes Carvalho</i>	
Sobre os autores e as autoras.....	272

Apresentação

A obra que vem a público faz parte de um projeto institucional mais amplo de formação de professores assumido pelo Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, que, desde 2019, desenvolve o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), vinculado à rede nacional desse programa criado em 2013 e coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O ProfHistória é voltado à formação continuada de docentes da educação básica e objetiva colaborar para a melhoria da qualidade do ensino. Tem se tornado um dos principais espaços de intercâmbio de saberes entre a escola e a academia, de reconhecimento da autoria docente e de (re)elaboração dos sentidos do conhecimento histórico produzido no espaço escolar. A figura docente tem lugar central nessa proposta, não apenas por ser público-alvo do programa, mas, sobretudo, pelo seu protagonismo no processo investigativo sobre o próprio ofício. As pesquisas realizadas no ProfHistória não são sobre docentes, mas de docentes em atuação reflexiva, que cada vez mais assumem que a dimensão de pesquisa é condição inerente à atuação na docência.

Ao iniciarmos a organização do livro, priorizamos oportunizar ao leitor o contato com experiências educacionais protagonizadas por docentes de diferentes níveis de ensino que trabalham em diversas localidades, nas quais transparece o caráter reflexivo e dialógico do trabalho docente, quer seja na academia ou na educação básica.

Estão reunidos nesta obra textos que abordam temáticas relevantes para a compreensão da História ensinada em sua constituição como saber escolar e acadêmico, caras aos princípios norteadores e à área de concentração do ProfHistória, organizada em três linhas de pesquisa, cujas diferenciações e aproximações inspiraram a organização da obra nas seguintes partes: 1 – Saberes históricos no espaço escolar, 2 – Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão e 3 – Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Os textos juntam-se ao esforço de “compreensão das múltiplas formas de ensinar e aprender História vigentes na sociedade contemporânea”¹.

Resultado de reflexões sobre a prática, apresentadas ora como ensaios teóricos, ora como relatos de experiência, os capítulos que se seguem são uma

¹ ENSINO DE HISTÓRIA. *Descrição a área de concentração do ProfHistória*. Disponível em: <<http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

oportunidade de tensionar teorias, práticas e metodologias envolvidas nas experiências de escrever e ensinar História. De tais experiências, múltiplas em suas temáticas e diversas em suas abordagens, irrompem novas possibilidades de análise, outras formas de racionalização, outras sensibilidades que nos conduzem ao questionamento da rigidez das fronteiras que delimitam espaços e promovem dicotomias nas discussões sobre o ensino de História: teoria X prática, ensino X aprendizagem, professor X pesquisador, universidade X educação básica, história X memória, razão X sensibilidade, entre outras.

Assim, enxergamos nesta coletânea uma possibilidade de percepção de ambivalências da terceira margem do ensino de História, rio abaixo, afora, adentro, à maneira de João Guimarães Rosa². Essa terceira margem fluida, onde se produzem e para onde se reivindicam os conhecimentos históricos, não cabe entre os barrancos e barricadas presumidos pela insistente oposição entre a produção e a difusão do conhecimento histórico. Está “para além da escola” e dos espaços formais de produção do conhecimento histórico, tanto da “historiografia profissional” como da História ensinada em “seus diferentes níveis” que interessam à formação de professores.

É nessa margem que aporta o “movimento atual em direção à memória e à luta por direitos” que tem sacudido “a escrita e o ensino da História, na diversidade de usos (e abusos) do passado”³. Movimento que abre novas possibilidades de análise dos saberes históricos *entre os* ou *através dos* diferentes lugares de desenvolvimento da História ensinada: nos lugares e estratégias de produção e difusão do conhecimento histórico, que ultrapassam o espaço escolar e envolvem linguagens e narrativas diversas, produzidas em diferentes espaços de memória, dentro, fora, entre, através. Enfim, mais no *limiar*⁴ do espaço escolar e acadêmico com outros espaços culturais do que na fronteira entre eles.

O convite à terceira margem inicia com a discussão d’*O não lugar da metodologia na formação de professores de História*, em que Gilberto Cêzar de Noronha, professor do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, convida o leitor a revisitar os desafios contemporâneos do ensino de História, considerando a resistente dicotomia entre teoria e metodologia na configuração do saber histórico escolar, revisitando as propostas de transposição didática, das culturais escolares e da cultura histórica mais ampla que evidenciam o recente deslocamento da História ensinada do campo da Didática Geral para o da Didática da História.

² ROSA, J. G. *Primeiras estórias*, 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 81.

³ ENSINO DE HISTÓRIA. Descrição a área de concentração do ProfHistória. Disponível em: <<http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/areas-e-linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

⁴ BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Willi Bolle (Org. edição brasileira). Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão, 1. ed., Belo Horizonte: Editora da UFMG/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

Ainda nesta primeira parte, os três textos seguintes dialogam com a linha de pesquisa Saberes Históricos e Espaço Escolar. Em *Povos indígenas do Brasil: uma proposta de sequência didática no ensino de História*, Roberta Paula Gomes da Silva, professora da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), analisa uma experiência de ensino de História junto a estudantes do primeiro ciclo da educação fundamental, na qual a temática indígena foi o foco estruturante de uma sequência didática, objeto de sua reflexão enquanto elemento característico do cotidiano do professor. Em *Experimentando os saberes: práticas de ensino de História integradas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*, Maria Andréa Angelotti Carmo, professora do Instituto de História da UFU, e Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira, professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a partir da reflexão sobre atividades por eles coordenadas junto à Escola Estadual Messias Pedreiro, analisam o potencial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Capes) como espaço de integração e diálogo entre universidade e escola, docentes e estudantes, discutindo a importância de tematizar as culturas jovens no ensino de História.

No texto *O entrelaçar do estágio supervisionado em História e o projeto Residência Pedagógica no estado de Rondônia: interlocução, interação e formação docente*, Tadeu Pereira dos Santos, professor do Departamento de História da Universidade de Rondônia (UNIR), apresenta uma análise reflexiva sobre incursões pela linguagem cinematográfica no processo de construção do perfil investigativo de professores de História em formação inicial, em estágios supervisionados e no Programa de Residência Pedagógica (RP-Capes) sob sua orientação.

Na segunda parte estão reunidos textos que dialogam com a linha de pesquisa Linguagens e narrativas: produção e difusão. Em *Projetos de vida ou a BNCC e as suas tecnologias (de si): impotências da História*, Guilherme Amaral Luz, professor do Instituto de História da UFU, escrutina o texto da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, para discorrer sobre o projeto (político) cartesiano da negação do corpo em suas dimensões sensíveis, emocionais e afetivas na produção de sentidos relativos ao ensino de História. Em *Registros sonoros da pandemia: nas vozes dos estudantes, ensino de História e tempo presente*, Rodolfo Cesar Mendes de Almeida, professor da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, e Adriana Carvalho Koyama, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, apresentam uma experiência de produção de conhecimentos histórico-educacionais com estudantes de Campinas durante a pandemia da Covid-19. Das e nas narrativas produzidas pelos adolescentes, os autores argumentam sobre os entrecruzamentos temporais no ensino de História, bem como provocam deslocamentos de sentidos relativos à(s) narrativa(s) que se constitui(em) da/na trama histórica em sala de aula.

No texto *Olhar para dentro: sobre a escuta de jovens em torno da presença da avaliação em larga escala no cotidiano escolar*, Maryangela Mattos, professora da

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e Sonia Regina Miranda, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), abordam o impacto das avaliações em larga escala no ensino de História e na subjetividade dos estudantes, trilhando um caminho de escuta sensível de vozes que têm sido preteridas nas narrativas que sustentam as políticas públicas de educação.

Fechando essa segunda parte, em *Conversas paralelas: o ensino de História como campo de diálogo entre o fazer docente e as práticas escolares no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História/LEAH (Dept° de História-FC)*, Ana Carla Sabino, professora do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC), e Raquel da Silva Alves, professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, apresentam uma experiência de produção e socialização de saberes históricos por elas coordenada no contexto de isolamento social, decorrente das medidas de combate à Covid-19, destacando a importância dos laboratórios acadêmicos de ensino e aprendizagem de História na efetivação do diálogo entre universidade e escolas da educação básica.

Na terceira parte, reunimos textos que dialogam com a linha de pesquisa Saberes Históricos em diferentes espaços de memória. Em *Narrativas de professoras/es sobre memórias e experiências de trabalho com cultura e história de matriz africana*, Elison Antonio Paim, professor da UFSC, e Helena Maria Marques Araújo, professora da UERJ, conduzem-nos a uma reflexão sobre decolonialidade e ensino de História, tensionando abordagens das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais em experiências e práticas de professores de História, a partir do que problematizam a construção social de memórias (lembração/esquecimento) e sensibilidades sobre culturas afro-brasileiras.

Em *Produção de conhecimento histórico-educacional no diálogo com as narrativas dos mestres moçambicanos*, Cyntia Simioni França, professora do Programa de Pós-Graduação em História Pública e do ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) em Campo Mourão, e Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete, professor do distrito de Manica em Moçambique, apresentam-nos resultados iniciais de uma pesquisa sobre o papel dos mestres anciãos de Manica na preservação e significação de pinturas rupestres da sua região. E assim problematizam a relação do ensino de História com diferentes práticas de memória, analisando a tensão entre a ação dos mestres artesãos e as políticas públicas de preservação e exploração do patrimônio cultural local.

Em *Patrimônio Arquivístico: ensino de História, traços do passado e temas sensíveis*, Vera Lúcia Silva Vieira, professora da Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO e Radamés Vieira Nunes, professor do curso de História da Universidade Federal de Catalão (UFG-Catalão), problematizam

o uso de documentos de arquivos históricos no ensino na educação básica a partir de uma experiência educativa que aborda o tratamento de temas sensíveis na aula de História. E em *Por outros olhares: diálogos interdisciplinares na abordagem de narrativas sobre História, Arte, identidade e pertencimento em Brumadinho*, Rosiane Ribeiro Bechler, professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Dulcilene Fonseca, professora de Artes, e Heudes Carvalho de Oliveira Rodrigues, professor de Física, ambos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais atuando em Brumadinho, fecham o livro com uma contribuição de profunda sensibilidade que nos convida à reflexão sobre as dimensões ética, estética, política e responsiva da docência. Os autores apresentam o projeto Olhar-te Brumadinho, por eles idealizado e coordenado após a tragédia-crime humano-ambiental de responsabilidade da mineradora Vale, provocada pelo rompimento da barragem Mina do Córrego do Feijão em janeiro de 2019, articulando memórias e saberes no esforço de colaborar para a reconstrução de laços afetivos e identitários junto à população local, fragilizada na percepção de si mesma após a brusca e violenta ruptura de seu ritmo temporal.

O leitor irá perceber que os textos nos conduzem e convidam a deslocamentos por zonas limiáres entre saberes, sujeitos, temporalidades e espacialidades.

Pretende-se com esta obra deslocar o leitor do seu lugar do saber ancorado em “limites” fronteiriços, das tentativas de separação, de distinção, da limitação dos saberes, convidando-o a explorar, no sentido benjaminiano, as zonas de indeterminação, os espaços-tempos de fluxos e contrafluxos, onde se ensina e se aprende História: onde ferve a imaginação⁵. Pretende-se incentivar o leitor a embarcar na canoa que leva à terceira margem numa atitude ousada que desafia o medo, assim como fez o protagonista do conto de Guimarães Rosa e como incentivam Paulo Freire e Ira Shor⁶ quando defendem que o professor rompa com a imagem que se quer forjar para ele, enquanto transmissor e não produtor de conhecimentos.

Gilberto César de Noronha
Nara Rúbia de Carvalho Cunha

⁵ BARRENTO, João. Limiar, fronteira e método. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, 4(2): 1-115, Jul./Dez. 2012. p. 47.

⁶ SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PARTE 1

Saberes Históricos e Espaço Escolar

Capítulo 1

O não-lugar da metodologia na formação de professores de História¹

Gilberto César de Noronha

As formas efêmeras da educação contemporânea

(...) comenzó (...) un proceso de reforma educativa que se propuso renovar totalmente la educación en general, incluyendo a la enseñanza de la historia. En realidad, desde 1993 esos cambios son permanentes y lo único estable desde entonces (...) es esa perpetua renovación, a la vez que para la opinión pública la educación empeora a pesar de los distintos criterios que se impulsan para modernizarla.

Gonzalo de Amézola, 2015²

O campo educacional brasileiro contemporâneo faz-nos experimentar a sensação de aceleração do tempo e de encurtamento do espaço à semelhança do processo reformador argentino evocado por Gonzalo de Amézola (2015). Tudo tem mudado muito depressa e vem abalando nossa miragem saudosista de que um dia tivéssemos habitado um mundo mais sólido com seus lugares tradicionais de escuta, de fala, de construção identitária, onde as relações interpessoais pareciam mais estáveis, analógicas, sensíveis, presenciais, incluindo aquelas que dizem respeito à formação e ao ser professor de História.

¹ Versões preliminares das ideias deste texto foram expostas em diferentes espaços de discussão: gestadas no diálogo com discentes que frequentaram meus cursos de Metodologia do Ensino de História II no INHIS-UFU (entre 2013-2015), em conferência para o PIBID na UNEB-Barreiras-BA (2015) e na mesa-redonda “A Didática da História como possibilidade de reflexão, compreensão e motivação” na I Semana Científica de História da PUC-Goiás (2015), que deu origem ao artigo NORONHA, Gilberto César de; SOUSA, C. T. Ensino de História no Brasil atual: cenário de mudanças aceleradas. *Notandum (USP)*, n. 51, p. 55-71, 18 out. 2019. p. 55-71, 2019.

² SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Esquizohistoria: a Complexidade das relações entre a História produzida pelos historiadores e aquela ensinada nas escolas de Educação Básica. Entrevista a Gonzalo de Amézola. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 197-222. 2015. p. 201.

Não me refiro apenas às implicações das questões sanitárias vividas com a pandemia de Covid-19 que esvaziou os pátios das escolas, silenciou o burburinho das salas de professores, desertificou os *campi* universitários, interditou os espaços tradicionais de ação e formação de professores, acelerou os processos de educação a distância, transportando de solavanco estudantes e professores para o espaço virtual. Tampouco evoco diretamente os retrocessos nas políticas educacionais desenhados no bojo dos acontecimentos políticos do Brasil pós-golpe de 2016, que têm nos deixado desprovidos e desnorteados³: a estoica crise econômica capitalista da vez, aliada às reformas neoliberais levadas a cabo pelo congresso brasileiro, atingiu o financiamento da educação e prenunciou a inevitabilidade do desmonte das políticas sociais. A chegada ao poder de governos incautos mais uma vez deu corpo, voz e instrumentos novos aos antiquados ataques às concepções de educação democráticas e inclusivas que, a duras penas, se institucionalizavam como políticas públicas desde a Constituição de 1988.⁴

É verdade que, durante os ditos governos progressistas dos primeiros anos do século XXI, reconhecamos, vivíamos uma conjuntura mais favorável, mais humanista e mais otimista, mas compartilhávamos já um sentimento coletivo de exaustão e náusea pela velocidade com que as transformações materiais e culturais ocorriam em diversos âmbitos da sociedade brasileira. “Vivemos um tempo de mudanças e incertezas”⁵ – é a frase recorrente desde os anos 1990. Vendidas como progresso e desenvolvimento, tais mudanças nos impuseram tarefas sucessivas, novos padrões culturais, novas regras de conduta pela instrução, disciplina e governo (bem ao gosto da pedagogia herbatiana) como contrapartida ao triunfo do Brasil rumo ao destino das grandes nações capitalistas do mundo.⁶ A mudança continuada, a expansão (universitária, carcerária, fiduciária, bancária, financeira, imobiliária, etc.), a aceleração do crescimento, a enunciação e o sentimento compartilhado do “nunca antes” arrastaram-nos para uma cultura moderníssima de transformação permanente que, nas palavras de Michael Moore (2010), flertava com o “sonho americano”

³ Para uma avaliação dos retrocessos na educação com o chamado Golpe de 2016 cf. NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro da; NASCIMENTO, Mara Regina do. (Orgs). *O Golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. Jundiaí/SP: Paco, 2020 (em especial os capítulos 11 a 14).

⁴ Para uma discussão das políticas para a educação inclusiva, remeto o leitor a NORONHA, Gilberto César de. *Da forma à ação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais*. São Paulo/Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

⁵ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 29.

⁶ Evoco aqui a imagem de Jorge Nagle sobre o inusitado entusiasmo da introdução das pedagogias liberais modernizadoras no Brasil. Cf. NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

ao ambicionar “levar o Brasil ao Primeiro Mundo” com os programas sociais de combate à fome, os “planos para melhorar a educação oferecida aos membros da classe trabalhadora do Brasil”⁷. E como tal a propedêutica da sociedade moderna moderníssima, que seguiu seu rumo sem utopias, foi, entretanto, “conivente com o espírito moderno”⁸.

Muitas das promessas de chegada triunfal não se concretizaram e a luz incandescente do projeto iluminista reformador se apagou antes mesmo de termos entrado no túnel do tempo em direção ao futuro liberal. O trem descarrilado arremessou-nos de volta aos porões fantasmagóricos da História brasileira, em cujo passado reside a utopia conservadora, tão perversa quanto a inexorabilidade do futuro neoliberal, posto que ambos constituem a negação da História⁹. Lançou-nos à negação da negação da utopia, estado de consciência que Bauman nomeou apropriadamente de retrotopia. A secular visão do paraíso que alimentava o imaginário nacional como país do futuro não morreu, mas se instalou no passado perdido/roubado/abandonado.¹⁰

Ao olharmos fixamente para essas mudanças, ficamos perplexos e maravilhados com o movimento, hipersensibilizados, confundidos e paralisados, incapazes de questionar o óbvio sentido dessa movimentação. Como passageiros de um trem acelerado, sobre essa condição mesma de “passageiros” tivemos dificuldade de nos interrogar seriamente sobre qual era o destino final daquela viagem entusiasmada ao inexorável futuro: *Para onde estávamos/estamos indo, afinal?*

O ensino de História e a formação de professores

No âmbito da História ensinada e da formação de professores, tais mudanças foram sentidas em diversas frentes: das reformas educacionais que criaram um estado de perpétua renovação, quase traumática¹¹, a exaurir as

⁷ MOORE, Michael. O que Lula tem a ensinar para os Estados Unidos. 29 de abril de 2010. In: *Michael Moore elogia Lula e cita o Bolsa Família*. Disponível em: <<https://www.conversaafiada.com.br/mundo/2010/04/30/michael-moore-elogia-lula-e-cita-o-bolsa-familia>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

⁸ A expressão é de Antoine Prost, referindo-se à função do ensino de História na educação básica francesa oitocentista. Cf. PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 22.

⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 71. Na esteira de Hanna Arendt, Selva Guimarães Fonseca interroga: “Não estaria o homem moderno fazendo uma apologia da amnésia ao atribuir valor supremo à mudança?”. Cf. FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 31.

¹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

¹¹ “É comum, nas pessoas traumatizadas, apresentar hipervigilância e hipersensibilidade por uma fixação na ativação simpática ou ativação parassimpática que traz insensibilidade e evitação do contato com os sinais evidentes de perigo. Um dos ajustamentos criativos de

forças da comunidade escolar em incessantes ajustamentos criativos, sem obter os logros prometidos a cada impulso reformador.

Para ficarmos apenas com o que aconteceu no âmbito da formação de professores de História, desde as “novas” diretrizes curriculares para a licenciatura à expansão dos programas de pós-graduação, renovou-se o interesse dos pesquisadores brasileiros pelo ensino de História. Grande parte dos historiadores não apenas pesquisou o ensino de História junto com a Pedagogia, a Psicologia, a sociologia da educação, a didática geral (hegemônica até há pouco tempo nas discussões sobre a História ensinada), mas passou a reivindicar seu próprio quinhão através da Didática da História. Essa última, uma espécie de versão noturna do movimento vespertino dos defensores de uma teoria racionalista da história atenta à epistemologia, tantas vezes deixada a cargo dos filósofos.¹²

Nas últimas décadas, parece que ficamos um pouco enjoados de tanto ver, ouvir e falar em mudanças. Não apenas dos desmontes cotidianos que utilizam a tática do terror para nos paralisar e evitar reações coletivas, mas também dos ditos “avanços” cheios de ranços¹³ da educação no Brasil. A educação superior, por exemplo, com números “nunca antes vistos na história deste país”, segundo a expressão-símbolo desta era, bateu recordes de financiamentos, de ampliação de vagas, viu nascer inéditos programas de iniciação à docência (PIBID, Residência Pedagógica) e de formação continuada, como o Mestrado Profissional em Ensino de História. Fervilharam novas propostas curriculares, novas metodologias, novas teorias, novas epistemologias situadas ao norte e ao sul desse istmo chamado História ensinada, conectado aos grandes continentes da pedagogia, da didática e da historiografia ou, mais precisamente, da teoria da História. E no campo preciso do ser professor de História promoveu-se o deslocamento da discussão da História e de seu ensi-

defesa é mobilizado pelos sistemas reptiliano e límbico, e o indivíduo foge, luta ou congela na tentativa de sobreviver” (cf. BRITO, Maria Alice Queiroz de. O trauma segundo o enfoque da Gestaltterapia. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (orgs.). *Enfrentando crises e fechando gestalten*. São Paulo: Summus, 2020. p. 20).

¹² José Carlos Reis (num confronto direto com a avaliação dos empiristas de que a discussão epistemológica deveria ser deixada aos filósofos), pelo contrário, advoga que ela deveria “ser a oração vespertina de todo historiador”. Cf. REIS, José Carlos. O lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. *Cultura Histórica e Ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 18.

¹³ Aqui, faço uma referência direta à conhecida análise que Pedro Demo fez da Lei 9.394/96 (LDB). Apesar de o texto da lei ter sido modificado em muitos aspectos, grande parte dos “ranços” que ele identificou permaneceu ou se agravou como, por exemplo, a visão de educação que estrutura a lei, como ensino, a aula, que separa “aquele que aprende daquele que ensina”. Cf. DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 19. ed. Campinas/SP: Papirus, 1997. p. 68.

no, do vale laborioso da pedagogia e da didática geral para o terreno abaulado da didática da História.

Partindo desse espectro nauseante das mudanças no cenário de formação de professores de História no Brasil e das discussões sobre a História ensinada, que fazem parte de um movimento reformador mais amplo das políticas liberais pós-guerra fria, proponho explorar não aquela sucessão de rupturas, mas os aspectos aparentemente imóveis apesar, e em razão mesmo, de todas aquelas movimentações. Pretendo abordar o que restou fincado na planura desértica do solo repisado da História aprendida e ensinada na educação escolar enquanto éramos arremessados para os limites da atmosfera como uma cápsula impulsionada por um foguete sem piloto. Ou dito de outro modo: interessam-me aquelas questões que se moveram bem mais devagar na história da História ensinada, conforme nosso ponto de vista relativo de quem está dentro da coisa sendo arrastado junto, num estado de alerta, entre a curiosidade exploratória e o sobressalto, vagando na locomotiva desgovernada, lançados para longe da superfície terrestre, levados por uma cápsula presa à ponta de um foguete incandescente. Por estarem distantes de nosso tempo-lugar de observação, tais movimentos parecem pontos fixos, quadros imóveis, embora também se desloquem em ritmo menos frenético.

Enquanto tudo parecia instável, continuaram sólidas, por exemplo, as dificuldades de reconhecer a pesquisa no trabalho do professor de História e o determinante protagonismo dos estudantes no ato educativo. Também não foram poucas as resistências à modificação dos critérios de seleção e organização de conteúdo a ser ensinado, apesar das críticas ao currículo eurocentrado. Permanecem inamovíveis os desafios da formação de professores e a “baixa valorização social do magistério” mesmo após a celeuma midiática para a volta às aulas presenciais no auge da pandemia de Covid-19, que instou docentes e discentes a desafiar a morte para voltar à escola sem discutir seriamente se o sacrifício dos inocentes valeria a pena. Prova cabal de que “o mundo contemporâneo tornou-se impensável sem escola”¹⁴, aquela proposta desnuda também a urgência de (re)pensar a educação. A instituição escolar, a propósito, continua sendo acusada de ora não servir para nada, mera reprodutora de saberes cada vez mais acessíveis por outros meios mais atrativos e eficientes, ora acusada de politizar demasiadamente os estudantes, levando-os ao perigoso exercício da liberdade de pensamento que potencializa o risco de desenvolver a imperdoável capacidade de tomar partido contra a opressão e a injustiça.

Quase imóveis, as condições precarizadas do trabalho docente vestiram-se de formas novas, informatizadas, sem abandonar as tradicionais.

¹⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 30.

Recrudescem as discussões sobre o fechamento/flexibilização das fronteiras disciplinares mesmo após a disseminação (e o desgaste pelo uso) dos termos *inter* e *transdisciplinar*. Permaneceu em nossos espíritos também a sensação quase patológica¹⁵ da dissociação incontornável entre a universidade e a educação básica, pela dicotomia aparente entre ensino/pesquisa, “em que o espaço da crítica parece não coincidir com o lugar da ação/prática”¹⁶. Do (des)interesse pela pesquisa sobre o ensino de História, na divisão desigual dos financiamentos, dos regimes de trabalho, na relação distinta que a instituição escolar e a instituição universitária estabelecem com o conhecimento histórico.

Para discutir essas questões, evocando as palavras de Magda Soares, assumo o lugar daquele que sabe que os dias não são seus, mas são nossos. Sob esses dias frenéticos, “parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas [quatro ou] cinco décadas”¹⁷. Assim, inspirado na indagação orientadora da discussão sobre o sentido da História em Remo Bodei (2001), interrogo: *Será possível entender o sentido das mudanças pelas quais tem passado o ensino de História e a formação docente?* Esse é um processo “no qual estamos inseridos, mas que nos ultrapassa”. Certamente é indispensável termos alguma ideia “para orientarmo-nos e agir com maior consciência”¹⁸ ou, pelo menos, buscar algum relampejo entre as miragens da esperança e da memória.¹⁹

O abismo aparente entre o saber acadêmico e o saber escolar

Nos anos 1990, Gonzalo de Amézola e Ana Barletta referiram-se às diferenças entre a História escolar e a acadêmica como um abismo, diagnosticado como uma verdadeira patologia. Para descrever o fenômeno, utilizaram expressões psicanalíticas como “esquizohistória” (o contraste entre o aprendido na escola e o deslumbramento inicial dos estudantes ingressantes nos cursos de História com a perspectiva crítica da disciplina) e a “historiofrenia” (o momento inverso quando, entrincheirados na soberba de já habitar o espaço da História renovada, crítica e não sacralizadora dos fatos históricos, voltam à educação básica agora como professores). Ambas as situações são vivenciadas como um desequilíbrio entre ideias e emoções,

¹⁵ BARLETTA, Ana Maria e AMÉZOLA, Gonzalo de. Esquizohistória e historiofrenia. Do secundário à la Carrera de História y vuelta ao secundário. *Entrepasados*. Buenos Aires, v. II, n. 2, p. 89-102, 1992. p. 89.

¹⁶ NORONHA, Gilberto César de. *Da forma à ação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais*. São Paulo/Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 355.

¹⁷ SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 6.

¹⁸ BODEI, Remo. *A história tem um sentido?* Bauru, SP: EDUSC, 2001. p. 9.

¹⁹ ROSA, João Guimarães. O Espelho. In: *Primeiras Histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 71.

ou seja, uma dissociação das funções psíquicas – esquizofrenia²⁰, que poderia ser identificada também na fala de docentes da educação básica quando retornam à universidade em ações de educação continuada ou à própria resistência de docentes dos cursos de História com as questões do ensino, não raro “terceirizadas” para as Faculdades de Educação.

Trinta anos depois, a distância presumida (a dicotomia aparente) entre a educação superior e educação básica continua incomodando os envolvidos na formação inicial e continuada de professores. Não raro, deparamo-nos com esforços para aproximar, integrar²¹, unir esses dois mundos concebidos separadamente. Sabemos que não é de hoje que se procura aproximar a educação superior e a educação básica²², mas ainda nos parece necessário interrogar por que não conseguimos grandes avanços na consecução desse objetivo emblemático. Afinal, o que significa exatamente presumir que haja uma distância entre universidade e educação básica? Será essa distância realmente nociva à qualidade da formação inicial de professores de História e ao próprio ensino de História?

Depois de tudo o que fizemos nos últimos 30 ou 40 anos para tentar renovar o ensino de História, que emergiu como objeto de pesquisa no contexto da redemocratização²³, o fato é que nossas políticas de formação de

²⁰ BARLETTA, Ana Maria; AMÉZOLA, Gonzalo de. Esquizohistória e historiofrenia. Do secundário à la Carrera de História y vuelta ao secundário. *Entrepasados*. Buenos Aires, v. II, n. 2, p. 89-102, 1992. p. 89.

²¹ Vale lembrar que um dos objetivos do PIBID – o programa oferece bolsas de iniciação à docência, uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) – é explicitamente promover “a integração entre educação superior e educação básica”. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em: 20 maio 2021.

²² Marieta Ferreira observou que, no âmbito da formação de professores, “até 1964, as mudanças, inovações ou permanências do curso [de História] estavam direcionadas para a formação de professores da educação básica. No entanto, com a consolidação dos programas de pós-graduação tornou-se crescente a tendência a valorizar a pesquisa em detrimento da docência e mesmo a de alguns professores oferecerem resistência a realizar o trabalho com a graduação. (...) As graduações foram se adaptando aos novos tempos, buscando ampliar as atividades de pesquisa através do desenvolvimento das monografias de final de curso e da introdução das bolsas de iniciação científica. Com essas iniciativas o foco das graduações passou a ser formar pesquisadores para ingressar nos programas de pós e não oferecer ferramentas para a sua atuação como professores, destino maior dos cursos de licenciatura” (Cf. FERREIRA, Marieta Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. p. 32.) Para observar como se deu esse processo no Instituto de História da UFU, que levou ao fechamento da única revista sobre ensino de história do instituto, cf. NORONHA, Gilberto César de; SILVA, Jaqueline Peixoto Vieira da; RIBEIRO, Rosemary. *Cadernos de História: a extensão, a pesquisa e o ensino em revista*. *Revista Labirinto*, Porto Velho-RO, Ano XV, v. 22, p. 51-76, 2015.

²³ MISTURA, L.; CAIMI, F. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 92-116, 19 out. 2020, p. 102.

professores têm se sustentado pela mesma estrutura dicotômica e verticalizada do sistema educacional, tal qual descrita por Conceição Cabrini *et al.*, nos anos 1980.²⁴ De um lado, a Universidade (essa máquina de suscitar questões e aniquilar pensamentos²⁵) em que a pesquisa parecia apartada do ensino que, por sua vez, pairava sobre a vida prática dos sujeitos, bem ao gosto dos historiadores metódicos franceses que defendiam explicitamente que a universidade deveria estabelecer os fatos históricos, com rigorosos métodos de pesquisa e a educação escolar, reproduzi-los o mais amplamente possível, utilizando-se dos métodos de ensino.

Por que não conseguimos romper com essas oposições, esses distanciamentos e hierarquizações? É com essa indagação que retomarei, *an passan*, a forma como tem sido enfrentada a distância presumida entre universidade e escola básica em seus processos de produção e difusão do conhecimento da História que tem ainda dominado os estudos sobre a História e seu ensino no Brasil.²⁶ Referimo-nos aos caminhos que levaram a História ensinada – enquanto disciplina escolar e acadêmica – do campo da Didática Geral e da Pedagogia, passando pela história das disciplinas escolares, que reconhece a importância da cultura escolar, até a impulsionada teoria e a didática da História. Um movimento de nossa História recente, que ainda não completou seus 11 minutos de viagem pela atmosfera e, por isso mesmo, bastante difícil de ser avaliado por um ensaísta cambaleante, cuja “escritura rivaliza com a análise”²⁷ de quem viveu grande parte dessas mudanças ocupando os *loci* extremos dessa dicotomia e sabe que essa não é uma vivência pessoal, mas coletiva.

Negar, potencializar ou transpor o abismo?

Como a universidade e a educação básica instituem seus objetos do conhecimento histórico? Afinal, qual é a obra a ser aprendida por um estudante

²⁴ A crítica não se encerrava na formação de professores de História e na relação da História pesquisada na universidade com a História ensinada na educação básica e se estendia a outros campos. Em 1983, Roberto Schwarz, ao apresentar o campo da crítica e do ensino de Letras no Brasil, escrevia que “as teses, os especialistas e as verbas multiplicaram-se nos últimos anos, sem vantagem tangível para a crítica nova. O mais provável é que este crescimento quantitativo se esgote no interior da própria máquina de suscitar e anular pensamento que é a universidade”. SCHWARZ, Roberto. Apresentação. In: SCHWARZ, Roberto (org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 8.

²⁵ A expressão é de SCHWARZ, Roberto. Apresentação. In: SCHWARZ, Roberto (org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 8.

²⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 39.

²⁷ Tomo de empréstimo a definição concisa de ensaio de BARTHES, Roland. *Aula: Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 7.

com a ajuda de um professor de História? Qual é a mediação possível do conhecimento acadêmico nessa relação? O núcleo de nossa reflexão sobre a instituição do objeto da História (pesquisada e ensinada) são as instigantes reflexões sobre a Teoria Antropológica do Didático (TAD) do matemático francês Yves Chevallard (1985) e seu pouco utilizado, mas muito banalizado, conceito de “transposição didática”²⁸.

O conceito de transposição didática tem sua referência na Didática das Matemáticas, sob a influência de outros pesquisadores como Michel Verret, sociólogo francês que, em 1975, publicou sua tese *Les temps des études*²⁹. Sua teoria está centrada na educação escolar ou parte dessa margem para interrogar as condições gerais capazes de influenciar a difusão do conhecimento na sala de aula.³⁰ Nesse sentido, considera que o saber escolar tem seu referencial no saber acadêmico, mas como *saber ensinado* sofre transformações ou adaptações para que possa ser ensinado.

Para Chevallard, a transposição didática é feita por uma instituição “invisível”, uma “esfera pensante” que ele nomeou de noosfera. O entorno do sistema didático principal ou perene (constituído pelo professor, o estudante, o saber ensinado ou a “obra” humana como história disciplinada) é uma instância formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, etc. Enfim, por aqueles que ligados a outras *instituições*: universidades, ministério de educação, redes de ensino, associações enfrentam os problemas, as exigências e as demandas da sociedade; são eles que definem quais saberes devem ser ensinados e com qual roupagem deveriam chegar às salas de aula.

Para o autor haveria, entretanto, um “sistema didático” que possui um saber independente das práticas dos saberes acadêmicos, embora os tome como referência e legitimação e que não seguiriam necessariamente os parâmetros estabelecidos pela noosfera. Sua tese principal é: “para que um conteúdo/saber acadêmico possa se tornar apto a ser ensinado, deverá ser transposto – que significa ser transformado, mediado, recomposto”; alguns diriam deformado, abusando do conceito. Nesse sentido, a História ensinada tenderia necessariamente a distanciar-se da História acadêmica, sem que isso significasse ineficiência do sistema didático. Pelo contrário, no limite dessa interpretação, quanto mais eficiente, quanto mais

²⁸ CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

²⁹ URBAN, A.C. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. p. 66.

³⁰ De algum modo, aquilo que Pierre Bourdieu chama de campo: a relação entre um projeto educacional (ou intelectual) e seu desenvolvimento em relação a um espaço teórico, institucional e político.

“qualidade” tivesse o sistema didático, demonstrada pela sua capacidade de transposição, mais distantes os saberes ensinados-aprendidos estariam do saber acadêmico.

Haveria um distanciamento necessário/inerente entre o saber acadêmico e o saber escolar, até que essa incompatibilidade não atendesse mais os anseios da sociedade que sustenta esse sistema. Quando essa incompatibilidade acontece, o saber escolar reaproximar-se-ia do saber acadêmico que o fundamenta. Portanto as tentativas frustradas de reaproximação entre a universidade e a escola básica poderiam ser interpretadas, à luz dessa teoria, não como uma falibilidade, mas como incompatibilidade do sistema didático com o que a sociedade espera dele. A instituição escolar promete mostrar o que é a obra humana a ser transmitida para as gerações vindouras, a História vivida, mas oferece, na verdade, outra coisa, a História narrada, não como os historiadores personificados a fizeram em suas pesquisas de arquivo, mas transposta. Uma forma específica de conhecer a ação humana no tempo, uma forma específica de produzir conhecimento histórico.

Essa teoria estabelece uma diferença lógica e funcional entre o saber acadêmico e o saber escolar (entre o *savoir savante* e o *savoir énsigné*), mas postula positivamente a dicotomia entre a instituição universitária e a instituição escolar. O saber acadêmico precederia e fundamentaria cultural e cientificamente o saber escolar, mas não se confundiria com ele. Vale lembrar que são sistemas com dinâmica própria. Na história do ensino de História, por exemplo, tanto na França de Chevallard como no Brasil, a institucionalização da História como disciplina escolar não dependeu de sua instituição como disciplina universitária.

Para Chevallard, o saber escolar é influenciado pelo saber acadêmico, mas tem sua própria lógica de funcionamento, sem exclusividade e sem hierarquia, embora haja uma relação de influências que não permitiriam uma diferenciação ilimitada entre o sistema didático e o saber de referência. É nesse terreno comum, para muitos abismal, que se desenvolve a formação inicial e continuada de professores.

Digamos que a teoria de Chevallard dá fôlego à aceitação da incômoda distância entre universidade e escola básica e entre o que a escola ensina e o que a sociedade espera que seja transmitido culturalmente, embora devamos reconhecer que ela forneça importantes elementos para questionar a própria hierarquia entre saber acadêmico e saber escolar.³¹ Leva-nos a pensar que

³¹ Em fins dos anos 1980, Conceição Cabrini *et al.* faziam crítica severa ao ensino de História que reproduzia as relações autoritárias de poder vividas durante a ditadura militar também na sala de aula com hierarquias de “fontes de competência (...) o professor que sabia mais que o aluno”, como o detentor dos saberes dos especialistas e do livro didático que exercia, mas também sofria a dominação pela dependência em relação ao saber produzido na academia,

existem conteúdos adequados para serem pesquisados (adequados ao saber acadêmico, comprometidos com uma razão científica) e outros conteúdos mais adequados ao ensino – a serem levados à escola através de uma transposição externa (feita na noosfera, determinada pelo currículo formal, parâmetros, livros didáticos, influenciadores analógicos e digitais), organizados a partir de uma razão pedagógica. Mas nem todos os conteúdos pesquisados e ensináveis seriam possíveis de ser ensinados-aprendidos na sala de aula (na relação do professor-saber-aluno), isso porque o professor e o estudante se vinculam a um saber (a uma obra determinada a ser conhecida) não exatamente por uma razão científica nem mesmo por uma razão pedagógica, mas por uma razão didática, que não deixa de ser um ato político determinado no âmbito da instituição à qual estão submetidos.

Talvez resida aí a explicação lógica para que um dos mais belos achados da noosfera, a História Temática, uma forma de narrar articulada à história dos Annales sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e materializados pelo mercado editorial, tenha sucumbido ao jogo da transposição didática interna e tenha feito tão pouco sucesso entre os livros didáticos adotados pelas instituições escolares. O jogo caloroso da sala de aula parece não ter as mesmas regras do jogo acadêmico ou do jogo da noosfera, de onde surgiu essa proposta de organização de conteúdos. A sala de aula – ou o sistema didático “principal”, perene – exigiria, muitas vezes, segmentar os conteúdos e produzir novas sínteses (dessincretização), deslocar problemáticas (descontextualização), apagar a autoria (despersonalização), programar os conteúdos em função do tempo-espaço escolar, que é um espaço público de extremado controle social das aprendizagens. Enfim, a TAD sugere que se deve considerar a distância e conviver com a diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar.

Eis por que o curto período em que os jovens permanecem nos cursos de formação de professores de História seja tempo suficiente para que desenvolvam o sentimento de estranhamento duplo: quando chegam à universidade e quando retornam à educação básica como estagiários e professores. Trata-se de um processo de rompimento/submissão a instituições diferentes que nos alertam para o fato de que a conformidade dos sujeitos à instituição (à universidade, à disciplina de referência, à escola) é um dos grandes problemas da formação de professores. Chevallard leva-nos a pensar que não se pode ambicionar formar professores plenamente conformados com qualquer uma dessas instituições.

às condições de trabalho precárias, à estrutura sufocante dos sistemas de ensino, à cobrança de alunos, pais, diretores e instituições de ensino (CABRINI, Conceição *et al.* *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, [1986], 2000. p. 32-33).

A Teoria Antropológica do Didático sugere repensar os dilemas da formação de professores divididos entre a formação acadêmica ofertada e o que a instituição escolar e a sociedade mais ampla esperam dele. Afinal, o que quer dizer ser um bom professor? A instituição escolar considera que um professor é bom quando sua relação com o objeto do conhecimento é próxima daquela que ela considera socialmente relevante.

Essa questão está no cerne dos problemas da formação de professores já que não podemos ambicionar querer formar professores plenamente *conformados* à instituição escolar, ao sistema de ensino, onde a disciplina, não raro, ganha mais relevância do que a formação crítica. Assim, teríamos apenas executores cegos das prescrições curriculares, que são definidas pelas forças políticas da sociedade historicamente determinada. Por sua vez, aquilo que a universidade espera ser uma relação desejada dos professores de História, conformados aos objetos e ao saber-fazer específico da disciplina de referência, uma relação crítica, criativa, inovadora, nem sempre é o que a instituição escolar demanda. Cada instituição tem sua “sabedoria”, sua posição, sua relação com os objetos do conhecimento. Portanto em absoluto não há um bom professor, como não há um bom aluno universal. Depende da relação institucional que se estabelece. E toda instituição será traída pelo sujeito que ela considera bom (segundo seus próprios critérios). A universidade e a escola são instituições distintas, e “toda pessoa é desleal à instituição”³². Esse paradoxo enunciado pela TAD não significa exatamente uma patologia, como sugeriram Gonzalo de Amézola e Ana Barletta, mas uma condição do tornar-se professor de História. Seu espaço de formação é compartilhado, disputado. Seu caminho é percorrido por vários sujeitos, tensionado em várias direções. Esse espaço, entretanto, não é abismal – um abismo, no limite, é um não-lugar, “um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade”³³. O desafio da constituição do professor é tornar esse espaço transitório como algo compartilhado, ordená-lo à sua maneira, torná-lo lugar: dar-lhe forma, no sentido em que Georg Simmel compreende o termo: “a forma, no domínio do entendimento, é ordem, mas uma ordem plástica, modificável, viva. É uma direção e uma tendência mais que uma coisa”³⁴.

³² CHEVALLARD, Yves. Curso da Escola de Altos Estudos (EAE). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – UNIBAN. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=duYtX2hYmwk>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

³³ AUGÉ, Marc. Apud SILVA, Antonio Carlos Barbosa da; SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. A escola na condição de não lugar. A escola na condição de não lugar. *Revista Eletrônica PESQUISEDUCA*. Santos, v. 4, n. 8, p. 340-362, Jul./Dez. 2012, p. 349.

³⁴ JANKÉLÉVICH, Vladimir. Georg Simmel, philosophe de la vie. In: SIMMEL, Georg. *La tragédie de la culture*. Paris: Payot, 2006. p. 17.

Usos e abusos do conceito de transposição didática

Seguindo a interpretação de Carmem Lúcia Gabriel (2002)³⁵, poderíamos relembrar aspectos importantes dos usos e abusos do conceito de transposição didática para pensar as relações entre a universidade e a escola básica e os significados da distância presumida entre esses dois espaços de produção do saber.

O termo *transposição* didática foi e tem sido interpretado por muitos como *deformação* do saber acadêmico. Leitura essa decorrente de uma visão hierárquica sobre essa relação e que leva a muitas interpretações negativas sobre o ensino de História praticado nas escolas, suas inovações, suas soluções próprias, enfim, sua história e sua cultura. E também sobre o próprio papel da Didática Geral e da Pedagogia no ensino de História. Entretanto lembremos que, para Chevallard, a transposição é menos deformação que *transformação* do saber escolar e que pode levar ao reconhecimento de que o saber acadêmico e o saber escolar têm funções e naturezas distintas. Nesse sentido, a não transformação dos alunos da educação básica em pequenos historiadores vigilantes das regras básicas do ofício (a referência, a nota e a citação) – que leva inevitavelmente os ingressantes no curso de História ao (des)encantamento inicial com o curso – poderia ser vista não como um fracasso, mas como um sucesso dentro daquilo que a disciplina escolar História se propõe a fazer. Vale lembrar que muitos autores reconhecem – e criticam! – a influência das ideias de Chevallard sobre as concepções de ensino de História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), justamente pela defesa que o documento fez desse aspecto. Segundo Schmidt (2012), percebe-se nesse documento a apropriação de uma concepção de aprendizagem que, “em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de ensino aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, esse sim, objeto da transposição didática”³⁶.

³⁵ GABRIEL, Carmen Teresa. *Usos e abusos do conceito de Transposição Didática*. (Considerações a partir do campo disciplinar da história). Ouro Preto: UFOP, 2002.

³⁶ Nesse sentido, os PCN defendem que “[...] a apropriação de noções, de métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um ‘pequeno historiador’ e nem que ele seja capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade e do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época” (BRASIL, 1998, p. 40). SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012, p. 87. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891614.pdf> ou em seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 02 fev. 2022.

De fato, a História ensinada nas escolas quase sempre está em descompasso com a formação de professores, com o saber-fazer da historiografia validada, com a teoria, entendida aqui como a instância de elaboração dos conceitos e princípios gerais do campo da História. Constatação que angustiou a minha geração desde a formação inicial e certamente incomoda ainda os estagiários de hoje, a Associação Nacional de Professores de História (Anpuh)³⁷! O problema não estaria nesse descompasso inerente, mas no fato de que o interpretamos como uma *deficiência* que, no fundo, denuncia o tratamento a-histórico dado à produção dos saberes escolares, a negação de que são também construções culturais não neutras que sofrem influências diversas – da noosfera – e também não são, e nem deveriam ser, mera reprodução do saber acadêmico.³⁸ Pesquisas referidas por Maria Auxiliadora Schmidt ressentem-se dessa distância ao buscar a coincidência da prática do professor com as teorias da educação histórica. Divardim (2012), por exemplo, “selecionou um grupo de professores que já havia tido contato com a teoria da consciência histórica, para avaliar em que medida eles *conseguiram incorporar* os pressupostos dessa teoria em suas concepções de aprendizagem”, mas não se perguntou *se* e nem *por que* deveriam ter incorporado essas ou aquelas diretrizes. Mas esse tipo de expectativa de incorporação osmótica do saber acadêmico no saber escolar parece fadada à decepção de quem a alimenta. O próprio inspirador dessa proposta de pesquisa citada, Jörn Rüsen, e a didática da História nos fornecem um exemplo de seus estudos na Alemanha: mesmo quando os professores incorporavam conscientemente “os modelos modernos de estudos históricos” em sua prática docente, constatou-se que no “processo de ensino e aprendizado na sala de aula” a consciência histórica era diferente.³⁹ Ou seja, mesmo que se queira enfatizar as conexões entre o estudo acadêmico de História e a prática social, é necessário considerar o fato de que o saber escolar não se reduz ao saber acadêmico.

Esse postulado sugere o fracasso vindouro de propostas de organização do currículo de formação de professores de História no ensino superior espelhados na Base Nacional Comum Curricular quanto à sua contribuição para a desejada aproximação entre a pesquisa e o ensino. A BNCC não é o ponto de convergência entre a História ensinada e a História pesquisada,

³⁷ Não foram raras as afirmações no 31º Simpósio Nacional de História (o primeiro ocorrido de forma remota) da urgência de a universidade se tornar mais acessível e a História mais próxima da sociedade. Disponível em: <<https://www.snh2021.anpuh.org/programacao>>.

³⁸ Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades*. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (org.). *Cultura Histórica e Ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 56.

³⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 34.

como bem demonstraram as insatisfações dos professores universitários com as versões preliminares do documento. Não é, por óbvio, uma resposta sincera às demandas da educação escolar, mas uma manobra política da noosfera: uma pressão dos grupos econômicos liberais aos cursos de formação de professores, instados a formar apenas executores da BNCC. A proposta carrega muitos projetos de vida dos grupos econômicos (trans)nacionais e não são (ou não deveriam ser) agenda da universidade ou da educação básica, preocupadas em formar profissionais que dominem os procedimentos do ensino de História e de sua ciência de referência.

Portanto, conforme sugere a teoria de Chevallard, não é apenas o saber acadêmico que influencia o que se ensina e o que se aprende na educação básica. E, embora o sistema didático (a relação do professor-aluno com o saber) seja autônomo, muitas vezes sua incompatibilidade com os grupos de interesse da sociedade gera nova busca de legitimação nos próprios saberes a serem produzidos na academia. As demandas sociais para o estudo da História da África e dos Indígenas, por exemplo, fazem parte de um fenômeno sociocultural e político mais amplo da sociedade, cujo significado histórico jamais será compreendido sem levar em conta que essa não foi uma demanda nascida no seio puro da universidade tantas vezes branca e elitista ou do avanço da ciência histórica, por demais eurocêntrica. Vinte anos depois da aprovação da Lei 10.639/03, que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinar sobre história e cultura afro-brasileiras, o saber acadêmico ainda busca meios para responder às demandas por produção de conhecimento nessa área. Tais demandas mais amplas da sociedade impuseram-se primeiro no ensino básico, criando demandas para a universidade. Não nos parece casual o fato de que as teorias decoloniais sejam mais evocadas nas pesquisas dos mestrados profissionais de ensino de História do que nos mestrados acadêmicos, e uma rápida identificação das temáticas abordadas nas dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) expõe a importância desses temas no conjunto das produções dos professores que atuam na educação básica.⁴⁰

Por fim, a teoria da TAD não postula que seja o professor aquele sujeito isolado que faz a transposição didática, embora realize transformações internas subjetivas. Seu discurso do saber depende da noosfera (aqueles técnicos, representantes de associações, militantes⁴¹ de todos os espectros políticos, etc.). Desde o seu plano de ensino, portanto, o papel, a responsabilidade e a “culpa” do professor no fracasso ou no sucesso das reformas curriculares

⁴⁰ Cf. Banco de Dissertações Profhistória. Disponível em: <<https://profhistoria.com.br/articles>>.

⁴¹ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. In: Educ. Soc. [on-line]. 2001, v. 22, n. 74, p. 126.

deveriam também ser relativizados. O tornar-se professor, o exercício da liberdade de sê-lo, conforme o paradoxo antropológico, está condicionado às submissões, às amarras que o prendem à instituição que lhe confere o poder de agir. E para romper uma sujeição acaba-se por criar outras.

Considerações finais

As principais críticas à TAD dizem respeito à ideia da existência de uma *razão didática autônoma*, que não segue a mesma lógica da pedagogia nem da ciência de referência (em nosso caso da História). Embora em trabalhos posteriores à sua obra mais conhecida⁴² ele tenha ampliado sua perspectiva, alguns acusaram Chevallard de manter uma visão ainda presa demais ao universo acadêmico.⁴³ A ideia de uma razão didática autônoma sugere que o problema epistemológico do ensino de História ou de qualquer outra disciplina seja bem mais um problema da Didática Geral do que da Didática da História e sua teoria. Nesse caso, os problemas teóricos da História, ao serem transformados em conteúdos disciplinares, ficariam reduzidos a questões meramente metodológicas.

Segundo a crítica, a missão da escola não seria transmitir saberes eruditos – ou em outros termos, *reproduzir* o saber acadêmico. É justamente quando exigimos isso dela, sem sucesso, que a chamamos de retrógrada, conservadora, rotineira, inerte. Assim, deveríamos questionar: se essa não é a função da instituição escolar, reproduzir com eficiência o saber acadêmico, qual seria sua função então? Não haveria uma epistemologia própria da História a ser considerada na formação de professores?

Não fossem os limites deste capítulo, a primeira questão bem poderia nos levar ao diálogo com a perspectiva histórica das disciplinas escolares de André Chervel e Ivor Goodson, e a segunda questão certamente nos (re)conduziria às discussões sobre Teoria da História e Didática da História com Jörn Rüsen. Sem espaço para discutir essas questões, limito-me a indicar apenas alguns pontos em que elas confrontam/complementam a TAD para pensar o (não)lugar da metodologia na formação de professores de História.

Assim como Chevallard, André Chervel não é historiador; é um linguista. Entretanto, ao interrogar a relação entre as ciências de referência e as disciplinas escolares, a sua res/proposta até hoje tem, bem mais do que a TAD, influenciado inúmeras pesquisas na área de História e seu ensino no

⁴² CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

⁴³ Para a crítica cf. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.* [on-line]. 2001, v. 22, n. 74, p. 126.

Brasil. Segundo Chervel⁴⁴, a função da educação escolar – e do ensino de História como disciplina na educação básica – não seria transmitir saberes eruditos nem iniciar as ciências, mas justamente disciplinar. Aquela razão didática referida por Chevallard seria uma razão, digamos, instrumental. Na escola básica, o conteúdo estaria a serviço do método e não o contrário. Embora os saberes escolares não estejam subordinados diretamente ao acadêmico, eles têm uma dimensão social que nem sempre é humanística, mas necessariamente histórica. Mas então o que distingue Chervel de Chevallard, se ambos reconhecem a existência de um conhecimento escolar independente do saber acadêmico? Ao negar o paradigma instrumental, que tomava o currículo apenas enquanto prescrição de conteúdos a serem transmitidos pela escola, Chervel vê na teoria da transposição didática de Chevallard uma subordinação daquela instituição ao ambiente externo e, de certa forma, a repetição do paradigma que se queria superar.⁴⁵

Se Chevallard inspira as pesquisas que reconhecem a especificidade de uma cultura escolar diferente da universitária, Chervel chama a atenção para a historicidade dessa cultura, que, como tal, deveria ser objeto de reflexão da própria historiografia.⁴⁶ A proposta de uma história das disciplinas escolares que segue seu próprio destino, nos “Caminhos da História Ensinada”, tornou-se um campo fértil de produção desde os anos 1990 e uma das principais formas e alternativas de aproximação da universidade em relação à escola básica. Inspirou pesquisadores da história do ensino de História a interrogar os saberes escolares em sua especificidade, considerando os manuais didáticos destinados a professores como fontes importantes para a reconstituição da história das disciplinas escolares no Brasil, como atestam trabalhos como os de Bittencourt (1998), Freitas (2006) e Mattos (1998), incluindo também os

⁴⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

⁴⁵ BESERRA, Roberto de Oliveira. *O tema no ensino de história: desafios docentes no desenvolvimento curricular*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 43.

⁴⁶ “Contraopondo-se à noção de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advogava a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel [levou ao limite a autonomia da cultura escolar – contra os usos e abusos do termo transposição didática e] criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico, cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional”. FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui* [on-line], 2004, v. 30, n. 1, p. 139-159.

manuais destinados a professores de História⁴⁷, as experiências docentes e até mesmo a produção dos alunos.

Ao analisar a história das disciplinas escolares, André Chervel reconhece o poder criativo que a escola detém e desempenha. A instituição escolar é um agente duplo que forma indivíduos, não apenas reproduz ou reflete os valores e ideias da classe dominante, como interpretavam os críticos radicais da reprodução social, mas é também produtora de “uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura dominante da sociedade global”⁴⁸. Seus saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências, critérios de seleção de conteúdos constituem o que se designou como “cultura escolar”, que produz inovações não atreladas necessariamente à cultura acadêmica. Tais inovações têm sido insistentemente desconsideradas ou desqualificadas como “defasagem”, “desatualização” ou mesmo “acomodação” dos professores em relação à produção acadêmica no campo da historiografia.

O reconhecimento da existência de uma cultura escolar por André Chervel não apenas nos ajuda a compreender essa distância entre a História acadêmica e a escolar como desnuda o pressuposto em que se assenta tal compreensão, qual seja, a de que haveria uma divisão de tarefas e uma hierarquia entre “a produção do saber histórico, desenvolvida na academia, e a transmissão de tal conhecimento nas escolas”⁴⁹. Nem todos os conhecimentos históricos escolares são “submetidos ao escrutínio de novos pesquisadores, pela análise de novas fontes, empreendida via novos questionamentos” advindos do mundo acadêmico. Nem todas as teorias e inovações acadêmicas são aplicáveis ao ensino de História. Algumas delas, inclusive, decorrem do desconhecimento abismal que a academia tem cultivado sobre os saberes e as práticas escolares. Nessa perspectiva, ainda que dialogue com discussões historiográficas, o saber histórico escolar não é mero desdobramento de uma discussão mais ou menos atrasada do “vasto conjunto de saberes acumulativos que as universidades são encarregadas de manter, ampliar, revisar e, acima de tudo, divulgar”⁵⁰. E essa distância de segurança não indica que os currículos

⁴⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Mai./Ago. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891614.pdf> ou em seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>.

⁴⁸ CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, 1990, 184.

⁴⁹ Essa nos parece ser a compreensão de ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. O ensino de História: uma outra batalha. *Diálogos*, Maringá, v. 16, supl. especial, p. 257-275, dez. 2012, p. 258 e passim.

⁵⁰ ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. O ensino de História: uma outra batalha. *Diálogos*, Maringá, v. 16, supl. especial, p. 257-275, dez. 2012.

escolares – constituídos por relações diversas, muito além do conhecimento produzido na academia – sejam necessariamente “estruturas cristalizadas e pouco orgânicas, paulatinamente menos relevantes para novas gerações de estudantes” por manter certa distância da universidade.

Por sua vez, a principal interrogação que a chamada Didática da História pretende responder é: haveria uma epistemologia própria da História? A resposta é sim. O ensino de História poderia então ser reduzido à razão pedagógica ou à razão didática nos termos de Chevallard, ainda que reconhecida a sua dimensão histórica, enquanto disciplina escolar, conforme propõe Chervel? A resposta é não!

A relação entre História pesquisada e a História ensinada sugerida pela proposta da Didática da História envolve o questionamento da compreensão de que essas disciplinas pedagógicas sejam mero “lubrificante” para tornar mais fácil o trabalho da maquinaria da História (para utilizar os termos de Chervel), tampouco uma simples ferramenta que transporta o conhecimento acadêmico para a cabeça vazia dos alunos, reproduzindo e simplificando o conhecimento histórico descompromissado com a vida prática (ajudando na transposição didática, diria Chevallard).

A Didática da História defende que a própria História tem um papel didático – anterior à sua própria disciplinarização no século XIX, quando foi preterida em favor da Metodologia da Pesquisa/e do ensino de História (no Brasil, isso teria acontecido nos anos 1980/90, orientado por procedimentos e atitudes de natureza psicológica e pedagógica⁵¹). A proposta de Rüsen é justamente retomar esse aspecto perdido da autoconsciência histórica entendida não como lubrificante ou reprodução, não como uma técnica, um modo de fazer, mas apostar em suas formas acadêmicas altamente racionalizadas. Propõe-se claramente um verdadeiro retorno à História como mestra da vida pela ressignificação do papel da Didática da História para muito além de um “treinamento de professores” para melhor ensinar História. Com termos novos, entretanto, não raro a dicotomia saber escolar e saber acadêmico é reposta como ideias pedagógicas X epistemologia da História.⁵²

Mas qual relação a Didática da História sugere entre a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino, o saber escolar e o acadêmico e a cultura histórica mais ampla? Seria um retorno também às formas já criticadas de pensar a relação entre a universidade e a escola básica de forma hierarquizada e verticalizada,

⁵¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, p. 50.

⁵² SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, p. 55.

que ocuparam o campo da pesquisa sobre o ensino de história dos anos 1980? A crítica de Rüsen à universidade entendida como um ente isolado a criar teorias novas para influenciar a sociedade indica que não!

Rüsen recorre a uma metáfora de Alfred Heuss (anos 1950) para criticar aquela História vista como uma disciplina acadêmica que se legitimaria a si mesma apenas por estar lá.⁵³ Em suas palavras, essa forma seria como uma árvore bem acomodada no cume da montanha a produzir folhas – resultados de pesquisa, que jogadas pelo vento (pelo acaso ou pela gravidade) ou ainda levadas pelos didáticos e pedagogos, mais do que por historiadores ou professores de história da educação básica, até os vales nem sempre tranquilos das salas de aula. Essa condução – entendida como reprodução ou cópia – seria uma espécie de abaixamento do nível, algo muito próximo daquilo que muitos interpretaram, fosse a ideia de transposição didática de Chevallard: deformação, simplificação.

Nesse sentido, o papel do professor da educação básica seria sempre o mais ingrato, pouco reconhecido por uma sociedade que dá mais valor ao trabalho intelectual do que ao braçal: recolher a maior quantidade de folhas, utilizando-se de todos os métodos possíveis fornecidos normalmente pela Didática Geral e pela Pedagogia, para inculcar melhor os conteúdos estabelecidos pelos ensimesmados historiadores que habitavam o cume das montanhas frias da teoria da pesquisa da História. Esse raciocínio fundamenta o esforço hercúleo dos professores da educação básica em fazer maratonas de qualificação, procurar novidades, adaptar e adaptar-se, “correr atrás” de novas metodologias para atingir objetivos alheios à própria disciplina de referência. Já conhecemos bem esse modelo! E já fizemos críticas a ele antes mesmo de ter adquirido o hábito de ler os alemães em substituição aos franceses.

Para Rüsen, entretanto, as próprias revisões historiográficas partiriam de demandas sociais concretas – e não o contrário. Sabemos que a pesquisa histórica deve enraizar-se no solo, ao preço de perder a sua seiva e de secar as suas folhas. Do mesmo modo, um saber escolar de formas e fórmulas ressequidas não suscita o interesse dos estudantes.

Nesse sentido, poderíamos facilmente concordar com Rüsen quanto à necessidade de uma História viva enraizada na vida prática, uma vez que é justamente essa a grande questão que nos preocupava desde já nos anos 1980-90. Não porque nossos historiadores estivessem apenas isolados no alto da montanha (como os de seu país), desocupados com os problemas dos vales de lágrimas de nossa situação social e política. É preciso lembrar que, aqui no Brasil, nem mesmo essa autolegitimação da História existiu. Em tempos

⁵³ RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (Trad. Marcos Roberto Kusnick). *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, PR), v. 1, n. 2, 2010, p. 10.

de ditadura militar, não havia montanha segura para nos abrigar aquém do Araguaia guerrilheiro.

Do ponto de vista que nos interessa, a Didática da História traz uma novidade (embora não seja teoria nova): a promessa de que pode contribuir para romper a relação dicotômica entre a universidade e a escola básica. A teoria da transposição didática de Chevallard tinha apenas nos ajudado a reconhecer a especificidade do trabalho do professor de História que não simplesmente copia, mas transforma – cria – conhecimentos históricos. Com a Didática da História talvez possamos também ir além das discussões sobre a cultura escolar, que, mesmo reconhecendo a escola como produtora de cultura e os seus agentes como sujeitos históricos legítimos, não avançou na aproximação da universidade para além da pesquisa ao tomar como objeto a educação básica. Na prática, essa aproximação investigativa da universidade trouxe mais uma tarefa (e uma cobrança) ao professor que atua na educação básica: tornar-se também pesquisador de sua própria prática. E eu tenho dúvidas se do pesquisador abrigado na redoma carcomida da academia tenha sido exigido alguma coisa em troca!

Temos muitas dúvidas se conseguiremos aproximar a universidade da escola básica partindo do terreno da Teoria⁵⁴ (da História) em busca de uma Didática (da História) para uma efetiva educação histórica. Mas consideramos pertinentes as ideias de Rüsen quanto à necessidade de levar o historiador profissional às conexões internas entre História, vida prática e aprendizado. Receamos, no entanto, que o ogro da lenda não resista à tentação de fazer isso partindo do alto da montanha (recém-erguida no tempo geológico dos avanços e ranços educacionais brasileiros) ou até mesmo nos acomodando lá em cima sem querer sujar nossos pezinhos frágeis na terra batida do vale!

Nosso trem da História e seu ensino avançam rápido, e o fundo da paisagem parece mudar mais depressa. Porém, se nessa (nova) relação entre universidade e escola básica que se anuncia partiremos do alto da montanha da teoria, o que farão aqueles que como eu estão bem mais para os sabores da planície e os dissabores dos abismos? Devemos rumar também para a montanha num efeito manada? Além disso, é preciso ter consciência do

⁵⁴ Em uma palestra de 1982, Fredric Jameson referia-se à chamada nova teoria contemporânea como um dos indícios da dissolução das velhas categorias de gênero e linguagem. “Hoje, se pratica mais uma espécie de escrita simplesmente denominada ‘teoria’ (...). Esta nova espécie de linguagem (...) tem se difundido amplamente, marcando o fim da filosofia como tal. (...) Esse tal ‘discurso teórico’ pode perfeitamente ser incluído entre as manifestações da pós-modernidade”. Um conceito de periodização que se refere ao surgimento de novos traços formais da vida cultural que emergiram de um novo tipo de vida social e econômica no pós-Segunda Guerra Mundial, tendo a década de 1960, 1980, 2000 como momentos-chave. Cf. JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de Consumo. *Novos Estudos*. n. 2, jun. de 1985, p. 17.

risco de esboroarmos no chão. Mas essa é uma contingência incontornável. E como dizia Riobaldo, de Guimarães Rosa, “viver é muito perigoso”. E superlotar o cume da montanha pode incidir em majestosas avalanches que bem poderiam soterrar o abismo presumido e nos ajudar a romper com o pensamento dicotômico e hierarquizador que o instituiu.

Afinal, ao considerarmos a relação entre saber escolar e saber acadêmico na discussão sobre o não-lugar da metodologia na formação de professores de História, ficamos com Chevallard, Chevel ou Rösen? Para romper com a dicotomia e resolver o enigma sem ser devorado pela esfinge talvez seja necessário fazer um novo movimento, descolonizar a própria Didática da História e enfrentar a questão para além dos edifícios teóricos dos franceses e dos alemães. Como escreveu Derrida em carta a Gabriel Bounoure em 9 de julho de 1967: “Não me sinto em casa nem na universidade [...] nem fora da universidade. Mas trata-se de estar em casa?”⁵⁵.

Referências bibliográficas

- AUGÉ, Marc. Apud SILVA, Antonio Carlos Barbosa da; SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. A escola na condição de não lugar. *Revista Eletrônica PESQUISEDUCA*. Santos, v. 4, n. 8, p. 340-362, Jul./Dez. 2012.
- BARLETTA, Ana Maria; AMÉZOLA, Gonzalo de. Esquizohistória e historiofrenia. Do secundário à la Carrera de História y vuelta ao secundário. *Entrepassados*. Buenos Aires, v. II, n. 2, p. 89-102, 1992.
- BARTHES, Roland. *Aula: Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BESERRA, Roberto de Oliveira. *O tema no ensino de história: desafios docentes no desenvolvimento curricular*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 43.
- BODEI, Remo. *A história tem um sentido?* Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV*. Brasília: MEC, 1999.
- BRITO, Maria Alice Queiroz de. O trauma segundo o enfoque da Gestaltterapia. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (orgs.). *Enfrentando crises e fechando gestalten*. São Paulo: Summus, 2020.

⁵⁵ DERRIDA, Jacques apud BENOÎT, Peeters. *Derrida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 9.

CABRINI, Conceição *et al.* *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, [1986] 2000.

CHEVALLARD, Yves. Curso da Escola de Altos Estudos (EAE). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UNIBAN. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=duYtX2hYmwk>>.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 19. ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

DERRIDA, Jacques apud BENOÎT, Peeters. *Derrida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui.* [on-line], 2004, v. 30, n. 1, p. 139-159.

FERREIRA, Marieta Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de Transposição Didática. (Considerações a partir do campo disciplinar da história). Ouro Preto: UFOP, 2002.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de Consumo. *Novos Estudos* n. 2, junho de 1985.

JANKÉLÉVICH, Vladimir. Georg Simmel, philosophe de la vie. In: SIMMEL, Georg. *La tragédie de la culture*. Paris: Payot, 2006.

MISTURA, L.; CAIMI, F. O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 92-116, 19 out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.* [on-line], 2001, v. 22, n. 74.

MOORE, Michael. O que Lula tem a ensinar para os Estados Unidos. 29 de Abril de 2010 In: *Michael Moore elogia Lula e cita o Bolsa Família*. Disponível em: <<https://www.conversaafiada.com.br/mundo/2010/04/30/michael-moore-elogia-lula-e-cita-o-bolsa-familia>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NORONHA, Gilberto César de; SILVA, Jaqueline Peixoto Vieira da; RIBEIRO, Rosemary. Cadernos de História: a extensão, a pesquisa e o ensino em revista. *Revista Labirinto*, Porto Velho-RO, Ano XV, v. 22, p. 51-76, 2015.

NORONHA, Gilberto César de. *Da forma à ação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais*. São Paulo/Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NORONHA, Gilberto César de; SOUSA, C. T. Ensino de história no Brasil atual: cenário de mudanças aceleradas. *Notandum (USP)*, n. 51, p. 55-71, 18 out. 2019.

NORONHA, Gilberto César de; LIMA, Idalice Ribeiro da; NASCIMENTO, Mara Regina do (Orgs). *O Golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. Jundiaí/SP: Paco, 2020.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, José Carlos. O lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. *Cultura Histórica e Ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ROSA, João Guimarães. O Espelho. In: *Primeiras Histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (Trad. Marcos Roberto Kusnick). *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, PR), v. 1, n. 2, 2010.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Esquizohistoria: a Complexidade das relações entre a História produzida pelos historiadores e aquela ensinada nas escolas de Educação Básica. Entrevista a Gonzalo de Amézola. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 197-222, 2015.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203–213, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/8176>>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (organizadoras). *Cultura Histórica e Ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Mai./Ago. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891614.pdf> ou em seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>.

SCHWARZ, Roberto. Apresentação. In: SCHWARZ, Roberto (org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

URBAN, A.C. *Didática da História*: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. O ensino de História: uma outra batalha. *Diálogos*, Maringá, v. 16, supl. especial, p. 257-275, dez. 2012.

Capítulo 2

Povos indígenas do Brasil: uma proposta de sequência didática no ensino de História

Roberta Paula Gomes Silva

O objetivo deste capítulo é tecer uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental I a partir do uso de sequência didática nas turmas de 4º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia CAp/ESEBA/UFU. Assim, destacamos uma sequência didática que elaboramos em 2018 sobre a temática dos povos indígenas do Brasil.

Para tanto, vale destacar algumas especificidades do CAp/ESEBA/UFU. Nos anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º), não há professor regente (pedagogo), como acontece na maioria das escolas das redes de ensino. Nesses anos, as aulas são ministradas por professores especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, História, Matemática, Ciências, Português, Educação Física, Filosofia e Arte. A disciplina de História tem uma carga horária semanal de três aulas de 50 minutos cada, distribuída geralmente em duas aulas geminadas e uma isolada.

O currículo de História do CAp/ESEBA/UFU foi planejado a partir de grandes eixos temáticos. Dessa forma, a temática dos povos indígenas do Brasil está no Eixo Integrador *Pluralidade Cultural* do 2º ciclo (4º e 5º anos). Tal proposta está em consonância com os princípios da Lei 11.645/2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional com vista à reformulação curricular da educação básica, contando com todos os componentes curriculares dos ensinos Fundamental e Médio sob a obrigatoriedade do tema “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Nesse sentido, é pertinente destacar que a lei tem por objetivo educar para a diversidade das relações étnico-raciais e a valorização das contribuições das diferentes culturas na formação da sociedade brasileira. Conforme a estudiosa Petronília Silva destaca em seu artigo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que efetive participação no espaço público.¹

Como sugere Silva, a educação para as questões étnico-raciais deve extrapolar o ambiente escolar, contribuindo para a formação dos cidadãos com o intuito de romper com as relações marcadas pelo preconceito e pela desigualdade social. Dessa forma, a lei 11.645/08 é de grande importância na mudança da visão eurocêntrica para um olhar com vistas à valorização da diversidade cultural que compõe nossa nação.

Considerando esses pressupostos, organizamos os nossos objetivos de forma que a temática fosse abordada de uma maneira histórica e crítica e que os nossos estudantes pudessem identificar e valorizar a diversidade dos povos indígenas do Brasil. Objetivamos, além disso, romper com os estereótipos e preconceitos sobre esses povos, quase sempre lembrados nas escolas no dia 19 de abril, quando se “comemora” o Dia do Índio. Outra questão que vale ser destacada é a nova abordagem na historiografia brasileira, que, juntamente com a antropologia, busca pensar os povos indígenas em suas estratégias de resistência e ressignificação diante das questões impostas durante o período colonial.² Nessa nova perspectiva, os povos indígenas não são vistos apenas “como simples relações de dominação impostas aos índios, de tal forma que não lhes restava margem de manobra alguma a não ser a submissão passiva a um processo de perdas culturais progressivas que os levaria à descaracterização e à extinção étnica”³.

Essa revisão historiográfica mostra justamente como os povos indígenas resistiram a esse processo de exploração e foram capazes de “reformular suas culturas, mitos e compreensões do mundo para dar conta de pensar e interpretar coletivamente a nova realidade que lhes é apresentada”⁴.

Vale ressaltar que a escola adota livros didáticos, mas são pouco utilizados nas aulas de História. Cada professor produz seu próprio material pedagógico. Dessa forma, são recorrentes nas aulas de História a utilização de diferentes fontes históricas e a elaboração de sequências didáticas pensadas a

¹ SILVA, Petronília B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007, p. 490.

² ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

³ *Idem*, p. 27.

⁴ *Idem*, p. 28.

partir de princípios estabelecidos no currículo de História e nos objetivos que visam desenvolver determinadas competências dos nossos estudantes, como ampliar a análise crítica da realidade, fundamentar argumentações, afirmar posições e estabelecer relações entre o presente e o passado.

Nessa metodologia de trabalho, valorizamos os conhecimentos prévios dos nossos estudantes, permitindo que os mesmos expressem o que sabem sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais significativo e motivador para eles.

É importante destacar que, ao partir das próprias experiências, os estudantes se reconhecem como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico. Sobre esse assunto, as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli alertam:

[...] a relação entre o conhecimento histórico a ser ensinado e a cultura experiencial do aluno deve desenvolver-se “num processo de negociação de significados”, isto é, o processo de ensino e aprendizagem é uma reconstrução de conhecimentos, e não uma mera justaposição deles⁵.

Dessa forma, o ensino de História deve aproximar-se das experiências individuais e coletivas dos estudantes, de modo que o aprendizado seja significativo e possa fornecer ferramentas para que os estudantes articulem questões do presente com o passado e possam vislumbrar possibilidades de intervir na sociedade em que estão inseridos.

Para a elaboração dessa sequência didática, realizamos uma sondagem que permitiu verificar as representações dos estudantes sobre os povos indígenas do Brasil. A partir desse levantamento, foi possível planejar as demais intervenções a serem realizadas em sala de aula, considerando as demandas apresentadas pelos discentes e os objetivos de aprendizagem para esse ano de ensino. Dessa maneira, as atividades foram planejadas e desenvolvidas de forma exitosa, considerando todas as necessidades de adaptações e ajustes de acordo com as demandas que surgiram no decorrer de cada etapa.

Portanto a proposta deste capítulo é apresentar todas as etapas dessa sequência didática trabalhada nas turmas de 4º ano, juntamente com as avaliações dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. No desenvolvimento dessa estratégia de ensino, a prática docente também passa a ser objeto de reflexão, na medida em que avaliamos e repensamos nossos próprios planejamentos e ações metodológicas.

Sendo assim, faremos uma análise do cotidiano da sala de aula, refletindo sobre as relações estabelecidas entre os docentes e discentes no

⁵ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CANTELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 50.

processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de sequência didática, refletindo, desse modo, sobre a autonomia do estudante e o papel do professor mediador na construção do conhecimento dos nossos alunos.

Nossa proposta buscou refletir sobre os povos indígenas como sujeitos sociais que elaboraram, ao longo do tempo, estratégias e formas de resistências e se reinventaram diante de questões de exploração e violência a que foram submetidos desde a chegada dos colonizadores. Objetivamos também problematizar as contribuições e a inserção dos povos indígenas na sociedade atual no campo da política, da cultura e da economia.

Com relação a esse tema, sabemos o quanto é desafiador para nós, docentes, adequar-nos às exigências da Lei 11.645/2008, visto que ainda nos deparamos com vários materiais didáticos com abordagens eurocêntricas e estereotipadas dos povos indígenas de modo simplista e singular e que não reconhecem a diversidade desses povos.

Propusemos uma abordagem que se distanciasse dessa perspectiva tradicional. Para tanto, alguns questionamentos surgiram. Como pensar em metodologias de ensino que atendam essas questões? Que fontes históricas utilizar em sala de aula? Como organizar essas fontes históricas de forma didática para os nossos estudantes? Como promover e ensinar uma investigação histórica aos estudantes que possa romper com a imagem estereotipada dos povos indígenas existente nos materiais didáticos? Como promover uma reflexão do tema ao longo do processo histórico?

Sobre esse assunto, o educador catalão Antoni Zabala afirma:

Os tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente, a exposição do tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as explicações, etc., podem ter um caráter ou outro segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupal e aos materiais utilizados⁶.

Conforme Zabala, o que determina se uma proposta didática será exitosa ou não depende de como o docente planeja, organiza e encadeia as atividades no desenvolvimento de suas aulas. Os recursos didáticos também são de grande importância para o bom resultado das aulas. Dessa maneira, cabe a nós, docentes, propormos estratégias de ensino que valorizem o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem e façam sentido para os estudantes.

⁶ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. São Paulo: Artmed, 1998. p. 53.

Há várias formas de organizar uma boa sequência didática. Segundo Zabala, o docente deve ater-se a alguns princípios: se sua proposta de atividades apresenta questões que permitem valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes; se o conteúdo está sendo apresentado de forma significativa para eles; se a proposta está adequada para a faixa etária dos estudantes; se os estudantes conseguem relacionar os conhecimentos prévios com os novos conteúdos; e se há uma valorização da autonomia na aprendizagem dos estudantes.

Organizando nossa sequência didática

Planejamos a sequência didática para ser realizada ao longo de seis semanas com dois encontros por semana, sendo uma aula geminada (com duração de 100 minutos), o que nos possibilitou propor atividades mais complexas, como leituras de fontes históricas, debates, diálogos, registros escritos e que também envolvessem agrupamento dos estudantes em duplas e em grupos maiores. Também tivemos outra aula isolada com duração de 50 minutos.

Em nosso primeiro encontro, o tema foi apresentado aos estudantes a partir de questões motivadoras que buscavam estimulá-los a falar o que sabiam sobre os povos indígenas do Brasil. Nessa ocasião, ressaltamos para a turma de 4º ano que todas as informações que sabiam sobre os povos indígenas, que tinham visto ou ouvido nos telejornais, filmes, documentários e literatura, poderiam ser apresentadas para o grupo.

Registramos no quadro da sala algumas perguntas para dar início à proposta e motivar a participação dos estudantes, cujas carteiras foram dispostas em forma circular na sala de aula:

- O que vocês sabem sobre os povos indígenas do Brasil?
- Onde eles vivem? Nas cidades? Em terras indígenas?
- Como se vestem?
- O que eles fazem?
- Vocês já leram alguma notícia sobre os povos indígenas? Qual era o assunto?

Nesse momento, oportunizamos o direito de fala para cada estudante expressar o seu conhecimento prévio sobre o assunto e buscamos valorizar a fala de todos como uma possibilidade de diálogo com pontos de vista diferentes da nossa realidade a partir do lugar social em que estão inseridos.

Nessa proposta de trabalho, o tema é abordado de uma maneira dinâmica e reflexiva, abandonando o modelo de aula baseado na transmissão de conteúdo pelo professor – ou seja, o modelo “enciclopédico” – e assumindo a postura de mediador do conhecimento.

Nessa perspectiva metodológica,

a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da reação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa⁷.

Tomando como pressuposto a sala de aula enquanto espaço de interlocuções e de trocas, buscamos mediar as impressões dos estudantes sobre a temática em questão e os conhecimentos produzidos sobre o assunto. Nesse ínterim, a sala de aula assume um papel importante como espaço de construção do saber histórico.

As informações apresentadas pelos estudantes foram registradas no quadro e, em seguida, anotadas no caderno de História. Além do registro escrito, solicitamos que elaborassem desenhos para complementar as informações apresentadas sobre os povos indígenas do Brasil.

Realizada a atividade de sondagem, identificamos diferentes representações que os estudantes construíram a partir de suas interações sociais com essa temática e que foram problematizadas ao longo dessa sequência didática.

Concordando com as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, defendemos que o “conjunto de representações” dos estudantes sobre um determinado assunto deve ser valorizado e ser o ponto de partida para a produção do conhecimento histórico, pois determinadas explicações podem ser insuficientes para “explicar e compreender a realidade”. Daí a necessidade de mediação entre os saberes dos estudantes e os saberes formais.

Dessa forma, a atividade de sondagem serviu para nortear o planejamento de nossas intervenções pedagógicas e as propostas didáticas a serem desenvolvidas juntamente com a turma. Após esse momento, realizamos uma análise das representações elaboradas pelos estudantes sobre os povos indígenas do Brasil.

O conceito de representação social, do qual lançamos mão nesse estudo, baseia-se nas contribuições da psicologia social. Sobre esse assunto recorreremos aos estudos de Denise Jodelet⁸, que defende que representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”⁹.

⁷ SCHIMIDT; CANTELLI, op. cit., p. 31.

⁸ JODELET, Denise. *Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie*. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psychologie sociale*. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. p. 36.

⁹ JODELET apud SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: Desafios para processos de Ensino e Aprendizagem da História. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, 2005, p. 351.

Nesse sentido, os conhecimentos forjados nas relações sociais são frutos de um diálogo estabelecido entre o indivíduo e o mundo social em que está inserido. Assim, os estudantes, ao falar das representações sociais sobre os povos indígenas do Brasil, explicitam o seu ponto de vista a partir da interação entre os conhecimentos aos quais eles têm acesso e são partilhados em nossa sociedade e sua subjetividade. Dessa forma, essas representações sociais não são uma simples cópia da realidade, mas sim o resultado das interações que eles criam e recriam dos símbolos sociais.

As principais representações que identificamos sobre os povos indígenas estão associadas aos povos contemporâneos, à chegada dos portugueses no Brasil e aos primeiros contatos com o “homem branco” durante o século XVI: os povos indígenas são representados no imaginário das crianças como sujeitos que vivem exclusivamente nas aldeias e florestas, moram em ocas, andam nus e vivem unicamente da caça e da pesca. Nos registros produzidos pelos estudantes, algumas frases como “Os índios são todos iguais e vivem na floresta”, “Os índios não trabalham, só caçam e pescam”, “Os índios vivem pelados nas aldeias”, “Os índios não conhecem a nossa tecnologia digital” e “Os índios não conhecem as cidades” foram recorrentes.

A perspectiva apresentada pelos estudantes baseia-se em uma visão eurocêntrica, pois os povos indígenas foram representados como sujeitos a-históricos, “parados” no tempo, ou seja, o indígena é aquele do período da colonização brasileira, do tempo de Cabral. Ainda nessa perspectiva, os povos indígenas são vistos como inocentes e passivos diante das questões colocadas pelo mundo contemporâneo, como a luta pela demarcação de terras, o enfrentamento de problemas econômicos e sociais e as dificuldades para estabelecer uma inserção na sociedade brasileira.

Destoando dessa representação recorrente entre os estudantes, algumas falas como “Eles praticam esportes”, “professora, sabia que a peteca foi inventada pelos indígenas?” podem ser interpretadas como indícios de uma visão que remete à diversidade dos povos indígenas como também uma fala acolhedora das contribuições dos povos indígenas para a nossa cultura.

Vale ressaltar que a visão eurocêntrica e a-histórica sobre os povos indígenas ainda é predominante nos livros didáticos de História.¹⁰ Alguns estudiosos que se dedicaram a investigar como a temática dos povos indígenas é abordada nesses materiais¹¹ ressaltam que ainda existem muitas

¹⁰ Conforme Izabel Gobbi constata em sua dissertação de mestrado, são vários os livros didáticos que ainda mantêm uma abordagem eurocêntrica sobre a temática dos povos indígenas, dos quais destacamos: *Coleção História das Transformações Sociais*, *Coleção História – Edição Reformulada*, *Coleção História: fazendo, contando e narrando a História*.

¹¹ Sobre a temática dos povos indígenas nos livros didáticos de História, destacamos as contribuições de alguns estudiosos, como: SILVA, Maria de Fátima B. da. Livro Didático de

lacunas nesses livros, mesmo com a aprovação da Lei 11.645/2008. Para as historiadoras Márcia Elisa Teté Ramos, Marlene Rosa Cainelli e Sandra Ferreira de Oliveira, mesmo nos livros didáticos de História do PNL D de 2017 percebem-se essas lacunas.

Conforme levantamento das autoras:

A organização da narrativa principal é cronológica e eurocêntrica, de modo que os temas da legislação são abordados sempre em referência à história europeia; a temática aparece de forma limitada, sem ressaltar a presença dos povos indígenas na atualidade como algo relevante nem aprofundar os conflitos ou problemáticas em relação à questão indígena no Brasil; as contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política praticamente estão ausentes das coleções; a abordagem sobre os conteúdos referentes a essa temática ocorre em determinados períodos da história (de forma geral, os indígenas são apresentados ainda ligados à colonização), apresentando pouco das suas problemáticas atuais [...].¹²

Nesse sentido, as proposições teórica e metodológica presentes nessa sequência didática buscaram desconstruir os estereótipos e as visões preconceituosas sobre os povos indígenas do Brasil por meio de problematizações e mediações a partir do que constatamos das representações dos estudantes sobre esses indígenas, permitindo, desse modo, que os estudantes pudessem aproximar-se de novos saberes históricos baseados na diversidade e no respeito às diferenças.

1ª intervenção: assistindo ao documentário

Das crianças de Ikpeng para o mundo

Com o objetivo de problematizar a representação predominante dos povos indígenas apresentada pelos estudantes e discutir com eles sobre a diversidade dos povos indígenas do Brasil, as suas lutas, as conquistas, as resistências e o protagonismo desses sujeitos históricos, escolhemos uma produção audiovisual produzida pelos povos indígenas de Ikpeng.

História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*. São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 2, p. 151-168. 2012; SOUZA, Isabelle Cristine de A. *Povos indígenas do Brasil: representações dos povos indígenas na coleção Araribá História e reportagens da revista Veja* (2008-2014). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2016; SOUZA, Gleice Keli B. “Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, BA, 2015.

¹² RAMOS, Márcia E. Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra R. Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 80.

Para a escolha desse vídeo, levamos em consideração o protagonismo indígena, ou seja, buscamos valorizar os indígenas como porta-vozes de sua própria história, cultura e saberes. Nesse material, os indígenas coordenam todo o processo de produção e edição. Outro elemento relevante para a escolha desse audiovisual deve-se ao fato de ele retratar o cotidiano das crianças indígenas de Ikpeng, que têm a mesma faixa etária dos nossos estudantes do 4º ano (entre 9 e 10 anos).

O documentário *Das crianças de Ikpeng para o mundo* é fruto do projeto Vídeos nas Aldeias¹³ (disponível no canal Vídeo nas Aldeias no *YouTube*). Criado em 1986, o projeto tinha como objetivo apoiar as lutas dos povos indígenas e valorizar o patrimônio cultural e territorial dos mesmos. Vídeos nas Aldeias surgiu em uma ONG no Centro de Trabalho Indigenista com os povos Nambiquara com a iniciativa do antropólogo indigenista Vincent Carelli. A idealização desse projeto surgiu após Carelli filmar os indígenas e, em seguida, apresentar as filmagens a eles, que começaram a gostar de se ver por meio das lentes das câmeras. O projeto ofereceu oficinas de noções básicas em cinegrafia para os povos indígenas interessados.

O documentário *Das crianças de Ikpeng para o mundo* tem a duração de 35 minutos e foi dirigido por Natuyu Yuwipó Txicão, Karané Ikpeng e Kumaré Ikpeng como adaptação do livro-filme de Rita Carelli, *Cineastas indígenas para jovens e crianças*, para estudantes do Ensino Fundamental. O vídeo apresenta o cotidiano das crianças indígenas da etnia Ikpeng, as brincadeiras, os rituais, os banhos de rio, a pesca, a escola e a relação com a natureza. Esse grupo indígena vive no Parque Nacional do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso.

Após a escolha do vídeo, organizamos o espaço no Laboratório de História da escola para sua exibição. Antes de iniciarmos, apresentamos algumas informações técnicas, como o nome do documentário, o produtor e o tempo de duração. Após o término do vídeo, abrimos um momento para o debate e, para estimular a participação dos estudantes, apresentamos algumas questões que pudessem balizar as nossas discussões.

- Vocês gostaram do documentário?
- O que mais chamou a sua atenção?
- Qual tema é abordado?
- Vocês já ouviram falar desse povo indígena?
- Sabem onde eles vivem?

¹³ O Projeto *Vídeo nas Aldeias* tem disponível diversas produções que abordam a temática indígena a partir do cotidiano das crianças indígenas. Esses vídeos são *Priara Jô. Depois do ovo, a guerra*, dirigido por Kamoi Paraná; *Kinja Iakaha, um dia na aldeia*, dirigido por Waimé Atroari, Sawá Waimiri, Kabaha Waimiri, Lawysy Waimiri e Aradwá Waimir; *No tempo do verão*, dirigido por Wewito Piyãko; e *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbya-Guarani*, dirigido por Ariel Duarte e Ortega e Patrícia Ferreira.

- É possível fazer alguma relação do cotidiano das crianças indígenas com o de vocês?
- Quais brincadeiras indígenas são apresentadas no documentário? Vocês conhecem essas brincadeiras?
- Como as crianças indígenas de Ikpeng se vestem? Parece com o modo como vocês se vestem?¹⁴

Organizados em um grande círculo, iniciamos uma conversa sobre o documentário. Nesse momento, a maioria dos estudantes manifestou interesse em participar. Uma questão apresentada diz respeito à liberdade de ir e vir das crianças indígenas em seu território, como nadar no rio e explorar a mata. Algo que chamou a atenção também foi o fato de as crianças indígenas produzirem os seus brinquedos artesanalmente.

No decorrer do debate, os alunos foram apresentando comparações com o modo de vida das crianças indígenas e suas vivências como a escola, as brincadeiras, a língua falada, as roupas utilizadas, a alimentação e os rituais. Na fala dos estudantes, identificamos várias comparações com outros povos indígenas do Brasil (“os povos indígenas são todos iguais”, “os povos indígenas falam todos a mesma língua”, “os povos indígenas vivem do mesmo modo que os povos de Ikpeng”, por exemplo). Nessas intervenções, observamos que ainda predomina uma visão de que os povos indígenas são todos iguais, partilham de uma mesma cultura e vivem da mesma maneira. Essas foram as representações mais comuns, sobre as quais vale destacar as contribuições do professor José Ribamar Bessa Freire. Em “A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios” (capítulo do livro *Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos*¹⁵), o autor chama a atenção para cinco equívocos recorrentes sobre os povos indígenas do Brasil. Um deles é a ideia de um “índio genérico”, em que os povos indígenas são vistos a partir de um único modelo, em que os vários aspectos da cultura, como o seu modo de falar, alimentar-se e relacionar-se entre si, seriam iguais. Nessa lógica, toda a diversidade cultural desses povos é anulada.

Além do “índio genérico”, o autor menciona outros quatro equívocos sobre os povos indígenas brasileiros. Um deles é que os povos indígenas teriam “culturas atrasadas” ou “primitivas”. Nessa perspectiva, a cultura indígena deixa de ser compreendida dentro de sua própria lógica de produção de conhecimentos e saberes e é vista a partir da comparação com outras culturas.

¹⁴ Essas questões foram elaboradas levando em consideração as referências e as discussões teórico-metodológicas para trabalhar com filmes e documentários durante as aulas de História.

¹⁵ ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de; CARVALHO, Ernesto; CARELLI, Vicent (orgs.). *Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos*. Olinda, PE: Vídeos nas Aldeias, 2010.

Outra representação distorcida dos indígenas do Brasil é identificada pelo autor como “culturas congeladas” no tempo. Consequentemente, quando se fala em povos indígenas, vem à mente das pessoas que o índio vive “nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha”¹⁶. Conforme o autor, qualquer imagem que destoia daquela do indígena de 1500 provoca estranhamento.

O quarto equívoco trata da compreensão dessas culturas enquanto “parte do passado”, desconsiderando, dessa forma, todas as participações desses povos na cultura contemporânea. Nesse sentido, é preciso valorizar as contribuições dos indígenas à língua falada em nosso país, que são mais de 200 línguas indígenas vivas em nosso país, além da contribuição desses povos em outras áreas do conhecimento, como as artes visuais.

Para o autor, o quinto e último equívoco é que “o brasileiro não é índio”, pois há uma negação da herança e das contribuições da cultura indígena na formação da população brasileira devido a uma valorização da presença da cultura europeia em nosso país em detrimento das culturas de matrizes indígenas e africanas. Nesse movimento de valorização da cultura europeia, deixa-se também de explicitar a riqueza cultural de nosso país para evidenciar apenas uma parte de nossa constituição.

2ª intervenção: diversidade dos povos indígenas

Planejamos uma intervenção com o objetivo de problematizar a visão apresentada pelos estudantes, oferecendo elementos para eles compreenderem a diversidade dos povos indígenas do Brasil.

Propusemos uma intervenção com a apresentação de diversas imagens de diferentes etnias indígenas, com textos de jornais para que os estudantes pudessem observar as semelhanças e as diferenças entre os povos indígenas e as representações dos povos indígenas em diferentes fontes iconográficas e escritas. Após essa apresentação, dividimos a turma em grupos de quatro estudantes e apresentamos as fichas¹⁷ com as fontes históricas. Solicitamos que os estudantes fizessem uma leitura silenciosa, e a partir de observação e manipulação eles foram instigados a analisar essas fontes históricas.

¹⁶ FREIRE, José Ribamar Bessa. Herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Idem*, p. 24.

¹⁷ Elaboramos várias fichas contendo as fontes históricas a serem trabalhadas nesse momento. Essas fichas foram numeradas, e cada uma tinha uma fonte histórica. Dessa forma, foram organizadas assim: Ficha 1: Fotografia dos povos indígenas Xavantes; Ficha 2: Fotografia dos povos indígenas Ashanincas; Ficha 3: Fotografia dos povos indígenas Maxacali; Ficha 4: Texto jornalístico *Folhinha reúne crianças guaranis para ler história indígenas*, de Gabriela Romeu, publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 18/04/2015.

Para tanto, elaboramos um quadro com algumas orientações para que os estudantes pudessem levantar hipóteses, investigar, refletir e registrar as informações das fontes históricas nesse espaço. O quadro a seguir foi disponibilizado para os grupos, que deveriam, no final dessa etapa, apresentá-lo preenchido para os demais estudantes.

Figura 1: Quadro “Leitura de documento histórico”, elaborado pela professora Roberta Paula Gomes Silva em 2018 para a realização da proposta pedagógica

	Tipos de documento	Data e autor(a) da fonte histórica	Como os povos indígenas foram representados	Elementos da cultura indígena
Ficha 1				
Ficha 2				
Ficha 3				
Ficha 4				

Na ocasião, algumas intervenções foram realizadas pela professora com o objetivo de mediar o tratamento das fontes históricas em sala de aula. Sabemos que essas fontes não falam por si só, e cabe a nós questioná-las. Buscamos desenvolver juntamente com os estudantes a habilidade de aprender a perguntar e problematizá-las. Para isso recorreremos às contribuições de Maria Belintane Fermiano e Adriane Santarosa dos Santos¹⁸ sobre o uso de documentos históricos nas aulas de História. De acordo com as autoras, “a partir das respostas, os alunos podem ser incentivados a comparar, resumir, organizar dados, seriar, analisar, criticar”¹⁹.

Todo esse processo de questionamentos, diálogos, trocas e escutas é essencial para o desenvolvimento do raciocínio histórico da criança, conforme explicita Hilary Cooper:

Um dos principais fatores de uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado é que isso envolve o desenvolvimento de argumentos pela criança para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparada para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta²⁰.

¹⁸ FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS; Adriane Santarosa dos. *Ensino de História para o fundamental I: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

¹⁹ *Idem*, p. 81.

²⁰ COOPER, Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. Educar, Curitiba, Especial, 2006, Editora UFPR, p. 185.

Considerando esse processo do saber histórico escolar, separamos um momento para que os estudantes organizassem essas ideias, formulassem novas perguntas, organizassem cronologicamente as fontes históricas e produzissem sínteses em seus cadernos a respeito dessas fontes. Essa etapa constituiu um momento de grande importância, pois os estudantes puderam entrar em contato com uma diversidade de fontes históricas.

Nas sínteses elaboradas pelos estudantes, observamos como eles conseguiram identificar algumas diferenças e semelhanças entre os povos indígenas do Brasil, tomando como referência as fontes históricas apresentadas nas fichas. Por isso oportunizamos a cada grupo um momento para que as informações contidas no quadro fossem socializadas com os demais estudantes.

Os estudantes conseguiram observar algumas diferenças evidenciadas nas indumentárias e nos adornos utilizados pelos povos indígenas de cada etnia. Outros elementos, como corte de cabelo, pinturas corporais e elementos da cultura, também foram destacados.

A partir das questões apresentadas pelos estudantes, fomos realizando mediações, apresentando outros elementos da cultura desses povos indígenas, como a língua falada nessas tribos, as regiões do país em que as aldeias estão localizadas e os artesanatos produzidos.

3ª intervenção: pesquisa em meios digitais

Propusemos uma pesquisa sobre os povos indígenas nos dias de hoje. Para a realização dessa atividade elaboramos um roteiro para que os estudantes desenvolvessem a pesquisa em duplas. Nesse momento, disponibilizamos os tablets da escola, apresentamos aos estudantes o roteiro e explicamos como deveriam realizar cada etapa da pesquisa.

Como ponto de partida, apresentamos algumas questões que pudessem motivar os estudantes a pensar esse tema a partir do presente, como:

- O que é ser indígena no Brasil hoje?
- Onde os povos indígenas estão vivendo?
- No que eles trabalham?
- Fora das aldeias, onde estudam?
- Vocês acham que eles sofrem algum tipo de preconceito? Quais?

Para que os estudantes pudessem responder essas questões e pensar historicamente como os povos indígenas se inserem em nossa sociedade nos dias atuais, selecionamos o site *Povos Indígenas no Brasil*, do Instituto Socioambiental²¹. Esse site contém textos, fotografias e gráficos mostrando a cultura de diferentes povos indígenas do Brasil.

²¹ QUEM somos? *Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>. Acesso em: 30 mai. 2021.

Também selecionamos quatro vídeos; dois deles são do jovem *youtuber* indígena Cristian Wariu²², da etnia Xavante com ascendência Guarani. O estudante de Comunicação Organizacional na Universidade de Brasília (UnB) começou seus vídeos no ano de 2017 e atualmente possui cerca de 17 mil inscritos e 16 vídeos publicados.

O terceiro vídeo é do indígena Daniel Munduruku²³, contando sua trajetória fora da aldeia, em um contexto urbano, e apontando questões importantes, como a sua formação acadêmica, o trabalho como professor e a publicação de livros.

O quarto vídeo selecionado apresenta uma entrevista no canal Ellora²⁴ com a indígena rapper Katú Mirim. A jovem cantora, nascida em São Paulo, fala dos preconceitos e dos estereótipos em relação aos povos indígenas que vivem na cidade. Katú Mirim destaca que as pessoas têm dificuldade para reconhecer os povos indígenas urbanos enquanto indígenas sob a justificativa de que, como não vivem nas aldeias, eles deixam de ser indígenas.

Após a realização da pesquisa e a visualização dos vídeos, os estudantes apresentaram as informações que consideraram mais relevantes em suas pesquisas. Como fechamento dessa sequência didática, propusemos aos estudantes que, após esses diferentes momentos, com realização de leitura, pesquisa, discussões, sínteses e visualização de vídeos mediados pela professora, faríamos o fechamento desse assunto. Para isso solicitamos que, individualmente, os estudantes elaborassem um texto relatando *O que é ser indígena no Brasil nos dias de hoje*.

Além do texto, os estudantes foram convidados a desenhar e ilustrar as suas produções, que foram socializadas com a turma e posteriormente afixadas em um mural da escola em ponto de grande circulação de pessoas.

Ao analisar as produções finais de nossos estudantes e compará-las com a atividade diagnóstica, realizada no início dessa sequência didática, percebemos que a grande maioria dos estudantes conseguiu ressignificar as representações apresentadas inicialmente sobre os povos indígenas do Brasil. Na atividade de fechamento dessa sequência didática, identificamos que os povos indígenas foram representados em sua maioria de um modo histórico e mais dinâmico. Aquele indígena que antes fora ilustrado na canoa

²² POVOS indígenas do Brasil. *Canal Wariu*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=unkNjF_m1NQ>. Acesso em: 30 mai. 2021; O QUE é ser indígena no século XXI. Ep. 1. Canal Wariu. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

²³ DANIEL Munduruku – Culturas indígenas (2018). *Canal Itaiú Cultural*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68&list=RDCMUCn3RTLTgiO7Tjfg7juhFM1g&start_radio=1&rv=8D4RF2CqR68&t=131>. Acesso em: 30 mai. 2021.

²⁴ INDÍGENA no Brasil hoje: como é?. *Canal Ellora*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9IvQ4VKqvsI>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

com um arpão nas mãos ou na mata com o arco e flecha agora ganhou, nas ilustrações, novas indumentárias, como camisetas, shorts, calçados, bola de futebol e até celulares. A incorporação de tais elementos nessas representações foi compreendida como uma percepção dos estudantes de que os povos indígenas estão inseridos em nossa sociedade e que a aquisição ou o uso de determinados bens de consumo não invalida a sua condição de indígenas.

Dessa forma, acreditamos que há um distanciamento daquela visão predominante de que os indígenas vivem exclusivamente isolados nas aldeias ou nas florestas sem estabelecer trocas ou diálogos com os não indígenas, contribuindo assim para a percepção de que as culturas indígenas são dinâmicas e estão em constante movimento conforme as questões sociais, políticas e econômicas de seu tempo.

Elementos da cultura indígena – como a pintura corporal – ganharam destaque nas novas produções dos estudantes. A visibilidade conferida pelos estudantes a esses elementos culturais presentes em alguns grupos indígenas realça a diversidade cultural dos povos indígenas, anteriormente representados de forma homogênea.

Questões contemporâneas relacionadas com a luta pela demarcação das terras indígenas e a invasão de suas terras pelos fazendeiros ganharam relevo em algumas representações. A partir desses indícios inferimos que a ideia daquele indígena “congelado no tempo” foi redimensionada por alguns estudantes, visto que temas atuais foram incorporados aos textos e às cenas.

Observamos também que nem todos os estudantes conseguiram desconstruir aquela representação do “índio genérico”, “congelado no tempo”, que ainda permaneceu em algumas ilustrações e textos. Algumas frases como “Eu acho que eles são praticamente iguais” e “Eles moram nas aldeias que ficam na floresta só caçando” podem ser lidas como permanência das representações estereotipadas identificadas na atividade diagnóstica.

As intervenções, o planejamento e as metodologias desenvolvidas durante cada fase dessa sequência didática buscaram desconstruir e, ao mesmo tempo, problematizar uma representação que identificamos ter sobressaído entre os estudantes: a representação de que os povos indígenas do Brasil aparecem quase exclusivamente no período colonial como um ser passivo e ingênuo (o “bom selvagem”).

Essa representação apresentada pelos estudantes não é natural nem destituída de historicidade, mas é fruto das relações sociais marcadas pela desigualdade entre os povos indígenas e os não indígenas desde a colonização brasileira até os dias atuais. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na formulação de novas representações desses grupos sociais e na desconstrução daquelas já cristalizadas em nossa sociedade.

Não podemos deixar de mencionar que a imagem do índio “bom selvagem” e a do “índio genérico” são recorrentes nos materiais didáticos, filmes, séries e telenovelas brasileiras. Considerando que a maioria das famílias brasileiras tem acesso a um desses suportes, acreditamos que isso tem um peso importante na disseminação e manutenção das representações estereotipadas dos povos indígenas. Dessa forma, acreditamos que essas representações estão sedimentadas em nossa sociedade, e por isso é difícil romper com elas em tão pouco tempo.

Identificamos também algumas representações que podem expressar o desenvolvimento do sentimento da alteridade de nossos estudantes com relação à cultura dos povos indígenas do Brasil. Em trechos de textos como “as crianças indígenas de Ikpeng não usam vara de pescar como nós, mas isso não importa; o importante é que elas pescam” é possível identificarmos o respeito à diversidade do outro.

Foram produzidas também algumas ilustrações de crianças indígenas brincando com crianças não indígenas, o que nos remeteu à possibilidade do convívio das diferentes culturas de uma maneira respeitosa, balizada pela amizade e pela realização das atividades lúdicas.

Ao término de nossas intervenções pedagógicas, percebemos que as representações dos estudantes sobre os povos indígenas do Brasil foram para a maioria dos estudantes ampliadas e reformuladas. Muitas informações debatidas em nossos encontros foram incorporadas pelos estudantes, o que permite inferir que aquela visão do “índio genérico” “parado no tempo” foi redimensionada e problematizada por grande parte da turma. Sabemos que as abordagens realizadas ao longo desses encontros não esgotam as possibilidades e os desafios de tratar essa temática em sala de aula. Pelo contrário, são meios e recursos que podem subsidiar e ser um ponto de partida para práticas docentes que buscam produzir um conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil pautado na historicidade, na diversidade e no respeito às diferenças e à diversidade.

Capítulo 3

Experimentando saberes: práticas de ensino de História integradas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

*Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira
Maria Andréa Angelotti Carmo*

Tratar dos temas Educação e Ensino de História hoje é uma tarefa desafiadora. Temos experimentado constantes alterações no plano das políticas educacionais, das propostas curriculares, das perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as práticas e metodologias, o processo de formação docente, etc. Na escola pública, entretanto, alguns enfrentamentos permanecem atingindo diretamente os profissionais: a falta de recursos, a desvalorização da carreira docente, o esgotamento físico e mental, as tentativas de “inovação” pedagógica, os mecanismos de aferição de índices e, mais recentemente, a vigilância e os questionamentos sobre o papel do professor e o que e como ele deve ensinar – a exemplo do projeto “escola sem partido”, entre outros.¹

Em meio às políticas direcionadas à educação tem-se, no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja primeira edição ocorreu em 2007 como incentivo à formação de profissionais da educação básica. Esse programa constituiu-se em excelente ferramenta para docentes da escola pública e licenciandos ao propiciar uma dinamicidade e interação, tornando-se mais uma ponte entre a escola pública e a universidade. Alcançou, assim, alguns dos seus principais objetivos: a elevação da qualidade do ensino na educação pública, a valorização do magistério, incentivo à formação de docentes em nível

¹ A partir de março de 2020, acrescentam-se a esse rol as questões e dificuldades encontradas em relação ao ensino remoto em razão das medidas sanitárias adotadas no combate à doença causada pelo novo coronavírus Sars-Cov-2, declarada pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020.

superior para a educação básica e o fortalecimento do papel das redes de ensino na formação de futuros professores.² Entendemos que o programa viabilizou, em certa medida, romper o ciclo de desvalorização e precarização do trabalho docente nas redes públicas a partir da inserção e aproximação dos licenciandos na escola e do trabalho realizado na e não sobre a escola.

É válido salientar que não estamos colocando o programa como um “salvador da educação”, mas entendemos que ele oportuniza novas práticas e possibilidades para a sala de aula, atrelando teoria e prática, saberes acadêmicos e escolares, além de propiciar uma formação docente mais completa e próxima de uma perspectiva atualizada dentro da escola e do que entendemos por processo de ensino-aprendizagem e educação.

Podemos afirmar que esse programa teve êxito e superou as mais animadas expectativas. Nas escolas em que atuamos³ como supervisor e coordenadora do PIBID – História/UFU –, tivemos a oportunidade de observar diferentes e reais mudanças no ambiente escolar e nas práticas de ensino, mesmo entre os professores que não tiveram a oportunidade de estar vinculados diretamente ao programa, mas que, de uma forma ou de outra, participaram de projetos e atividades inter, multi e transdisciplinares.

Os graduandos em História, futuros professores, experimentaram um novo olhar para a sala de aula e um desafio da formação docente, por vezes repleta de expectativas e/ou frustrações, enfrentadas na relação direta e constante com o espaço e a comunidade escolar. O aluno da educação básica ocupou o lugar de sujeito aprendiz⁴, repleto de experiências e saberes múltiplos e participante direto de seu próprio processo formador, não mais mero espectador. E nós, enquanto professores, supervisor e coordenadora, entendemos que avançamos com essa intermediação, pois também aprendemos nessa troca de experiências e relações que foram se tecendo ao longo dos anos e dos projetos executados.

Neste capítulo, temos como objetivo refletir e analisar algumas ações e atividades pedagógicas desenvolvidas por meio do PIBID História, especialmente aquelas realizadas junto à Escola Estadual Messias Pedreiro em Uberlândia/MG no ano de 2019. Assim como nas demais escolas em

² Objetivos que constam na Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

³ Escola Estadual Lourdes de Carvalho, Escola Estadual Prof. Ederlindo Lannes Bernardes, Escola Estadual João Rezende e Escola Estadual Messias Pedreiro, todas na cidade de Uberlândia-MG.

⁴ Referimo-nos, no conceito sujeito-aprendiz, àqueles que estão no ambiente escolar e possuem experiências múltiplas e que não devem condicionar-se a meros receptáculos. Aqui, os estudantes são protagonistas de seu próprio processo formador, atuando de forma constante e contínua em uma relação de troca de saberes.

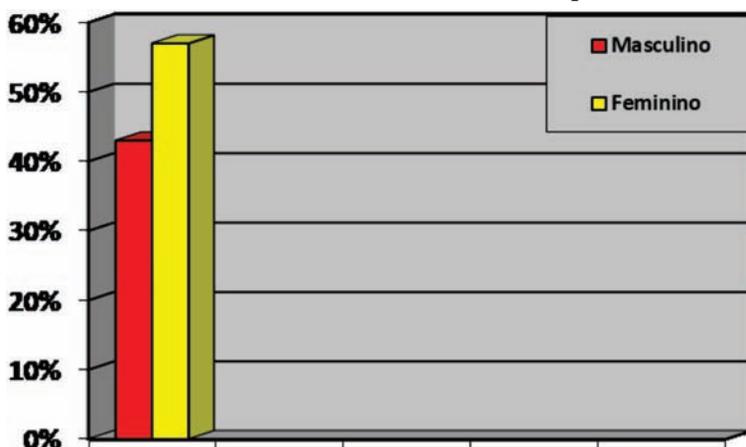
que trabalhamos com o PIBID, foram idealizados e executados diversos projetos voltados à valorização do sujeito aprendiz em seu processo formador nos âmbitos educacional e político-social a partir da abordagem dos conteúdos curriculares de História e dos temas transversais previstos para cada ano de ensino.

Escola e juventudes

A Escola Estadual Messias Pedreiro⁵ oferece o Ensino Médio regular em três turnos, chegando ao número de 1.879 matrículas no ano de 2019. Desse total, 669 correspondiam ao 1º ano, 611 ao 2º ano e 559 à terceira e última etapa do Ensino Médio regular.

Se analisarmos esse quantitativo por sexo, a maioria das vagas é ocupada por mulheres, cerca de 57%, enquanto os homens correspondem a 43% das matrículas efetivadas.

Gráfico 1: Percentual de estudantes por sexo

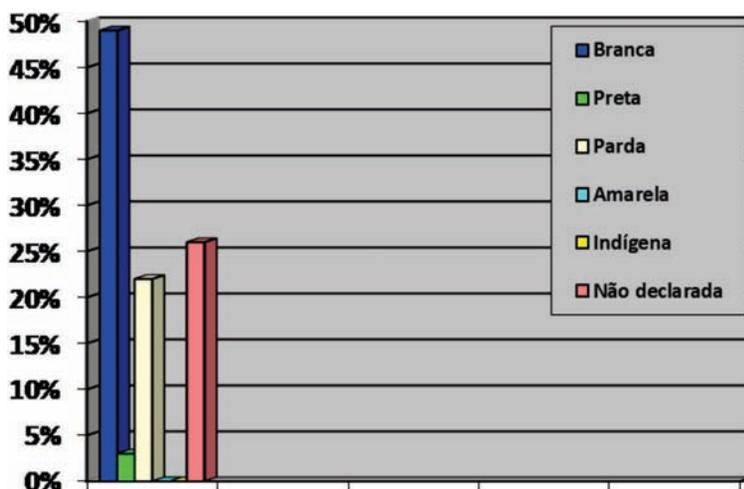


Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020

⁵ Essa instituição de ensino iniciou suas atividades em meados de 1975, ainda como anexo da Escola Estadual de Uberlândia, em um prédio construído em terreno doado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia e com grande parte dos recursos de um empresário local – o senhor Messias Pedreiro, que hoje dá nome à instituição de ensino. No ano de 1976, passou a ser autônoma mediante o decreto nº 18.126 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, oferecendo vagas exclusivamente para o Ensino Médio. A escola passou a ter o Ensino Fundamental, após solicitação da comunidade escolar, a partir de 1987, mas essa modalidade foi desativada gradativamente a partir de 1988, retornando apenas no ano de 2003 com três turmas. As turmas de Ensino Médio foram retomadas a partir de 2011 (Projeto Político-Pedagógico).

Indo além, podemos observar dados ainda mais relevantes. Essa escola, por estar localizada em uma região central⁶, recebe um público diversificado e multicultural. Essa pluralidade educacional deveria ser valorizada e percebida pela própria instituição e pela comunidade, uma vez que se trata de um público oriundo dos mais diferentes bairros da cidade, o que possibilita o contato com uma diversidade de realidades e experiências dos jovens estudantes. No que diz respeito à autoidentificação dos estudantes quanto à raça/etnia, tem-se apenas 3% dos estudantes pretos, como aponta o gráfico a seguir⁷.

Gráfico 2: Percentual de estudantes quanto à raça/etnia



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020

Mesmo a escola sendo pública e recebendo alunos das mais variadas regiões de Uberlândia/MG, não possui ônibus escolar oferecido pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais; por não existir nenhuma escola municipal nas proximidades, não é possível que os estudantes utilizem o transporte público estudantil municipal para chegar até a instituição. Assim, os únicos meios de transporte disponíveis para acesso à escola são os particulares – transporte coletivo de linhas regulares, utilizando-se do desconto estudantil, mas que ainda assim representa um custo alto para os estudantes e suas famílias e/ou transporte escolar privado.

⁶ O estabelecimento de ensino Escola Estadual Messias Pedreiro está situado à Rua Pedro Crosara Cherulli, 980, Bairro Cazeca, Uberlândia – MG.

⁷ Os dados correspondem a: Brancos 49%; Pretos 3%; Pardos 22%; Amarelos 0%; Indígenas 0%; Não declarantes 26%. Dados coletados nos registros de matrículas.

Seria esse um dos motivos para o pequeno número de negros em uma instituição de ensino em área central? Afinal, a maioria dos jovens negros reside em áreas periféricas dos grandes centros urbanos e possui uma condição socioeconômica, em geral, de baixa renda.⁸

Ainda pensando essa pluralidade no espaço da Messias Pedreiro⁹, apenas 1% dos estudantes é de área rural. Em paralelo, se analisarmos *in loco*, dentro das salas de aula podemos observar discentes vindos de várias cidades circunvizinhas, que se mudam para o município de Uberlândia para tentar uma vaga na escola. E em sua totalidade, quando questionados, respondem sempre que o motivo se dá pela qualidade de ensino da instituição e alto índice de aprovação em avaliações externas, como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A maioria desses estudantes mora com parentes, e outros deixam a família e moram em repúblicas estudantis. Aqueles com melhores condições financeiras moram sozinhos em casas e apartamentos alugados pelos pais para que possam investir na educação.

É válido ressaltar aqui que tal fato não significa que todos os estudantes matriculados na escola são de classes média e alta. Dentro da escola, é visível uma pluralidade econômica e cultural. Não é raro, mesmo que não permitido, observar entre os corredores e intervalos estudantes comercializando alimentos fabricados em casa para que essa renda extra possa ser utilizada em seu transporte diário para a escola. Outros trabalham após ou antes do horário escolar. Esse fato é perceptível entre os turnos da manhã e tarde, quando no pátio nos deparamos com vários alunos realizando suas refeições. A direção, inclusive, permite que esses alunos possam utilizar o micro-ondas da cantina para aquecer suas marmitas. No entanto é no período noturno que temos uma real noção da quantidade daqueles que trabalham e estudam. Muitos deles chegam direto do trabalho, sem passar em casa para se alimentar ou tomar um merecido banho, o que acaba demandando muito esforço para se concentrar nas aulas. A hora da refeição escolar durante o intervalo é o momento que possuem, portanto, para “ferrar o estômago” e “dar uma relaxada” para continuar a empreitada.

Em resumo, a E. E. Messias Pedreiro possui um público variado, não apenas geograficamente, mas também socioeconômica e, sobretudo, culturalmente. São sujeitos com experiências multifacetadas que compartilham o lugar e os sonhos.

Entendemos que a escola se constitui em espaço de atuação, ação e construção de conhecimento, deve considerar toda a comunidade e especialmente os seus estudantes. Não raras vezes, a escola tem sido um

⁸ Sobre a discrepância entre localidade de residência e escola ver: XAVIER, Jéssica Lorena. *Análise da discrepância entre localidade de residência e estabelecimento de ensino: o caso da Escola Estadual Messias Pedreiro*. TCC Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

⁹ Essa é a forma como a comunidade se refere à escola.

espaço prioritário no desenvolvimento de projetos e pesquisas para e com a juventude, embora em muitas situações esses jovens não sejam ouvidos ou compreendidos como sujeitos do processo. Nessa perspectiva, inspiramo-nos em Paulo Freire quando afirma:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história¹⁰.

Tal concepção leva-nos a observar a escola em seu papel e função social como espaço não exclusivo para o aprender e ensinar¹¹, mas também como local onde se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos que são expressos através das relações ali tecidas durante o ano escolar.

O estudante não é mais compreendido como um indivíduo “vazio” de saberes e conhecimentos e que pode ser preenchido de conteúdo. Esse sujeito agora também é responsável pela construção do conhecimento, assim como a escola passou a ser compreendida como espaço de formação/construção/elaboração e não apenas de “transmissão de conhecimento”. Tal perspectiva deve-se, em parte, aos esforços de análises, reflexões e proposições que buscaram (re)conhecer o espaço escolar em sua dinâmica e diversidade com suas culturas, saberes e práticas e intensificaram o olhar sobre os conhecimentos produzidos por docentes e discentes a partir da percepção de que a escola, inserida em uma dada realidade, possui uma dinâmica social e poder, de certa forma, responder às demandas e buscar a sintonia com os grupos que a compõem.

Em se tratando de estudantes do Ensino Médio, essas questões são ainda mais sensíveis, uma vez que nos deparamos com muitos questionamentos dos jovens sobre o quanto a escola parece estar distante de seus interesses e necessidades e se queixam de não ser ouvidos, como já cantava Charlie Brown Jr: *Eu vejo na TV, o que eles falam sobre o jovem não é sério, o jovem no Brasil nunca é levado a sério. Sempre quis falar, nunca tive chance*¹².

Essa parece ser a realidade vivida por gerações de jovens que são cobrados para apresentar projetos de vida sem ter oportunidades, sem ser ouvidos, “levados a sério”, mas a eles são atribuídas a carga e a responsabilidade de construir um futuro e uma sociedade melhor, ou “outra” sociedade, sem ser,

¹⁰ FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 16.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não: carta a quem ousa ensinar*. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 37.

¹² Faixa *Não é sério* do disco *Nadando com Tubarões*, lançado no ano 2000 pela BMG.

em sua juventude, reconhecidos como agentes, sujeitos de fato, de sua história e do processo em que estão envolvidos.

Estudos como o de Dayrell apontam para o entendimento social da juventude como a condição do não ser, do vir a ser, e na escola, em nome do “vir a ser” do aluno *traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro*¹³.

O ser jovem modifica-se com o passar dos anos. Também se modificam os seus anseios e pensamentos quanto ao presente e ao futuro. As gerações não pensam da mesma forma. Entendemos que, a despeito das imagens que circulam sobre os jovens e as juventudes, se negativas ou romantizadas, esses enquanto sujeitos sociais constroem uma determinada forma de ser jovem a partir de seu cotidiano, que inclui sua experiência e expectativas também com a escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) indicavam a centralidade do jovem estudante como sujeito do processo educativo ao basear-se na:

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes¹⁴.

A centralidade do jovem estudante no processo de ensino-aprendizagem, embora prevista e indicada, muitas vezes parece estar aquém de suas demandas e de sua efetiva participação no contexto escolar. Posto isso, há uma necessidade real de se (re)discutir as práticas de ensino em sala de aula a partir da valorização dos saberes, anseios e expectativas do estudante, aqui entendido como sujeito aprendiz, como agente principal no processo de ensino-aprendizagem; não somente um “receptáculo” de informações e sim o protagonista de seu próprio processo formador. Contudo, como aponta Caimi, observamos *a carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas atividades ali desenvolvidas*¹⁵.

¹³ DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez. 2003, p. 41.

¹⁴ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. MEC. 2012. Art. 5 e incisos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

¹⁵ CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, Jul./Dez. 2015, p. 106.

O ensino de História em uma perspectiva transdisciplinar

Entendemos ser possível valorizar as experiências e vivências dos estudantes passando a entendê-los como sujeitos no/do processo, buscando aproximar, relacionar e inseri-los no contexto dos temas e conteúdos, especialmente aqueles tratados por nós na História.

A perspectiva de ouvir os estudantes, torná-los protagonistas de sua própria formação, partícipes diretos do processo formador, além de tornar as aulas dinâmicas e planejar as atividades ao longo do ano letivo de 2019, levou-nos a realizar, enquanto equipe de PIBID, um “aulão” colaborativo e uma atividade de acolhimento aos estudantes que pudesse motivar e iniciar algumas abordagens temáticas que seriam realizadas ao longo do ano. Essas atividades foram elaboradas em colaboração com a equipe do PIBID de Física¹⁶, que também atuava na escola, e ocorreram em pelo menos dois momentos.

O primeiro corresponde a um “aulão” envolvendo os docentes de Física e História, ambos supervisores dos subprojetos PIBID de suas áreas, com o auxílio dos bolsistas do programa. Essa aula conjunta teve como temática *Guerra de Trincheiras e Movimento Oblíquo*, em que os professores ministravam a aula de forma colaborativa, integrando os conteúdos de maneira transdisciplinar. Naquela oportunidade, uma “guerra” de bolinhas de papel foi executada pelos próprios sujeitos aprendizes para que pudessem colocar em prática as teorias ministradas de uma maneira dinâmica e, por que não, divertida, entendendo que o ensino pode ser envolvente e participativo.

Figura 1: Estudantes participam do “aulão” de História e Física



Fotos de Anderson Oliveira e de Fernanda Santana, 2019.

Fonte: Acervo - PIBID História 2018-2019

¹⁶ Vivemos tempos difíceis e incertos em decorrência da pandemia do COVID-19. Hoje, infelizmente, o professor de Física da E. E. Messias Pedreiro e amigo Flávio Antônio Martins, que por muitas vezes trabalhou conosco em atividades transdisciplinares, algumas delas apresentadas neste tópico, não se encontra mais entre nós. Flávio foi um profissional que sempre acreditou na educação, em seu poder transformador, sobretudo em novos formatos de ensino/aprendizagem que valorizassem acima de tudo o sujeito aprendiz. Parafraseando Guimarães Rosa, “o que a vida quer da gente é coragem!”, e isso não faltou na vida e trajetória do professor Flávio, que fez do ensino uma importante ferramenta de transformação na vida de tantos jovens.

A segunda atividade foi a montagem de uma exposição de personagens históricas no pátio da escola, em que se buscou apresentar uma breve biografia, com foto, destacando-se as contribuições de cada personagem em seu campo de atuação, especialmente mulheres, negros e indígenas, quase sempre marginalizados na História. Esses personagens foram escolhidos pelos bolsistas do PIBID Física e PIBID História numa tentativa de mobilizar e valorizar também os seus interesses e conhecimentos. Foram selecionados nomes como os de Marie Curie, Violeta Parra, Milton Santos, Maria Carolina de Jesus, Neil de Grasse Tyson, Marsha Johnson, Alan Turing, Frida Khalo entre outras 35 pessoas escolhidas pela atuação na Ciência, na História e na própria escola, destacando o protagonismo de profissionais que trabalhavam na escola e que eram conhecidos entre os estudantes como: Tia Bolinha¹⁷, Silvana Maria¹⁸, José Rosa da Silva¹⁹ e Maria Helena Raimundo²⁰. A exposição *Personagens da História e da Ciência* teve também representantes da cidade como Jeremias Brasileiro²¹ e Dandara Tonantzin²², com forte atuação nos movimentos sociais e conhecidos entre os estudantes. Com isso buscamos aproximar os estudantes de contextos históricos e saberes que poderiam ser de outro século, década ou contemporâneos de suas vivências, de modo que pudessem se sentir representados e instigados a observar os desafios enfrentados por cada um daqueles personagens históricos que desafiaram o *status quo* em defesa de direitos, expressando compreensão de sociedade, em parte distinta daquela em que viviam e na qual muitas vezes se viram marginalizados.

¹⁷ Sueli Maria Pereira (1963-2017) trabalhou na escola por 30 anos. É lembrada com muito carinho pelos estudantes e demais profissionais.

¹⁸ Atuava como auxiliar de serviços gerais na escola há 11 anos.

¹⁹ O Sr. José era aposentado e iniciou os trabalhos na portaria da escola no início de 2019.

²⁰ Professora de História nas redes públicas e particular de ensino na cidade de Uberlândia; atua na escola desde 2013.

²¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Estudioso da cultura popular e da cultura afro-brasileira, autor de diversos livros sobre as questões étnico-raciais.

²² Atuante no movimento estudantil, ganhou destaque com sua atuação de enfrentamento e combate ao racismo na cidade. Foi eleita vereadora na cidade em 2020 pelo Partido dos Trabalhadores com a maior votação entre todos os candidatos com 5.237 votos.

Figura 2: Estudantes visitam a exposição *Personagens da História e da Ciência*Fotos de Anderson Oliveira, 2019.
Fonte: Acervo: PIBID História, 2018-2019

Com a exposição foi disponibilizado aos estudantes um mural onde poderiam expressar os seus sentimentos, preocupações, anseios e expectativas em relação à escola, ao futuro e à sociedade. Era objetivo dessa atividade conhecer e compreender os estudantes para então desenvolver o conhecimento histórico e encontrar a melhor forma de fazê-lo.²³ Os murais acabaram por se tornar espaço de desabafo para alguns, motivação para outros, expressão de ironias e de comentários sobre os temas que vivenciam no dia a dia, e refletiram a complexidade e a diversidade de perspectivas dos jovens no espaço escolar. Para além do registro de palavras que representavam aspectos positivos da escola como amizade, conhecimento, sabedoria, oportunidade, perseverança, responsabilidade, respeito e inclusão, outros temas ocuparam ainda mais espaço no mural pelo número de vezes que apareceram, como a saúde mental, cansaço, *bullying*, racismo, LGBTfobia, assédio, pressão e desespero.

Figura 3: Mural produzido pelos(as) estudantes

Fotos de Anderson Oliveira, 2019;
Fonte: Acervo: PIBID História, 2018-2019

²³ CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, Jul./Dez. 2015

Diante do material coletado no mural, a equipe PIBID História debruçou-se e se desdobrou em buscar compreender o que os jovens estavam comunicando com aquelas palavras, adjetivos e mensagens e também como se poderia articular o conteúdo histórico às preocupações e temas que manifestaram.

Partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴ e com o auxílio do Currículo Básico Comum (CBC)²⁵ para o Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, observamos quais temáticas relativas ao programa curricular poderiam ser trabalhadas de forma transdisciplinar ao longo do ano letivo. A partir daí buscamos contemplar a diversidade de temas que os estudantes apresentaram no mural, selecionando os assuntos: racismo, violência contra a mulher, saúde mental, diferenças sociais, intolerância religiosa, homofobia e mídias sociais para serem desenvolvidos nas turmas de 2º ano A ao 2º ano G, que estavam sob a regência do supervisor do subprojeto História, atingindo cerca de 300 alunos de forma direta.

Como metodologia que contemplasse os estudantes de todas as turmas foram adotadas algumas estratégias. Os temas foram sorteados entre as turmas, aplicando o princípio da isonomia. A partir daí cada uma iniciou, com o apoio dos bolsistas do PIBID e sob a nossa supervisão, os estudos, as pesquisas, as discussões e elaborou projetos de intervenção direta na cidade de Uberlândia. A ideia era romper com a compreensão de que educação se dá apenas dentro dos muros escolares e de que a escola é uma “bolha social”. Com temas atuais que preocupavam os estudantes entendemos que poderia ser uma oportunidade de assumir um compromisso com a transformação social²⁶ a partir das atividades ali desenvolvidas.

Após o processo de pesquisa e de confecção do projeto escrito, as turmas passaram a pensar como poderiam levar tais discussões para a comunidade escolar e para a sociedade uberlandense. Várias foram as ferramentas utilizadas por eles, desde a gravação de depoimentos, pesquisa de opinião, exposição de cartazes e imagens, performances, distribuição de panfletos explicativos, experimentações sensoriais, entre outras. Todas as atividades ocorreram fora dos muros escolares com todos os alunos devidamente uniformizados e acompanhados por nós, como demonstrado na imagem a seguir:

²⁴ A BNCC possui dez competências gerais. São elas: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

²⁵ Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>>.

²⁶ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

Figura 4: Estudantes organizam intervenção social sobre a *Inclusão* no Parque do Sabiá



Fonte: Acervo – PIBID História, 2018-2019

A turma nesta imagem é o 2º ano do Ensino Médio C, que tinha sob sua responsabilidade abordar a temática inclusão, e dentro das várias ferramentas e formas de intervenção idealizadas, decidiu realizar suas atividades em um dos parques mais movimentados da cidade no feriado do aniversário da cidade (31 de agosto), para poder, dessa forma, abordar o maior número de pessoas possível. Naquela ocasião, espalharam cartazes relacionados à temática, além de utilizar experimentações sociais.

Com apoio da Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU), conseguiram alguns objetos utilizados por deficientes físicos, como cadeira de rodas, muletas, por exemplo, e durante as abordagens convidavam as pessoas a utilizá-las por um momento para compreender as dificuldades de mobilidade que os deficientes físicos passam todos os dias. Alguns recebiam fones de ouvido com música em alto volume para que pudessem entender, mesmo que por alguns instantes, a dificuldade de um deficiente auditivo, da mesma maneira que outros tinham seus olhos vendados de modo a observar o mundo de uma forma diferente, como é feito pelos deficientes visuais.

Figura 5: Fragmento do vídeo apresentado como resultado da intervenção social de temática Inclusão.



2º ano do Ensino Médio “C” – Escola Estadual Messias Pedreiro.
Fonte: Acervo - PIBID História, 2018-2019

Ádria Silva, hoje ex-aluna da Escola Estadual Messias Pedreiro, participou de forma direta nas atividades propostas. Ela nos relata como foi sua experiência e o processo metodológico de desenvolvimento de suas atividades no Parque do Sabiá e como, em sua avaliação, esse projeto afetou positivamente os alunos envolvidos:

[...] o tema era Inclusão e consistia em a gente estudar e perceber as dificuldades que as pessoas com deficiência passam no seu dia a dia, e assim foi feito. A gente estudou muito sobre, a gente percebeu que, por exemplo, a mobilidade aqui na cidade de Uberlândia é “muito pouca”, não é suficiente. Por exemplo, nas calçadas as pessoas não têm... as pessoas de cadeira de roda não têm condições de andar; as pessoas cegas também não conseguem andar porque não têm as instruções necessárias pra elas... E pra este trabalho ter uma amplitude maior, a gente levou pro Parque do Sabiá, aqui em Uberlândia, vendas e também cadeiras de roda e fones de ouvido. E a gente colocava venda nas pessoas para elas poderem caminhar pelos lugares – lógico, com o acompanhamento de uma pessoa, de uma outra pessoa. A gente colocou cadeira de roda para as pessoas conseguirem andar, pra elas verem como é difícil a condução de uma cadeira, como é pesado, por exemplo, uma que não é eletrônica – e não são todas as pessoas que têm... E também tínhamos os fones de

ouvido, que a gente colocou nas pessoas com volume mais alto do que o normal pra elas perceberem a dificuldade que é não escutar a pessoa, e a outra pessoa não entender e ver como é agonizante a pessoa tentar ficar falando alto, sendo que isso não vai resolver. Depois, a gente fez determinadas perguntas para essas pessoas sobre as experiências delas, se elas viram alguém com alguma dificuldade, se ajudaram. E foi muito bom, porque a gente viu que as pessoas tiveram uma visão diferente e viram que é muito mais difícil do que elas imaginavam, que a dificuldade que essas pessoas com deficiência passam é muito grande! É extremamente grande. Vimos que nossa cidade não tem a infraestrutura suficiente. Por exemplo, numa escola: não são todas as escolas que têm elevadores. Como a minha, que ficou em manutenção um ano inteiro, e acabou que, no final, nem teve essa manutenção! Ou seja, se alguma palestrante ou algum aluno mesmo fosse estudar lá na escola, não teria como subir para os andares sem ser o térreo²⁷. E... a gente percebeu também que os alunos que participaram desse projeto tiveram uma visão diferente, perceberam como é difícil e que, quando virem alguém assim, irão, com certeza, ajudar, pois essa realidade já passou da hora de mudar![...]²⁸.

Durante a realização da intervenção dos alunos foram muitos os participantes que elogiaram a iniciativa e relataram não imaginar as dificuldades que as pessoas com deficiência passam cotidianamente. E todos reconheceram a importância de se colocar no lugar do outro – algo oportunizado pelo experimento proposto pelos estudantes.

As práticas foram registradas, e um relatório final foi apresentado com os resultados e apreensões dos sujeitos aprendizes, que culminaram ainda em sua apresentação no seminário em que os estudantes foram os protagonistas. Esse é um exemplo de atividade desenvolvida, e todas as turmas de 2º ano sob

²⁷ Esse foi um fato que ocorreu com uma de nossas bolsistas à época. Aleska Trindade é estudante do curso de graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia e era voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O processo de acompanhar as aulas era complexo, pois, muitas vezes, tivemos que transferir as aulas para a biblioteca, sala de vídeo ou de informática, para que ela pudesse se integrar às atividades e aos sujeitos aprendizes durante seu processo formador enquanto futura docente. Várias foram as solicitações da escola à empresa e à Superintendência de Ensino para que as obras referentes ao elevador fossem concluídas. Todavia, mesmo após o término das obras, o elevador continuou sem funcionamento; a causa alegada foram problemas de instalação durante as obras.

²⁸ Depoimento de Ádria Silva extraído da série de depoimentos veiculados no Instagram dentro do projeto *Ciências Delas*, desenvolvido por Maria Eduarda Belotti, aluna de graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia e ex-bolsista do PIBID no período em que as atividades de intervenção foram realizadas. O projeto *Ciência Delas*, em que esse depoimento foi veiculado, teve início no ano de 2020. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tv/CFuGZGkAvKE/?hl=pt-br>>.

nossa responsabilidade, de “A a G”, realizaram-na com destreza e empenho e com resultados bastante positivos das suas discussões e intervenções.

É válido salientar que, para a realização de todas as atividades, nos voltamos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como mencionado anteriormente, de forma a construir uma proposta de trabalho que contemplasse aquelas demandas, mas que pudesse ser justificada caso encontrássemos alguma dificuldade ou questionamento por estarmos realizando tais abordagens temáticas, conhecidas como temas transversais²⁹. Valemo-nos da indicação de que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora³⁰.

Embora tenhamos seguido tais diretrizes, privilegiando a autonomia e o protagonismo do sujeito aprendiz, além de fazer valer o pressuposto de que a escola também possui um papel social na educação brasileira, passamos por dificuldades pontuais, mas estaremcedoras, que não são fatos isolados na prática e no cotidiano docente.

Tivemos três episódios em que pais de alunos questionaram tais atividades. O primeiro nos disse em reunião, com a presença da supervisão e vice-direção, que estaríamos incentivando seu filho e seus colegas a tornar-se homossexuais pelo fato de estarem trabalhando em sua turma a temática homofobia.³¹ Esse mesmo pai nos disse ainda que escola pública e a universidade pública não deveriam existir, pois apenas geram gastos para o Estado e não possuem qualidade e moralidade. Narrativa um tanto contraditória, dado que seu filho estava matriculado em uma escola pública e tinha anseio de ingressar em outra instituição pública, a Universidade Federal de Uberlândia.

O segundo episódio ocorreu durante a realização das atividades de uma das turmas em uma das praças públicas de Uberlândia. Na oportunidade, os

²⁹ O BNCC possui uma diretriz específica para os Temas Contemporâneos Transversais dentro de um contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Nele, os principais eixos centrais são: Saúde; Ética; Orientação Sexual; Pluralidade cultural; Meio ambiente; Trabalho e consumo; Multiculturalismo; Ciência e tecnologia; Economia; Cidadania e civismo. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>.

³⁰ BRASIL, Ministério da Educação. *BNCC Ensino Médio*. Brasília, 2018, p. 19.

³¹ O conceito homofobia significa rejeição e/ou aversão a homossexuais e à homossexualidade. Esse conceito representa um problema social, dado o fato de que culmina na violência, seja ela psicológica, verbal e/ou física. É importante frisar que essa questão está relacionada a: ética, orientação sexual, pluralidade cultural, multiculturalismo, cidadania e civismo – algumas das diretrizes gerais do BNCC ao tratar das temáticas transversais obrigatórias.

alunos decidiram, por meio de seu projeto e discussões conjuntas, que iriam expor cartazes com dados estatísticos de violência contra homossexuais, realizar pesquisa e entrevistas para coletar as mais variadas opiniões sobre a temática. Um segundo pai apareceu durante a atividade na praça questionando a ação e, no dia seguinte, ao ser chamado na escola por seu filho estar ausente da sala de aula em horário regular, na famosa prática de “matar aula”, passou a questionar junto à direção a atividade relacionada à homofobia, momento em que o projeto geral lhe foi apresentado, o BNCC e outras normativas, o que levou o pai a ouvir nossa explicação sobre o propósito das atividades realizadas com os e pelas estudantes.

Por último, uma ligação telefônica de um pai à direção da escola nos deixou tristes e perplexos. Sua filha, matriculada em uma turma cuja temática era o racismo³², estaria proibida de participar de “militância” em praça pública. A metodologia da atividade da turma em questão era realizar pesquisa de campo e entrevistas para ouvir o que as pessoas sabiam sobre o racismo, se já tinham presenciado ou vivido situações relacionadas. É importante frisar que nenhum dos estudantes cujos pais questionaram as atividades e não pôde realizá-las foi prejudicado. Todos tiveram atividades de reposição de carga horária e notas.

Mesmo com tais intercorrências, após o encerramento de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, fizemos uma avaliação geral, que nos deixou felizes e satisfeitos. Afinal, os sujeitos aprendizes entenderam que a escola e o ensino não estão presos dentro dos muros escolares, que o processo de aprendizagem vai além. Entenderam ainda que a escola possui sim um papel social importante na sociedade.

Observamos que, entre eles, situações relacionadas a *bullying*, racismo, homofobia e a outros casos que para os estudantes eram “normais” e não passavam de “brincadeiras” cessaram, tornando-se agora coisa séria a ser discutida e entendida como gatilho para uma série de problemas, como depressão e crise de ansiedade, muito registradas entre os jovens. Além disso, esse processo auxiliou os sujeitos aprendizes a perceber a relevância da pesquisa e de fazer parte do processo formador. Essa afirmativa torna-se clara a partir dos relatos daqueles que participaram de forma direta e efetiva nos projetos de intervenção. Ana Vithória Magalhães, hoje ex-aluna da E. E. Messias Pedreiro, que participou de todos os processos, relata um pouco de sua experiência:

³² Racismo corresponde a um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. O conceito de racismo, do mesmo modo que o conceito de homofobia, representa um problema social que culmina em violências e está relacionado às mesmas temáticas transversais obrigatórias. Além do conteúdo pragmático relacionado à escravidão, construção da sociedade brasileira e da lei 10.639/03, que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[...]. No ano de 2019, enquanto ainda cursava o segundo ano do Ensino Médio, foi realizado um projeto no colégio Messias Pedreiro. A minha turma teve como tema principal o preconceito racial. Então, todo o ano de 2019, com a orientação de Anderson Gonçalves, professor de História, que era quem estava à frente, foi decidido, por unanimidade, que o tema da nossa turma seria preconceito racial.³³ Assim, trabalhamos em cima desse tema. Esse projeto teve quatro etapas. No primeiro bimestre, nós reunimos ideias, reunimos todos os alunos da turma e decidimos o que seria realizado e o que seria abordado durante todo o ano. No segundo bimestre, fizemos um portfólio e, de forma clara e transparente, nós passamos para o papel todo o nosso planejamento, tudo aquilo que queríamos realizar durante o ano para entregar aos nossos professores.³⁴ O terceiro bimestre foi o período de realizar a pesquisa em si. Então, o que fizemos? Fomos a uma praça pública, e ali entrevistamos diversas pessoas a respeito do tema “preconceito racial”. Nosso objetivo era ver o posicionamento das pessoas a respeito desse tema. E nós ficamos bastante felizes com o resultado porque vimos ali que todas as pessoas, digamos assim, todas mesmo que foram entrevistadas, demonstraram-se de forma contrária ao preconceito racial. Eram, sim, pessoas dispostas a lutar contra o preconceito racial, e isso nos deixou bem felizes!³⁵ E no quarto bimestre, o período de finalizar esse projeto, foi realizado um seminário na UFU, a Universidade Federal de Uberlândia. Nesse seminário, estavam presentes todos os alunos que participaram do projeto: mais de cem alunos e os professores³⁶, além dos diretores que, de certa forma, também fizeram parte do projeto. E ali nós apresentamos aos alunos e aos professores tudo o que foi trabalhado, abordado durante o ano. Assim, essa minha experiência com a pesquisa foi bem

³³ A partir do sorteio dos temas, a turma de Ana Vithória ficou responsável pela temática racismo. Envolvendo-se com o conceito “racismo”, eles decidiram, em conjunto, abordar a temática preconceito racial, que é uma ação mais direta de prática racista que abrange vários tipos de violência e que dialoga com o conceito principal sorteado para a turma.

³⁴ A equipe do PIBID era vista pelos sujeitos aprendizes, mesmo tendo uma idade próxima, como professores por estar na formação docente.

³⁵ Essa atividade ocorreu durante o período da tarde, e muitos dos alunos diretamente envolvidos no projeto, mais de 300, não puderam comparecer em decorrência de cursinhos preparatórios ou trabalho. Durante a apresentação das atividades, tínhamos um público extra no anfiteatro de discentes da própria escola, de outras turmas e turnos, bem como de escolas convidadas dos municípios de Uberlândia/MG e Araguari/MG.

³⁶ Depoimento de Ana Vithória Magalhães, atualmente ex-aluna da E. E. Messias Pedreiro, participou de forma direta das atividades de intervenção social apresentadas neste capítulo. Essa fala faz parte de uma série de depoimentos vinculados no Instagram dentro do projeto Ciências Delas, desenvolvido por Maria Eduarda, aluna de graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia e ex-bolsista do PIBID no período em que as atividades de intervenção foram realizadas. O projeto Ciência Delas, ao qual esse depoimento foi vinculado, teve início no ano de 2020. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tv/CGHyhcmAm9o/?hl=pt-br>>.

satisfatória, fiquei muito feliz por poder participar desse projeto e vi ali que a pesquisa é, sim, fundamental para o enriquecimento e para o conhecimento, não só de alunos, não só de professores, mas para todos aqueles que estão inseridos na sociedade. Os resultados foram muito satisfatórios, e eu espero ainda poder fazer parte de muitas pesquisas porque, sim, é muito enriquecedor! [...].

Inúmeras foram as experiências vivenciadas pelos sujeitos aprendizes, pelos bolsistas do PIBID e por nós, enquanto supervisor e coordenadora. Experimentamos a dimensão do que é o trabalho com os jovens e as juventudes a partir do envolvimento que tiveram, dos resultados que apresentaram, das noções de trabalho em equipe que as turmas desenvolveram, organizando os seus calendários, horários, distribuindo as atividades, enfrentando os desafios, os questionamentos, indo às ruas, entrevistando as pessoas sobre temas sensíveis, ouvindo suas histórias, registrando e entregando os resultados não porque a eles eram atribuídas notas, mas porque parecia fazer sentido para as suas vidas o desenvolvimento daqueles conteúdos.

Sujeitos, Saberes e Interações

Com o desenvolvimento do trabalho e a riqueza dos resultados que eram apresentados pelas turmas e seus temas, chegamos ao consenso de que o trabalho realizado deveria ser partilhado com outras turmas, outras escolas e com a própria universidade. Naquela oportunidade, propusemos a realização de um seminário e convidamos alguns colegas professores da educação básica³⁷ para pensarmos juntos em uma possibilidade de evento em que pudéssemos compartilhar e socializar experiências e projetos realizados nas escolas ao longo do ano e, principalmente, onde os estudantes tivessem a oportunidade de se expressar.

Assim surgiu o “Seminário Integr(A)ções: Sujeitos e Saberes na Educação Básica”, que teve o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-UFU por meio do Programa Institucional de Apoio a Ações e Eventos de Extensão (PIAEV). A proposta teve como principal objetivo:

constituir-se em uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, de diálogo com os diferentes agentes do processo de formação, uma oportunidade de troca de experiências, de articulações e interações

³⁷ Tivemos a satisfação de contar com docentes e escolas da rede estadual e municipal das cidades de Uberlândia e Araguari: Prof^ª. Laís Cruz com a escola E. E. Frei Egidio Parisi; Prof^ª. Tamyres Castro com a E. E. Segismundo Pereira; Prof. Tiago Quintino com a E. E. Ederlindo Lannes Bernardes; e Prof^ª. Rosyane Oliveira com a E. M. Bairro Shopping Park – todas essas do município de Uberlândia/MG. Tivemos ainda da cidade de Araguari/MG a Prof^ª. Maria Helena com a E.E. Prof. Antônio Marques e Prof^ª. Jéssica Sousa com a E. E. Arthur Bernardes, essa última escola localizada em Amanhece, distrito de Araguari.

entre docentes de diferentes instituições de ensino, entre estudantes e, principalmente, um espaço formador que possibilite aos sujeitos aprendizes pensar, refletir, planejar e articular a construção de uma sociedade que combata o preconceito, a homofobia, o sexismo, o machismo que violenta mulheres e meninas, a desigualdade social e de gênero, entre outros pontos que se colocam como necessários ao debate³⁸.

A idealização do seminário foi pautada na compreensão de que professores e estudantes são tanto sujeitos como destinatários das ações de extensão e do ensino, que devem ser efetivadas no compartilhamento, no diálogo, na interação e na construção coletiva de saberes.³⁹ Propusemos, assim, atividades que pudessem integrar docentes e discentes da educação básica e do ensino superior em momentos de reflexão sobre as ações didático-pedagógicas e as experiências e práticas dos diferentes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia previa a realização de palestras, rodas de conversas, exposições, cine-debates, exposição de banners e apresentações culturais, que trariam como principal característica a atuação do estudante da escola pública. Para protagonizar o debate, planejou-se que esse aconteceria no espaço da universidade pública, pois, apesar da expansão do número de vagas e de cursos com o plano de reestruturação e expansão das universidades federais⁴⁰, essa ainda se mantém distante, desconhecida e inacessível para muitas famílias e estudantes oriundos das redes públicas de ensino.

Há que se destacar aqui dois elementos importantes e que podem (in) viabilizar muitas propostas e atividades fora dos muros da escola. Retirar o estudante da escola é um desafio que requer muito trabalho. Em um primeiro momento, é preciso que algum docente se responsabilize pelos estudantes, justifique com projetos didático-pedagógicos a relevância da atividade, faça o comunicado requerendo a autorização assinada por pais e/ou responsáveis.⁴¹

³⁸ Projeto *Seminário Integr(A)ções*: sujeitos e saberes no/do processo de ensino-aprendizagem na educação básica, submetido ao Edital SEI PROEXC nº 95/2018, p. 4-5.

³⁹ AMORIN, Érika Oliveira. Ensino de História: como a extensão universitária potencializa a formação profissional. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p. 172-190, 2017.

⁴⁰ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior com início em 2003 e cujos efeitos se fizeram sentir até 2012. Para mais informações: www.reuni.mec.gov.br.

⁴¹ Os alunos em idade escolar geralmente são menores de idade e, ao realizar atividades fora dos muros escolares, é comum solicitar aos pais e/ou responsáveis autorização assinada, para que dessa forma estejam cientes da atividade e do deslocamento. Isso não isenta a responsabilidade dos profissionais que acompanham esses estudantes; pelo contrário, esses tonam-se responsáveis por toda a situação e intercorrência, da mesma forma que no espaço escolar a direção seria responsabilizada.

E essa tarefa nem sempre é exitosa. Surgem sempre os questionamentos sobre a relevância de executar a atividade, há preocupações quanto ao período em que os estudantes estarão fora da escola, se terão acesso à alimentação, se será necessário fazer algum tipo de pagamento, como será o transporte. Cabe lembrar aqui que as famílias confiam seus filhos à escola, há um consenso de que ali estão seguros e, quando se trata de sair do espaço, é preciso estabelecer um novo pacto estudante-família-escola.

O segundo elemento é o que diz respeito à necessidade de transporte para participar de qualquer atividade fora da escola. Vale lembrar que estamos pensando em estudantes de escolas públicas, em que muitas famílias não possuem condições financeiras que permitam qualquer dispêndio, por mínimo que possa parecer, situação que é agravada por se tratar de escolas públicas cujos orçamentos são cada vez menores e quase nunca há verba que permita aos professores e estudantes realizarem qualquer atividade de campo.

Desse modo, realizar uma atividade, seja ela qual for, fora do espaço escolar requer um conjunto de providências: projeto fundamentado, comunicações, convites, explicações, justificativas e também alguma credibilidade junto à comunidade escolar, além, é claro, de exigir a responsabilização dos organizadores das atividades. No caso do seminário, não foi diferente; visitamos as escolas parceiras e falamos com diretores(as) e supervisores(as), com docentes nos intervalos e recreios, apresentamos a proposta, convidamos a participar com seus projetos e estudantes, divulgamos um informativo com as instruções para participação nas atividades e formas de inscrição, bem como a lista de documentos necessários para o transporte dos estudantes.⁴² Tudo isso elaborado e discutido com a equipe de professores que se juntaram a nós no desafio.

A compreensão de que *professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação de mundo*⁴³ levou-nos a organizar o seminário de modo que professores e estudantes pudessem ser os protagonistas de cada uma das atividades e tivéssemos espaços de diálogo, de troca de experiências e de construção de conhecimentos a partir dessa dinâmica. Para embasar e iniciar as discussões propostas, tivemos uma mesa-redonda com a participação dos professores Maria Helena Raimundo, que apresentou as experiências *A negritude está em mim: entre desafios e (re)conquistas*; Amailton Magno Azevedo, que

⁴² O transporte, embora não suficiente para todas as escolas nos dois dias de atividades, foi possível em razão da aprovação da proposta no Edital SEI PROEXC N° 95/2018, conforme mencionado anteriormente.

⁴³ MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre história e memória*. Disponível em: <www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica.../artigo1.pdf>.

historicamente expressou a compreensão de que *Vale a pena ser negão*; e Jeremias Brasileiro da Silva, que, dialogando com a sociedade, oportunizou aos estudantes *Ler imagens – Contar histórias: cronivivências de uma cidade em preto e branco*. Após as comunicações em um auditório com cerca de 500 estudantes de Ensino Médio, o diálogo entre os estudantes e os professores deu-se em uma sintonia em que as experiências dos estudantes eram, de algum modo, colocadas na dimensão histórica de uma sociedade – marcada pelo processo de escravização de populações negras e por tudo o que esse processo acarretou, mesmo após a abolição – e também na possibilidade de autoafirmação e empoderamento que combata o racismo e todo tipo de preconceito e ainda desafie a sociedade na efetivação de políticas públicas antirracistas.

Nesse momento de diálogo, os estudantes colocaram seus desafios, questionamentos, enfrentamentos, experiências de jovens negros(as), e ficamos diante do que podemos chamar de *interação*, em uma clara evidência de reciprocidade nos aprendizados em que professor e estudante são ensinantes e aprendizes.⁴⁴

Essa metodologia e a percepção sobre esses resultados deram-se nas demais atividades como nas rodas de conversas que abordaram os temas: Saúde Mental, Diferenças Sociais, Intolerância Religiosa, Racismo, O Papel da Mulher na Sociedade, O Movimento LGBTQIA+, Comunicação e Mídias Sociais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Inclusão, Direitos Humanos, Sexualidade, Adolescência, Meio Ambiente em um total de 13 temas. Foi disponibilizada a inscrição para participação nas rodas de conversas com antecedência, no momento da inscrição on-line no seminário, para que os estudantes se preparassem para discutir o tema escolhido. As rodas foram acompanhadas pelos bolsistas do PIBID e por um monitor estudante da E.E. Messias Pedreiro e conduzidas pelos próprios estudantes do Ensino Médio, que, por vezes, contaram também com a presença de um professor que acompanhava as discussões. Esse ambiente de troca de conhecimento constituiu-se em espaço de diálogo no qual os estudantes escolhiam participar das rodas, cujo tema mais os interessava e chamava a atenção e, por essa razão, teve grande adesão e participação.

No segundo dia de atividade, contamos com a palestra do professor e cineasta Alberto Álvares com os *Dois Mundos e um Universo Guarani*, em que abordou as experiências e questões que cercam as relações entre os povos indígenas e não indígenas e, logo após a palestra, seguiu-se a mostra de *O Último Sonho*, produzido em 2019. Logo após a exposição, em mais um momento de

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 28.

diálogo, tivemos a nítida impressão de que os estudantes estavam surpresos e admirados com a presença de um professor indígena que lhes narrou passagens de sua história de vida, de ser alfabetizado em uma língua que não era a materna, histórias de trabalho e as dificuldades encontradas ao longo dessa trajetória de convivência com as culturas de sua origem e com a cultura não indígena. As questões levantadas pelos estudantes deram mostras do quanto ainda temos de desafios quanto ao ensino de história e cultura indígenas.

Posteriormente a essa atividade, tivemos a mostra de vídeos que foram produzidos pelos alunos inscritos para participar desse momento. Os vídeos tinham em média 6 minutos, e a exposição era precedida por uma breve apresentação do grupo que o havia idealizado. A linguagem fílmica pareceu-nos ser de grande familiaridade entre os estudantes, além de ser uma produção com equipamentos de fácil acesso e manuseio, como o uso do celular para as gravações.

Após as apresentações, o microfone foi aberto para que outros alunos, professores e convidados pudessem falar ou fazer perguntas ou comentários sobre as intervenções realizadas. Foi nesse momento que uma das alunas da E. E. Messias Pedreiro se levantou e pediu para dar seu depoimento, dizendo que sofria muito com “brincadeiras” relacionadas à sua cor e que por muito tempo ficou calada, mas que agora se sente forte para dizer e falar sobre o que sente. Segundo ela, ver essa questão levantada e discutida foi muito importante para que os colegas pudessem repensar suas atitudes e o quanto essas poderiam machucar as pessoas. Seguindo seu exemplo, outro aluno levantou-se e também pediu a fala. Aproveitou a oportunidade para também se expressar em relação ao que sentia, relatando situações parecidas com as da colega, pediu respeito e, acima de tudo, carinho. Em sua fala, ainda agradeceu a um de seus amigos que estava presente e que sempre lhe deu suporte nos momentos em que ele mais precisava.

As atitudes de coragem que esses estudantes manifestaram remete-nos ao que pontua Bell Hooks sobre como os professores compreendem que deve ser o espaço de aprendizado, entendendo a sala de aula como um “lugar seguro” onde os estudantes silenciosos só respondem quando estimulados. Nesse ambiente, que se pretende neutro, os estudantes negros não se sentem seguros para se expressar e, devido à ausência de segurança, muitas vezes permanecem em silêncio ou se envolvem pouco.⁴⁵

No final, um estudante da Universidade Federal de Uberlândia que passava pelo anfiteatro comentou que, vendo a movimentação, decidiu entrar e pediu a palavra. Enfatizou a relevância de discutir conceitos caros para a sociedade, como

⁴⁵ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 56.

os trabalhados pelas turmas, sobretudo o racismo. Enfatizou que é justamente na educação básica que tudo começa, em especial através dos jovens.

Considerações finais

Todo esse movimento surpreendeu-nos de uma maneira ímpar. Embora tivéssemos a expectativa de que os estudantes participassem efetivamente das atividades, muitas participações aconteceram pela necessidade que tiveram de expressar seus pensamentos e sentimentos com a coragem de se expor frente a uma plateia que ocupava o anfiteatro da universidade. Os dois primeiros alunos da E. E. Messias Pedreiro que pediram a palavra são extremamente tímidos no ambiente escolar, e se ali conseguiram se abrir e falar com um auditório lotado, significa que a atividade pode ter sido exitosa. Paulo Freire atenta que esses enfrentamentos colocam o sujeito aprendiz no processo de aprendizagem por meio de uma ação transformadora. Segundo Freire:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende⁴⁶.

Esse projeto mostrou que os sujeitos aprendizes podem sim ter seu protagonismo e abraçar a responsabilidade de estar frente a seu próprio processo formador. Durante dois dias, pudemos observar de forma peculiar todos aqueles jovens que se entregaram durante as atividades, sejam elas durante as rodas de conversa, apresentações de pôster, cine-debates, teatro, batalha de rap, exibição e apresentação dos trabalhos finais da intervenção social nos simpósios temáticos, onde se reinventaram enquanto estudantes, enquanto pessoas, e perceberam que a educação é mais do que a sala de aula, é também o espaço das suas experiências e visões de mundo em uma formação coletiva e plural. Paulo Freire diz que:

[...] conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção⁴⁷.

⁴⁶ FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 27

⁴⁷ Idem, *ibidem*.

Assim, devemos destacar a real interação que ocorreu entre os estudantes das escolas participantes e a maneira contagiante com que se envolveram nas atividades propostas. Observamos ainda que muitos deles nunca tinham entrado no espaço da Universidade Federal de Uberlândia, como é o caso de alunos da E. E. Artur Bernardes, do distrito de Amanhece, município de Araguari/MG. A professora Jéssica Sousa relata no depoimento a seguir o sentimento e a forma como a escola e seus alunos receberam o projeto:

Em 2019, eu e meus alunos da E.E. Artur Bernardes fomos convidados pelos professores Anderson e Maria Andréa para participar do projeto Interações, realizado na Universidade Federal de Uberlândia. Esse evento foi visto como uma experiência única, tanto para meus alunos como para mim mesma, como educadora. Como a escola é localizada no distrito de Amanhece, na zona rural de Araguari, tal oportunidade não é algo costumeiro, visto que, em geral, esses alunos não têm contato com as fronteiras além da escola e muito menos acesso ao universo da universidade pública. A proposta foi recebida com forte entusiasmo e apoio dos pais, responsáveis e direção escolar. As facilidades que a organização do evento nos proporcionou, oferecendo o transporte para a locomoção entre Amanhece e Uberlândia, além de todo o suporte que nos foi dado, essenciais para que os 40 alunos de diferentes classes desfrutassem dessa oportunidade única que lhes foi oferecida. A empolgação dos alunos era contagiante. Ao participarem desse evento, puderam expandir seus conhecimentos, ter acesso a informações novas, fazer amizades e, além de fazer jus ao nome do evento, se integrar a novas realidades, compartilhando suas experiências, anseios e opiniões sobre diferentes temáticas com alunos de outras escolas convidadas que ali estavam. Lembro de relatos de alunos que ficaram emocionados com depoimentos e posicionamentos durante as rodas de conversa, organizadas e coordenadas pelos próprios alunos. Essa dinâmica favoreceu uma abertura maior entre eles mesmos, utilizando-se dos recursos e vivências deles próprios. A dor da partida foi visível. Eles viveram a experiência intensamente. Essa partilha de diferentes posicionamentos e realidades provocou reflexões, não só para o agora, mas para seu futuro. Durante muito tempo, a participação do evento ainda era motivo de discussão entre os alunos. Para muitos, debater assuntos tão importantes como sexualidade, inclusão, preconceitos, entre outros, foi como eles mesmos disseram: “um crescimento pessoal e libertador”. Ali perceberam que diferenças e semelhanças são necessárias para o amadurecimento e a evolução da vida. O projeto proporcionou uma visão além da bolha educacional que o sistema nos impõe. Fez valer a educação para além da escola. Iniciativas como essa

possibilitam aos alunos da escola pública o acesso ao mundo da universidade, que muitas vezes lhes é negado devido às mazelas e à falta de investimentos do Estado de modo geral. A universidade pública é um patrimônio público que deveria ser de usufruto de todos. Como educadora, eu não teria como mencionar a importância desse evento em algumas linhas. Ver nos meus alunos a alegria e a empolgação por fazer parte de uma realidade que para muitos deles ali era tão distante, me faz ser extremamente grata por haver educadores como o professor Anderson e a professora Maria Andréa em uma educação acessível e dinâmica a qual não estamos acostumados a ver⁴⁸.

O relato da professora Jéssica remete a questões abordadas ao longo de nossas reflexões, e deixamos que o leitor também teça as suas análises a partir da narrativa e da avaliação realizada pela professora que participou da preparação dos alunos para participar do seminário, acompanhou-os durante as atividades e continuou a acompanhá-los em suas aulas após o evento na UFU.

Foram cerca de mil alunos que participaram diretamente da programação. A troca de experiências, a interação e a forma com que esses sujeitos aprendizes transitaram pelas atividades e pelo evento demonstrou como o PIBID e suas práticas propiciam a ligação mais próxima entre educação básica e universidade e sobretudo como exerceu o papel fundamental de dinamizar o ambiente escolar, propondo e viabilizando novas práticas de ensino que possam romper com a ideia da educação “engessada” do livro didático e quadro-negro apenas. Entendemos que educação também possui um papel social importante na sociedade, e como afirmou Paulo Freire: *se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*⁴⁹.

⁴⁸ Depoimento da professora de História Jéssica Souza, 2021.

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 67.

Capítulo 4

O entrelaçar do estágio supervisionado em História e o Projeto Residência Pedagógica no estado de Rondônia-RO: interlocução, interação e formação docente

Tadeu Pereira dos Santos

Introdução

Em 2018, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) passou a compor o rol das instituições de ensino superior do país que adotaram em seus cursos a proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Trata-se da primeira experiência orientada pela CAPES a ser vivenciada pelas licenciaturas nas universidades e outras instituições de educação superior, uma vez que ações isoladas em caráter experimental estavam sendo realizadas desde 2006 em alguns cursos de licenciatura.

O Programa reúne elementos que potencialmente podem atuar de modo sistêmico, colaborando para transformar os estágios tradicionais numa oportunidade de renovação da formação inicial e contínua de docentes e gestores escolares e no estabelecimento de novas relações entre as escolas públicas e a universidade. Desde o seu início, 2006, o PRP, no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, desenhou o perfil do corpo docente de base, considerando que os mesmos docentes que atuavam na formação teórica das áreas de ensino, didática e gestão atuavam na formação prática dos pedagogos diretamente, colaborando na formação prática não docente presente nas Práticas Pedagógicas Programadas e no apoio às demandas temáticas do PRP.¹

¹ GIGLIO, Célia Maria B. *et al.* Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação continuada de professores e pedagogos. In: GOMES, Marneide de Oliveira (org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 39.

Embora seja uma prática vivenciada desde 2006, o estabelecimento do PRP em 2018 desencadeou problematizações e discussões em diversas instituições brasileiras de ensino superior, produzindo desconforto e desconfiança pelas implicações que provocaria na relação estabelecida entre as universidades e as escolas à luz da dinâmica construída por meio do estágio supervisionado.

Apesar das incertezas e dúvidas quanto aos rumos do processo que passaria a dinamizar as práticas de ensino, especificamente as disciplinas do estágio supervisionado, diversos cursos de licenciatura da UNIR candidataram-se a uma vaga no projeto-piloto que seria encaminhado à CAPES. Participaram dessa primeira empreitada 15 cursos², alocados em diferentes *campi*: Biologia, Física, Matemática e Química³; Letras⁴; Filosofia, Letras-Língua Espanhola e Língua Inglesa, Letras Português, Pedagogia e História⁵; Educação e História⁶; Licenciatura Intercultural Indígena⁷; Letras⁸.

A participação do curso de História no projeto dinamizou-se pelo exposto no item 1.1. do Edital CAPES nº 06/2018:

1.1. O objeto desse edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação teoria prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes de educação básica⁹.

Tais proposições corroboraram a instrumentalização dos fundamentos presentes no novo Projeto Político Pedagógico¹⁰ (PPP) do curso de História da UNIR em fase de tramitação nas instâncias que regulam e autorizam o

² As informações relativas ao projeto-piloto da Fundação Universidade de Rondônia e cada proposição dos diversos subprojetos que compôs o referido projeto encontram-se disponíveis em: http://www.residenciapedagogica.unir.br/uploads/40219473/arquivos/projeto_institucional_391516362.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

³ Curso de Graduação da Fundação Universidade Federal de Rondônia do *Campus* Ji-Paraná-RO.

⁴ Curso de Graduação da Fundação Universidade Federal de Rondônia do *Campus* Vilhena-RO.

⁵ Curso de Graduação da Fundação Universidade Federal de Rondônia do *Campus* Porto Velho-RO.

⁶ Curso de Graduação da Fundação Universidade Federal de Rondônia do *Campus* Rolim de Moura-RO.

⁷ Curso de Graduação da área de Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia do *Campus* Rolim de Moura-RO.

⁸ Curso de Graduação da área de Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia do *Campus* Guajará-Mirim-RO.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Edital Capes nº 06/2018*. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.residenciapedagogica.ufba.br/sites/residenciapedagogica.ufba.br/files/edital-6-residencia-pedagogica-retificado.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

¹⁰ O Novo Projeto Político Pedagógico do Curso de História do *Campus* Rolim de Moura-RO foi aprovado em agosto de 2018. Quando da utilização do documento, ele se encontrava na última fase de aprovação nas instâncias superiores da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

funcionamento dos cursos de graduação, acentuado nas seguintes prerrogativas, as quais delinham as competências e as habilidades dos discentes:

O Curso de Licenciatura em História tem como perfil a formação humanística, crítica e reflexiva, capacitando o profissional docente a atuar de maneira a articular ensino e pesquisa, considerando, em suas múltiplas formas, os aspectos sociais, econômicos e políticos, ambientais e culturais dos grupos humanos, no espaço e no tempo, bem como refletir, de maneira global, sobre a realidade que o cerca. De acordo com a legislação pertinente, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso capacita para:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações socio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação;
- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- Competências na utilização da informática;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diversos níveis de ensino¹¹.

O fio condutor desse documento, que sistematiza as proposições do curso de História em Rolim de Moura, consiste na articulação entre teoria e prática como elemento norteador da formação dos discentes, visando fortalecer o sistema educacional na Zona da Mata de Rondônia, balizado por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Contudo, destacamos ser desafiadora a promoção de uma prática que vise transformar a pesquisa em princípio orientador do ensino e, dessa feita, a inserção do curso de História no PRP seria um meio para efetivar tal proposição na medida em que

¹¹ FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de História do Campus em Rolim de Moura*, Rolim de Moura, 2016, p. 29-30. Disponível em: <<http://www.dhrm.unir.br/uploads/52525252/arquivos/downloads/diversos/Projeto%20Pedagogico%20Reformulado%202018.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

possibilitaria o processo de ensino-aprendizagem em sua integralidade aos licenciandos, que, em sua maioria, trabalham oito horas por dia e estudam à noite e não têm condições de vivenciar a universidade em sua dimensão de ensino, pesquisa e extensão.

A possibilidade de os discentes participarem da residência pedagógica como bolsistas proporcionaria o estreitamento com a universidade para além da relação com o ambiente da sala de aula. O envolvimento deles com o projeto permitiria a iniciação à docência por meio da pesquisa, de modo a balizar suas práticas na articulação teórica e prática como elemento central de suas futuras práticas educativas.

Avultamos que o PRP abriu possibilidade de novas significações para o estágio supervisionado, compreendido como processo educacional relevante para os cursos de licenciatura por preparar profissionais aptos a desenvolver suas potencialidades como professores atuantes na rede pública de educação básica dos Ensinos Fundamental e Médio do país. Assim, elucidamos que o programa foi instrumental para “quebrar” a resistência dos alunos com o estágio, uma vez que, ainda que acompanhados por preceptores, serão eles os professores em sala de aula.

Os estágios supervisionados, de acordo com a legislação que os orienta, são apontados como elementos centrais no processo de formação do acadêmico. O exercício da docência conduz os discentes à reflexão de suas futuras ações na formação de alunos nas escolas básicas, voltada para o pleno exercício da democracia.

No propósito de consolidar o curso de licenciatura em História, asseveramos a necessidade de, a partir do estágio curricular supervisionado, ampliar a interlocução com as escolas de educação básica do município de Rolim de Moura e entorno, de forma a considerar as peculiaridades dessas instituições de ensino, bem como repensar as práticas desenvolvidas pelos professores do curso e, ao mesmo tempo, oportunizar meios e formas que contribuam para o melhoramento da formação dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio na região.

Como o curso de História foi criado em 2010 pelos profissionais do curso de Educação, seu PPP reflete, em certa medida, orientações pautadas nos princípios teóricos e metodológicos que fundamentavam aquele curso. Com a consolidação do curso de História e a abertura de concursos públicos, profissionais da área de História passaram a compor o corpo permanente de docentes. Assim, os limites impostos pelo PPP original, a nova realidade quanto ao corpo docente do curso e o atendimento às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC) culminaram na necessidade de construção de um novo PPP, delineado à luz de elementos capazes de orientar a formação dos discentes do curso, balizada nas ferramentas necessárias ao ofício do professor/pesquisador em História.

Em oito anos de existência do curso de História, o estágio, previsto na grade curricular, não era pauta compreendida como instrumental fundante à formação dos discentes em um curso de licenciatura, haja vista que eles não possuem dias ou horários definidos semanalmente para a realização dos estágios.

A preocupação com o estágio passou a ser prerrogativa do curso somente em 2017 com o primeiro concurso destinado à área de ensino de História. Pela primeira vez, vislumbrou-se a possibilidade de o ocupante da cadeira criar meios e modos de não somente orientar os discentes do curso, mas criar condições que garantissem a realização do estágio, respeitando o período de ingresso no curso.

Assim, sublinhamos a necessidade de que o estágio seja visto como lócus de investigação, de modo a romper com as “amarras” dos docentes do curso de História e os professores das escolas públicas de ensino básico e fundamental, além dos próprios discentes. O estágio como atividade de formação é um componente curricular, mas não se faz prevalente no referido curso por não ocupar parte da carga horária que assegure aos discentes desenvolverem suas atividades formativas no período de seu ingresso no curso, de modo que elas acabam sendo realizadas no contraturno, momento em que eles têm que trabalhar para garantir a sobrevivência. Nessa lógica, a maioria desenvolve atividades de estágio do quinto ao oitavo períodos do curso, integralizando 400 horas.

O Estágio Supervisionado para a formação dos discentes do curso deveria ser pautado na interlocução contínua entre prática e teoria. Para Peixoto,

a concepção do **ensino como pesquisa**, não como recurso didático ou uma atividade à parte, paralela, ou como busca e sistematização de informações, como se faz muito hoje, mas como o **princípio organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem**. A palavra pesquisa usada nessa proposta carregava um sentido inovador e uma grande potência transformadora. Tal potência era arrojada por sua concepção teórica, por sua metodologia e pelas relações políticas e institucionais que contribuem para criar ou desfazer. O conceito de **ensino como pesquisa** remete à profunda articulação entre ensino e aprendizagem e à **autonomia** de professores e alunos de se assumir como sujeitos do processo histórico, de reconhecer seu lugar no processo de ensinar/aprender, o que supõe **liberdade** de opção¹². (grifos no original)

¹² PEIXOTO, Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no fundamental como e por que aprender/ensinar história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 37-70, Jan./Jun. 2015.

Dessa forma, ensejamos construir uma proposta de estágio em que os discentes do curso de História possam estabelecer um contato profícuo com o espaço educacional durante sua formação profissional, de modo que a presença deles nas escolas conduza a uma prática educativa em que a pesquisa dinamize o processo de ensino-aprendizagem, compreendido à luz de uma dimensão crítico-reflexiva.

A possibilidade de participação em um projeto como o PRP contribui para que o discente não perceba o estágio supervisionado como algo obrigatório, mas como elemento fundamental e necessário à sua formação profissional, posto que ele terá que lidar com a realidade concreta de sala de aula. Permite ainda que ele se perceba como sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem, rompendo, assim, com preconceitos que foram e ainda são criados em relação às disciplinas que tratam desse processo nos cursos de licenciatura.

No ensejo de que nossa proposição para o PRP fundamente o fio condutor na orientação coletiva do novo PPP do curso – que consiste na articulação entre teoria e prática, de modo a oportunizar aos discentes uma formação crítico-reflexiva –, consubstanciamos, para além da compreensão das instituições em sua dimensão física, operacionalizar os processos de ensino nas salas de aula (relação professor-aluno) e construir procedimentos de leituras, de modo que as contribuições dos discentes residentes possam envolver os diversos setores das instituições de ensino em que eles se farão presentes, no intuito de desenvolver intervenções que dimensionem esses procedimentos, compreendendo o processo de construção dos meios utilizados como mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

O procedimento metodológico balizou-se na articulação teoria e prática, elementos substanciais na construção do conhecimento científico. Para tanto, fez-se necessário estabelecer o diálogo com a literatura construída sobre o estágio supervisionado ao longo de seu processo de (re) constituição social.

Por sua vez, esse procedimento possibilitou situar o papel da teoria como instrumento imprescindível não apenas no desenvolvimento das ações acadêmicas, mas também na ampliação dos horizontes do existir social. O veio interpretativo se faz fio do caráter polissêmico que dinamiza as significações em relação ao campo teórico como expressivo da construção das representações cotidianas, posto que a teoria é concebida do seguinte modo:

É iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias

em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade¹³.

Revisitar plurais produções acadêmicas visou situar historicamente os estágios supervisionados, em especial os de História. Foi importante o diálogo com autores da área de educação, como Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima, pesquisadoras que nos permitiram compreender a diversidade de sentidos que os estágios assumiram ao longo do século 21, dimensionados aos tempos e espaços de suas configurações políticas e econômicas instituídas e instituidoras das relações de poder. Outros como Cristiani Bereta da Silva¹⁴, Maria Catharina Lima Pozzebon e Aristeu Castilhos Rocha¹⁵, cujo lócus de reflexão são os cursos de História, problematizam, à luz da formação do professor pesquisador em processo, a persistência de práticas educativas balizadas na educação tradicional e técnica.

Concomitantemente, perscrutamos a legislação vigente relativa às orientações sobre o estágio supervisionado, o Regulamento do Estágio, os Relatórios Finais do PRP e o PPP do Curso de Licenciatura em História em Rolim de Moura-RO. Tal dinâmica, associada às pesquisas na escola-campo e à experiência derivada da interlocução com os docentes em formação, contribuiu para a construção do relatório por eles elaborado ao longo de cada etapa, bem como para a sistematização e o preenchimento do relatório final a ser encaminhado à CAPES.

Mediante o exposto, reforçamos que a articulação teoria e prática qualifica o percurso investigativo por uma dimensão metodológica qualitativa:

Por pesquisa qualitativa entendemos uma modalidade segundo a qual a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação. Isso significa dizer que, nas ciências humanas, interessa muito mais desvendar os significados mais profundos do observado do que o imediatamente aparente. Nesse sentido, o papel do pesquisador é mais do que o de mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa¹⁶.

Tal procedimento dimensiona o estreitamento com o desenvolvimento da investigação, uma vez que, como professores orientadores, buscamos

¹³ PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁴ SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra?: o estágio supervisionado e a formação docente inicial em história. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 131-156, 2010.

¹⁵ POZZEBON, Maria Catharina Lima; ROCHA, Aristeu Castilhos. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em história. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 71-98, Jan./Jun. 2013.

¹⁶ TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa científica*. 2. ed. Curitiba: ISESD BRASIL, 2009. p. 35.

descortinar os caminhos e os meios utilizados pelos docentes em formação na realização do estágio. Nesse sentido, apresentamos o projeto de pesquisa, no qual transparecem nossas intencionalidades, deixando claras as razões e as finalidades de tal proposição.

Para contemplar a problemática proposta, tivemos que construir um instrumental que permitisse compreender expectativas dos discentes em relação ao estágio supervisionado, agregadas à concepção de História antes e durante o curso. Contudo, ressaltamos que a maioria dos acadêmicos que participaram do desenvolvimento do PRP realizou ações que interligam a formação docente por meio da unidade teoria e prática como elementar ao fazer-se do professor pesquisador.

O itinerário dos docentes em formação do subprojeto de História: a busca pela unidade teoria e prática

A proposta do PRP consistia em ações que visavam o estreitamento entre as universidades e as escolas. O processo de ensino-aprendizagem tinha como pressuposto incentivar o papel do professor pesquisador na condução do processo ensinar-aprender nos espaços educativos formais.

A proposta veio ao encontro da estrutura formativa e organizacional do estágio supervisionado obrigatório em História, contemplando a atuação do professor orientador da universidade, do professor preceptor (orientador das escolas campo) e dos docentes em formação, conforme podemos perceber nas reflexões de Hermeto e Pereira:

[...] em termos formais, ele implica, necessariamente, uma relação entre três sujeitos: o professor em formação (aluno da instituição de ensino superior); o professor universitário (docente da instituição de ensino superior onde o professor em formação estuda) e o professor da Educação Básica (docente na escola-campo na qual o professor em formação realiza suas atividades de estágio)¹⁷.

No entanto esses dois processos de experimentação da prática pedagógica na escola têm como diferença a presença efetiva dos professores da universidade (dois professores orientadores) nas escolas-campo, dos preceptores das escolas (responsáveis por um grupo de até 10 alunos) e ainda dos discentes que recebem bolsas para o desenvolvimento das atividades. Assim, não configura atividade gratuita, exige comprometimento dos

¹⁷ PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; HERMETO, Miriam. Encruzilhadas na formação de professores de história: experiência e pobreza? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender história formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009, p. 73.

diversos sujeitos envolvidos na ação.¹⁸ Por isso os professores preceptores, ao integrarem a proposta do subprojeto de História¹⁹ como professores formadores, tinham clareza sobre suas responsabilidades na formação de futuros profissionais.

Os discentes participantes do projeto cumpriram a carga horária de 440 horas, distribuídas ao longo de 18 meses. A distribuição estava organizada do seguinte modo: 60 horas-aula para apresentação do projeto, formação dos discentes e professores preceptores na universidade e imersão das escolas que iriam realizar as atividades distribuídas entre os meses de agosto de 2018 a janeiro de 2019; 320 horas de atividades nas escolas-campo, em que minimamente 100 horas foram destinadas à regência de aula e exigiu a construção de um projeto de intervenção a ser realizado entre os meses de fevereiro de 2019 e dezembro de 2019²⁰; 60 horas distribuídas entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, destinadas à construção de um seminário de socialização da aprendizagem por parte de todos os envolvidos no projeto e na redação do relatório final.²¹

De antemão, tínhamos consciência de que essa era a realidade que enfrentaríamos ao longo do percurso, considerando a ausência de dias e horários para que os alunos pudessem desenvolver as atividades propostas pelo projeto com a possibilidade de desenvolver uma formação à luz da unidade teoria e prática. Tal desafio deve ser considerado na esteira das ponderações de Hermeto e Pereira:

Há que se considerar, entretanto, que, muitas vezes, é um desafio ensinar e/ou transmitir a experiência da docência em História na disciplina de estágio. É um desafio diário criar atividades que relacionam a teoria e a prática na formação de professores com

¹⁸ Considerando que a maior parte das ações foi realizada nas instituições de ensino, destacamos que o papel do professor preceptor foi crucial para o desenvolvimento das intervenções dinamizadas pelos discentes em formação.

¹⁹ Evidenciar a importância do Estágio Supervisionado como elemento fundante na formação dos discentes, operacionalizando o ensino como pesquisa na articulação teoria/prática, de modo a criar instrumentos didáticos pedagógicos que confirmem sentido às ações educativas/processo de ensino-aprendizagem, fomentando a interação professor-aluno, com vista a proporcionar o desenvolvimento da autonomia que instrumentaliza a reflexão crítico/reflexiva para o exercício pleno da democracia.

²⁰ A segunda fase do Projeto Residência Pedagógica foi realizada entre os meses de fevereiro e dezembro de 2019, totalizando 320 horas. Trata-se de um momento que envolveu o desenvolvimento de atividades nas escolas-campo (regência em sala de aula, atividades extraclasse, reuniões nas escolas e encontros no campus de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia).

²¹ O seminário ocorreu conforme previsto e estiveram presentes todos os membros do projeto. Na ocasião, realizamos mesa-redonda, palestras, trocas de experiências e a exibição de um vídeo-documentário que retratava a participação do subprojeto do curso de História de Rolim de Moura no Programa de Residência Pedagógica.

outras atividades dessa mesma natureza, especialmente aquelas identificadas como “prática” nos instrumentos legais²².

As ações foram estabelecidas visando ao diálogo entre teoria e prática, de modo que exigiu o envolvimento de todos para a execução do plano de trabalho²³, a apresentação dos envolvidos (professores preceptores²⁴, estagiários e professor orientador) e a definição dos grupos de residentes para atuar em cada escola-campo participante.²⁵

Na primeira fase, realizamos o processo de formação dos discentes e docentes, que tiveram a oportunidade de participar de oficinas sobre o uso e a construção de novas linguagens e de criar laços interativos e troca de saberes, haja vista que a finalidade do processo de formação era construir uma habitualidade dinamizada pela lógica de que em “seminários conjuntos com os professores estagiários supervisionados pelos professores da universidade, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto socio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece”²⁶.

Buscamos estabelecer o diálogo, a interação e a criação do campo relacional que nos fizessem partícipes de um mesmo processo de formação a partir de trocas de experiências que provocassem novas aprendizagens aos envolvidos, respeitando os limites e as potencialidades de cada grupo.

Na prática, torna-se preciso a dinamização de um processo que exige investigação, sensibilidade e postura crítica entre os alunos e professores durante as ações investigativas e formativas de construção de saberes nos diversos espaços-tempos culturais educativos. Torna-se cada vez mais urgente pensar a essencialidade de formarmos um professor pesquisador, crítico, pensador, articulador entre os

²² PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; HERMETO, Miriam. Encruzilhadas na Formação de Professores de História. Experiência e pobreza? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender história formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009. p. 74.

²³ A construção de uma proposta a ser desenvolvida ao longo de 18 meses exigiu a construção de práticas coletivas, de modo a explicitar a finalidade, visando aceitação e envolvimento dos diversos participantes. Nesse sentido, o acolhimento da proposta pelos discentes e professores das escolas-campo se fez fundamental para que o Projeto Residência Pedagógica se transformasse em uma realidade.

²⁴ A ação dos professores preceptores foi crucial para efetivar a aproximação entre a universidade e as escolas-campo.

²⁵ Para tanto, estabelecemos que os encontros aconteceriam aos sábados, uma alternativa criada para lidar com a ausência de dias e horários ao longo de todo o projeto. Por sua vez, sempre iniciávamos a partir das 14h, haja vista que havia alunos que trabalhavam até as 12h do referido dia.

²⁶ PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 102.

conhecimentos gerais e específicos, cidadão e capaz de coordenar um processo interdisciplinar, aberto, construtivo e dinâmico de elaboração de novos saberes.²⁷

Elucidamos que a formação do professor pesquisador em História deve ainda considerar o processo iterativo que envolve a perscrutação e a compreensão integral da escola-campo no processo de ensino-aprendizagem balizador do projeto. A unidade entre teoria e prática condiciona as orientações políticas peculiares ao processo do fazer-se professor, de modo que a produção de novos saberes transforma-o em sujeito da produção do conhecimento histórico no exercício da cidadania à luz da autonomia e do protagonismo que qualificam sua interação com os alunos em sala de aula.

Ações na universidade: oficinas de linguagens como ferramentas do professor pesquisador

O trabalho com as diferentes linguagens é uma das especificidades desse subprojeto, cujas prerrogativas vêm ao encontro do fazer do professor pesquisador na área de História, indispensável para compreender as transformações emanadas no século 21. A dimensão teórica (espaço de discussões e orientações de cada ação) como parte integrante do processo que visa à unidade com as ações é um dos escopos do referido processo. Por isso as oficinas foram realizadas articulando teoria e prática: além das leituras obrigatórias referentes a cada linguagem, os discentes e os professores preceptores das escolas participaram de intervenções relativas ao uso e à construção dessas leituras.

A proposição das oficinas consistiu em evitar que as diferentes linguagens fossem utilizadas como ilustração. Por isso, primeiramente, foi explorado o processo de construção das linguagens e, posteriormente, suas apropriações na interação docente e discente com vista à produção de novos saberes históricos na sala de aula. Assim, dinamizou a apreensão da construção de cada linguagem, em que a questão técnica (os aspectos formais/os recursos de construção do suporte informativo) se fez suporte do conteúdo das linguagens que revelaram não apenas a percepção de como essas linguagens foram construídas, mas sobretudo as possibilidades de apropriá-las, deslocá-las e transformá-las em novas ferramentas próprias, tendo em vista que o constituir-se docente baliza-se na autonomia e na autoria das práticas sociais como peculiaridades do fazer-se docente pesquisador.

²⁷ POZZEBON, Maria Catharina Lima; ROCHA, Aristeu Castilhos. *Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em história. História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 71-98, Jan./Jun. 2013.

As linguagens trabalhadas nas oficinas consistiram em fotografias, livros didáticos, vídeo-documentários, narrativas orais e música, apercebidas na narrativa abaixo:

No encontro seguinte, realizou-se uma atividade de escolher e analisar um livro levando em conta seus aspectos formais (capa, páginas, sumário e capítulos), conteúdos históricos escolares (propostas, organização, diversidade documental, se propaga preconceitos e estereótipos) e os conteúdos pedagógicos (linguagem, interdisciplinaridade, atividades propostas), para que não se esqueça de que o livro didático é uma mercadoria, que ele é feito pelas editoras para ser comercializado visando lucro. Também foi realizada uma aula em conjunto com o pessoal do curso de extensão em História Oral; o texto discutido foi: *Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade*, de Alessandro Portelli. Trabalhou-se a compreensão do observador e observado, roteiro e diálogo, o uso das características linguísticas e a relação de confiabilidade necessária no processo da entrevista. Foram realizadas também, nessa primeira etapa, diversas oficinas, uma em cada encontro: Oficina de Imprensa, Vídeo-documentário e Fotografia. Essas oficinas mostraram que os instrumentos didáticos pedagógicos acima citados podem favorecer e valorizar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, pois sai do uso costumeiro de lidar com o livro didático e dá outras perspectivas de fonte para os alunos pensarem novos horizontes e os professores poderem ir testando na medida do possível o uso dos métodos e ver o que se encaixa melhor para trabalhar no ensino básico²⁸.

A ação desenvolvida à luz das oficinas de linguagens pautou-se na unidade entre teoria e prática, de modo que a interlocução contínua entre o professor responsável pela ação, os preceptores e os discentes se fez elemento de avaliação, com vista a respeitar o processo de formação de cada um, bem como meio para incorporar sugestões que ampliassem novos horizontes construtivos no que diz respeito à possibilidade de utilização das referidas linguagens.

A imersão dos docentes em formação nas escolas-campo: o entrelaçar dos bairros ao ambiente escolar

A imersão dos alunos nas escolas-campo de atuação dos discentes visou conduzi-los ao processo que proporcionou um olhar diferenciado sobre a formação do professor pesquisador na Escola Estadual Maria da

²⁸ PEREIRA, Raquel da Silva. *Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica*. Rolim de Moura-RO, 2020, p. 2.

Silva Rabelo, Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves e Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade.

Os discentes participantes do projeto foram divididos igualmente, de modo que dos 30 integrantes foram constituídos três grupos de dez sob a responsabilidade dos professores orientadores das respectivas escolas.²⁹ Eles fizeram leitura de texto relativo ao entrelaçamento da comunidade e a escola e receberam um roteiro de questões que dimensionava o diálogo com os moradores dos bairros em que as escolas estão alocadas. A finalidade foi problematizar, à luz do contexto da escola/bairro³⁰, os olhares de pais e responsáveis para os espaços educacionais frequentados pelos filhos, de modo a compreender todos os outros sujeitos que fazem parte do processo de formação e que são fundamentais para desenvolver ações/intervenções, sem perder de vista os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e a conectividade desses com o cotidiano escolar.

À luz dessa dimensão, ao experimentarem esses espaços, os discentes puderam refletir sobre as ações solicitadas e, ao mesmo tempo, criar outras possibilidades com vista à produção de novos saberes, fazendo da experiência o campo de uma formação docente rica de possibilidades e sentidos.

Entendemos, com base na filosofia da Residência Pedagógica, que os preceitos do fazer-se professor pesquisador se fundamentam na compreensão do múltiplo e do diverso, especialmente das proposições que são discordantes, a exemplo da educação tradicional. O professor pesquisador escolhe sempre, entre várias opções da seleção, instrumentais que asseguram o uso adequado das ferramentas que pretende utilizar.

Nessa etapa, além da investigação da infraestrutura da escola (quantitativo de salas, professores, alunos, projeto político pedagógico, orientação pedagógica, entre outras), foi realizada uma pesquisa para conhecer o perfil dos alunos por meio da aplicação de questionário com 27 questões. Após a tabulação da pesquisa, reunimo-nos todos para socializar na universidade os resultados das atividades realizadas nas escolas-campo sobre as dificuldades, os projetos e as percepções do ambiente escolar e as trajetórias dos discentes. Avultamos que o intenso diálogo foi a tônica que operacionalizou a socialização por meio da crítica e da reflexividade. As considerações de uma discente reforçam tal proposição:

²⁹ Considerando a problemática da ausência de dias e horários especificados na grade curricular do curso, definimos, como coordenador do projeto, que os discentes fariam a investigação nos bairros aos sábados, acompanhados por seus respectivos orientadores, em conformidade ao planejado.

³⁰ O percurso investigativo se fez por meio da interlocução com os moradores, pelo olhar da infraestrutura do bairro, da aplicação de questionário e pelo compartilhamento das impressões dos discentes da intervenção pedagógica como parte do processo de formação do fazer-se professor pesquisador de História.

Nessa etapa, também foram realizadas algumas discussões em alguns encontros sobre o ser historiador com embasamento em textos que eram distribuídos para leitura via WhatsApp nos grupos dos residentes. Também foi feita uma oficina sobre planejamento de aula, para que os discentes pudessem aprender a montar um plano de aula; nessa oficina, os preceptores levaram diversos modelos de plano de aula para que os residentes tivessem melhor conhecimento do material. Também ocorreram alguns encontros para socializar as experiências das regências em sala de aula dos discentes, em que cada um comentava como ocorreu o seu momento de estar na sala de aula como professor, desde planejar a aula, montar o plano e aplicar, relatando, assim, os pontos positivos e os negativos da experiência pessoal de cada um³¹.

Tal cenário esboçado pela discente fez parte das trocas de experiências nas escolas e na universidade em atividades individuais e coletivas. Sentir-se pertencentes ao processo de formação foi fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da autoria dos discentes, elementos esses peculiares ao fazer-se professor pesquisador na área de História. Tal procedimento consistiu em preparar o residente para “a realização de atividades nas escolas com os professores em salas de aula” e para o “exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela”³².

Os residentes e os professores preceptores tinham clareza sobre finalidade do processo de formação, pois, conforme Lima e Pimenta, “quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo”³³. Portanto o fazer-se docente, em sua complexidade, pressupõe a integração do licenciando às escolas, ampliando suas leituras do processo educacional, o desenvolvimento de ações materializadas em regências de aulas ou intervenções socioeducativas em que constroem suas próprias ferramentas de trabalho. O deslocamento transmuta-os da condição de leitores para a de produtores de novos saberes. Por isso, para que eles pudessem ter compreensão adequada dos princípios da formação do professor pesquisador, o movimento estabeleceu-se em etapas para tornar mais claras e evidentes as ações, apesar de essas serem parte constitutiva de um mesmo processo.

³¹ SILVA, Raquel Pereira da. *Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica*. Rolim de Moura-RO, 2020, p. 5.

³² PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio na docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 102.

³³ *Ibid.*, p. 105.

É nesse sentido que frisamos que o processo desenvolvido se fez à luz de metas e dependeu do envolvimento de todos para o avanço de cada etapa. Por isso a necessidade do diálogo, das práticas de negociação, dos acordos e das trocas contínuas do aprendizado por meio da socialização para avaliação das ações desenvolvidas, explicitando as dificuldades e a diversidade do aprendizado para orientar cada ação futura.

Tais práticas dimensionaram o despertar da importância de considerar o processo de formação à luz do estágio, respeitando os limites e as condições de realizá-lo, sem, contudo, perder de vista o fazer-se professor pesquisador. Nesse sentido, os envolvidos tiveram clareza de que as ações de formação visaram perscrutar as comunidades escolares em sua integralidade com o intuito de construir um projeto de intervenção, respeitando a necessidade da escola e, especialmente, contribuir no processo de formação dos alunos.

Intervenção nas escolas-campo: o Cine História

O Cine História foi idealizado com o propósito de cumprir uma das exigências do edital do PRP. A proposta consistiu em uma atividade socioeducativa envolvendo os discentes das escolas supramencionadas, especialmente os professores das disciplinas de História.

O cinema constituiu o elemento de intermediação, haja vista o potencial dessa linguagem na construção de um espaço de interlocução que permitiu aos diversos sujeitos construir novos saberes à luz dos conteúdos de História.³⁴

Tendo em vista as especificidades e as dificuldades de cada escola e tendo como base os conteúdos aplicados em sala de aula, os residentes e os docentes definiram temáticas que pudessem intervir na aprendizagem dos alunos. Ao trabalhar com outros significados, essa linguagem artística proporciona experiências ricas, servindo como instrumento válido no processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção visou estimular o desenvolvimento de ações coletivas entre os discentes, de modo a operacionalizar trocas de experiências e crescimento mútuo, bem como a “quebra” da rotina dinamizada pela interlocução no âmbito da sala de aula por meio do livro didático. Por isso a clareza de que a atividade exigia a ação efetiva de todos.

O Cine História foi dividido em três etapas. Na primeira, foi realizado um estudo acerca do cinema e suas linguagens. A segunda etapa correspondeu ao desenvolvimento do projeto para cada uma das três escolas participantes. Os filmes foram escolhidos pelos residentes, assim como as datas para

³⁴ O projeto Cine História foi definido a partir de realidades distintas de cada escola em que o Projeto Residência Pedagógica se fez presente.

exibição. Eles também elaboraram os comunicados aos pais dos estudantes. A terceira etapa consistiu na execução do projeto e da avaliação das atividades.

Foram promovidas duas sessões de cinema em cada escola³⁵ participante do projeto entre os meses de agosto e setembro de 2019. Ressaltamos que tivemos o apoio necessário para a divulgação das atividades, que foram propostas respeitando o calendário escolar e a disponibilidade dos professores e da direção de cada escola.

O processo de preparação realizado pelos residentes em diálogo com os professores preceptores e orientador ocorreu em ambiente fora do espaço escolar, sem perder de vista a relação entre a atividade e os conteúdos programáticos e respeitando a faixa etária dos alunos. Os conteúdos expressos nas narrativas fílmicas foram explorados, considerando os suportes/meios – leitura da ficha técnica antes da exibição e da leitura do filme –, uma vez que os alunos seriam leitores do filme e não meros telespectadores.

Os alunos das escolas participantes cursavam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Nesse sentido, na Escola Maria do Carmo da Silva Rabelo e Escola Carlos Drummond de Andrade, contamos com a participação de ambos os segmentos do ensino; já na Escola Tancredo de Almeida Neves, apenas com o Fundamental II (seis turmas do 6º ano). Os filmes exibidos durante a intervenção podem ser visualizados no quadro a seguir:

³⁵ Ressaltamos ainda que, na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, à luz do êxito da ação e em diálogo com a direção da escola, realizamos mais uma sessão no mês de outubro em comemoração ao Dia das Crianças.

Instituição	Filme	Conteúdo Programático	Exibição
Escola Estadual Maria Rabelo	Pontes de Espiões ³⁶	Guerra Fria ³⁷	24/08/2019
Escola Estadual Maria Rabelo	Ben Hur ³⁸	Império Romano ³⁹	21/09/2019
Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves	O Príncipe do Egito ⁴⁰	Egito ⁴¹	26/08/2019
Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves ⁴⁴	A Odisseia ⁴²	Cultura Grega ⁴³	21/09/2019

³⁶ O filme exibido *Ponte dos Espiões*, lançado em 22 de outubro de 2015 sob a direção de Steven Spielberg, retrata a Guerra Fria. A União Soviética consegue capturar o piloto americano Francis Powers após derrubar seu avião de espionagem, o U-2. Condenado a 10 anos de prisão, a única esperança de Powers é o advogado de Nova York James Donovan. Sem experiência nessa área legal, o advogado é recrutado pela CIA para defender Rudolf Abel, um espião russo condenado por espionagem pelos americanos. A estratégia é trocar o espião russo pelo americano, sem que os governos dos dois países sejam envolvidos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bridge_of_Spies>. Acesso em: 12 ago. 2019.

³⁷ Trata-se de conteúdo ministrado pelos residentes como parte da carga horária das aulas relativas ao terceiro bimestre.

³⁸ O filme *Ben-Hur* trata principalmente da história do nobre Judah, que é injustamente acusado de traição e sobrevive a anos de escravidão para se vingar do irmão que o traiu, Messala.

³⁹ O filme aborda a temática sobre o Império Romano. Esse tema foi discutido com os alunos no decorrer do terceiro bimestre, em que eles puderam observar e conhecer como se formaram os costumes de determinados locais e como as pessoas construíram suas experiências de vida, além de entender como eram organizadas as posições políticas frente ao povo romano e como aspectos como religião e cultura muitas vezes dividem um povo.

⁴⁰ No Egito antigo, quando os hebreus lá viviam como escravos, o Faraó Seti, temendo o constante nascimento de crianças hebreias, pois no futuro poderiam se tornar uma força que ameaçasse seu poder, ordena que todos os bebês hebreus do sexo masculino sejam afogados. Uma hebreia se desespera ao ver que seu filho poderá ser morto e, para salvá-lo, coloca-o em uma cesta no rio. A criança acaba sendo encontrada pela rainha assim Moisés acaba sendo criado como irmão de Ramsés, o herdeiro do trono de Seti. Os dois crescem e se tornam grandes amigos, mas Moisés acaba descobrindo sua origem, decide abandonar o palácio e libertar os hebreus para levá-los à Terra Prometida. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-27657/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

⁴¹ Esse tema foi discutido com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao longo do terceiro bimestre.

⁴² Após dez anos, a Guerra de Troia chega ao fim, e o herói Odysseus faz uma viagem de volta para casa. Ele enfrenta criaturas mitológicas, deuses e outros inimigos poderosos. Essa adaptação do poema épico de Homero revela a força e a bravura do herói e sua luta para voltar ao lar, onde é agudado pela amada esposa Penélope. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-206991/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

⁴³ Temática trabalhada pelos residentes ao longo do terceiro bimestre.

⁴⁴ O filme “As aventuras de Peabody e Sherman” relaciona-se com o Dia das Crianças e a faixa de idade da maioria dos alunos do 6º ano. A película foi exibida no dia anterior ao feriado e foi um processo mais amplo, pois contou com a participação de outras disciplinas numa gincana cultural; depois os estudantes receberam alimentação para finalizar o momento de comemoração. Por último, houve um encontro para discutir os impactos dessa atividade na

Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade	Olga ⁴⁵	Getúlio Vargas ⁴⁶	24/08/2019
Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade	Getúlio Vargas ⁴⁷	Getúlio Vargas ⁴⁸	21/09/2019

Ressaltamos que os filmes foram exibidos ao final das regências ministradas. Dessa feita, pudemos apresentar outras possibilidades interpretativas para a História, apresentando-a como parte da história problema e não pela lógica do positivismo. Alusivo a cada realidade escolar, os docentes em formação ministraram suas aulas como parte das ações do projeto e ainda utilizaram a linguagem cinematográfica para ampliar o horizonte interpretativo dos alunos.

Para que a intervenção por meio do uso de filmes como ferramenta pedagógica tivesse êxito, a estrutura organizacional seguiu um padrão de orientação quanto à distribuição das atividades a serem realizadas pelos discentes nas respectivas escolas em que atuaram. Em momento anterior à exibição dos filmes, os licenciandos realizaram, em cada escola, a divulgação nas salas de aulas e entregaram um convite e uma solicitação de autorização. Nessa lógica, parte deles organizou o espaço e a preparação do lanche servido às crianças⁴⁹ e decorou a sala de exibição, de forma que o ambiente ficasse semelhante à sala de cinema.⁵⁰ A outra parte encarregou-se da exibição e do material que foi utilizado na roda de conversa sobre a película exibida.

Após a exibição dos filmes, diversas foram as estratégias utilizadas pelos licenciandos. Como as películas dialogavam com os conteúdos ministrados ao longo do semestre, foram usuais as interações, valendo-se de recurso

formação dos discentes da escola básica e dos residentes em formação.

⁴⁵ Olga Benário é uma militante comunista desde jovem. Perseguida pela polícia, ela foge para Moscou. Lá, Olga faz treinamento militar e é encarregada de acompanhar Luís Carlos Prestes ao Brasil para liderar a Intentona Comunista de 1935. Olga apaixonou-se por Prestes. Com o fracasso da revolução, a militante é presa com o amado. Grávida de sete meses, Olga é deportada pelo governo Vargas para a Alemanha nazista e tem sua filha, Anita Leocádia, na prisão feminina do campo de concentração de Barnimstraße. Afastada da filha, Olga é enviada para o campo de concentração de Ravensbruck, onde é morta na câmara de gás. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Olga_\(filme\)#Sinopse](https://pt.wikipedia.org/wiki/Olga_(filme)#Sinopse)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

⁴⁶ Conteúdo bimestral como parte das exigências curriculares.

⁴⁷ Getúlio é um filme brasileiro de 2014, do gênero drama histórico-biográfico, dirigido por João Jardim com roteiro de George Moura. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Get%C3%BAlio_\(filme\)#:~:text=O%20filme%20percorre%20a%20intimidade,contra%20o%20jornalista%20Carlos%20Lacerda](https://pt.wikipedia.org/wiki/Get%C3%BAlio_(filme)#:~:text=O%20filme%20percorre%20a%20intimidade,contra%20o%20jornalista%20Carlos%20Lacerda)>. Acesso em: 25 jun. 2020.

⁴⁸ Conteúdo bimestral como parte das exigências curriculares.

⁴⁹ Cada grupo de residentes ficou responsável pela organização das salas e alimentação dos espectadores durante a exibição dos filmes.

⁵⁰ Foi organizado um espaço para que os alunos se sentissem confortáveis, tornando-o mais acolhedor para eles.

didático pedagógico à luz das rodas de conversas, geralmente aplicado nas interlocuções com os discentes do Ensino Médio. No que diz respeito aos discentes do 6º ano, os licenciandos orientados pela professora preceptora realizaram uma gincana de conhecimento relativo ao conteúdo dos filmes e das aulas ministradas, bem como a elaboração de cartazes a partir das temáticas compósitas da narrativa filmica.

De acordo com a narrativa de uma licencianda:

O filme [*Império Romano*] apresentado serviu para que os alunos pudessem compreender um pouco mais sobre a temática e pudessem assimilar as imagens aos conteúdos discutidos em sala. No final do filme, foi realizada uma intervenção com os alunos abordando o filme e o conteúdo, além de despertá-los a pensar sobre o contexto político do período e relacionar com o período atual⁵¹.

No que concerne às avaliações, podemos considerá-las em duas dimensões: a primeira relacionada à exibição do primeiro filme, com vista a repensar os caminhos a serem propostos no segundo; a segunda diz respeito ao momento final do Cine-História, em que coletivamente reunimos as três escolas para avaliar o processo de construção até a materialização da proposta e o significado da intervenção na prática docente.

No que diz respeito às primeiras avaliações, percebemos que seria impossível manter as atividades na escola em que predominavam alunos do 6º ano aos finais de semana, uma vez que muitos desses alunos eram levados pelos pais religiosos para participar de atividades nas igrejas. Por isso passamos a realizar as atividades no contraturno. Por outro lado, percebemos a satisfação dos alunos, que avaliaram positivamente o processo de construção, a receptividade e a participação deles durante as intervenções. Nesse sentido, foi possível percebê-los articulando o conteúdo das aulas com a narrativa dos filmes, haja vista que consistia em nova abordagem em relação aos conteúdos estudados ao longo do semestre.

A percepção do impacto que a intervenção causou nos alunos nos fez perceber a ligação entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. Tratou-se de um experimento coletivo que permitiu utilizar experiências, envolvendo os professores preceptores das escolas-campo, a direção, a coordenação pedagógica e os alunos das turmas de História.

Concretizadas as atividades nas três escolas envolvidas no projeto, reunimos todos os participantes (professores da escola e residentes) no auditório da Biblioteca Fernando Pessoa da UNIR para avaliar conjuntamente a experiência do Cine-História. Durante a avaliação, ressaltou-se

⁵¹ SILVA, Pamela Kamila da. *Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica*. Rolim de Moura-RO, 2020, p. 4.

a importância da atividade para estabelecer um diálogo contínuo entre as escolas e a universidade, bem como a necessidade de construir novas pontes por meio das práticas extensionistas.

À luz das ponderações dos professores das escolas-campo foi possível perceber a satisfação de construir novas propostas pedagógicas, utilizando novas linguagens, de modo a envolver e efetivar a participação dos alunos. Todavia ponderaram sobre a necessidade de ter à disposição uma equipe de profissionais para construir uma intervenção na escola, fato não peculiar ao cotidiano pela rotina excessiva de trabalho. Por sua vez, devemos considerar o quantitativo de discentes da UNIR envolvidos na atividade de formação profissional.

As leituras dos alunos que realizaram o debate e organizaram os espaços para exibição dos filmes foram bastante significativas pelo aprendizado adquirido e ainda pelo envolvimento coletivo na construção e execução da ação. Eles ressaltaram que, nas próximas edições, é necessário que as atividades sejam realizadas durante as aulas ou no contraturno, uma vez que, aos sábados, as atividades ficam comprometidas por conta do compromisso das famílias com as igrejas.

Os alunos falaram também sobre os desafios e as dificuldades na construção de uma proposta com esse caráter devido à ausência de recursos básicos, à efetiva participação das famílias e ao envolvimento da universidade, uma vez que os recursos para concretizar tais ações são de natureza pessoal, concebidos como patrocínio, quando, na verdade, trata-se de uma intervenção do interesse da universidade por ser a extensão uma de suas áreas-fins e a que visibiliza a instituição no campo socioeducacional.

Em síntese, ressaltamos que o Cine-História atingiu a finalidade propositada ao dar sentido à materialidade de seus objetivos gerais e específicos, conforme enunciados na proposta inicial. Nesse sentido, a ação estabeleceu diálogo com as escolas públicas e permitiu aos discentes do curso de História realizarem intervenções, possibilitando o trabalhar individual e coletivo para a concretização da atividade proposta. Assim, os discentes tiveram que construir suas estratégias na produção de materiais e meios como parte do exercício docente, adequar linguagens e recursos que atendessem as demandas dos alunos, operacionalizando os desafios que reclamam ao fazer-se professor pesquisador.

Ao passar a fase da execução do projeto, os residentes continuaram realizando as regências em sala de aula e participando dos encontros quinzenais na universidade. As trocas de experiências foram contínuas, possibilitando o compartilhar de suas vivências nas escolas em que atuaram. Tal procedimento possibilitou não apenas apresentar as dificuldades, mas os procedimentos adotados ao longo de suas práticas, de modo a corroborar as experiências de outros colegas que vivenciaram tal dimensão.

Concomitantemente, eles participaram de oficinas de elaboração de resumos científicos, haja vista ser parte das ações do projeto a participação em eventos científicos. Conforme relata uma licenciada integrante do projeto:

Por fim, ressalta-se a participação em eventos organizados na Universidade Federal de Rondônia, a exemplo da Semana de História, seminário dos povos afro-brasileiros, a elaboração de resumo para ser publicado no caderno de seminário do PIBID e do Residência Pedagógica, bem como a participação na II Noite Cultural Gaia Amiga, resultado dos trabalhos realizados pelos discentes do 5º Período na Disciplina Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares. Além disso, deve ser ressaltado o encontro final da residência, em que, além de palestra ministrada pelos professores preceptores das três escolas envolvidas, os discentes residentes, como resultado de suas atividades, apresentaram um vídeo-documentário com imagens sobre os diversos momentos de suas experiências ao longo de 18 meses de convivência. O Projeto Residência Pedagógica participou da Semana da História da UNIR no campus de Rolim de Moura. Para tal, houve encontros para organizar os grupos e dividir as temáticas, que foram apresentadas em modelos de banners e por apresentação oral nos dias em que o evento foi realizado (20 a 22 de novembro de 2019). As temáticas ficaram divididas em: EEEFM Tancredo de Almeida Neves, tema: cinema na Escola; EEEFM Carlos Drummond de Andrade, tema: questionários aplicados nas escolas-campo e a EEEFM Maria do Carmo da Silva Rabelo: o uso de imagens nos ambientes escolares, especialmente o cotidiano dos residentes⁵².

Nessa mesma direção, outra licenciada salienta:

Nos encontros na universidade, voltados para a preparação do terceiro momento, que seriam momentos externos e internos, procuramos nos orientar para a coordenação de cada evento. Dessa forma, no encontro de 19/10/2019, organizarmo-nos para a elaboração do banner e escrita do resumo para participação na Semana de História, um evento organizado pelo Departamento de História da UNIR Campus Rolim de Moura, e no I Seminário dos Povos Afro-Brasileiros, no qual os residentes expuseram as atividades desenvolvidas durante o Projeto Residência Pedagógica [...]. No dia 09/11/2019, encontramos-nos para a preparação do seminário; foi definida a parte que cada residente apresentaria durante os eventos, bem como o encaminhamento de confecção de banner para a exposição. A socialização das atividades

⁵² SILVA, Raquel Pereira da. *Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica*. Rolim de Moura-RO, 2020, p. 2.

do Projeto Residência Pedagógica, em 30/11/2019, também ocorreu no Espaço Cultural Gaia Amiga, no qual aconteceu uma confraternização com a participação dos licenciandos e a presença da comunidade externa, privilegiando as atividades que aconteceram nesse espaço, além de algumas oficinas no decorrer do dia e apresentações de músicas no período noturno. O segundo dia de seminário do Projeto Residência Pedagógica, 7 e 14/12/2019, aconteceu na instituição com a presença de todos os professores preceptores e os residentes, que socializaram um vídeo montado pensando em todos os momentos que aconteceram até aquele momento, bem como uma mesa-redonda com a participação dos professores preceptores, que falaram sobre suas participações no projeto e o significado do mesmo⁵³.

Por fim, as atividades tiveram os seguintes dimensionamentos, conforme narrativa abaixo:

Nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020 houve encontros para os residentes receberem as últimas orientações de como deveríamos elaborar e formatar o relatório final. Após isso, houve outros encontros em que o professor orientador e os professores preceptores se dispuseram a ajudar no ajustamento dos relatórios finais, tirando dúvidas que surgissem no transcorrer da escrita desse⁵⁴.

Tal cenário, apresentado como parte das atividades relativas à segunda etapa, contou com a participação efetiva do professor orientador e dos professores preceptores, que forneceram todo o suporte aos estagiários residentes em cada escola. Ainda assim, eles tiveram que enfrentar, conjuntamente, o problema da fragmentação das atividades por conta da questão da falta de dias e horários.

Há que se considerar, entretanto, que, muitas vezes, é um desafio ensinar e/ou transmitir a experiência da docência em História na disciplina de estágio. É um desafio diário criar atividades que relacionam a teoria e a prática na formação de professores com outras atividades dessa mesma natureza, especialmente aquelas identificadas como “prática” nos instrumentos legais. Percebemos, tanto pelos professores em formação como pelos professores das escolas-campo de estágio, que as atividades nesse âmbito vêm sendo tratadas de maneira burocrática, como obrigação legal, que precisa ser cumprida e observada. A experiência a ser vivida, literalmente

⁵³ SILVA, Pamela Kamila da. *Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica*. Rolim de Moura-RO, 2020, p. 4.

⁵⁴ PEREIRA, Raquel da Silva. *Relatório Final do Projeto Residência Pedagógica*. Rolim de Moura-RO, 2020, p. 2.

experimentada, é colocada de lado em nome do fetiche do papel, da burocracia e da norma.⁵⁵

O número expressivo de discentes na realização das atividades conduziu-nos às práticas de negociações entre eles e os professores preceptores, bem como entre os que trabalhavam e seus respectivos empregadores para efetuar o cumprimento das ações. Por isso foi necessário flexibilizar dias e horários para realização das práticas. Se, naquele momento, eles puderam contar com a participação efetiva do professor orientador do estágio e dos preceptores das escolas, houve o problema da ausência de dias e horários que se mantiveram como o grande empecilho na efetivação do processo de formação à luz do fazer-se professor pesquisador.

Considerações finais

A experiência do PRP contribuiu para reforçar a necessidade de estabelecermos ações que venham diminuir a distância entre as escolas públicas e a universidade. Nesse sentido, pressupõe o desenvolvimento de ações contínuas que assegurem a unidade entre teoria e prática.

Para tanto, há a necessidade de romper as hierarquizações entre os diversos sujeitos (os discentes em formação, os professores da escola pública e os da universidade) envolvidos no processo de construção de uma prática formativa que institui e restitui, por meio da dialogicidade, o respeito e o exercício de alteridade.

Assim, a transparência da proposta, a finalidade e o diálogo contínuo como elemento de avaliação das ações desenvolvidas conduziram a proposição metodológica que configurou o “falar com”, uma vez que isso “pressupõe que os professores se exponham, se expressem, buscando a construção de análises conjuntas entre academia e escola, se não entre iguais, no mínimo numa relação entre saberes diferenciados e não um sobrepondo-se ao outro”⁵⁶.

A intensidade com que vivenciamos o processo de formação implicou considerarmos coletivamente cada etapa, entrelaçando teoria e prática, com vista a não reduzir a prática formativo-educativa aos ditames burocráticos. Por isso a complexidade da prática educativa da formação docente não se reduziu à ideia do certo ou errado, mas sim a de analisar as possibilidades e as condições de uma ação realizada para vislumbrar a próxima.

⁵⁵ PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; HERMETO, Miriam. Encruzilhadas na formação de professores de história. Experiência e pobreza? In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender história formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009. p. 74-75.

⁵⁶ PAIM, Elison Antônio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. 2005. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Tal veio significou o entrelaçamento dos envolvidos, uma vez que cada um considerou o seu papel no desenvolvimento das atividades. Por sua vez, os momentos estabelecidos para o diálogo (a troca de experiência) na universidade, a presença nas escolas, a leitura dos textos, a organização das regências, a imersão no cotidiano de sala de aula e o perscrutar no bairro estabeleceram a sintonia de um processo ensino-aprendizagem que compreendeu o papel da teoria para o desenvolvimento de uma formação configurativa do fazer-se professor pesquisador pelo prisma da autonomia e da autoria.

Nesse sentido, notabilizamos que o PRP permitiu materializar as perspectivas que orientaram as ações docentes no PPP do curso de licenciatura em História, em que tivemos a oportunidade de operacionalizar uma formação docente por meio da unidade entre teoria e prática. Demos início ao diálogo para romper o distanciamento existente entre as escolas públicas e a universidade, na medida em que os professores atuantes no projeto, bem como a direção da escola não mediram esforços para que as ações se tornassem uma realidade. Por sua vez, os docentes em formação puderam vivenciar a universidade em sua complexidade, realizando ações de extensão, pesquisa e ensino, elementos qualificadores do fazer-se professor pesquisador.

É preciso considerar, entretanto, que os desafios à interação maior ocorreram em virtude da dificuldade de lidarmos com a ausência de dias e horários específicos para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de História em Rolim de Moura, algo que nos impôs a prática de negociação da realização das atividades nas escolas-campo.

Por fim, os 18 meses de realização do projeto significaram a aprendizagem contínua numa interação fluida entre os docentes em formação, o professor orientador e os professores preceptores das escolas públicas. Assim, percorremos uma estrada em que a empreitada possibilitou dinamizar diversas ferramentas de uma formação cujo fio condutor foi a pesquisa.

Parte 2

Linguagens e narrativas: produção e difusão

Capítulo 5

“Projetos de vida” ou a BNCC e suas tecnologias (de si): impotências da História

Guilherme Amaral Luz

“Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma **tecnologia de poder centrada na vida**” (FOUCAULT, 1988: 135).

“O melhor meio de cultivar o coração é ter poucos desejos (养心莫善于寡欲; *yang xin mo shan yu gua yu*)” (Mêncio, *Mengzi* 孟子, c. 372–289 a.C., 7B.35).

A partir de uma investigação sobre os conceitos de “prazer”, “fruição”, “afetividade”, “sensibilidade”, “emoção” e “desejo”, presentes, ausentes ou negados na BNCC (sobretudo a do Ensino Médio), este artigo pretende problematizar as tecnologias disciplinares e normalizadoras da vida que as reformas educacionais iniciadas no governo Dilma e reorientadas para um sentido mais conservador e acentuadamente neoliberal no governo Temer supõem.¹ Propomos uma crítica aos “projetos de vida”, enfatizados como meta final da educação da juventude brasileira. Nossa crítica parte de uma concepção de “arte de viver” em que um uso aprimorado de si como ser integral realiza-se no lugar experiencial chave da autofruição e, portanto, de prazeres somáticos, em que corpo, mente e cultura são indissociáveis. Intuímos, a partir disso, haver a necessidade de repensar o papel do professor de História para além da

¹ Apesar de muito recentes, ainda não totalmente implementadas, as reformas educacionais do breve governo Temer foram alvo de interesse acadêmico ao longo dos anos 2016, 2017 e 2018 em meio aos processos políticos de aprovação da MP 746/2016, da Lei 13.415/2017 e dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primeiramente para os Ensinos Infantil e Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio, já adaptada à reforma expressa na Lei 13.415/2017. Ofereço um fragmento dessa produção que, no geral, é bastante crítica aos paradigmas neoliberais das reformas, as percebe como um dos modos de retirada de direitos sociais e as entende como efeito do revés político do governo Dilma, que culminou com uma articulação para o seu impeachment (ARAÚJO, 2018; FERRETI & SILVA, 2017; FERREIRA, 2017; LIMA & MACIEL, 2018 ; MOTTA & FRIGOTTO, 2017; SOUZA, 2018).

defesa de um campo disciplinar específico: a História como conteúdo curricular obrigatório. Parece-nos urgente pensar o ensino de História para além da escolarização e situá-lo no contradiscurso das sensibilidades normalizadas e dóceis sob o efeito de uma educação estética tecnicista, focada em cânones artístico-literários que, como veremos, a BNCC parece indicar.

Para a escrita deste texto, realizamos um estudo da versão final da BNCC por meio de um procedimento metodológico relativamente simples. Foram realizadas buscas por algumas palavras ou radicais de palavras específicas nos documentos para os Ensinos Infantil e Fundamental e para o Médio. Tais palavras foram quantificadas e, a partir de um quadro de aparições (ou silêncios), buscamos reconstruir os significados que elas assumem no projeto mais amplo de educação básica presente nesses dois documentos. Três conjuntos de termos foram analisados de maneira mais detida: (1) conceitos relacionados às palavras “prazer” e “fruição”; (2) conceitos relacionados às palavras “afeto”, “sensibilidade” e “emoção”; (3) conceitos relacionados à palavra “desejo” e três correlatos de distintas conotações: “aspiração”, “interesse” e “necessidade”.

Tais escolhas não foram aleatórias. A questão inicial que as motivou foi compreender o lugar da estesia (capacidade de sentir e de perceber sensações) em um modelo de currículo que, numa primeira leitura, parecia indicar, se não um programa, um discurso de “educação integral”, que pensa o sujeito aprendiz de modo holístico e orgânico (inconfundível, em nosso entendimento, com a educação, simplesmente, em tempo integral). Nesse programa, causou-nos incômodo especial a expressão “projeto de vida”, reiteradamente presente em diversas partes dos documentos. Desconfiávamos de que uma leitura a contrapelo do discurso sedutor de educação integral presente na BNCC pudesse evidenciar um projeto de sociedade afinado aos padrões de produção e consumo do capitalismo contemporâneo, conforme os modelos neoliberais defendidos pelos grupos engajados no lobby em favor das reformas educacionais no Brasil, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff e das mudanças de comando no MEC e de composição no CNE no governo de Michel Temer.²

Além dos três campos conceituais acima indicados, também buscamos localizar alguns outros termos que nos permitem visualizar melhor as ideias de “projeto de vida” e “educação integral” da Base. Tal busca envolveu, inclusive, essas duas expressões além dos termos: “estese/estesia/estética”, “corpo”, “identidade”, “alteridade” e “técnica/tecnologia”. Para a construção

² Uma interessante leitura a contrapelo do documento, centrada no currículo de Educação Física, é apresentada por Neira (2018), para quem a BNCC retoma um paradigma educacional voltado à racionalidade técnica em detrimento da criticidade, da criatividade e das múltiplas dimensões da cultura do corpo em movimento.

do argumento, entretanto, as ideias de “prazer/fruição”, “afeto” e “desejo” mostraram-se as mais significativas, sobretudo por serem mais “silenciadas”. Às sombras de outras noções mais barulhentas, como “projeto de vida” ou “tecnologias”, elas puderam ser observadas de perto e analisadas com base em concepções da biopolítica e da somaestética, principalmente.

Cultivo do corpo senciente e sua dimensão ético-política

São bem conhecidas as teses de Michel Foucault sobre as tecnologias de si, o governo de si, a biopolítica e a micropolítica, bem como os seus vários desdobramentos nos campos da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da História, dos estudos de gênero ou da Psicologia contemporâneas. No primeiro volume de sua *História da Sexualidade*, Foucault afirma que a biopolítica é “o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2018, p. 134). Em Foucault, um dos efeitos desse processo é a moderna disciplina dos corpos, tornando-os, ao mesmo tempo, em um sentido, fortes e, em outro, completamente opostos, fracos: corpos fortes para o aumento das aptidões (profissionais, militares, médicas) e fracos (dóceis) para resistir à dominação. As relações de poder no interior das quais os corpos são disciplinados são, conforme Candiottto, “um campo de ações de múltiplas possibilidades, porém de uma mesma natureza desde agir sobre uma população, agir sobre as ações de outrem (governo dos outros) até agir sobre a própria conduta (governo de si mesmo)”. Assim, segundo o autor, na perspectiva de Foucault, “a macropolítica torna-se indissociável da micropolítica” (CANDIOTTO, 2010, p. 37).

A perspectiva foucaultiana é discutida e criticada pela teoria somaestética de Richard Shusterman. Conforme esse autor:

A visão seminal de Foucault do corpo enquanto lugar dócil e maleável à inscrição de poder social revela o papel crucial que o soma pode desempenhar na filosofia política e na questão da justiça... Complexas hierarquias de poder... são implicitamente observadas e executadas simplesmente por meio dos nossos hábitos corporais, costumam passar despercebidas e por isso escapam à consciência crítica... Qualquer questionamento eficaz da opressão deveria, portanto, incluir um diagnóstico somaestético dos hábitos e sentimentos corporais que expressam a dominação e também das regras e dos métodos institucionais sutis que os inculcam, a fim de que esses possam ser superados junto com as condições sociais opressoras que os geram (SHUSTERMAN, 2012, p. 52-3).

Em diálogo com Foucault, Shusterman apresenta uma concepção de Filosofia pragmática centrada no “cultivo do corpo senciente por meio do qual

vivemos”. Tal Filosofia, a qual ele nomeia como somaestética, é entendida como uma arte de viver, herdeira do imperativo socrático do “conhece-te a ti mesmo”. Há uma diferença fundamental entre o que seria “domínio sobre o corpo” ou o “governo de si”, conforme as análises foucaultianas da biopolítica, e a ideia de “cultivo do corpo senciente” da somaestética de Shusterman. Na somaestética, distintamente da dicotomia básica da concepção moderna de corpo, esse não é objeto externo ao “ser espiritual” ou à “mente” que o “habita”. Objetificar o corpo é entendido como “alienação somática”. Usar o corpo é o mesmo que realizar um “autouso”, um “uso de si”, ideia que se aproxima do conceito foucaultiano de “estética de si”. Para Shusterman, o uso aprimorado do corpo (ou de si) “inclui uma maior capacidade de **fruição**, pois o *soma* é claramente um lugar experiencial chave (não apenas um meio) do prazer” (SHUSTERMAN, 2012, p. 89).

Entre os domínios mais sofisticados da consciência somaestética Shusterman reconhece dois: a autopercepção somática, por meio da qual conseguimos perscrutar nossos hábitos e avaliar nossos condicionamentos, e a introspecção somática reflexiva, por meio da qual conscientemente agimos sobre os nossos hábitos e condicionamentos, tendo em vista melhorá-los. Nos dois casos, é fundamental desenvolver uma refinada capacidade de sentir e de reconhecer sensações. Ambos exigem uma educação somática libertadora, atenta às relações de saber-poder que engendram hábitos, comportamentos e padrões corporais alienantes, ou melhor, aos processos de corporificação de tais relações por meio da macro e da micropolítica. Nesse sentido, a somaestética afasta-se de outros programas de atenção plena, como o *mindfulness*, que (hiper)individualizam as responsabilidades pelo “bem-viver”, despolitizando a busca pela “felicidade” e pela “saúde” nas condições de vida próprias da contemporaneidade capitalista, neoliberal. A somaestética, ao contrário, articula à dimensão estética do “autouso” e da “autofruição”, o seu caráter ético e político.

É muito importante, como crítica à ideologia do *mindfulness*, a análise de Ronald Purser (2019). Na abordagem desse autor, a introdução massiva de técnicas secularizadas de meditação em ambientes institucionais, tais como em empresas e escolas no ocidente capitalista contemporâneo, foi possível por elas fornecerem ferramentas úteis à preservação dos modos de vida, trabalho e consumo próprios do neoliberalismo. Antes de questionarem os valores hegemônicos e, portanto, o modelo de sociedade em que vivemos (e adoecemos mentalmente), elas oferecem alternativas individualistas e responsabilizam os sujeitos individualmente pelo alívio do estresse e sua saúde mental. Assim, revestiram-se de uma retórica cientificista, psicológica e médica, adaptaram-se ao cotidiano de instituições oficiais e se estabeleceram em sistemas de políticas públicas de saúde mental e de educação. Shusterman,

por sua vez, enfatiza fortemente o caráter político e ético da somaestética, concebendo que o cuidado somático individual não é contraditório com a ação política coletiva, mas, pelo contrário, algo que o potencializa.

Há vários exemplos disso ao longo de sua obra. No livro *Consciência Corporal*, destaco dois momentos em especial nos quais ele enfatiza a articulação da somaestética com perspectivas políticas. A primeira é sua compreensão das formas mais elevadas de somaestética como aquelas que promovem o que nomeia “*askesis* intelectual”, isto é, práticas voltadas à “transformação holística do sujeito”, não separando as dimensões do desenvolvimento estético, moral e espiritual. Ao que ele chama de “dimensão espiritual do somático”, Shusterman articula as formas de cuidado de si greco-romanas e cristãs primitivas, o dandismo de Baudelaire e a autoestilização somática em Foucault, o misticismo de John Donne e a ética confucionista, por exemplo. Inspirando-se em Emerson e Thoreau, Shusterman busca conciliar, na perspectiva pragmática, o “belo” e o “bom”. Na somaestética de Shusterman, não há dicotomia entre “estética do prazer” e “ascetismo do autocultivo ético”. Um está a serviço do outro. Antes de uma perspectiva hedonista, o que ela oferece é colocar o prazer e a estesia no centro da reflexão e da ação políticas (SHUSTERMAN, 2012, p. 78-89).

Outro momento importante é relacionado ao diálogo que Shusterman estabelece com os estudos feministas e de gênero, em particular com as obras de Simone de Beauvoir, Judith Butler e Marion Young. Ele alerta que essas autoras, em particular as duas últimas, trazem reservas bastante claras contra a consciência somática reflexiva ou contra aquilo que Butler chama de “a ilusão de um interior”. Sua resposta ou contra-argumento questiona a pressuposição da dicotomia sujeito/objeto presente nas concepções de mente/corpo ou pessoa/mundo dessas autoras. Para ele, “assim como nosso mundo não consegue fazer sentido sem um corpo, nosso corpo não faz sentido sem um mundo. Estritamente falando, nunca conseguimos sentir nosso corpo puramente em si; sempre sentimos o mundo com ele”. Uma formulação como essa torna-se mais significativa quando sabemos da ligação de Shusterman com práticas corporais e de consciência somática específicas, principalmente, nesse caso, com o método Feldenkrais. Isso fica muito evidente na sequência de seu raciocínio: “se eu permanecer imóvel e tentar perscrutar e sentir meu corpo em si, ainda sentirei a cadeira ou o chão sobre o qual repousa o peso do meu corpo; sentirei o ar que enche os pulmões, os efeitos da gravidade e as outras forças externas em meu sistema nervoso”. Essa sensação corporal de reconhecimento sinestésico de si e do mundo, típica de práticas de Feldenkrais, Shusterman faz retornar para as palavras de Beauvoir e as cita para dizer que o corpo é “a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que possibilita a compreensão do mundo”. Daí afirma que o corpo deve ser reconhecido na

sua “instrumentalidade insubstituível” e que, “nos domínios mais amplos da práxis social, deve-se admitir que o cultivo somático aprimorado é essencial para essas lutas” (SHUSTERMAN, 2012, p. 157-161).

Postas essas questões teórico-conceituais, cabe analisar a proposta estética dos “projetos de vida” da BNCC, que, como veremos, afasta-se demasiadamente de uma “arte de viver”, conforme as perspectivas e possibilidades éticas e políticas abertas pela somaestética.

Do prazer à fruição ou a redução da estesia ao cânone estético

Tomando como referência as mais de 500 páginas da BNCC, compreendendo os seus textos introdutórios e os textos específicos do Ensino Médio, a palavra “prazer” não aparece. O que aparece, e apenas uma única vez, é o adjetivo “prazeroso”, surpreendentemente quando o documento trata do letramento matemático. Isso se dá numa nota de rodapé, a de número 65, na página 522, caminhando para o final do documento. A mesma nota repete-se na página 264 da base curricular do Ensino Fundamental, quando também trata do letramento matemático. Diz a nota:

Os conhecimentos matemáticos são fundamentais para compreender e atuar no mundo e para que também percebam o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e que pode também ser prazeroso (fruição) (BNCC-EM: 576)³.

No documento específico das etapas dos Ensinos Infantil e Fundamental, em suas centenas de páginas o prazer aparecerá outras duas únicas vezes. Na página 53, o documento reconhece “a leitura como fonte de prazer” (BNCC-EIF: 53). Na página 193, ela surge para explicar uma das seis dimensões do conhecimento na área de Artes, a *fruição*:

refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BNCC-EIF: 193).

Fruição é o termo, na BNCC, que substitui ou ocupa o espaço potencialmente disponível à ideia de *prazer*. Ele aparece 6 vezes ao longo de todo o documento do Ensino Médio e 21 vezes ao longo do documento dos Ensinos Infantil e Fundamental. Na maior parte das aparições, está relacionado

³ Para efeito de objetividade e clareza, passaremos a nos referir à Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio como *BNCC-EM*. Ao documento relativo aos Ensinos Infantil e Fundamental nos referiremos como *BNCC-EIF*.

ao campo artístico-literário; nas 21 vezes que está presente no documento das etapas Infantil e Fundamental, 14 são relacionadas a esse campo. Também aparece 4 vezes em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, apenas 2 vezes relaciona-se à Educação Física e uma vez, como já vimos, ao letramento matemático. Ele está totalmente ausente do vocabulário da área de Ciências Humanas (e suas tecnologias...). Como verbo, *fruir*, o termo aparece bem mais no documento das etapas Infantil e Fundamental, 47 vezes, distribuídas em muitas habilidades relativas ao campo artístico-literário e à educação física. Entretanto continua configurando um estrondoso silêncio no Ensino Médio, em cujo documento aparece apenas 4 vezes, exclusivamente no campo artístico-literário e desaparecendo por completo da Educação Física.

O trecho mais significativo em que “fruir” aparece na BNCC do Ensino Médio é na página 488, quando se define a sexta competência específica da área de Artes:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de **fruir manifestações artísticas e culturais**, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em **critérios estéticos**. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes. (...) A **fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos**, deve ser a base para uma maior **compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos** (BNCC-EM: 488).

Essa formulação indica que a “fruição” é uma **capacidade** que se alimenta por **critérios** estéticos, cultural e historicamente condicionados, e supõe algo como a “educação do gosto estético”, com base em um repertório de modelos culturais valorizados. Considerando o caráter “nacional” e “comum” da base, ainda que ela admita a relatividade cultural e histórica desses modelos, ela não deixa de enunciar cânones supostamente universais e nacionais a serem privilegiados. Isso fica mais evidente na página 495, onde o conceito aparece ligado à formação do “leitor literário”:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os **clássicos**, intensifica-se no Ensino Médio (BNCC-EM: 495).

Mais à frente, na página 513, há um detalhamento sobre o que se entende por esses clássicos, que são destacados de outras produções literárias, como a afro-brasileira, africana, indígena e a literatura contemporânea. O viés é clara e deliberadamente tradicionalista e supõe continuidades estéticas

(por meio de uma “fortuna crítica” de “recepções”) entre o passado histórico e o presente, ainda que o seu discurso enuncie a pertinência do tratamento histórico das produções literárias e artísticas e do pressuposto (questionável) que elas expressam “(o espírito de) suas épocas”:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, **ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea**, obras da **tradição literária brasileira e de língua portuguesa**, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por **textos clássicos**, que se perfilaram como **canônicos** – obras que, **em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas** (BNCC-EM: 513).

Já no campo da Educação Física, ou da “Cultura Corporal de Movimento”, a fruição, presente com maior ênfase no Ensino Fundamental, dá lugar, no Ensino Médio, à sua “reflexão” e utilização (“usufruir”) para os chamados “projetos de vida”, como no trecho paradigmático a seguir:

A área contribui para formar sujeitos capazes de **usufruir, produzir e transformar** a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando **decisões éticas, conscientes e reflexivas** sobre o **papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade**. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BNCC-EM: 475).

Apesar da perspectiva da Educação Física como “cultura corporal de movimento”, no Ensino Fundamental, colaborar para o que chamamos, com Shusterman, de “cultivo do corpo senciante” ou de desenvolvimento da “consciência somaestética”; no Ensino Médio, a eliminação do conceito de fruição atenua o caráter experiencial da Educação Física e a submete a outro pragmatismo, puramente instrumental. Além disso, ela acaba por ter o seu caráter estético (relacionado à estesia, capacidade de sentir e perceber sensações) submetido a seu caráter simbólico, abstrato, como se o efeito do gesto suplantasse fosse separável ou eclipsasse o prazer do movimento em si.

Diferentemente do que indica Marcos Garcia Neira, para quem a BNCC da Educação Física não permite ao leitor compreender “por que a Educação Física está na área das linguagens e o que isso significa” (NEIRA, 2018, p. 218), para nós, esse enquadramento parece muito claro. Contudo

isso não significa, da nossa parte, um julgamento menos severo quanto ao seu alinhamento a perspectivas educacionais tecnicistas e conservadoras. No Ensino Médio, estando quase todo o elemento do prazer confinado ao campo artístico-literário, a fruição do corpo senciente só é possível a partir da conversão do movimento corporal em gesto artístico. É essa conversão que leva a área de Educação Física, na qual se concentra quase completamente uma abordagem não puramente biológica do corpo (ou do soma) presente na base, a ser enquadrada na área de linguagens. Esse enquadramento da fruição corporal na “educação estética”, fundada em “cânones artístico-literários” que expressariam épocas e culturas, é altamente problemático por pelo menos quatro motivos:

- 1) O gesto artístico e, por analogia, da “cultura corporal do movimento” é apreciado por meio de critérios estéticos fundamentados na educação do gosto conforme modelos culturais (de matrizes “locais”, “étnicas”, “nacionais” ou “universais” canônicas), como se esses modelos pudessem ser experienciados em si mesmos sem a mediação corporal de um sujeito específico, contextualizado em sua própria cultura e sociedade, como se eles fossem critérios a serem aprendidos por meio dos cânones e não formulados pela experiência significativa dos sujeitos. Por essa via, os/as estudantes são tomados como “papel em branco” sobre o qual é possível projetar o “bom gosto estético”, expresso nos clássicos, na tradição e naquilo que o currículo define como sendo universalmente bom, significativo da identidade nacional ou, mais especificamente, útil para “projetos de vida”... O jovem, na BNCC, é um “ser-para”, muito mais do que um sujeito “aqui e agora”. Se tem algo que não parece combinar com estesia, que supõe a autopercepção concomitante de si e do mundo, é uma noção onipresente de “si mesmo” como projeto, deslocado do presente.
- 2) A apreciação estética, tal como proposta na Base, é um ato reflexivo, crítico e analítico e, portanto, pressupõe distanciamento, separação, objetivação. A história e a abordagem cultural a darem sentido aos gestos corporais e às obras de arte e literatura são como ferramentas analíticas, exteriores ao sujeito, supostamente separáveis de suas experiências particulares e passíveis de instrumentalização/manipulação. Esta é uma atitude epistemológica com a História que exclui o estranhamento antropológico como base inicial de contato com a alteridade. Pela chave do tratamento histórico objetivo das culturas corporais e das obras artísticas, tudo se torna rapidamente familiar, identitário e óbvio, uma vez que se submeta ao código cultural de origem por meio de um trabalho intelectual, que é capaz de selecionar o que tem utilidade para os “projetos de vida e o que não tem (e, portanto, merece ser descartado ou ignorado)”.

- 3) Esta apreciação estética objetiva e analítica é capaz de identificar “emoções”, “valores”, “sentimentos” e validá-los ou não conforme os “projetos de vida” do sujeito (futuro) e as matrizes culturais originais dessas manifestações (passado). Este é um segundo efeito da exclusão do estranhamento antropológico e da assepsia crítica: uma economia da subjetividade voltada aos interesses de um ser alienado de si mesmo, transformado em “governador de si” e das suas emoções, como veremos mais adiante.
- 4) Esta é uma forma de apreciação, enfim, que se projeta do passado (cânones) ao futuro (projetos de vida), mas que se omite em tematizar o presente da experiência. Nesse sentido, ela é tudo, menos histórica, ainda que anuncie a História como método de crítica artística. Sua falta de historicidade está na dissolução artificial das estruturas da temporalidade humana e social. Entre o sonho do passado e a profecia do futuro perde-se o fluxo contínuo que os une no presente da experiência. Tudo parece ter História, menos a própria vida humana, nesse caso transformada em uma espécie de hiato temporal.

Afetividade silenciada, diluída, infantilizada

Se a dimensão do prazer é, ao longo do processo educacional prescrito na Base, reduzida à fruição estética a partir de critérios advindos do cânone das tradições artístico-literárias, a dimensão do afeto é sufocada de forma ainda mais dramática. No documento do Ensino Médio, há um trecho, entre os pouquíssimos relativos ao afeto, muito paradigmático nesse sentido. Nele, a dimensão afetiva é logo contornada em benefício do que realmente importa à BNCC: os projetos de vida. O texto afirma:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BNCC-EM: 473).

Conhecer suas capacidades, aprofundar vínculos sociais, saber o que querem para o futuro e sobre o trabalho são apresentadas nesse trecho como passos em direção ao que a Base entende por questionamentos sobre si e sobre os projetos de vida. Sendo mais explícito, trata-se aqui de três exames ou autoexames: (1) relativo à vocação profissional e às inclinações pessoais; (2) relativo à constituição da própria família ou círculo de relações pessoais de “afeto”; (3) relativo à orientação profissional e às ambições (materiais). Tudo isso culmina num projeto capaz de ser delineado já no Ensino Médio e, uma

boa parte dele, já nos primeiros anos dessa etapa, quando, conforme a Lei 13.415/2017, o/a jovem toma uma decisão sobre o seu itinerário formativo. A dimensão afetiva na BNCC do Ensino Médio aparece apenas outras três vezes na Base e, curiosamente, ou para ser negada ou diluída em outras noções. Por serem tão poucos, os trechos valem ser citados na íntegra:

Na página 14, portanto, ainda nos textos preliminares, que valem tanto para o Ensino Médio como para o Infantil e o Fundamental, afirma-se:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC-EM/EIF, p. 14).

O interessante desse trecho é que, apesar de ele parecer colocar a dimensão afetiva em pé de igualdade ou em compatibilidade com a dimensão intelectual, ele o faz no sentido de negar que qualquer uma das duas possa ser privilegiada. Disso decorre que a própria valorização do afeto se dá em meio ao enunciado de uma negação. Além disso, enquanto a dimensão intelectual ou cognitiva aparecerá muitas vezes ao longo dos documentos, o afeto, como já afirmamos, na prática some.

O segundo trecho no qual ele aparece também é nos textos preliminares, coincidindo, portanto, com o documento das etapas dos Ensinos Infantil e Fundamental. Ocorre na página 16, não muito distante, pois, da aparição anterior. Nesse caso, o afeto não aparece para ser negado, mas diluído entre tantas outras dimensões:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões **intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica** (BNCC-EM/EIF, p. 16).

Por fim, uma segunda aparição exclusiva nos documentos do Ensino Médio, em que o conceito de afeto vem ao mesmo tempo negado e diluído, quando, depois de nada falar sobre o afeto, a Base afirmará que “não só de afeto” são feitos os projetos de vida... Eis o trecho:

No escopo aqui considerado, **a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho**, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas

das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas (BNCC-EM: 480).

Na BNCC do Ensino Médio aparece, como vimos, que os jovens dessa etapa “ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos”, formulação semelhante ao que se lê na página 56 da BNCC do Infantil e Fundamental, segundo a qual, na transição da infância para a adolescência, “ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos” (BNCC-EIF: 56). Em geral, só há consideração mais positiva e central da afetividade quanto mais perto da infância. É como se a afetividade fosse mais própria de crianças e algo que, ao longo do tempo, fosse dando lugar para outras formas de vínculos, interesses, práticas e, principalmente, aspirações.

As menções ao afeto são também muito pontuais na etapa do Ensino Fundamental. Elas aparecem em um trecho da página 246 sobre o aprendizado de Língua Inglesa e uma vez na página 352, diluída entre outras dimensões, no ensino de Ciências Humanas. A única vez em que se apresenta de modo mais central é na forma de uma habilidade a ser desenvolvida na área de Ciências da Natureza: a habilidade EF08CI11. O mais curioso é que o afeto entra, nesse caso, como dimensão relacionada à sexualidade humana, em relação à qual nada se fala quanto à dimensão do prazer. Isto é: o afeto entra em cena como sentimento a serviço da romantização do sexo e de justificativa estética para ele em um sentido bastante conservador. Conforme o trecho, a habilidade consiste em: “selecionar argumentos que evidenciem as **múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)**” (BNCC-EIF: 347).

As múltiplas dimensões da sexualidade, conforme a BNCC, são quatro, e nenhuma delas é a do prazer, a da autofruição e da fruição do outro; a da autodescoberta subjetiva e a do diálogo corporificado com a alteridade. Sexo, nesses termos, é biologia, comportamento sociocultural, envolve moral e ética, além de sentimentos. A habilidade, além disso, não está em experimentar essas dimensões ou descobri-las, mas argumentar (racionalmente) sobre a evidência delas... A dimensão erótica é absolutamente contornada, talvez por receio do tipo de incompreensão e conseqüente reação de grupos conservadores mais histéricos, que pudessem enxergar nisso algum tipo de “erotização precoce da juventude” ou o que chamam de “ideologia de gênero”. Ainda assim, é significativo que o documento renda-se a tal tipo de patrulha/censura ideológica ou moral prévia, compartilhando ou não os seus autores com esse tipo de visão.

Assim como o prazer é substituído pela ideia mais “neutra” de “fruição”, os afetos também encontram seus substitutos na BNCC do Ensino Médio, no caso os conceitos de “sensibilidade” e de “emoção”. Eles aparecem respectivamente 6 e 7 vezes nesse documento. Sensível, como adjetivo, aparece algumas outras vezes, porém não como qualificativo de sensibilidades humanas, mas com o significado de “delicado”, “importante” ou “fundamental”, por exemplo quando nos referimos a um “problema sensível” ou uma “questão sensível”. Também aparece como sinônimo de “atento”, por exemplo quando dizemos que alguém é “sensível ao tema” ou “sensível a alguma questão”. Sensibilidade, ao lado da imaginação e da criatividade, aparece como uma “competência” desenvolvida a partir da “fruição estética”. É, portanto, uma “sensibilidade educada”, domesticada por emoções e valores legitimados socialmente e expressos na tradição artístico-literária tomada como canônica.⁴

A sensibilidade apresenta-se como um conceito importante em uma das habilidades da área de Linguagens no Ensino Médio: EM13LGG602. Lá está expresso: “fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (BNCC-EM: 488).

O trecho é bastante significativo. De novo, há o fenômeno da diluição do afeto/sensibilidade diante de outras dimensões, agora metamorfoseadas em capacidades: imaginação (capacidade de imaginar) e criatividade (capacidade de criar). Além disso, desenvolve-se aqui a capacidade de sentir (sensibilidade) como um dos efeitos da “fruição estética”, nos termos que já discutimos mais acima. A habilidade também apresenta um elemento que se remete à vida cultural em tempos de globalização, isto é: a dinâmica entre local e mundial e todas as mediações possíveis entre esses dois “extremos”. Entra também uma noção importante, a de *participação* nas manifestações artísticas e culturais. Essa talvez seja de todas as construções citadas da BNCC neste artigo a mais feliz. Tomar parte nas manifestações culturais é muito distinto de observá-las de longe criticamente, separando o sujeito do objeto, como a tônica geral da “fruição estética” contida na Base leva a pensar. Por isso mesmo a felicidade dessa construção é contraditória com os princípios mais gerais do texto e, por isso mesmo, parece um objetivo quimérico de aprendizagem, que a própria Base não oferece meios para efetivação.

⁴ É com essa conotação que o conceito aparece nas páginas 474, 480, 513 e 557, por exemplo, na *BNCC-EM*.

Gerenciamento emocional como economia apática da subjetividade

Se a habilidade EM13LGG602 ainda consegue apresentar uma noção de sensibilidade ao menos timidamente promissora, algo assim não se pode dizer de uma competência geral (a oitava) a ser promovida pela educação básica em que a palavra “emoção” aparece pela primeira vez nos textos introdutórios da Base na página 10: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BNCC-EIF/BNCC-EM: 10).

A “saúde emocional”, outras vezes implícita na noção de “inteligência emocional”, suposta na Base, depende de uma capacidade de “domar as emoções”. As emoções são tratadas, nesse sentido, como algo perigoso, como um cavalo selvagem que precisa ser selado e controlado pelas rédeas curtas da autocrítica e do autocontrole. Essa ideia pode parecer nova, porém é a velha noção política de *apatheia* que os teóricos do Estado absolutista, do racionalismo cartesiano e do Iluminismo desenvolveram a partir da leitura da ética e da retórica de Aristóteles e cuja meta (utópica ou distópica, a depender de como a concebemos) encontra, contemporaneamente, abrigo na moderna neurociência. Daniel Gross realiza uma crítica da “utopia da *apatheia*” nos escritos de Antonio Damásio, que é bastante indicativa do que argumentamos:

Damásio e seus colegas neurocientistas da emoção estão estudando algo realmente interessante a respeito da amígdala e de outras funções cerebrais ligadas à experiência e à expressão das emoções. Mas eles não estão estudando o cérebro social com a compreensão adequada do que significa ser social e, certamente, eles não estão melhorando a sociedade, como Damásio, no final das contas, deseja fazer. Na verdade, o propósito de Damásio em *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain* é demonstrar que “um entendimento da neurobiologia das emoções e sentimentos é uma chave para que se possa formular os princípios e políticas de reduzir as aflições [distress] humanas e aperfeiçoar (...) o florescimento humano”. Apesar da sensibilidade poética de Damásio e suas boas intenções, alguém poderia imaginar como tal sociedade poderia aparentar (GROSS, 2007, p. 35. Trad. livre).

A crítica de Gross à neurociência está na sua esperança, tipicamente moderna, de que a *apatheia* possa levar ao florescimento da humanidade e de suas potencialidades. Ao contrário, Gross procura demonstrar que a *apatheia*, antes de promover o florescimento da humanidade, torna os sujeitos sociais mais dóceis, domesticados e inofensivos aos poderes sociais e políticos constituídos. Antes de ser um embaraço para a sociedade, as emoções

possuem, para Gross, assim como na antiga tradição retórica, herdeira de Aristóteles, papéis sociais e políticos fundamentais. Governar as emoções, portanto, podemos dizer, torna-se uma das atividades mais centrais da biopolítica e das tecnologias de si, voltando aos conceitos foucaultianos que trouxemos no início deste texto.

Apesar de a oitava competência começar com as noções de “conhecer-se”, “apreciar-se” e “cuidar da sua saúde física e mental”, três domínios indissociáveis do que nomeamos, com Shusterman, de atenção somaestética, essa “economia das paixões” subentendida no texto, quando se desdobra nas diversas áreas de conhecimento e objetivos da aprendizagem, ela novamente aliena o corpo e irá se situar, primordialmente, no que a própria Base chama de “exercício literário”. É lá, no domínio da literatura (sobretudo na produção de textos literários), que os conceitos de sensibilidade e emoções irão aparecer, como na página 495, do Ensino Médio, segundo a qual exercício literário:

é uma função importante em termos de **elaboração da subjetividade** e das **inter-relações pessoais**. Nesse sentido, o **desenvolvimento de textos construídos esteticamente** – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a **exploração de emoções, sentimentos e ideias**, que **não encontram lugar em outros gêneros não literários** e que, por isso, devem ser explorados (BNCC-EM: 495).

A literatura oferece aqui uma espécie de lugar seguro de exploração das emoções. É interessante ainda que essa exploração seja considerada exclusiva de textos ficcionais, descartando-se, por exemplo, esse papel nos gêneros próprios da História ou nos registros próximos ao jornalístico ou em gêneros de fronteira, como a crônica e a literatura histórica. A segurança de explorar as emoções (supostamente) longe do corpo, na prática literária, e (supostamente) distanciada da realidade, em gêneros ficcionais ou líricos, canaliza os sentimentos para a esfera da intimidade subjetiva, confundida no texto com a própria subjetividade. Essa intimidade subjetiva ou, no máximo, intersubjetiva, romântica, idealista e platônica em sua base é alienante e individualizante. Realiza um paradigma estético específico, cuja prática social por excelência é a leitura/escrita silenciosa e solitária no gabinete ou no espaço privado do quarto, da casa. Esse paradigma em si não é problemático. Problemático é reduzir exercício literário ou, pior ainda, elaboração da subjetividade a ele.

A formação “espiritual”, no sentido da tríade romântica alemã do *Kultur*, *Bildung* e *Geist*, por meio da cultura ou da tradição dos cânones é a tecnologia de si que a BNCC aplica à “economia das emoções”, ligada à “elaboração da subjetividade”. Isso fica evidente na página 513, quando se afirma:

A tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a **apreensão** do imaginário e **das formas de sensibilidade de uma determinada época**, de suas

formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo **ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções** e nos valores (BNCC-EM: 513).

Esse romantismo literário no tratamento das emoções e da subjetividade é muito conservador não somente pela ênfase exagerada na tradição e no cânone, mas sobretudo pelo seu idealismo. As emoções e os sentimentos, voltando ao trecho da página 495, são explorados juntamente com as ideias, e isso só é possível porque, na literatura, emoções e sentimentos têm a mesma natureza – abstrata e metafísica – de ideias. Não são sentimentos vividos no *soma* (unidade corporeamente-cultura), mas construídos como imagens mentais. São formulações do “espírito”. Ou melhor, são comunicações “de espírito para espírito” por meio da cultura (arte). Nada mais hegeliano do que isso! Shusterman é preciso na crítica a esse paradigma de formação supostamente “humanista”:

Nós, intelectuais humanistas, geralmente ignoramos o corpo porque estamos muito apaixonadamente interessados na vida da mente e das artes criativas que expressam o espírito humano. Porém, o corpo não é apenas uma dimensão essencial da nossa humanidade, é também o instrumento básico de toda performance humana, nossa ferramenta das ferramentas, uma necessidade para todas as nossas percepções, ações e mesmo pensamentos. Assim como construtores hábeis precisam de conhecimento aprofundado de suas ferramentas, também nós precisamos de melhor conhecimento somático para melhorar o nosso entendimento e o nosso desempenho nas artes e nas ciências humanas e para avançar na maestria da maior arte de todas: aquela de aperfeiçoar a nossa humanidade e de viver vidas melhores. Nós precisamos pensar mais cuidadosamente no corpo para cultivar e edificar os nossos estudantes, pois a verdadeira humanidade não é um mero dado genético, mas uma conquista educacional na qual corpo, mente e cultura devem estar completamente integrados (SHUSTERMAN, 2006, 02. Trad. livre).

Se a humanidade, como diz Shusterman, é uma conquista educacional na qual corpo, mente e cultura devem estar totalmente integrados, a BNCC está muito longe de promover tal integração. Sua concepção de formação humanística é idealista demais para introduzir a dimensão somática, sem a qual não conseguimos ser nem mesmo animais, muito menos *homo sapiens*.

Dos desejos aos projetos

Passemos ao último dos três campos de nossa análise, avaliando as aparições da noção de “desejo” na Base. “O melhor meio de cultivar o coração é ter poucos desejos”, diz uma das epígrafes deste artigo, retirada de um dos livros clássicos confucionistas: o livro de Mêncio. A frase desse sábio

chinês é bastante ambígua, podendo ser lida ou como anti-hedonista ou como censura às grandes ambições. A primeira possibilidade é mais tentadora à moral puritana; a segunda, por sua vez, cabe muito bem como alerta contra a noção de desejo presente em nossa BNCC.

A palavra desejo aparece 7 vezes na BNCC dos Ensinos Infantil e Fundamental contra 1 vez no Médio. A única aparição no Ensino Médio é na área de ciências da natureza (e suas tecnologias...):

considerar a contemporaneidade demanda que a área esteja sintonizada às demandas e necessidades das múltiplas juventudes, reconhecendo sua diversidade de expressões. São sujeitos que constroem sua história com base em diferentes interesses e inserções na sociedade e que possuem modos próprios de pensar, agir, vestir-se e expressar seus anseios, medos e desejos (BNCC-EM: 537).

Em miúdos, a única vez que “desejo” aparece na BNCC do Ensino Médio é como sinônimo de “vontade”, está diluído entre muitas outras noções e enquadra-se tão somente numa constatação (um tanto quanto óbvia) de que jovens possuem vontade e um modo próprio de expressá-las... Na BNCC, contrariamente ao conselho de Mêncio, parece que o melhor meio de construir “projetos de vida” é não tematizando os desejos (além de anseios e medos) de um jovem que tem “interesses” e “inserções sociais”. Desejos expressam-se (adequadamente). Implícitos estão os desejos de “ter” e os de “ser”, que ajudam a modelar “projetos de vida”. Podemos nos perguntar: será que o silêncio dos desejos na BNCC do Ensino Médio não é, paradoxalmente, uma excitação de determinados desejos “produtivos” de “projetos de vida”? Quem sabe não sejam os desejos de consumo, bem-estar material, segurança financeira, trabalho satisfatório, condições de vida, participação social e política em lugares de prestígio, inclusão, valor social?

Assim como faz com o afeto, a base infantiliza os desejos, pois é nas etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental que ainda restam alguns lugares para eles. E, nesse caso, são lugares bastante importantes, pois conformam quatro diferentes habilidades (do Ensino Infantil): EI01EO04, EI01CG01, EI02EF01 e EI03EF01:

(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras (BNCC-EIF: 43).

(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos (BNCC-EIF: 45).

(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões (BNCC-EIF: 47).

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (BNCC-EIF: 47).

Por fim, ele se apresenta na síntese das aprendizagens da transição do Ensino Infantil para o Fundamental: “expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação por diferentes meios” (BNCC-EIF: 47).

De novo, como acontece com a “emoção”, evidencia-se um cruzamento entre desejo, ideia e sentimento. Assim como o jovem no Ensino Médio aprende a expressar emoções no “exercício literário”, a criança na etapa Infantil, a fim de expressar desejos, evolui progressivamente do gesto e do balbúcio para a expressão corporal, da expressão corporal para o diálogo oral, do diálogo oral para a escrita e outras formas de representação. Ficam evidentes diversos pressupostos:

- (1) Expressar ou comunicar é uma ação que envolve, necessariamente, emissor e destinatário (situações de interação). O importante é muito menos conhecer e reconhecer desejos do que transformá-los em mensagens codificadas por meio de diversas linguagens (diferentes meios);
- (2) Das linguagens disponíveis à expressão dos desejos há uma linha evolutiva entre o que seria menos elaborado – gestos, sons imprecisos, movimentos corporais – para o mais elaborado – oralidade, escrita (espontânea), imagens...
- (3) Desejo, assim como ideias e sentimentos, possui natureza abstrata e metafísica, constituindo-se no “espírito” e podendo ser mentalmente decodificado. Nesse processo, o corpo é apenas um instrumento rudimentar a serviço da decodificação;
- (4) Passada a etapa do Ensino Infantil, os desejos deixam de ser tematizados. Outra categoria, mais adulta, irá impor-se sobre eles: os projetos (de vida)...

Considerações finais ou manifesto em favor das potencialidades da História

Podemos chegar, a partir daqui, a uma síntese dos pressupostos da Base que levam às suas metas inconfessas de promover o “governo de si” e “tecnologias de projetos de vida”. Primeiro, está presente um conceito de fruição, como apreciação de cânones estéticos e produção artístico-literária neles educados, que serve à elaboração da sensibilidade, disciplina as emoções e facilita a expressão adequada dos desejos. Em segundo lugar, a cultura corporal de movimento (Educação Física) ao escapar do ideal atlético, hedonista ou competitivo acaba, por outro lado, por abstrair demasiadamente o corpo na direção do “gesto cultural” (expressão do “espírito”). Em terceiro lugar, negam-se ou diluem-se o afetivo e as emoções, subordinando-os à “autocrítica” do sujeito, conforme um modelo de “saúde emocional” ou de “economia das paixões”. Em quarto lugar, os desejos são naturalizados

como prefiguração ainda infantil ou rudimentar de interesses, cuja elaboração e evolução progressivas devem desembocar em “projetos de vida” que se projetam em direção ao futuro. Por fim, a Base elabora uma “economia da subjetividade” durante o período escolar, que forma um hiato entre o passado (a tradição artístico-literária) e o futuro (projetos de vida). Assim, ela mesma é promissora em gerar sujeitos apáticos, dotados de racionalidade prática, docéis, ajustados à ordem estabelecida e alienados de seus corpos.

Resta agora fazer uma pergunta para a nossa área, as Humanidades (ou Ciências Humanas, como queiram), em particular, a História (e suas tecnologias?): o que temos a ver com esse programa de “governo de si” dito Base Nacional Comum Curricular? O problema não tem absolutamente nada a ver com qualquer redução das Ciências Humanas no currículo, como defesa de áreas de saber ou de campos de atuação profissional. É muito mais grave do que isso. As “humanas” (além das artes e da literatura) são parte do problema, uma vez que têm sido pouco autoconscientes dos seus papéis de alienação da experiência (somática) e são, no mínimo, cúmplices da desumanização escolar. Os ensinamentos de História, de Geografia, de Filosofia ou de Sociologia não são importantes em si mesmos. Importantes são os aprendizados significativos que se dão na vida e a respeito dela por meio da experiência de si e dos outros.

Da maneira como tradicionalmente ensinada e, ainda pior, como prescrita na base curricular, a História, por exemplo, é impotente em promover aprendizados significativos. Quando ela não se dispõe a desprogramar sensibilidades normatizadas e contenta-se tão somente em ser filtro crítico da realidade social, de funcionamento quase autônomo em relação às subjetividades dos/as estudantes, ela se fecha àquela “conquista educacional na qual corpo, mente e cultura devem estar totalmente integrados”. Ainda pior, quando ela se contenta a ser uma fria narrativa do passado, ainda que o passado da nação, dos seus grupos formadores ou dos subalternos, ela deixa de perceber a historicidade à sua volta, como se o presente e o cotidiano vivido não fossem dignos de historiar/narrar. Quando ela abre a menor das brechas para celebrações de memórias, ainda que de “heróis” populares e de grupos socialmente marginalizados, não faz outra coisa senão bombardear a elaboração das subjetividades dos/as jovens brasileiros/as com mais e mais cânones. As respostas mais usuais sobre os desafios e objetivos do ensino de História são absolutamente estereótipos para um processo de humanização verdadeira. Por isso talvez a dificuldade de gerar na maioria do/as estudantes escolares interesse genuíno pela História.

A potência da História em favor da conquista educacional da humanidade está, em primeiro lugar, na desconstrução dos cânones, dos heróis, das autoridades e das genialidades. A História tem uma enorme

vocação para ser crítica da tradição artístico-literária e da continuidade entre os “clássicos” (cânones) e o mundo contemporâneo. Sua verdadeira luz (para retomar a *lux veritatis* ciceroniana) não está em tornar o passado familiar, mas estranho e hostil às respostas fáceis. Quando, por exemplo, um historiador lê um cânone do tamanho de Antônio Vieira, sua maior contribuição não é constatar o óbvio da grandeza de linguagem presente em seus sermões, mas apontar as concepções, para nós absurdas, de mundo e as ideologias que, para ele e seus contemporâneos, seriam defensáveis, verossímeis e até mesmo dignas de morrer por elas. Assim, desnaturalizam-se tanto Vieira como os valores de seu tempo como os valores de nosso próprio tempo. Sob o prisma da leitura histórica, será que as “emoções” de Vieira relativas, por exemplo, ao cativeiro dos escravizados africanos não podem ser matéria-prima para a excitação de “emoções” muito distintas na educação básica quanto a temas como o racismo e a violência contra negros na sociedade brasileira? Será que as “emoções” relacionadas ao racismo, por exemplo, precisam ser reconhecidas de modo que o/a estudante negro/a aprenda a “lidar com elas”? Ou devem ser reconhecidas para que o sujeito negro as experimente de forma visceral, política e libertadora?

A potência da História também está na conquista do corpo como lugar e sujeito da História. Isso está muito longe de acontecer. Naturalizamos uma ideia de que corpo é Biologia e que a matéria da História é a objetivação das subjetividades (espirituais) em linguagens da cultura (sobretudo da cultura letrada). A História não se pode distanciar, como se distancia, do teatro, da dança, da performance, das artes marciais, dos esportes, da sexualidade, das dietas, dos gestos e dos hábitos corporais desenvolvidos em meio a práticas sociais de saber-poder. Não basta também se aproximar das práticas e realidades corporais apenas como linguagem, codificações do *cogito* ou do *Geist*. Mover o corpo é um ato de memória e um modo de se colocar presente e ativo/passivo em meio ao espaço (físico e social). Quando a História limita os movimentos corporais à postura corcunda da leitura; ao vai e vem, para cima e para baixo, do olhar copista, que oscila da página ao quadro e do quadro à página; à monotonia da escuta silenciosa ou aos gestos parlamentares de uma civilizada assembleia cujos integrantes debatem assentados, confinados entre quatro paredes; quando ela é incapaz de dialogar com os movimentos mais livres e/ou mais belos ou extraordinários (fora do ordinário) que os corpos discentes podem performar, só o que ela produz ou quase só o que ela produz, ainda que pense ser pensamento crítico ou saberes, é disciplina.

Para romper com o círculo vicioso da educação escolar brasileira e de suas políticas públicas cada vez mais tecnocráticas e conservadoras, uma História humanizadora precisa ser mais aberta ao movimento corporal. Não pode apenas entregar essa tarefa ao/à educador/a físico/a. Antes, deve abrir-se

também ao diálogo interdisciplinar com ele/a e todos os demais educadores/as escolares e não escolares. Ela precisa cortar os cordões umbilicais que ainda mantém com a escola nessa que vem sendo, historicamente, uma relação quase exclusiva de atuação profissional. É preciso ampliar os espaços de formação e atuação. Não somente aqueles lugares reconhecidamente como os de memória por excelência, como museus e arquivos, mas principalmente aqueles lugares onde vivem os próprios corpos estudantis: suas casas, seus bairros, suas praças de esporte, suas ruas, sua escola (dentro e fora de sala)... Para isso, o próprio corpo do/a professor/a precisa aprender a se mover e a se reconhecer como algo que tem, traz e faz História.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, v. 8, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. Ensino Infantil e Fundamental*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. Ensino Médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, 11(1): 33-43, Jan./Abr. 2010.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GROSS, D. M. *The Secret History of Emotion. From Aristotle's Rhetoric to Modern Brain Science*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 2007.

LIMA, M.; MACIEL, A. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, n. 23, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>>. Acesso em: 25 set. 2019.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 40(3), p. 215-223, 2018.

PURSER, R. *McMindfulness: how mindfulness became the new Capitalism spirituality*. London: Repeater Books, 2019.

SHUSTERMAN, R. Thinking through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics. In: *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), p. 1-21, 2006.

SHUSTERMAN, R. *Consciência Corporal*. São Paulo: Realizações, 2012.

SOUZA, R. D. Reforma ou “deforma” do Ensino Médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do Ministério da Educação do Brasil. *Cadernos CIMEAC*, 8 (2), p. 138-157, 2018.

Capítulo 6

Registros sonoros da pandemia: nas vozes dos estudantes, ensino de História e tempo presente

*Rodolfo Cesar Mendes de Almeida
Adriana Carvalho Koyama*

Introdução

Apresentaremos neste capítulo algumas das reflexões suscitadas por uma investigação em diálogo com experiências docentes em ensino de História ocorridas em 2020. Com as situações geradas a partir da pandemia, na educação básica as relações de ensino no tempo presente apresentam desafios e dilemas para os quais estratégias e ações são desenvolvidas na medida em que a sua urgência nos impele: não temos fórmulas ou rumos definidos para lidar com eles – o que pode ser interessante. Talvez esse espaço da incerteza experienciado no presente possa ser reelaborado em oportunidades para a produção de saberes que dialoguem de forma mais aproximada com os sujeitos das experiências escolares. Professores e estudantes, agora sem os espaços e momentos de interação presencial da escola, sem as rotinas e demandas habituais, buscam outras alternativas, espaços e ferramentas para criar sentidos com e para as relações escolares.

Neste trabalho, dialogaremos especialmente com uma experiência didática realizada com estudantes de uma terceira série de Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no município de Campinas/SP. Ainda no primeiro semestre de 2020, com as indefinições do início da quarentena, alguns estudantes produziram narrativas em registros sonoros a partir de uma proposta de atividade. A proposta foi feita da seguinte maneira: “grave um áudio com pelo menos 60 segundos de duração que narre um ou mais aspectos da sua vida durante esse período de pandemia. Neste primeiro momento, não é obrigatório editar o áudio antes de enviá-lo”. As narrativas compostas pelos estudantes, contempladas em seus múltiplos significados, temas e tensões, mobilizaram leituras, reflexões e perguntas, colocando em diálogo estudantes, professores (Adriana e Rodolfo) e autores de referência em nosso coletivo de

trabalho e pesquisa¹, em especial Walter Benjamin, Maria Carolina Bovério Galzerani, Giorgio Agamben, Jeanne Marie Gagnebin e Ailton Krenak.

Esse diálogo ampliado gerou deslocamentos e aberturas para possibilidades de, mesmo em contexto pandêmico, em circunstâncias tão adversas e singulares, pensarmos e produzirmos saberes históricos escolares que compreendem os estudantes enquanto sujeitos da experiência. Sujeitos que, no agora, nos apresentam caminhos. Construir e seguir com eles pode estar entre as melhores alternativas que temos para nosso presente e para outras perspectivas de futuro. Convidamos o(a) leitor(a) a que nos acompanhe nesses percursos narrativos, para que também se deixe deslocar por algumas das questões que emergiram da escuta das narrativas dos estudantes.

Que percepções do tempo presente e de seus atravessamentos pelas forças históricas essas narrativas nos apresentam? Como as experiências dos estudantes colaboram para a ampliação de nosso entendimento desse presente? Em que medida elas nos falam de outras articulações entre presente e passado, vividas pelos sujeitos históricos e por eles narradas nos registros sonoros enviados a seu professor de História? Podemos capturar seus entrelaçamentos em mônadas, plenas de tensões, ambiguidades, contradições, nas quais contemplamos as forças históricas cristalizadas, em suspensão dialética, como Walter Benjamin nos convida a flagrar²?

Tal imagem de dialética em suspensão foi mobilizada em vários momentos da obra benjaminiana e apresenta-se como possibilidade de fazer explodir, no tempo-do-agora, novas relações entre passado e presente: “só podemos aprender o passado como imagem que, no instante de sua cognoscibilidade, relampeja e some para sempre”³.

Esse relampejar não é capturável e manipulável por processos costumeiros de uma racionalidade técnica, ele paralisa essas linhas de pretensa certeza, abre fissuras nas imagens de progresso e continuidade que se afirmam constantemente na modernidade capitalista: “a uma visão temporal cumulativa e complacente – do *continuum* da História – ele [Benjamin] opõe a necessidade de ater-se a tudo o que poderia interromper essa aparente coerência, agarrando-se às asperezas, às arestas, às cesuras, ao descontínuo”⁴. Nessas fissuras, asperezas, arestas, cesuras, descontinuidades, esperamos

¹ GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, Memória e História) – Faculdade de Educação / UNICAMP.

² BENJAMIN, Walter. *Sobre o Conceito de História*. Edição Crítica. Tradução de Adalberto Muller e Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020. p. 57-58.

³ *Idem*, p. 69.

⁴ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico- Metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. *Cadernos do CEOM*, Chapecó-SC, n. 28, 2008, p. 22.

construir, professores e estudantes, outras possibilidades de estar-no-mundo e de estar-na-escola, de construir saberes históricos, de criar mundos com renovada força utópica.

Conversas com estudantes a partir de suas narrativas

1.

Fala Rodolfo, aqui vai o podcast da atividade 02, não, da atividade 03. Pra falar um pouco sobre a minha quarentena, alguns dos aspectos da minha quarentena. Tá, um dos aspectos da minha quarentena mais notáveis é como a minha vida ficou confusa literalmente, porque acho que, como eu não estava esperando que a minha realidade fosse teoricamente “tirada de mim”, então nunca tinha me preparado para o que tá acontecendo agora, tanto física como mentalmente; é muito diferente. A maior diferença que senti foi a questão de não estar vivendo meu dia a dia como gosto, sabe, de ir pra escola, estudar, conversar com meus amigos, divertir-me com eles, depois voltar para casa, ver minha família e coisa desse tipo. Fora a parte da família, acho que tenho uma saudade muito grande dos meus comparsas de turma, dos meus professores, pelo menos de alguns, vamos ser sinceros. Mas acho que é isso, a questão de... de não estar vivendo a minha realidade normal é que é algo fora, por conta que tudo muda, tanta coisa, tanta pressão psicológica que a gente sofre do mundo, da questão da pandemia, da política, da internet, de várias outras coisas... e também da gente mesmo né, porque a gente quer dar o nosso máximo nos trabalhos pra escola, pra tudo, pra nossa família, e acaba às vezes ficando sobrecarregado. Então, acho que o que mais pegou nessa quarentena pra mim foi a questão de ficar sobrecarregado, tanto físico, mental, emocional, enfim... acho que é isso.⁵

Fábio⁶

Em sua narrativa, Fábio destaca, entre muitos elementos, a saudade da escola, de uma escola viva, na qual suas sociabilidades e sensibilidades são construídas na relação com outros sujeitos. A alteração da relação com a escola durante a pandemia fragilizou a dinâmica dessas sociabilidades e sensibilidades de uma maneira que nos faz questionar situações que tínhamos como “naturais”. Como permitir que em rotinas de ensino remoto ainda exista espaço para essas sociabilidades e sensibilidades? Afinal, não seria essa convivência coletiva, essa interação constante característica dos espaços escolares, parte fundamental da produção de saberes que ocorre na escola? Defendemos que sim e, sendo mais específicos: pensamos que, no ensino de História, a produção de saberes históricos escolares depende dessa troca entre sujeitos, na relação com

⁵ Esse registro pode ser ouvido a partir deste link: <https://tinyurl.com/y4jy8ot3>.

⁶ Pseudônimo. Os nomes dos(as) outros(as) estudantes também são pseudônimos.

diversos documentos, materiais e fontes. Nessas interações de troca, convém lembrar, com Benjamin, que “não há documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie. E assim como a cultura não está livre da barbárie, assim também ocorre com o processo de sua transmissão, na qual ela é passada adiante”⁷. Interromper, no agora, esse fluxo historicista e convidar os sujeitos da experiência para que tomem posição na relação com elementos do passado: talvez assim consigamos construir possibilidades para a construção de saberes históricos escolares que movimentem passado e presente, contemplando outros futuros. Esses movimentos não se constituem sob o controle pela intenção, ação e planejamento do docente, na medida em que se constituem nas relações vivas com os sujeitos – do passado e do presente – e das memórias que emergem dessas relações. Nesse sentido, não há cartilha para execução prática ou para generalização. Disponibilidade, escuta e uma atenção não armada talvez contribuam para alimentar esses fluxos, que integram, de maneira criativa e criadora, razão e sensibilidade.

Os sentimentos expressos por Fábio não estão colocados de maneira definitiva como verdades absolutas. Antes há frestas para dúvidas, momentos de reflexão durante a fala que deixam questionamentos para desdobramentos futuros, para situações que escapam ao controle, mas que nos convidam a pensar e agir. Tais momentos de tensão e ambivalência mobilizam-nos para que mais diálogos e possibilidades sejam tecidas numa perspectiva de relação entre sujeitos da experiência. Não se trata de dominar e controlar, de estabelecer um significado único para o que está sendo dito. Os significados para essas relações potenciais não são esgotados numa única leitura, num único comentário, numa única possibilidade de diálogo.

Com a pandemia e o distanciamento das relações presenciais nas escolas, os desafios para ações coletivas e para a construção de saberes históricos escolares parecem ainda maiores. Quando Fábio menciona estar sobrecarregado, isso serve como um alerta não apenas individual, mas como um possível sinal de que a dinâmica implantada durante as rotinas de ensino remoto para professores e estudantes precisa ser repensada e modificada. Talvez esse alerta permita uma abertura para pensarmos e praticarmos outros tempos em nossas rotinas, tempos que escapem ao ciclo das vivências e possibilitem experiências coletivas:

A História, na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua liberação desse: o tempo da História é o *kairós* em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no

⁷ BENJAMIN. *Sobre o Conceito de História*, op. cit., p. 74.

átimo a própria liberdade. Assim como ao tempo vazio, contínuo e infinito do historicismo vulgar deve-se opor o tempo pleno, descontínuo, finito e completo do prazer, ao tempo cronológico da pseudo-história deve-se opor o tempo cairológico da história autêntica⁸.

Reconhecer no espaço das escolas – mesmo no espaço escolar virtual – essa possibilidade de experiência do tempo cairológico: durante sua narrativa, Fábio permite que percebamos um tempo escolar como um tempo pleno, repleto da liberdade do *kairós*, que deseja escapar da linearidade cronológica. Na relação com seus amigos, com seus professores, com os conhecimentos escolares ele vitaliza o tempo. Contudo, as oportunidades para a emergência desse tempo não são garantidas pelas dinâmicas e estruturas que tantas vezes encontramos nos discursos e práticas escolares vigentes em muitas redes de ensino. Por isso a sinalização para essa possibilidade cairológica em nossas práticas coletivas com estudantes – e até mesmo na articulação com outros profissionais da educação – é importante não somente como esforço cotidiano, mas também como ato de resistência para frear projetos educacionais que desconsideram completamente os sujeitos que dão vida aos espaços escolares.

Ao expressar seus sentimentos, Fábio não se coloca como um sujeito isolado, ator único do palco de sua vida. Sua existência e a significação do seu tempo de experiência, do seu *kairós*, são projetadas como algo coletivo, dialogando com a ideia de que “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros”⁹. O tempo cairológico opera nas redes de relações criadas entre sensibilidades e com outros sujeitos da experiência; ele não é vivido pela fantasmagoria do indivíduo isolado que imagina ser senhor do próprio destino.

Também se faz presente uma perspectiva de desejo – vontade de retomar parte de uma realidade “tirada de mim” – que opera no reconhecimento da “incomensurabilidade do prazer no que concerne ao tempo quantificado, aparentemente esquecida por nós”¹⁰. Lembrar da importância de nos deslocarmos em relação à percepção matematizada do tempo quantificado, especialmente nos momentos de perda e de perigo que experienciamos no presente, pode ser um movimento importante para que não paralisemos

⁸ AGAMBEN, Giorgio. “Tempo e história: crítica do instante e do contínuo”. In: *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 128.

⁹ KRENAK, Ailton. “Ideias para adiar o fim do mundo”. In: *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 27.

¹⁰ AGAMBEN. “Tempo e história: crítica do instante e do contínuo”, op. cit., p. 127.

perante contextos carregados de violência, tragédia e desalento. A intensidade temporal que emerge no *kairós* pode mobilizar nossas percepções e nossa potencialidade para ações coletivas, retirando-nos do isolamento e da paralisia, permitindo que experienciemos – e modifiquemos – o mundo com vitalidade e prazer. Lembrar do potencial desse tempo não linear parece tornar-se tão mais urgente quanto mais as situações do mundo nos violentam e tentam nos enquadrar numa perspectiva de tempo que se afirma como uma marcha inexorável de “progresso”, que se fortalece à medida que enfraquece os laços coletivos entre os sujeitos, que nos faz esquecer das possibilidades de outros mundos possíveis. O desejo de Fábio, ao corresponder com os desejos de outros sujeitos, pode originar momentos importantes para um despertar que interrompa essa marcha.

2.

*Nessa pandemia, não tá nada fácil pra mim, porque tudo mudou, rotina, a gente não pode ir na casa de parentes, tem que ficar isolado pra se proteger e proteger os outros. E aconteceu uma coisa muito triste, não aqui perto de mim, mas lá onde a minha mãe mora: a tia do marido dela faleceu por conta do coronavírus, e aqui na minha rua também tem dois casos, tá difícil. O importante agora é a gente se prevenir, seguir todas as instruções, respeitar, ficar em casa, porque não tá fácil pra ninguém. Mas o meu maior desejo nessa quarentena era que pelo menos voltassem as aulas, mesmo que a gente se organizasse, pelo menos o terceiro ano, dividissem a gente em duas salas, cada um com máscara, e a gente ter aula com os professores, porque é totalmente diferente você ter um professor e estudar em casa sozinha, é muito difícil.*¹¹

Simone

Como em um cristal, temos a presença do desejo de retornar para a escola, de retomar o conjunto de relações e sensibilidades possibilitadas nos espaços presenciais. O fato de estar no último ano do Ensino Médio, de ter experienciado muitos momentos de afetos, aprendizagens e tensões nos espaços e tempos escolares, potencializa esse desejo, intermediado pelas lembranças. Simultaneamente, temos também a presença de uma afirmação do perigo no presente – o vírus, a pandemia, a morte de familiares, de pessoas próximas –, que tensiona o desejo de retornar para a escola.

Nas tentativas de articular alguma concretização para o desejo do retorno, podemos pensar nos recursos tecnológicos, contudo mobilizados com paradigmas e práticas centradas na valorização das relações humanas, das trocas, das interações. Como utilizar os recursos tecnológicos de maneira que

¹¹ Esse registro pode ser ouvido a partir deste link: <https://tinyurl.com/y5apqq9j>.

possamos abrir espaços e tempos de aprendizagem com nossos corpos, nossas presenças, mediados por esses recursos? Como estabelecer essas mediações sem abraçarmos a sedução de práticas espetaculares de ensino, que investem na interatividade e empobrecem a aula, empenhando a um centésimo de seu valor o patrimônio da experiência docente para receber em troca a “moeda miúda do ‘atual’”¹²?

Em um escrito publicado durante os tempos pandêmicos, Ailton Krenak faz uma provocação interessante ao comentar que “se nós não estamos com nada, deveríamos ter contato com a experiência de estar vivos para além dos aparatos tecnológicos que podemos inventar”¹³. A intensificação da situação de calamidade constante que vivenciamos durante a pandemia, da necessidade do distanciamento, da ruptura das estruturas de relações com as quais estávamos acostumados, permite vislumbrar a fragilidade de um modelo de sociedade que busca se afirmar como natural – uma modernidade capitalista apresentada como fim da História. Por sua vez, os aparatos tecnológicos que, quando considerados e utilizados acriticamente, podem contribuir para a reprodução de uma vida repleta de fantasmagorias também podem ser trabalhados de maneiras que reforcem a experiência de estar vivo por meio da elaboração de estratégias para estarmos juntos virtualmente.

Então, mais do que inventar novos aparatos, recursos e truques tecnológicos ou ainda do que ter sempre que estar “atualizado” sobre os últimos aparelhos, técnicas e aplicativos da moda, podemos trabalhar com o que temos disponível, construindo com os estudantes – sem negar as dificuldades de uso e de acesso que muitos enfrentam para remotamente estarmos juntos – maneiras de aproximação que permitam o estabelecimento de relações escolares humanizadas, que possibilitem a constituição e a permanência de parte das dinâmicas que Simone expressa com as tensões do presente querer retomar.

3.

Bem, nesse período de pandemia minha vida não mudou tanto assim, porque eu continuo em casa fazendo as coisas, não tenho muita preocupação, acordo tarde, faço todas as atividades que tenho pra fazer, assisto às aulas do CMSP, jogo na maior parte do tempo livre que eu tenho e... continuo estudando, pesquisando algumas coisas, assisto a vídeos no Youtube, passando o meu tempo, vendo as notícias, pra saber sobre tudo o que está acontecendo, sobre a pandemia e tudo mais. E esperando pra ver né se

¹² BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. 1, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 119.

¹³ KRENAK, Ailton. “Não se come dinheiro”. In: *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 11-12.

*as aulas vão voltar, se tudo vai ficar normal e é isso. Tá sendo muito tranquilo pra mim ficar de boa, não tenho muita preocupação. Tamo junto.*¹⁴

Nicolas

Nas *Passagens*, Benjamin apresenta algumas figuras – o jogador, o *flâneur*, aquele que espera – e suas relações com o tempo.¹⁵ O jogador, sujeito apressado, agiria para expulsar o tempo, para passar o tempo e não ter que lidar diretamente com sua intensidade no presente. O *flâneur*, sujeito paciente, agiria para armazenar o tempo em si durante seu caminhar, recolhendo em seu interior a intensidade do tempo. E aquele que espera? Esse convidaria o tempo para entrar com sua intensidade, mas não apenas para recolhê-lo em si. Mais do que isso, aquele que espera agiria também para disponibilizar esse tempo intenso, talvez em outras formas, em outras relações, com outros sujeitos. Esse tempo intenso, gestado na espera, relaciona-se diretamente com o tempo cairológico.

Essas figuras não ocorrem de maneira idealizada ou totalmente separadas umas das outras. Nas tensões e ambivalências do presente, elas emergem em nossas relações cotidianas, ultrapassando a esfera do indivíduo isolado – por mais que esse esteja em isolamento social. Nicolas passa o tempo e espera para ver. Uma ação não anula a outra. Possivelmente na tensão entre elas emergem espaços de abertura para outras experiências de tempo. A potencialidade do *kairós* parece caminhar com sua fugacidade, com seu lampejar que desloca as percepções que sucedem ao lampejo.

No contexto pandêmico, com as rupturas de uma certa normalidade que era afirmada como natural, as possibilidades para reconhecer o potencial de “esperar e convidar o tempo para entrar”, como se estivéssemos em um momento de perigo, parecem ganhar força. Jeanne Marie Gagnebin diz que “resta esta paciência ativa e tenaz que Benjamin também chama de ‘atenção’ e que percebe nas falhas da linguagem e da história como o indício de uma felicidade possível esta felicidade que visa à ordem do político em sua profanidade e materialidade radicais”¹⁶. Nicolas, em sua espera e em seu jogo, parece vislumbrar algum indício de felicidade possível, de uma falha na “normalidade” da História. Com

¹⁴ Esse registro pode ser ouvido a partir deste link: <https://tinyurl.com/yyhm3agj>.

¹⁵ BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018. p. 205, fragmento D 3, 4. “Em vez de passar (*vertreiben*) o tempo, é preciso convidá-lo (*einladen*) para entrar. Passar o tempo ou matar, expulsar (*austreiben*) o tempo: o jogador. O tempo jorra-lhe dos poros. – Carregar-se (*laden*) de tempo como uma bateria armazena (*lädt*) energia: o flâneur. Finalmente, o terceiro tipo: aquele que espera. Ele carrega-se (*lädt*) de tempo e o devolve sob uma outra forma – aquela da espera”.

¹⁶ GAGNEBIN, Jeanne Marie. “História e cesura”. In: *História e narração em Walter Benjamin*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 113.

isso também nos convida para que, na produção de saberes históricos escolares, joguemos, caminhemos e esperemos, com “paciência ativa e tenaz”, com “atenção”, por um tempo intenso em que consigamos, no agora, criar outras possibilidades de futuro.

4.

*Eu acho que durante esse período de pandemia eu não tenho muito o que dizer porque eu meio que... me preocupo, mas tento não pesquisar, não ver muitas coisas sobre a doença, só realmente as coisas importantes, pra não ficar preocupado, essas coisas. Eu só fico em casa o dia todo, não saio, desde o começo da pandemia, da quarentena na verdade. Então não tenho contato com nada, e acho... eu sei e acho que tenho meio que chances de pegar a doença, então fico despreocupado em casa, mas de qualquer forma devo me preocupar, porque nunca se sabe.*¹⁷

Arthur

O que fazer quando as palavras parecem faltar? Arthur diz não ter o que dizer, ainda assim ele diz... e faz emergir em sua narrativa tensões que paralisam momentaneamente o tempo. Tal momento de parada pode ser muito potente: “o instante imobiliza esse desenvolvimento temporal infinito que se esvazia e se esgota e que chamamos – rapidamente demais – de História; Benjamin lhe opõe a exigência do presente, que ela seja o exercício árduo da paciência ou o risco da decisão”¹⁸. Com paciência decidida ou com decisão paciente, Arthur trabalha e arrisca movimentar sua experiência de isolamento durante a quarentena. Não chega num destino premeditado, ainda assim se movimenta. Nesse exercício, talvez possamos encontrar correspondências com as maneiras com que nós enfrentamos algumas situações durante a atual pandemia: também podemos ter ficado aparentemente sem palavras, e em tal situação, o que nos mobiliza? O que nos permite escapar ao ritmo cronológico que anuncia dia a dia o aumento do número de mortos na pandemia e outras tragédias e ruínas, como se fossem naturalizáveis?

Não somente no momento de perigo grave da atualidade podemos exercitar essa dinâmica fértil de paciência e decisão. No ensino de História, quando selecionamos e trazemos para a sala de aula documentos sem prendê-los numa explicação ou narrativa historicista, podemos convidar os sujeitos da experiência, no presente, a tomar posição e falar na relação com esses documentos. Esse desafio de estabelecer correspondências, no presente, com elementos do passado pode mudar tanto as leituras possíveis do passado

¹⁷ Esse registro pode ser ouvido a partir deste link: <https://tinyurl.com/y4t3cqzs>.

¹⁸ GAGNEBIN. “História e cesura”, op. cit., p. 97.

como as possibilidades de ação no presente. Dependendo das memórias e sensibilidades mobilizadas durante esse entretencimento, também podem emergir sentimentos não facilmente pronunciáveis e situações em que as palavras parecerão faltar. Assumir tal risco e construir com ele talvez seja uma oportunidade para construir saberes históricos escolares com sentidos que rompem com os sentimentos de imobilidade ou de impossibilidade: “acolher o descontínuo da História, proceder à interrupção desse tempo cronológico sem asperezas, também é renunciar ao desenvolvimento feliz de uma sintaxe lisa e sem fraturas”¹⁹.

Nas asperezas entre a preocupação e a despreocupação, Arthur convida-nos também para ver as fraturas de um presente que nos recoloca frontalmente uma questão central: afinal, o que é importante? Definir o que importa... Podemos fazer isso isoladamente? Como estabelecer isso coletivamente? Os currículos definem o que importa ser trabalhado nas aulas de História? As competências e habilidades definidas em algum documento orientador são o mais importante para o planejamento de nossas aulas? Em que medida nossas definições do que importa podem colocar em ação outra possibilidade de tempo, outra possibilidade de construir coletivamente nossas experiências no mundo?

5.

*[som persistente de noticiário televisivo ao fundo] Toda essa pandemia, esse momento que estamos vivendo, está afetando muito a gente, inclusive eu. É... Afeta tudo né, afeta o emocional, afeta o profissional. Eu estou no terceiro ano do Ensino Médio, não sei se irei terminar, concluir, porque a gente não sabe o que vai acontecer, estamos trancados dentro de casa, sem ter a liberdade de fazer nada, proibidos de sair. Estudar em casa é algo muito complicado, tem que ter muita dedicação mesmo pra conseguir fazer tudo certinho, não deixar a preguiça falar maior, e é complicado, porque mesmo às vezes não tendo preguiça, a gente querendo estudar, o emocional tá acabado, a gente nem consegue prestar atenção na lição.*²⁰

Penélope

Em sua narrativa, inclusive na composição de sua voz com os sons de fundo, Penélope apresenta uma carga de tensões de um presente que a afeta diretamente em várias instâncias de sua vida ou em sua vida como um todo. Tal situação, quando narrada dessa maneira, dialoga com as sensibilidades de quem ouve/lê a narrativa, de uma forma que possibilita a percepção dessas tensões além da esfera individual: elas deixam de ser uma

¹⁹ *Idem*, p. 99.

²⁰ Esse registro pode ser ouvido a partir deste link: <https://tinyurl.com/y6ld8seu>.

preocupação solitária, apresentam-se enquanto imagens com um potencial coletivo, possibilitando deslocamentos em nossa interpretação e ação no mundo. Aproximo-me aqui com o pensamento de Walter Benjamin, quando, nas *Passagens*, ele elabora reflexões sobre as imagens dialéticas:

Ao pensamento pertencem tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento. Naturalmente, seu lugar não é arbitrário. Em uma palavra, ela deve ser procurada onde a tensão entre os opostos dialéticos é a maior possível²¹.

A constelação existente na narrativa de Penélope, ao falar de si, coloca em questão o nosso presente pandêmico – não apenas no contexto escolar –, evidenciando tensões exacerbadas nesse presente, que nos afetam de forma tão pungente. Abre-se a possibilidade para a interrupção do ilusório fluxo contínuo do progresso. O movimento do pensamento e o avanço do tempo cronológico podem ser interrompidos momentaneamente para desviar deles. Com esses desvios podemos vislumbrar alternativas, imaginar outras possibilidades de ação, outros pensamentos, tempos e mundos. Na medida em que Penélope traz o presente – “esse momento que estamos vivendo” – para os seus afetos e com eles coloca-se enquanto sujeito da experiência, sobrepondo sua voz ao som do noticiário, ela cria uma imagem que opera uma cesura, que “destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentido na intensidade do presente”²². Os sentidos da pandemia ganham novos contornos – escapam à narrativa linear e cronológica do noticiário –, atravessados pela experiência de Penélope, que, por sua vez, nos atravessa enquanto leitores/ouvintes.

Estar atento a essas tensões no presente pode ser um caminho potente para flagrarmos outras imagens de produção de conhecimentos históricos, exercitando nosso *medium* criador de imagens²³ para reconhecer essas tensões também na relação com o passado, especialmente no trabalho com estudantes durante as aulas de História. Reconhecer tensões no passado – a partir da contemplação de diferentes fontes – pode romper com as linhas narrativas costumeiras, que apresentam a História como algo dado, pronto e linear? Pode imobilizar temporariamente o pensamento e possibilitar outras relações entre passado e presente, transformando no processo

²¹ BENJAMIN. *Passagens*, op. cit., p. 788, trecho do fragmento n. 10a, 3.

²² GAGNEBIN. “História e cesura”, op. cit., p. 106.

²³ “Educar em nós o medium criador de imagens para um olhar estereoscópico e dimensional para a profundidade das sombras históricas.” BENJAMIN. *Passagens*, op. cit., p. 760-761, trecho do fragmento N 1, 8.

a leitura do passado e do presente? Pode permitir, em um lampejo, a emergência do tempo cairológico?

Penélope, em sua narrativa, traz também uma sequência de incertezas que a afligem no presente, constituindo a constelação de tensões em uma imagem que envolve a escola, o trabalho, a família, em suma, a vida em suas múltiplas relações. Nesse terreno movediço no qual ela e nós estamos vivendo, podemos aproximar-nos daquilo que Benjamin nomeou experiência (*Erfahrung*)²⁴ e que se traduz também como viagem²⁵. Na leitura de Maria Carolina Bovério Galzerani, Benjamin coloca em ação o conceito de experiência “como parte de suas propostas de recuperação do tom narrativo da produção do conhecimento histórico ou, ainda, como forma de propiciar aos modernos, seus contemporâneos, o encadeamento de tempos muitas vezes esfacelados, desarticulados pelas práticas hodiernas”²⁶. A presença do tempo esfacelado também se faz presente durante a narrativa de Penélope com uma segunda voz feminina ao fundo:

Ao menos dezesseis imóveis foram condenados pela defesa civil. Essa mulher conseguiu sair de casa com a bebê de dois meses. [...] Nesta época do ano, em que as chuvas são mais frequentes, a preocupação aumenta, principalmente em Salvador, cidade brasileira com maior número de pessoas vivendo em áreas de risco. Acompanhamos uma fiscalização da defesa civil [...]. Nesses locais, além da ausência de infraestrutura, os moradores também convivem com um outro problema, que é o acúmulo de lixo nas encostas. Quando vem o período de chuvas, esse material desce junto com a lama e só aumenta o risco de soterramento²⁷.

Por mais que essa sucessão de tragédias esteja sendo narrada ao fundo, não são elas que se afirmam durante a fala de Penélope. O tempo do noticiário, cronológico, linear, que carrega, tensionada, a ideia de progresso – progresso que soterra, literal e metaforicamente, os sujeitos – não é o que ganha proeminência durante a narrativa. Acima disso, a voz de Penélope nos interpela com sua carga sensível, talvez deslocando nossa percepção, com certeza deslocando o tempo cronológico do noticiário, abrindo possibilidades

²⁴ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*, op. cit., especialmente nos ensaios “Experiência e pobreza” e “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, p. 114-119 e p. 197-221, respectivamente.

²⁵ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 49-68.

²⁶ *Idem*, p. 49-50.

²⁷ Transcrição de parte dos sons do noticiário que aparecem como ruído durante a narrativa de Penélope. Os acontecimentos descritos no noticiário ocorreram em 23/04/2020.

para outra intensidade temporal. Uma intensidade que rompe com as ilusões de continuidade e dialoga com a perspectiva das correspondências, diretamente relacionada com o pensamento de Benjamin:

Benjamin, opondo-se à tradição que concebe o tempo como *chronos* linear e indiferente, propõe que tal instância deve ser compreendida como intensidade e inovação. O filósofo retoma a antiga tradição do momento oportuno, do *kairós* – categoria essencial para o pensamento político antigo (saber agarrar o instante decisivo da transformação possível), mas também retórico (o momento da iluminação e da conversão)²⁸.

O sujeito da experiência, ao viver o tempo com intensidade na relação com outros sujeitos, pode iluminar o instante para transformar o mundo. Penélope não se submete ao fluxo do tempo e das vozes do noticiário, por mais que seja diretamente afetada por eles: sua voz, com suas expectativas, suas incertezas, seus desejos, emerge e nos mobiliza em um agora que demanda tomada de posição sensível. O tempo cairológico carrega consigo, em sua intensidade, a oportunidade, o instante decisivo em que tomamos posição: retomar o potencial desse tempo é premente para construirmos outras relações entre nós, para construirmos outras relações com o passado, para criarmos alternativas contrapostas ao projeto dessa modernidade capitalista que nos soterra. Ailton Krenak, também pensando, falando e escrevendo nesse presente carregado de tensões, dialoga com essa necessidade de colocar em ação outro tempo em nossas vidas: “acredito que a nossa ideia de tempo, nossa maneira de contá-lo e de enxergá-lo como uma flecha – sempre indo para algum lugar – está na base do nosso engano, na origem de nosso deslocamento da vida”²⁹. Como o ensino de História poderia romper com esse engano, com essa fantasmagoria do tempo do progresso afirmado na modernidade capitalista? Quais são as possibilidades para produzir saberes históricos escolares que não se desloquem da vida, que não se apartem dos sujeitos da experiência?

Talvez possamos começar não trazendo para os espaços escolares perspectivas que apresentem a História como um “noticiário do passado”, como mera sequência de fatos e narrativas que tudo explicam e preenchem, escondendo as brechas nas quais os estudantes poderiam experimentar o passado como algo tão inconcluso quanto o presente. Prescrições, manuais e guias não apresentarão soluções também: não há premeditação, não há linha

²⁸ GAGNEBIN, Jeanne Marie. “O trabalho de rememoração de Penélope”. In: *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014. p. 241.

²⁹ KRENAK, Ailton. “A máquina de fazer coisas”. In: *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 70.

reta de desenvolvimento para a irrupção de um tempo não linear. Então o que fazer? Trazer para a sala de aula aspectos de inconclusão, de incerteza, do passado pode ser uma alternativa, um campo de possibilidades, na medida em que “momentos esquecidos do passado e momentos imprevisíveis do presente, justamente porque apartados e *distantes*, interpelam-se mutuamente numa imagem mnêmica que cria uma nova intensidade temporal”³⁰. Tal paralisia momentânea, tal dialética em suspensão, que emerge no choque das memórias dos sujeitos do presente com as memórias dos sujeitos do passado, modifica, no tempo-do-agora, os rumos tanto do que veio antes como do que vem a seguir.

Possibilitar a emergência dessas memórias passará pelo reconhecimento dos estudantes como sujeitos da experiência que são capazes de estabelecer relações com o passado – com os fragmentos e narrativas do passado que escolhemos levar para nossas aulas – sem que para isso tenham que abdicar ou esquecer ou silenciar suas relações no e com o presente. Nas narrativas comentadas até aqui, Fábio, Simone, Nicolas, Arthur e Penélope apresentam caminhos possíveis para que, enquanto professores(as) de História, imersos nas questões e disputas do presente, pensemos na potencialidade e na intensidade do tempo cairológico para a produção de saberes históricos escolares.

Convite a outros tempos no ensino de História

Caminhamos para um ponto provisório de parada e nele retomamos uma das muitas questões instigantes colocadas por Galzerani: “em que medida a concepção de tempo, prevalecente em nossas análises, funda-se num olhar dicotômico, que fragmenta as dimensões presente/passado/futuro, olhar que reproduz os ritmos das máquinas – ritmos etapistas, lineares, compartimentalizados, pautados em relações de causa/consequência?”³¹ Trazer outros ritmos para nossas aulas dialoga com o estabelecimento de relações diretas com os ritmos que os estudantes nos trazem no conjunto das interações que desenvolvem nos espaços escolares, não apenas diretamente no conjunto das interações com nossas intencionalidades pedagógicas e propostas de atividade. Reconhecer os estudantes – e a nós – enquanto sujeitos da experiência, com tensões, contradições, conflitos. Reconhecer nas práticas escolares, presenciais e remotas, momentos em que podemos explorar nossas incertezas com criatividade. E também reconhecer no passado essa carga

³⁰ GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Estética e experiência histórica em Walter Benjamin”. In: *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014. p. 204, grifo no original.

³¹ GALZERANI. *Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História*, op. cit., p. 17.

de tensões, contradições e conflitos não resolvidos que podem irromper no presente de formas não previsíveis. Reconhecimentos que não reproduzem, mas que buscam corresponder e com isso criar algo novo.

Pode ser interessante, e importante, estarmos atentos ao conselho do historiador Carlo Ginzburg: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”³². Nas falas, nas produções e nas interações dos estudantes, elaboradas conosco, entre eles e na relação com os materiais que escolhemos trabalhar, essa atenção aos indícios pode iluminar outras percepções das relações possíveis entre memórias e sujeitos, entre passado e presente. Com os indícios das correspondências podemos fortalecer sua potência e seu tecido, estreitando os laços entre diferentes sujeitos em diferentes tempos com uma intensidade que atualiza a experiência coletiva de estar no mundo.

Esperamos, ao contemplar esse processo de diálogo e construção com múltiplas vozes, vislumbrar potencialidades para a educação em tempos de pandemia, especialmente para o ensino de História, que considerem os sujeitos históricos, suas vozes e experiências, afirmando a escola como lugar de produção e circulação de significados para as experiências históricas. Esperamos ainda que essas potencialidades possam continuar mobilizando reflexões e práticas nas relações escolares pós-pandemia. Nas palavras de Ailton Krenak, “talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos”³³. Estar, narrar e construir com os estudantes, mesmo com as distâncias colocadas pela pandemia e pelo ensino remoto, mesmo com as incertezas relacionadas ao que virá depois, podem ser belos e necessários paraquedas. Que nos apresentem outras possibilidades de ensino de História, fundadas em articulações entre presente e passado que emergem como em um instante de perigo, abrindo possibilidades de outros devires.

³² GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 177.

³³ KRENAK, Ailton. “A humanidade que pensamos ser”. In: *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 63.

Capítulo 7

Olhar para dentro: sobre a escuta de jovens em torno da presença da avaliação em larga escala no cotidiano escolar

*Maryangela Mattos
Sonia Regina Miranda*

Subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até o domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; nem possuído, jogador ou jogado, pelo rumor de tantas diferenças e pelo nervosismo do tráfego nova-iorquino. Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores.

Michel de Certeau

Sensibilidades em escalas de olhar

O desafio de construir e inventar no cotidiano docente e escolar um ensino plasmado pela “sensibilidade docente na reinvenção de possibilidades de produção de conhecimento histórico-educacional”, tal como foi o convite realizado pelos organizadores desta obra para a escrita que ensejou este texto, poderia nos conduzir a múltiplos caminhos e territórios. Para todos eles, a condição inventiva ancora-se na capacidade de focalizar ao lado do olhar macro, próprio daquilo que normalmente se prescreve para a instituição escolar, também o ínfimo e particular, a singularidade que no fazer docente torna-se capaz de converter um episódio comum em um acontecimento, cujas marcas podem ser amplas e indefinidas para os sujeitos que o vivenciam. Começamos, portanto, com uma inspiração em torno da problemática do olhar e sobretudo do ato de saber olhar.¹

¹ Este artigo baseou-se na pesquisa desenvolvida como dissertação de Mestrado intitulada “Porque ninguém escuta a gente! Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar entre

No ano de 1995, o ilustrador húngaro Istvan Banyai lançou um livro que ganhou o mundo em edições por vários países. Trata-se do livro *Zoom*², um clássico da boa literatura infantil, aquela que, segundo Carlos Drummond de Andrade, é uma literatura que diverte, distrai, instrui crianças de qualquer idade e sobretudo faz as pessoas pensarem. Para os professores de qualquer nível ou área de atuação, *Zoom* é um prato cheio no quesito inspiração quanto ao necessário exercício de educação do olhar. No Brasil, esse livro foi publicado pela Editora Brinque-Book no ano de 2002 e encontra-se firme em termos de vendagem até hoje, passados quase vinte anos de sua primeira edição. *Zoom* é um livro que pode ser lido em qualquer direção, do início até o final, ou seja, numa ordem regular e corriqueira, ou mesmo de trás para frente, gerando percepções inusitadas ao leitor, com um final surpreendente, ou um início surpreendente caso decidamos começar a leitura a partir do fim. Naquele livro desprovido de linearidade, o autor brinca com uma sequência de imagens sem palavras, que nos provoca a refletir sobre a dimensão da perspectiva como algo essencial à tarefa de não hierarquizar olhares ou pontos de referência. Do recorte de uma imagem curiosa na primeira página, que na segunda podemos perceber que se trata da crista de um galo, o autor convida o leitor/espectador a ir passando as páginas, afastando a perspectiva e, à medida que o faz, vai atingindo novas amplitudes, que trazem consigo novos componentes informativos. Quanto mais nos afastamos de um ponto de referência, mais ganhamos em termos da visão de conjunto ao mesmo tempo em que perdemos em detalhamento, tal como ocorre na escala geográfica. Por outro lado, quanto mais nos aproximamos de um detalhe, mais perdemos a perspectiva do conjunto, mas ganhamos, todavia, especificidade em relação àquilo que não conseguimos capturar olhando algo de longe. Como advertiu Jacques Revel³ no tocante ao advento da Micro-História enquanto perspectiva metodológica, ao mudar a objetiva, produz-se não uma mudança na abrangência daquilo que se olha, mas outra trama, outra organização do social. Se sob o mesmo movimento de pensamento mudamos o suporte e pensamos noutra linguagem – desta vez o filme documental –, um caminho semelhante nos é disparado pelo filme *Lixo Extraordinário*, construído sobre a obra de Vik Muniz⁴ em 2010. No documentário, o trabalho narrativo construído a partir do olhar dos sujeitos narradores que atuam como catadores de material reciclável na comunidade

significados e sentidos”, apresentada ao PPGE/UFJF por Maryangela Mattos da Motta em 2019, sob orientação de Sonia Regina Miranda.

² BANYAI, Istvan. *Zoom*. São Paulo: Brinque-book, 2002.

³ Apresentação. In: REVEL, Jacques. *Jogos de escala, a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

⁴ LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walker. Brasil/Reino Unido: O2 Filmes, 2010.

do Jardim Gramacho, então o maior lixão a céu aberto do Rio de Janeiro, conduz-nos ao exercício permanente da amplificação/redução da escala de olhar. Seja no livro *Zoom*, seja no trabalho de Vik Muniz, o tema que se impõe é, portanto, o mesmo: os significados e as novas tramas que emergem sob a mudança de perspectiva, que sobretudo redefinem o lugar e a força dos sujeitos narradores frequentemente ocultos ou silenciados.

A brincadeira produzida pelo livro *Zoom* e a intensidade da reflexão disparada pelo documentário de Vik Muniz apresentam-se muito coerentes com a perspectiva analítica trazida por Michel de Certeau⁵ em seu clássico “A invenção do cotidiano”, publicado pela primeira vez em 1980. Nessa obra teórica clássica para quem se dispõe a pensar a educação, o historiador francês provoca-nos a pensar sobre os significados para o conhecimento – e, conseqüentemente, para a experiência humana – das diferenças nas escalas de olhar. O olhar visto do alto, ainda que panorâmico, é incapaz de possibilitar a percepção das coisas em suas miudezas e singularidades. Trata-se de um olhar por vezes válido para o turista que encontra incidentalmente uma cidade e traz consigo o desejo irrealizável de apreender seu conjunto. Não é à toa que miradouros em todas as cidades projetam-se como espaços turísticos privilegiados na medida em que nos oferecem em um instante fugaz uma falsa sensação de totalidade. Saímos dos miradouros com a vã sensação de ter visto o conjunto da cidade. É que lá do alto, diz-nos Certeau, temos um olhar difuso que não enxerga rostos, cores, sorrisos e lágrimas, que impede uma observação minuciosa sobre a dinâmica social, sobre as práticas dos cidadãos comuns e suas artes de fazer.

Para este texto, inspiramo-nos nessa imagem provocadora de observar o *skyline* da cidade de Nova York a partir da vista do último andar do já não mais existente World Trade Center, tão distante de tudo o que acontece no chão das ruas, assim como no resultado das obras de arte derivadas do trabalho de produção do documentário de Vik Muniz, para nos remeter a um exercício de mudança na escala de olhar daquilo que se constrói nos processos de escolarização. Embora situados sob sistemas amplos e generalizantes, esses processos ocorrem em meio a manifestações singulares que cotidianamente correspondem à força e à densidade da crista do galo de Istvan Banyai. Qualquer dimensão na escola pode ser olhada sob o ponto de vista macro ou micro, e dependendo da escala escolhida, não ganhamos ou perdemos amplitudes, mas atingimos novas tramas e com elas novos sentidos e novos sujeitos.

Para este texto, de modo particular elegemos um assunto cotidiano que frequentemente afeta alunos, professores, gestões e instituições escolares: as

⁵ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

formulações das políticas educacionais voltadas à avaliação em larga escala, elaboradas a partir de olhares distantes daquilo que acontece no interior das escolas e seu cotidiano. De longe, a partir dos postos das unidades gestoras dos sistemas de ensino pensadas em modo escalar, organizam-se programas que, apesar de levarem em conta uma escola ideal em situação de trabalho e recursos humanos, não relativizam a realidade ou consideram suas dificuldades e obstáculos enfrentados. Assim, com suas regras, guias, currículos prescritos e editados e parâmetros normatizadores, tornam-se frequentemente instrumentos poderosos de disseminação de ideologias, intervenção e controle. Centraliza-se assim o debate em torno da educação e deixam-se muitas vezes de fora professores, alunos e demais agentes que vivenciam o seu dia a dia.

Portanto, partindo dessa inspiração sobre a questão da escala e da amplitude do olhar que podemos apontar para os fenômenos educativos, o mote principal que apresentamos neste artigo envolve um olhar atento à voz de jovens sobre os programas educacionais pautados em avaliações em larga escala, especialmente o SAERJ, implantado no Estado do Rio de Janeiro. Partimos da clareza de que os estudantes são parte interessada no processo educativo e que, nesse sentido, possuem muito a dizer sobre diretrizes e normas instituídas verticalmente, sem a participação efetiva da comunidade escolar. A discussão aqui direciona-se para uma reflexão sobre vozes de alunos que, ao serem obrigados a realizar provas padronizadas para o aferimento da “qualidade” das redes de ensino, atribuem significados e sentidos a essas práticas. Na avaliação, percebemos que os jovens têm efetivamente o que dizer sobre escola, sobre práticas educativas e sobre as políticas públicas, situando-se longe do estereótipo de alienação que comumente lhes é conferido.

Avaliação em larga escala: para quem?

Com o avanço da globalização e a emergência de uma lógica neoliberal, alicerçada em discursos meritocráticos que objetivam resultados, eficiência e produtividade, os programas de educação pautados em avaliação em larga escala ganham cada vez mais força e espalham-se por todo o território nacional, entre federação, estados e municípios, podendo ser identificados como fios longevos que vinculam os governos FHC, Lula, Dilma e Bolsonaro. A despeito da ruptura institucional representada pelo golpe de 2016 e da escalada conservadora que afeta a educação nacional no tempo presente, o tema da avaliação educacional segue se impondo como uma estratégia estabelecida como prioritária sob o ponto de vista da gestão dos sistemas educativos. Assistimos à proliferação dessas práticas avaliativas de teor classificatório e comparativo, que, com uma retórica de aferir o desempenho dos estudantes, objetivam encontrar

estratégias para a correção de distorções e desvios dos processos de ensino e aprendizagem para obtenção daquilo que consideram como qualidade de ensino. Porém cabe a nós professores e pesquisadores inquirirmos: qualidade? Que qualidade? A serviço de quem? Para quem? E a que preço? Em que pese o debate sobre essa problemática na educação nacional, o tema da avaliação vem se perpetuando como uma espécie de formação discursiva dominante, cuja dinâmica de organização se constrói a partir da mensuração de competências, que deve acontecer através de provas padronizadas e indicadores de bons e maus resultados no desempenho dos alunos.

Apesar do protagonismo e da historicidade que envolvem a discussão em torno das avaliações em larga escala e suas variadas questões que colocam o tema no centro do debate acadêmico, é importante não perder de vista que, dentro do escopo discursivo que demarca uma ordem capitalista, vozes dissonantes aparecem como crítica a esses posicionamentos mercadológicos de proliferação e sistematização das provas em larga escala, de currículos prescritos e de outros mecanismos de controle. A despeito das enunciações governamentais e de gerenciamentos internacionais, inúmeros posicionamentos de comunidades epistêmicas com foco na educação ou movimentos sociais levantam-se, demonstrando o não determinismo e a permanente instabilidade na fixação dos sentidos legados a um conceito. Elaborados em oposição a esses Estados que tendem a implementar “de cima para baixo” políticas educacionais que simplesmente desconsideram as singularidades e pluralidades que constituem as escolas, esses discursos circulam nesses espaços e, como nos diz Lopes, “contribuem significativamente para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central”⁶.

Se, por um lado, existe um coro dominante que advoga pelas avaliações em larga escala, apostando em um melhor gerenciamento dos recursos públicos, em geração de informações e em diagnósticos necessários para melhor controle e acompanhamento do desenvolvimento do sistema educacional, por outro lado, vozes descontentes avolumam-se com críticas contundentes sobre o uso dos resultados associados a uma política de avaliação de alto impacto, que afeta o currículo escolar, todo o trabalho realizado pela escola e as abordagens metodológicas propostas pelos professores em sala de aula.

Assim, com parte do campo que investiga esse tema e contrariando a lógica comum de elaboração das políticas públicas de educação, que se organizam longe do “chão da escola”, compreendemos que a presença sistemática de provas padronizadas aponta para problemas cada vez mais

⁶ LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 33-52, Jul./Dez. 2006, p. 36.

sintomáticos, quando, para além da verificação do funcionamento da aprendizagem, se colocam como instrumentos de regulação e controle do desempenho de alunos e professores. Nesse sentido, tendo claro que os estudantes são parte interessada no processo educativo e possuem muito a dizer sobre diretrizes e normas instituídas verticalmente no cotidiano escolar, a discussão neste artigo percorre um caminho de reflexão inverso.

Eles têm o que dizer: sobre as experiências e vozes dos jovens diante das políticas educativas

Com o objetivo de conduzir o olhar do leitor para outros planos do cenário educativo, atentaremos para a parte mais fraca e menos observada, de um modo geral, nos processos educativos: as vozes de jovens estudantes sobre os programas educacionais pautados em avaliações em larga escala, especialmente o SAERJ, implantado no Estado do Rio de Janeiro, em vigor do ano de 2008 a 2015. Ao serem obrigados a realizar provas padronizadas para o aferimento da qualidade das redes de ensino, esses estudantes atribuíram significados e sentidos a essas práticas.

O movimento de olhar para dentro da dinâmica escolar, de selecionar critérios que não são hegemônicos, tem a ver com uma escolha, com a percepção do quanto é relevante uma escuta sensível daquele que é o elemento-chave de todo o processo educativo e que ainda é tão pouco ouvido nas pesquisas que têm como tema as políticas públicas e a avaliação. Desse recorte buscamos auscultar as vozes dos jovens da escola pública em uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro a partir do que lhes foi constituído ao longo de um percurso de escolarização a respeito da experiência desses eventos voltados à avaliação em larga escala. O que faziam? De que maneira? Como viam e sentiam as avaliações do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e Saerjinhos)? Como enxergam as demais avaliações em larga escala? Com especial atenção aos detalhes, às minúcias, ao que é dito e ao não dito perceptível através de gestos, buscamos compreender e interpretar as práticas e estratégias utilizadas pelos jovens nos espaços dentro e fora da escola enquanto vivenciavam o tempo de uma política pública em particular.

Tendo sido a pesquisa realizada em uma temporalidade posterior ao funcionamento regular do programa SAERJ, ela se organizou sob a perspectiva de buscar capturar suas narrativas em um ato de rememoração. Em um grupo focal reunindo estudantes que se voluntariaram para falar sobre o que sentiram ao ser expostos àquela experiência, os alunos primeiramente tiveram contato com as provas realizadas no tempo de vigência dessa política educacional, imagens relativas a esse período, fotografias, cartazes, gabaritos e mascotes – arquivo encontrado na biblioteca da escola em que aconteceu o campo da pesquisa – com o objetivo de fazer com que tais elementos

apresentados funcionassem como dispositivos disparadores de memórias. Não foram necessárias muitas perguntas para que múltiplas lembranças daquele tempo viessem à tona. O mote principal deteve-se em torno de uma questão simples, porém eivada de complexidades: *Do que vocês lembram?* A partir dessa proposição, outras perguntas foram sendo interpostas de acordo com as lembranças que iam emergindo. Poucas intervenções foram suficientes para que inúmeros acontecimentos disparassem através das falas daqueles jovens. Incômodos, reclamações, alegrias, tristezas, raiva, sentimentos múltiplos que aos poucos foram dando contornos e significação àqueles momentos por eles experienciados. Um tempo narrado à luz do presente. Como bem nos lembra Benjamin⁷, no agora da cognoscibilidade, imagens do passado eram evocadas a partir de implicações do tempo atual. Por esse motivo e não por acaso, ao rememorar as vivências no cotidiano escolar do período em questão, temas que estavam ocorrendo naquele momento atravessaram as falas com muita força, por exemplo a crise dos Estados, o ENEM, os problemas das escolas brasileiras e a perspectiva que aqueles jovens possuem do futuro.

Entre lembranças e esquecimentos – partes da memória –, aqueles estudantes, que ali estavam de forma espontânea, aproveitaram e fizeram do encontro um momento de balanço da vida escolar. Mediante uma proposta de acolhimento e escuta atenta ao que tinham a dizer, usaram o espaço da pesquisa para manifestar seus incômodos e desejos, razão pela qual os scripts de pesquisa, assim como os da sala de aula em seu cotidiano precisam sempre incorporar a perspectiva do imprevisível e do inesperado, para além dos scripts frequentemente previstos nos roteiros de comitês de ética. O que aqueles meninos encontraram ali naquele evento? Um espaço de escuta sensível. Coisa incomum no dia a dia dos jovens estudantes, pois, ao contrário das teorias que falam abertamente em educar para a cidadania em nossa sociedade, poucas são as instâncias que consideram as representações dos jovens, poucos são os espaços abertos para suas colocações e sua atuação cidadã. Nas rodas de conversa, os significados e os sentidos extrapolaram a pergunta inicial da pesquisa, dando vazão a uma enxurrada de percepções sobre a escola que gostariam de ter e não tiveram.

Em conjunto com outras lembranças, disparadas pelas provocações acerca das avaliações em larga escala no estado do Rio de Janeiro, vários foram os jovens que deixaram emergir memórias afetivas sobre momentos em que na escola e durante as aulas eram colocados em uma outra relação com o saber. Portanto, ao falar de avaliação em larga escala, falaram sobre suas compreensões acerca da experiência de escolarização.

⁷ BENJAMIM, W. *Passagens*. Org. edição brasileira Willi Bole. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1ª reimpressão, 2007.

Luiz: É (...) a aula mais dinâmica que faz o aluno se descontrair e acho que é as aulas que melhor (...) têm um melhor proveito. Porque, assim, você só chegar, também, só passar matéria no quadro, matéria no quadro, fica uma coisa repetitiva, o aluno vai se cansando, você chega na escola sete horas da manhã, tem colégio que tem o ensino integral, vai até cinco da tarde, chegar no fim do dia, a pessoa já ‘tá’ morta já. Não consegue nem raciocinar mais direito (...) aí a pessoa, o estresse da pessoa, também, dá pessoa, vai (...) vai a mil.

Antônio: E, aula dinâmica, ela causa, causa um conforto. Ela deixa o aluno mais confortável ‘pra’ perguntar. Que vê, ela se sente muito mais fechada, aula fica uma coisa muito séria, ele não se sente, não se sente à vontade de perguntar alguma coisa. Eu acho, se fizer uma aula dinâmica, como o Luiz falou, eu acho que ele se sentiria mais à vontade.

Maria: Esse assunto sobre aulas dinâmicas, ele é um assunto bom; porque a gente realmente tira mais aproveitamento das aulas. Porque, às vezes, só quadro, quadro, quadro, livro, vira rotina; cai na rotina e fica cansativo já, aí, você fica mais fechado ‘pra’ perguntar o professor, ‘pra’ tirar uma dúvida. Na aula dinâmica não, igual na aula da Joana, por exemplo, Joana passa que a gente faz o círculo, assim, que todo mundo interage. A gente já tem mais um aproveitamento da aula e a gente consegue pegar mais a matéria; a gente já consegue entender, porque a dúvida que às vezes Márcia tem, eu também tenho e ele perguntando a gente pode entrar em um consenso, também e já cai ali, uma resposta que a gente já queria. Eu acho mais interessante.

As denominadas “aulas dinâmicas” – pautadas, portanto, em atitude dialógica e na qual o conhecimento é construído coletivamente e a partir de ferramentas de pensamento ofertadas pelo trabalho docente, implicado com uma aprendizagem significativa e situada – são as mais interessantes na percepção dos jovens entrevistados. Para Luiz e Maria, as aulas que não privilegiam o tempo todo matéria no quadro, utilização de livro didático e exposição feita pelos professores são as mais produtivas e, de acordo com Antônio, faz com que os alunos se sintam à vontade, em uma posição mais confortável para perguntar, expor ideias, tirar dúvidas. São aulas que os colocam em uma posição mais ativa em sala. Quando Maria, por exemplo, se refere às aulas em que os alunos se organizam em círculo e estabelecem diálogos em conjunto com o professor, ela conclui que aqueles são momentos muito oportunos para que as interações e mediações aconteçam, desencadeando assim um ambiente favorável à aprendizagem.

As falas acima lembram o pensamento de Paulo Freire, que considerava o ato de educar um processo permanente, pautado pela prática da liberdade, do diálogo e do respeito ao educando. Contrário à ideia do educador como principal agente do saber, cuja tarefa é “encher” os educandos de conteúdos que os levam apenas à memorização, postulava uma educação problematizadora, defendendo a tese de que o aluno sempre deve ser colocado em aula em uma posição ativa e reflexiva diante do mundo.⁸ Longe das aulas enfadonhas, descritivas, com alunos passivos quase o tempo todo, estão as aulas interessantes, produtivas, dialogadas, que deveriam fazer parte da rotina das escolas. No lugar do ensino tradicional, os jovens buscam as aulas que motivam, que animam e que despertam o interesse. Nessa direção, muitos são os exemplos apontados, como:

Ana: Acho também, têm aulas que não necessariamente precisam ser dentro da sala. Igual Biologia (...). Biologia é (...), a gente aprende várias coisas; igual no, acho que foi no nono ou no primeiro ano, alguma coisa assim, é (...) a gente ‘tava’ aprendendo sobre os animais e tal. Igual o professor no Senai; porque eu estudei no Senai também. Ele, tipo, ele não fazia aula só na sala, ele ia lá ‘pra’ fora, botava uma mesa, abria os animais assim, explicava o que tinha dentro, todo mundo interagia. “Ah (...) o que é isso? (...) Não sei o que”. E a aula se tornava boa, pessoa, “ah, quero ir na aula”, não faltava e tal. Acho que, por isso, as aulas mais dinâmicas são as que a gente mais aproveita.

Marcos: Quer outro exemplo? Quando a gente estudava em Pirapora (...), lembra dos trabalhos que botou a gente para cantar?! Tia Maria mandou (...) vocês vão fazer um trabalho sobre tal cantor! Vocês vão trazer a biografia dele e vocês vão (...).

Paula: Vão cantar a música dele!

Marcos: Uma música dele na nossa aula para a gente ver! A gente teve que cantar aquela música, aquele ‘rai’ da música da Banda (...) Chico Buarque, eu acho!

Maryangela: Ah ‘tá’! A Banda!

Marcos: Até hoje eu não aprendi a cantar aquela música!

Maryangela: Uai! Poxa!!! (Risos).

Marcos: Ai (...) sabe?! Eu acho que assim (...) você dinamiza a aula, torna (...), torna (...) a forma de ensinar totalmente diferente! E acho que é isso que os professores têm que ter!!!

⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 57-58.

Ao olhar para a avaliação em larga escala, os jovens preconizam aulas que não se conectam com a prerrogativa da avaliação estandardizada, cujos currículos passam a ser modelados a partir do treinamento que as escolas propunham para garantir as medidas indiretas de benefícios a serem adquiridos, tais como tablets, computadores ou adicionais de remuneração para os professores – elementos que frequentemente acompanham a dimensão meritocrática e ranqueadora que acompanha as ações de avaliação postas em torno dos scripts governamentais. Assim, seguiam evocando a força das aulas que acontecem fora da sala de aula, nos laboratórios, no pátio, aulas que privilegiem resoluções de questões que afetem o cotidiano dos alunos, aulas que priorizem movimentos, criatividade e atentem para outras possibilidades de reflexão e complexização do pensamento. Aulas alegres, divertidas, curiosas, que, sem abandonar o rigor intelectual, motivem a busca de respostas para as coisas do mundo. Aulas em que professores não se coloquem em um pedestal como detentores do saber, mas compreendam, assim como Paulo Freire, que seu pensar “só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”⁹.

Marcos: É! Por exemplo, professora! Tipo assim, quando o aluno se sente motivado a fazer alguma coisa, ele faz com desejo maior (...), então se torna uma coisa diferente! Se torna uma coisa agradável tanto o professor explicar e (...), e (...) entender o aluno pro aluno poder fazer, sabe? Então, acho que assim, dinamizar mais aulas, dinamizar a matéria que cai em relação ao SAERJ, ao Enem, seja lá a prova que for, é também uma forma muito boa! Entendeu? Educação Física (...), ah! Campeonato de vôlei (...), gente, seja qual for a matéria, dinamiza de alguma forma! Sabe?! Que (...), ó (...), gincana de História, vamos lá, valendo uma caixa de bombom, valendo (...) sabe?!

Paula: Era isso (...), era isso que nossa professora de Geografia passava (...).

Marcos: Geografia fazia (...), era muito (...) e a gente aprendia Geografia de uma forma muito fácil, entendeu? Todo bimestre!

Paula: E ela também (...).

Marcos: Todo bimestre e ela não dava prova! Fazia gincana! Juntava o grupo (...), estuda o capítulo tal, tal e tal! Beleza! A gente chega lá (...), é (...), qual eram os países que faziam parte da (...) União Soviética? Exemplo, aí ela dava opções e a gente pensava em grupo

⁹ *Idem*, p. 64.

(...), tipo (...), o que a gente estudava e a gente ia completando e a gente (...), sabe? Melhorava muito!

Maryangela: Então na prova (...), nessa aula não tinha prova?!

Marcos: Tinha! Chegou a dar prova!

Paula: Tinha prova sim!

Marcos: Só que eu falei, a prova não (...), não (...) mostra sua capacidade! Entendeu? Ela fazia essa gincana, mostrava que realmente (...), olha professora, a gente (...), Maryangela, é (...) sem brincadeira, naquela época a gente estudava porque a gente gostava do que a gente fazia! Gostava da gincana!!! Gostava da forma que ela dava aula! Porque ela não ficava naquele negócio (...), porque é isso, isso é isso (...).

Paula: Na hora de explicar também ela (...) botava coisas tipo assim (...), ela sempre viajou muito! Ela botava coisas aí da história dela (...).

Marcos: Mostrava foto no celular dela para a gente!

Paula: Mostrava fato de coisas legais para a gente (...), para a gente ficar mais (...), entendeu? 'pra' gente gostar!

A opinião de Marcos, por exemplo, endossa falas anteriores a respeito das avaliações em larga escala. Sem a preocupação de rejeitar essas provas, aposta em uma educação que seja capaz de gerar mais estímulo e tornar o dia a dia na escola mais agradável. Com um pensamento que tenta fugir de uma escola monótona busca estratégias de aulas que, do seu ponto de vista, são ideais para estabelecer outras possibilidades de aprender.

Nesse sentido, os campeonatos de vôlei em Educação Física, as gincanas nas aulas de Geografia, as aulas com música e a conta de luz para cálculos matemáticos constituem lembranças significativas, momentos felizes que povoam as mentes dos jovens entrevistados. Mas por que será que as memórias em torno das aulas dinâmicas, como denominaram, são tão fortes e marcantes? Por que julgam ser esse tipo de aula o mais favorável à aprendizagem? Charlot¹⁰ explica que o ato de aprender implica uma relação epistêmica ampla com o conhecimento organizado a partir de um conteúdo intelectual que possui sempre uma historicidade e uma pluralidade intrínseca à sua constituição, o que amplia o espectro de complexidades envolvendo a realização de provas únicas e estandardizadas, voltadas para uma classificação abstrata de cidades, escolas e séries e cujo efeito discursivo mais recorrente é a valorização da incapacidade e do fracasso.

¹⁰ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Não significando a mesma coisa para todo mundo, a relação com o saber acontece de forma singular na medida em que o sujeito diante de uma situação significativa, desejada, mobilize seu interesse no sentido de aprender. Dessa forma, mobilização, atividade e sentido interpenetram-se no processo de escolarização, e as “aulas dinâmicas” parecem atender essas formas subjetivas, desejos e necessidades que captam o interesse desses alunos na relação com o saber.

É importante observar que a formação e o conhecimento não acontecem apenas no interior da sala de aula com as estratégias traçadas pelos professores no trabalho com os conteúdos curriculares, mas também ocorrem em outros espaços desse ambiente. Tanto é assim, que o diálogo entre Carlos, Márcia, Ana, Maria e Luiz serve para corroborar essa ideia.

Carlos: Na época tinha fanfarra, agora não tem.

Maryangela: Na época de fanfarra!

Márcia: É, na época da tia Tânia tinha mais (...), mais coisa na escola (...).

Carlos: Mais projetos.

Márcia: Mais projetos, mais (...) um monte de coisa.

Ana: Tipo assim, você acordava.

Márcia: E tinha vontade de vir ‘pra’ escola; agora com essa diretora aí, dá nem vontade de entrar no portão.

Maria: Se eu fosse diretora do colégio, a primeira coisa que eu ia fazer (..) seria investir nos projetos (...).

Carlos: Fanfarra!!!

José: Mas os projetos pararam por falta de verba, não é (...)?

Luiz: É, não é por causa do diretor também. Tem que ver que o estado também ‘tá’ na pindaíba danada, né!

A conversa acima, portanto, põe em evidência as proposições de Bernard Charlot acerca da relação com o saber. À medida que deixam transbordar as lembranças da fanfarra e dos projetos desenvolvidos, fica nítida a relação que estabelecem com o saber. A vontade de ir para escola logo cedo, manifestada principalmente por Márcia, mostra como as atividades realizadas nos diversos espaços da escola têm potência para despertar o desejo e produzir sentido no ato de conhecer. Enquanto participam e colaboram com os projetos que acontecem no espaço educativo, significados e conceitos vão sendo construídos na interação de uns com os outros, mediados pelas coisas do mundo.

E quando a política pública desconstrói mais do que constrói?

No meio do caminho tinha uma pedra, como nos advertiu Drummond. Na contramão das “aulas dinâmicas” situadas no desejo dos jovens estava a política pública do estado do Rio de Janeiro, que possuía sempre no horizonte a necessidade do cumprimento de metas, aferidas através das avaliações em larga escala realizadas bimestralmente, com significativos impactos sobre o currículo real. Isso se dá na medida em que a modulação de conteúdos propostos para programação das provas acaba por gerar ajustamentos da prática docente em torno de formas de currículo semiestruturadas, conforme a designação proposta por Gimeno-Sacristán¹¹. Essas chegavam às escolas prontas para medir diretamente o desempenho dos alunos em diversas disciplinas e, indiretamente, a eficiência do professor. É um esquema de controle com planilhas, estatísticas, ranqueamentos e bonificações, que implicava várias consequências para o dia a dia das escolas, uma política de monitoramento de notas que trazia muito desconforto e constrangimentos, como podemos observar nas falas da aluna Fernanda:

Maryangela: Então vamos pensar umas coisas: (...) é (...) daquela época, alguma coisa, alguma lembrança, acontecimentos diferentes que vocês possam trazer ‘pra’ cá. Lembranças dessas provas, mesmo que elas não tenham significado, igual você colocou, uma coisa positiva. Alguma lembrança que te fez ficar triste naquela época?

Fernanda: É (...) tipo assim (...), o único problema é que, tipo, a gente se sentia inferior, sentia menor (...) por não alcançar o tal resultado (...) na prova de Química, por exemplo! As diretoras chegavam na sala e falavam: “olha só, a escola vai ser avaliada por causa dessa prova, e se vocês não forem bem, a escola não vai ser avaliada bem. ‘Tá! E daí? A escola vai mal (...), mas (...) poxa! Então passa o negócio direito! Aí eu tenho que me sentir menor, eu tenho que me sentir mal, uma péssima aluna porque eu não tirei cem na prova de Química. Não acertei mais da metade, pelo menos, da prova do SAERJ! Poxa! Sei lá, (...) é (...), isso é ruim! Isso é ruim, sabe? É uma forma (...) meio que parece uma forma de diminuir a gente, sabe?

Maryangela: Nota ruim que deixava com raiva?

Márcia: Porque também tinha professor que depois ficava cobrando que (...) a turma não tirou nota boa. Como se fosse responsabilidade nossa de saber uma coisa que a gente nunca tinha visto na vida. Me dá uma raiva.

¹¹ GIMENO-SACRISTÁN, José. *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Vários eram os dissabores acarretados por essas provas. Na fala de Fernanda, por exemplo, o estresse é evidente. À medida que a direção era pressionada pelos agentes da Secretaria de Educação para atingir metas, essa responsabilizava os alunos caso as médias da turma ou notas individuais não fossem satisfatórias. Na mesma linha, Márcia verbaliza sentir raiva porque os professores também responsabilizavam as turmas pelas notas baixas.

Bauer, Alavarse e Oliveira¹², em um balanço sobre as políticas de avaliação, demonstram que sobre os programas educacionais balizados por avaliações em larga escala, muitos são os autores que apontam como aspecto negativo dessa política a responsabilização de alunos, professores e gestores pelo mau desempenho das escolas. Culpabilizados por não ter desempenhado bem seus papéis, sofrem muitas vezes sanções e medidas injustas. No caso dos dirigentes escolares, os autores salientam que as ações produzidas nesse contexto, sob pressão para a melhoria dos resultados, acabam por causar desajustes no âmbito escolar, influenciando de forma negativa seus principais atores.

Esse desencontro que desemboca em práticas pedagógicas bastante arbitrárias pode ser notado ainda quando os alunos lembram que essas provas, em um determinado momento da vigência dessa política de avaliação, além de valer nota para o bimestre, não davam direito à recuperação paralela caso não obtivessem médias favoráveis.

Maryangela: E quando essas provas passaram a valer esse total de nota aí? Vocês lembram como é que era?

Ana: Aí a gente ficava (...) tipo assim, com medo ao mesmo de não conseguir e ficar com nota vermelha no bimestre. Porque a partir do momento que passou a valer, acho que deu uma pressão. Tipo, “ah! (...) Eu tenho que ir, tenho que tirar uma nota boa, porque (...)”

Maria: Não vai ter recuperação.

Ana: Não vai ter recuperação (...).

Maryangela: Não tinha recuperação?

Ana: Não, era a nota!

Maria: Não, era a nota bimestral, ou a gente tirava uma nota boa na prova, ou (...) tira uma nota boa também no trabalho, também, ‘pra’ juntar, ‘pra’ somar. Porque senão, ficaríamos com nota vermelha, não (...) ia ter outra (...)

¹² BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa* – Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

Ana: E, tipo (...) ou você sabia, ou não. Porque não tinha nem como perguntar o professor, “ah! (...) Tem como me ajudar? Não sei o que (...)”.

As contestações veementes de Ana e Maria sobre a impossibilidade de recuperar a nota de uma avaliação externa é complementada pela fala de Paula, que em um tom de desabafo deixa claro o grau de indignação frente a essa prática.

Paula: E ter colocado como nota também é (...), tipo assim (...), às vezes, como tinha muita coisa que a gente não sabia, é (...), a gente acabava ficando com nota baixa. Às vezes precisava de nota, e como não era aquilo que o professor estudou com a gente, a gente se ferrava, né?!

Sobre a colocação de Paula em relação aos conteúdos que não viam em sala e que apareciam nas provas, Kátia Abud¹³ aponta para a natureza dos currículos, que, organizados pelas instituições de poder, consideram na sua elaboração cenários escolares ideais, sem levar em conta os problemas enfrentados por esses espaços. Os Saerjinhos, que passaram a valer parte da nota do bimestre, traziam de acordo com a fala da aluna questões impossíveis de realizar, simplesmente porque não tinham visto o conteúdo ou não tiveram tempo para aprendizagem. Nesse sentido, muitos problemas aconteciam. Temas eram trabalhados superficialmente sem a devida condição do aluno de conectar-se realmente com o saber pretendido, e habilidades e competências sequer eram desenvolvidas, o que em última análise implica quebras significativas na autonomia do trabalho docente. Esse trabalho, subjugado pelos cerceamentos estabelecidos pelas demandas de enfrentamento da prova, acaba por muitas vezes abdicar da condição de exercício pleno de sua condição de selecionar conteúdos e metodologias de trabalho compatíveis com um trabalho de educação para a compreensão da História.

No diálogo que inclui Fernanda, Patrícia e Marcos, esse desacerto aparece:

Fernanda: Acho que não conecta o que ‘tá’ no (...) currículo mínimo! O que eles passam ‘pra’ gente é o que o Estado põe os professores para passar ‘pra’ gente e o que a prova cobra. Acho que eles cobram além do que ‘tá’ no currículo mínimo.

Marcos: Exatamente!

Patrícia: No SAERJ acontece muito isso!

¹³ ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed., São Paulo: Contexto, 2013.

Fernanda: Então realmente têm coisas que a gente nunca viu!

Maryangela: No SAERJ?

Fernanda: É (...), no SAERJ mesmo.

Fernanda: Às vezes (...), tipo (...), a matéria do bimestre era uma e o que caía no SAERJ era completamente diferente.

Marcos: Às vezes era aquilo, só que de uma forma tão (...) complicada (...).

Fernanda: Complicada!

Marcos: Tipo (...), por exemplo, vocês quando pegam alguma coisa para passar 'pra' gente, vocês resumem ao máximo 'pra' gente entender da melhor forma. Isso (...), isso (...) Todos os professores falam (...). A gente resume o máximo 'pra' vocês entenderem de uma forma mais fácil! Mas querendo ou não, você (...), a gente entende de uma forma! Chega no SAERJ, dá de forma completamente diferente que a gente não estudou, que a gente não chegou nem a ver (...), fica difícil de avaliar a educação no Brasil (...) ou no estado também!

As falas de Fernanda e Patrícia trazem uma constatação imediata. Quando dizem que matérias caíam para além do currículo mínimo, fica claro que muitos conteúdos não eram estudados. No caso de Marcos, seu discurso demonstra bem os limites do trabalho com o currículo exigido. Quando relata que os professores resumiam a matéria ao máximo, ele deixa subentendido que esse conteúdo era trabalhado superficialmente, de forma que ele sabia que tinha visto, porém não foi capaz de construir as habilidades necessárias para a resolução das questões avaliadas. Dessa maneira, voltar à ideia de Kátia Abud para compreender como era organizado o currículo dessa rede de ensino parece pertinente, porque se existe uma constatação frente às considerações desses jovens, é a de que o programa de avaliação adotado no estado do Rio de Janeiro não considerava as diversas realidades das escolas com suas prioridades e necessidades. Ao contrário, uniformizava o conteúdo, sacrificando muitas vezes o ambiente e as possibilidades de aprendizagem.

Imbuídos desse raciocínio, poderíamos pensar: por que um programa de educação se pauta nesse tipo de agenda? Qual a lógica em avaliar alunos que sequer conseguem ver determinados conteúdos? Para raciocinar sobre essas questões, não podemos perder de vista a ordem política neoliberal instalada no país. Com discursos de eficiência e desempenho, a preocupação concentra-se muito mais nas metas do que propriamente no caminho que

leva a atingi-las. Alfredo Veiga Netto¹⁴ chama a atenção para um currículo desviado à direita, que, ao contrário do consenso sobre o que deve existir em procedimentos didáticos, ou seja, planejar-executar-avaliar, transforma-se em avaliar-planejar-executar, fazendo com que professores e alunos percam grande parte da autonomia ao ter que correr atrás dos conteúdos que serão avaliados no final de cada bimestre. A equação inverte-se, fazendo com que a avaliação, portanto, se transforme em currículo.

Essa “obsessão avaliativa”, já pronunciada por Almerindo Afonso Janela¹⁵, com vistas ao mérito, hierarquização e classificação, é tamanha que algumas observações dos alunos servem para pensarmos essa questão.

Francisca: É!!! Qual foi a prova que a gente fez há pouco tempo? Prova Brasil?

Fernanda: Foi a mesma coisa, gente!

Maryangela: Prova Brasil? O que tem a Prova Brasil?

Fernanda: Foi a mesma coisa! A gente chegou na escola no dia e falaram “ó (...)”

Paula: “A gente marcou a Prova Brasil ‘pra’ semana que vem, venham e não cheguem atrasados!” Foi isso!

Francisca: Exatamente! Estudem! Não falaram isso: “Ó, vai ter prova, vocês têm que vir, vai dar ponto se vocês vierem ou não”.

Paula: A gente não sabe nem quanto era (...).

Fernanda: Não sabia nem o conteúdo da prova que era (...), acho (...), conteúdo de primeiro ao terceiro ano.

Paula: E outra (...), ainda (...).

Francisca: Fazer eles não fazem! Ah! vai ter prova tal dia, se quiser vem, se quiser não vem! Você ganha ponto! Porque é movido a ponto! Aí interessa o aluno e o aluno vem!!!

Paula: E (...) outra (...), passaram essa Prova Brasil, tipo assim (...), antes (...), não sei se foi na semana do Enem ou no meio da semana do Enem (...).

Francisca: Foi (...), acho que foi no mês!

¹⁴ VEIGA- NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

¹⁵ AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, mar. 2007.

Paula: Não! Foi uma semana antes do Enem ou foi no meio, assim (...). Foi aquilo que a gente estava falando no Enem.

Paula: E passaram sabe?! Essa prova de outubro! Os professores estavam tentando ajudar a gente e (...), e (...) eles foram e passaram essa prova! Tipo assim, ‘pra’ atrapalhar (...), atrapalhou!

Tomando como parâmetro o diálogo entre Fernanda, Francisca e Paula a respeito de fazer duas avaliações externas em um mesmo mês, a Prova Brasil e o ENEM, podemos buscar, para além da análise dos problemas destacados pelas alunas, que coadunam com outras falas sobre a falta de diálogo, uma maior compreensão do que seria a sistemática dessas avaliações e perceber como essas provas padronizadas invadem o espaço escolar, desorganizando a rotina desse ambiente. Isso fica evidente com a fala da Paula, que, ao se queixar sobre o acúmulo de avaliações, nos faz compreender que a forma atribulada como essas provas chegam até os alunos acabava por atrapalhar toda a dinâmica de aprendizagem estabelecida nesses espaços por professores e alunos. Um “delírio avaliatório”¹⁶, como bem pronunciado por Veiga Netto. Nesse caso, não custa imaginar que, se fossem todas aplicadas no período de vigência da política de avaliação observada nessa pesquisa, os alunos realizariam no espaço de mais ou menos dois meses quatro avaliações externas: Prova Brasil, ENEM, Saerjinho e SAERJ.

Controle, vigia, angústia... A impressão que passa pelas falas desses jovens segue essa tríade. As enunciações de um ambiente totalmente organizado para a conquista de um posicionamento entre os melhores alunos, as melhores escolas e consequentemente os melhores no IDEB transitam direta ou indiretamente em experiências que suscitam um espaço onde a maior parte das atividades confluía para um trabalho dirigido especialmente para o alcance das metas. Quando o assunto ainda se refere ao controle exercido pela escola sobre os alunos, observado pela política de avaliação mencionada, esses adjetivos avolumam-se. Em um diálogo estabelecido sobre o dia a dia das provas, Márcia, Luiz, Carlos e Maria apontam as pressões sofridas pela direção caso faltassem nos dias das avaliações.

Márcia: Eles só falavam, vai ter prova dia tal e estudem (...).

Luiz: Não faltem.

Márcia: Não faltem.

Carlos: Que vale ponto (...).

Márcia: Que tanto fez, que tanto faz (...).

¹⁶ VEIGA-NETO, Alfredo. *Delírios avaliatórios*, op. cit., p. 155.

Maria: Porque se faltar a gente (...).

Luiz: É. Eles ligavam para o responsável (...), falava até que ia buscar o aluno em casa.

Luiz: Muitas das vezes falavam que se o aluno faltar (...), eles iam (...), eles iam em sala, no dia da prova, é (...), perguntavam quem faltou, anotavam o nome, ligavam pro responsável ‘pra’ saber por que o aluno não veio. Porque essa prova ia dar uma nota ‘pra’ escola. (...) Aí, eles queriam saber o motivo da falta do aluno.

Carlos: Por interesse do (...), de avaliar a escola, nem queriam saber se a gente sabia alguma coisa, tinha estudado a matéria, se a gente sabia alguma coisa (...), só queriam saber que a gente fizesse só ‘pra’ dar ponto ‘pra’ escola, só.

Luiz: Mais ‘pra’ dar nome ‘pra’ escola, né (...), ‘pra’ ficar um nível mais elevado.

Atribuir pontos, buscar o aluno em casa e ligar para os responsáveis estavam entre as medidas para controlar a presença dos estudantes nessas provas. Porém, independentemente das metas que deveriam ser alcançadas pelas escolas, fica uma dúvida: qual era o real objetivo desse programa e de todos os seus mecanismos e aparatos de controle? Se a preocupação principal se pautava pela melhoria da educação e, portanto, das condições de ensino e aprendizagem, qual o motivo dos alunos se sentirem tão fora do processo ao relatar suas memórias acerca desse programa educacional? Na opinião de Luiz e Carlos, não existia uma preocupação com eles e sim com a escola em melhorar seus índices. Especialmente na fala de Carlos, podemos perceber como se sentiam postos de lado, desconsiderados.

Diante dos impactos causados no ambiente escolar pelas avaliações em larga escala e tendo os estudantes que se conformar com as estratégias impostas nesses espaços, muitas foram as confissões de cola, de chute e de negligência em relação aos testes padronizados.

Diferenciando-as de estratégia como lugar de poder onde se criam as regras do jogo e das táticas que se colocam como produções silenciosas criadas e recriadas no espaço controlado pelo outro, Certeau¹⁷ denomina as práticas criativas do cotidiano como “caça não autorizada”, que utiliza de forma vigilante “as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas, consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. Uma forma de agir que “opera por golpes”, aproveitando as ocasiões, colocando-se como ações simultâneas de contestação e singularização dos indivíduos.

¹⁷ CERTEAU. *A invenção do cotidiano*, op. cit., p. 101.

Carlos: Eu lembro de muita gente tentando colar, acabava rindo por isso (...).

Ana: Que eu colava? Eu já coleí uma vez. Uma vez só!

Antônio: Eu coleí também. Fiz a prova em dupla uma vez.

Márcia: Vivo colando! Sempre colo, professora!

Marcos: Lembra que a gente trocou a prova de Química? Foi ótimo aquele dia! A gente trocou a prova de Química do SAERJ na cara do professor (...) e ele não falou nada!

Carlos: Uma vez, primeira vez que fui fazer a prova, eu coleí... Só que eu não sabia que as questões eram diferentes, acabei marcando no gabarito errado! (Risos...)

Ironicamente, essa tática utilizada pelos alunos é algo tão comum e visível, que a própria instituição responsável por organizar as avaliações, o CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação –, à época, criava de antemão suas estratégias de controle para inibir tais práticas, sendo uma delas a organização de várias avaliações com ordenamento das questões de forma diferente, como podemos constatar na última fala de Carlos. Sobre essa velha forma de burlar o sistema, muitas questões podem ser suscitadas. Será que um sistema de avaliação pautado exclusivamente em notas, competição e ranqueamentos estimula o vale-tudo das colas? O que se coloca como importante para os estudantes: passar de ano ou aprender? Se consideram passar de ano, o que falta para a avaliação ser entendida como instrumento balizador da aprendizagem alcançada? Para tais questões, algumas respostas foram chegando através do campo dessa pesquisa. Quando indagados sobre as provas do SAERJ e do Saerjinho, muitos respondiam que chutavam a prova toda porque não sabiam nada. Outros frustravam-se por não saber resolver determinadas questões e acabavam marcando qualquer coisa.

Carlos: Chutei tudo! Não sabia nada! Ficava ‘zuando’ a prova!

Marcos: A gente sempre foi no chute!

Paula: É! Era tudo no chute!

Francisca: É! Sempre!

José: Eu achava bom quando tinha questões que eu sabia fazer... aí era bom!

Ana: E quando acertava, assim, você sabia mesmo! Você sabia que ‘tava’ fazendo certo! Nossa!!! Sou muito inteligente, sou nerd!

Maria: Olhava outra questão, essa aqui eu sei, vou matar! Olhava outra...

Luiz: Vou chutar!

Maria: Chorei! Eu não sabia nada!

Chutar, pelas enunciações acima, parece muito mais uma estratégia para alcançar a chance de acertar determinada questão do que propriamente desdém ou preguiça em realizar a prova. Porém, se, por um lado, essa tática era a única forma de conseguir êxito, por outro, as falas de Ana e Maria deixam nítidos um sentimento de tristeza ao não conseguir realizar a avaliação e alegria quando se deparavam com questões que sabiam resolver. Em um sistema em que a obtenção de notas é fator principal para o sucesso escolar e o aluno bom é aquele que tem melhor desempenho nas avaliações, sejam elas de qualquer natureza, é possível encontrar determinadas ações próprias de sujeitos que, não podendo viver fora do sistema, constroem mecanismos de resistência e não conformação frente às ordens estabelecidas.

Se artimanhas eram pensadas mediante ações e cerceamentos no cotidiano escolar, a necessidade de serem ouvidos por parte dos agentes educacionais foi uma marca constante nas falas dos jovens. Com o incômodo de nunca terem sido questionados sobre o que pensavam da política pública de avaliação, o SAERJ, suas sugestões ou críticas acerca dos mecanismos adotados pela Secretaria de Educação refletem sobre como seria possível organizar um esquema de escuta dos estudantes sobre o tema.

Fernanda: É! Exatamente (...) isso aqui que você 'tá' fazendo, sabe?! Sentar e conversar! Como é que é isso? Como é aquilo? Sabe! Saber falar, sabe falar muito bem!

Francisca: Mas como é (...).

Maryangela: Como é que é, Francisca? Como é, Francisca?

Francisca: Por exemplo (...), manda (...) igual ela falou (...), manda cada pessoa 'pra' conversar com a gente, mas o Brasil é enorme, tem várias escolas públicas, precárias (...), como é que vai fazer isso?

Marcos: Mas é por isso mesmo, Francisca! Eles podem montar uma equipe 'pra' isso! Eles vão ver que a prova que eles tão montando não adianta muito.

Francisca: Não! Não adianta!

Marcos: Gente! Porque ensino (...), ensino não envolve só o que o professor 'tá' passando! Envolve também a estrutura da escola! Então se montar uma boa (...).

Francisca: Sim! Envolve a família da pessoa (...).

Marcos: Exatamente! Se a pessoa não tem uma boa estrutura na escola, não tem uma boa estrutura na família, (...) gente (...), a pessoa (...), eu desanimaria de vir 'pra' escola!

Fernanda: Mas é (...).

Maryangela: Fala! (...) Fernanda!

Fernanda: Ah! Mas tem uma coisa também (...), se eles são capazes de mandar instrutor 'pra' cada (...), 'pra' cada turma passar uma prova (...), então por que não mandam uma pessoa 'pra' cada turma 'pra' conversar com a gente?

Marcos: Exatamente!

Fernanda: Se tem capacidade de mandar fazer essa prova (...) o que custa fazer igual você 'tá' fazendo!!!

Fernanda: É um exemplo, tipo, igual, bota (...), a diretora falou que a (...), a Prova Brasil ia olhar as notas e ver qual escola 'tava' pior (...) e qual escola teria que investir mais (...). Então, eu acho que (...), por que que não escuta a gente? E, igual (...) por que que tem que avaliar? Porque se eles são capazes de mandar um instrutor 'pra' cada turma 'pra' apresentar a prova (...), por que não põe o instrutor, põe todo mundo em roda e escuta a gente? E vê o que precisa melhorar (...), entendeu?

Marcos: Igual, é (...), a escola volta e meia não 'tá' fazendo inspeção?

Maryangela: Tem.

Marcos: Tanto na cozinha, tanto na estrutura da escola (...).

Fernanda: Por que não põe 'pra' inspecionar dentro da sala?

Marcos: Por que não inspeciona a educação??? Chega um inspetor, tira um (...), o que (...), ah (...), uma semana só de inspeção, cada semana vai uma determinada quantidade de alunos (...).

Fernanda: Sem avisar!

Marcos: Sem avisar, exatamente. Olha gente, o que vocês estão achando do ensino daqui da escola? E largar o verbo, igual a gente 'tá' fazendo com você aqui, Maryangela. Porque não adianta (...) chegar assim (...), 'tá' fazendo inspeção na escola, porque isso, tem que se comportar tal dia, porque 'tá' havendo inspeção. Gente, não adianta!

Marcos: Não adianta isso.

Fernanda: Porque tem que fazer "merda" mesmo 'pra' mostrar que a escola 'tá' uma "merda".

Marcos: Exatamente, 'pra' mostrar que a escola 'tá' pior. Porque se a gente fala, as pessoas não escutam. A única forma que a gente tem de demonstrar que a escola não 'tá' em uma condição boa (...) é fazendo uma coisa que eles 'tão' (...), que eles não querem.

Entendeu! Então, ao invés de ficar fazendo esse negócio de inspeção, esse “*rai*” dessas provas que não têm nem pé nem cabeça (...)! Pega um “*rai*” desses instrutores desses aí, que estão aí pelo Brasil, põe dentro da escola de surpresa e faz a inspeção, gente! Por exemplo, vai em cinco turmas por dia durante uma semana (...). Ah, gente, nossa escola não é tão grande assim (...).

Maryangela: É... e tem várias escolas, né?!

Marcos: Sabe?! CIEP não é tão grande (...). Tudo bem que são várias turmas de manhã e de tarde, são! Beleza! Põe dois instrutores (...).

Fernanda: Mas se tem a capacidade de mandar o instrutor ‘pra’ aplicar a prova, então (...) por que não tem capacidade de mandar o instrutor pra escutar a gente?

Marcos: Isso não tem lógica! Entendeu?

Segundo esses jovens, os projetos educacionais assertivos devem necessariamente privilegiar o diálogo e organizar mecanismos de escuta para a compreensão das demandas dos ambientes educativos. De fato, não caberia discordar, pois quem participa do cotidiano das escolas? Quem vivencia seus espaços e experimenta as atividades promovidas nesse lugar? Se os alunos são os maiores interessados em uma escola que promova com competência a aprendizagem, por que não dar a chance de opinar, falar sobre suas necessidades e expectativas? Por que não têm o direito a voz? Em uma tentativa de elaborar estratégias que possibilitem essa prática, imaginam em detalhes uma estrutura possível, capaz de colocar nas escolas agentes dispostos a conversar e compreender as reais demandas desses espaços.

Ao verbalizar que a prática da escuta não é algo frequente, nota-se um nítido tom de denúncia e rebeldia. Quando Fernanda fala abertamente sobre o comportamento induzido pela direção em períodos de inspeção, deixa transparecer sua indignação frente à conduta exigida, pois considera errado um comportamento fabricado apenas em situações de avaliação. Rebate com o argumento da necessidade de utilização de táticas que subvertam a ordem. Desobedecer, para quem sabe serem vistos e compreendidos naquilo que é real e habitual no interior das escolas.

Mas o que de verdade se almeja para a educação? O que deve ser priorizado em um sistema de ensino? Com a perspectiva de Paulo Freire, que tece uma educação pautada pelo dialogismo com vistas à liberdade, essa deve passar pelo respeito àquilo que pensam também os educandos e, nesse sentido, todo processo de elaboração de programas que tem por finalidade a aprendizagem não se deve resumir aos centros de poder, ignorando o “exercício da criatividade de professores e alunos”. Não deve impedir, portanto, que

professores e alunos “reinventem o conhecimento existente”¹⁸. Criatividade, diálogo e liberdade são elementos essenciais nas salas de aula para que o conhecimento como meta possa ser alcançado, uma vez que, quando esses componentes não estão presentes na relação entre os alunos e professores, as queixas aparecem.

Fernanda: É igual, assim (...), adolescente, eu confesso. É difícil de se lidar. Pensa num bicho atentado (...), é adolescente!!! Fala ‘pra’ caramba, gosta de briga, ‘tá’ com os hormônios à flor da pele, fala “merda”! Fala a verdade, eu acho que todo mundo já passou por isso, mas eu acho assim (...), se um dia a turma ‘tá’ toda atacada, então, tipo assim, todas as aulas a turma ‘tá’ atacada (...), mas se você chega e conversa (...) poxa! Olha só (...), preciso passar isso, isso e isso ‘pra’ vocês (...)

Fernanda: É chegar (...), é chegar na conversa e falar assim ó: “Pô, ‘tá’ pensando nisso, nisso e nisso”. Mostra ‘pra’ gente e conversa com a gente, resolve com a gente. Não é pegar e dar uma prova horrorosa!

Marcos: Em cima da outra (...).

Fernanda: É (...) em cima dos outros e ferrar a gente na nota, porque depois quem vai ter que montar DP é o próprio professor!

Por fim, é importante reafirmar que a aprendizagem acontece de forma subjetiva e singular. Essa premissa torna-se ainda mais clara quando nos deparamos com o depoimento do aluno Antônio:

Antônio: Eu acho que por muitos erros da vida; muita coisa que eu não aprendi. Aí, as coisas que eu aprendi me motivaram nas coisas que eu não aprendi. Eu acho que ficar naquela *ah!* (...), *não sou dessa área, naquela eu não vou aprender, eu vou descartar aquela porque não adianta, aquele não ‘tá’ na minha área, eu nasci ‘pra’ isso*. Eu acho que você tem que olhar aquilo com o mesmo olhar que você olha a sua área. Você fala, aquilo eu posso, aprendo do mesmo jeito que eu aprendo isso. Então, vou chegar naquilo arrasando! *Você* imagina já, você tem que imaginar chegando arrasando naquilo, não só pode imaginar que aquilo vai ser uma coisa muito difícil. Sua visão tem que ser diferente. Você tem que imaginar aquilo como uma coisa boba na sua vida, aí você vai, aí você consegue aprender! **Porque todo mundo consegue aprender. As pessoas às vezes não aprendem, mas um dia elas vão aprender. Elas podem levar um ano ‘pra’ aprender uma coisa, mas elas vão aprender! Todo mundo consegue aprender!!!** (Grifos das autoras)

¹⁸ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 51-52.

A percepção de sua relação com o saber e de que todo mundo aprende, não importa quanto tempo leve, demonstra compreensão sobre o conhecimento pedagógico em torno das aprendizagens e uma capacidade de se colocar no lugar do outro. Conteúdos e disciplina intelectual são imprescindíveis para a formação do indivíduo no entanto não é apenas isso que compete à educação. Na tradição humanista, de acordo com Nosella¹⁹, educar significa respeitar o processo natural de crescimento e amadurecimento humano a partir de ações que priorizem o diálogo, a liberdade e a ética. Nesse sentido, considerar o tempo de aprender parece tão óbvio, porém muitas vezes o que assistimos são alunos perdidos, atropelados por regras impostas por sistemas que ignoram as múltiplas realidades escolares.

Antônio: É, porque, exemplo (...), eu antigamente, eu não conseguia entender muita matéria (...), eu também ficava com... meio (...), às vezes ficava com vergonha de perguntar alguma coisa assim (...), mas depois de um tempo, comecei a falar: *Porque que eu 'tô' com vergonha? Os outros não tem nada a ver se eu 'tô' com dúvida ou não.* Aí, eu comecei a perguntar. Aí, todas as matérias que eu tinha (...), que eu tinha muita dificuldade, comecei a entender melhor. Às vezes, falta interesse do aluno; não só (...), às vezes não é culpa dele totalmente, às vezes ele não tem interesse porque ele acha aquilo muito difícil, aí, causando pressão na mente dele. É uma coisa mais psicológica, que acabou fechando-o do conhecimento. Eu acho que ele devia ser, todos eles deviam ser (...), deviam conversar (...), alguma coisa assim, ser uma coisa mais individual. Porque cada pensamento é diferente do outro. Devia ser uma coisa, porque cada pessoa vai entender de uma forma diferente; não adianta passar o mesmo conhecimento para todo mundo que nem todos vão entender o mesmo conhecimento. Deve ser passado de uma forma diferente.

E continua:

Antônio: Eu acho que o esforço deve vir dos dois lados, porque às vezes o professor, ele não tem (...), às vezes, ele não tem paciência 'pra' ensinar, mas o aluno às vezes não tem paciência 'pra' aprender. Porque, às vezes, o aluno, ele *não* só deixa de aprender porque ele não quer, às vezes, ele deixou de aprender uma coisa, aquilo já causa uma coisa na mente dele que ele acha que não vai aprender mais nada. Aí, ele começa a se perder, cada coisa que ele vai passando, ele não vai aprendendo. Porque se não aprendeu desde o início, ele não vai aprender mais (...), então (...) tem que ter uma (...), tem que ter uma (...), tem que juntar uma estrutura, porque só umas pessoas

¹⁹ NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. *Revista Faz Ciência*, v. 12, n. 16, p. 37-56, Jul./dez., 2010.

entendem, só umas pessoas prestam atenção, aí, às vezes as pessoas 'tá' lá 'trás', não tão ligando. Eu acho que devia juntar mais 'pra' (...) uma coisa mais junta, um entendimento. Às vezes, um aluno explicava o outro, dá uma coisa, assim, fazer uma (...), fazer um aprendizado, mas todo mundo junto.

Maryangela: Cooperação.

Antônio: É! Um cooperando com outro. Eu acho que isso ajuda melhor, porque às vezes uma pessoa não entende, outra entende; uma entende mais fácil do que a outra. Aí, acaba causando isso, ela se frustra por não ter aprendido uma coisa pouca, que acaba causando que ela não aprenda todo o resto. Aí, ela acaba ficando com raiva do professor, às vezes, aí, ela já se fecha (...), porque ela sente que ela não vai aprender, ela já começa a se fechar. Aí, uma coisa vai causando a outra, aí o professor começa a ver isso, começa a se sentir mal também, aí uma coisa vai causando a outra.

Quando Antônio fala da vergonha que sentia em perguntar, do desinteresse do colega por não compreender a matéria e das diferentes formas de apropriação do conteúdo pelo estudante, podemos observar como ele entende o processo de aprendizagem e se insere nele, mas não apenas isso. Seu depoimento deixa transparecer uma compreensão sobre o fazer educacional na medida em que enxerga claramente que alguns requisitos, como o diálogo e a cooperação, ao serem acolhidos pela escola, podem fazer a diferença em seu cotidiano, mudando também a perspectiva de muitos alunos que se sentem incapazes de aprender.

No processo de rememoração das experiências dos estudantes que fizeram parte dessa pesquisa, muitas lembranças relacionadas ao cotidiano da escola emergiram e, para além das suas opiniões e impressões sobre provas e conteúdos sistematizados em currículos, esses alunos estiveram ali para dizer sobre suas dificuldades e necessidades sentidas, sobre os problemas cotidianos vivenciados na rotina escolar e, principalmente, sobre a necessidade/desejo de serem ouvidos, porque, segundo esses jovens, é possível transformar a escola em um espaço de trabalho coletivo, de cooperação, de prazer e de busca por conhecimento.

O que a pesquisa realizada definitivamente permitiu-nos no seu final foi a possibilidade de afirmarmos o quanto os jovens têm a dizer e o quanto possuem de consciência ética e política acerca do papel da escola na esfera pública. Conversando e escutando, foi possível notar o quão relevantes e oportunas são suas considerações para pensar processos educativos capazes de envolver os estudantes no contexto do ensino e aprendizagem. A escola desenhada, vista a partir de uma configuração que se afasta dos padrões tradicionais, aparece valorizada como um ambiente prazeroso, de

relações empáticas entre educadores e educandos. Um lugar de respeito e afeto, em que o professor se coloca com uma postura de autoridade, não de autoritarismo, e o aluno em uma posição mais ativa, participativa. Um espaço baseado na confiança, na solidariedade e na certeza de que todos podem aprender. Para além do tema das avaliações em larga escala, aqueles meninos e meninas estiveram ali para falar também sobre suas dificuldades e necessidades sentidas na vida, suas angústias e perspectivas futuras e, diante de tanta clareza e precisão nos raciocínios, devemos seguir pensando, assim como Paulo Freire, que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”²⁰, que só existe no ínfimo, no detalhe que se produz no cotidiano escolar. Ensinar exige dar Zoom.

²⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25. ed. 2002.

Capítulo 8

Conversas paralelas: o ensino de História como campo de diálogo entre o fazer docente e as práticas escolares no Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História/LEAH (Deptº de História-FC)

*Ana Carla Sabino
Raquel da Silva Alves*

Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História

O Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH/UFC) é uma entidade pública pertencente ao organograma do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará/UFC. Foi criado em 2015 a partir de um projeto da área de ensino de História da UFC, especialmente focado na formação docente inicial e continuada em História. O LEAH contou, desde o início de suas atividades, com o apoio de professores (doação de acervo) e o trabalho de alunos bolsistas de programas de iniciação à docência, monitoria, etc. Constitui-se, em síntese, de uma biblioteca de livros didáticos de História e de um arquivo com acervo composto, entre outros gêneros e tipos documentais, por Relatórios de Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios em História, ou melhor, Relatórios de Estágio Docente em História.

O LEAH segue, desse modo, há cinco anos observando em diferentes falas as experiências vivenciadas nos espaços escolares, coletivizando, desse modo, aspectos e gestos da identidade estudantil e profissional de discentes/docentes da História. A função do exemplo nesse laboratório é validada pelas apropriações através dos usos que o público realiza de seu acervo e também quando não os utiliza. Esses movimentos tratam de trocas de saberes (pedagógicos, históricos, profissionais, docentes, discentes), das relações de pertencimento com/no seu espaço físico e com/no seu ambiente virtual. É um “canto” para a propulsão da disciplina História, da Ciência Histórica, da produção historiadora, existindo para e com o outro, agindo em prol

da divulgação científica dos trabalhos/projetos e pesquisas históricas dos professores, dos estudantes e da aprendizagem histórica fundamentada na didática da História, como, então, exemplificaremos a seguir.

Nossas perspectivas de formação docente em História apresentaram como fonte, objeto e objetivo de análise compreender as ideias históricas e os significados sociais da construção do saber histórico escolar, suscitadas por estudantes em processo de escolarização, professores e professoras das escolas e alunos, alunas/professores, professoras do curso de licenciatura em História.

Entre os pontos mais relevantes para considerar os objetivos do LEAH está a necessidade de oportunizar aos licenciandos em História subsídios para além dos debates nas disciplinas de estágio supervisionado, cuja soma total de créditos resulta em quatro estágios supervisionados nas escolas cearenses (400h) entre o 5º e o 8º semestres e produz obrigatoriamente no término de cada estágio um relatório com as vivências, os registros, planos de aula e projetos de ação. A produção dos relatórios e sua acumulação passaram, desde 2014, por prerrogativas relacionadas à prática de ensino, à formação do historiador e à preservação arquivística através do tratamento documental dos relatórios (documentos não digitais e digitais), aderindo às orientações da NOBRADE (Norma Brasileira de Descrição Arquivística) e produzindo listas e catálogos para guiar o acesso à consulta pública.

Atualmente, o LEAH conta com cerca de 800 relatórios, parte deles em suporte papel (físico/não digital) e, desde 2018, são recebidos *on-line*, caracterizados como digitais, e arquivados em ambiente virtual no site do LEAH com acesso restrito. Os relatórios assumem, portanto, a condição de patrimônio documental porque são documentos únicos, fruto das perspectivas diplomáticas e também de aspectos socioculturais, um importante registro e repertório para a afirmação dos estudos das práticas docentes e dos saberes profissionais do historiador, das ações dos estagiários, dos professores e estudantes de História da educação básica e das escolas públicas do estado do Ceará.

As elaborações atribuídas aos usos sociais da História estão relacionadas às ressignificações por questões que se diferem na sala de aula, como indica Cerri:

A especificidade da formação do professor admite, também, um outro enfoque de preparação para a pesquisa como princípio educativo, que não se resume ao domínio da produção de conhecimento acadêmico na sua área: trata-se da percepção e conceitualização da prática escolar de produção de conhecimentos, nesse caso históricos. Além disso, ainda, o professor deve contar com a capacidade de produção de conhecimento sobre a própria realidade da escola, da sala de aula e das trajetórias não escolares

de aprendizagem, portanto deve ser versado igualmente na pesquisa educacional em sentido mais amplo¹.

Os saberes históricos, as linguagens e as narrativas históricas são dimensionadas nesse diálogo. Além disso, a participação em oficinas, palestras e diálogos do LEAH aproxima as falas dos docentes e a aprendizagem dos estudantes nas escolas e espaços educativos. O saber do aluno como campo de experiência e o conhecimento do professor estão constantemente em debate e permitem a construção de mediações que constituem o fazer docente como campo de análise crítica que ultrapassa a demarcação de seleções de conteúdos, mas permitem a problematização de conceitos, abordagens e linguagens na elaboração de questões pensadas a partir da aprendizagem histórica.

Considerando o desenvolvimento cognitivo dessas questões, compreende-se que é necessário pensar historicamente e construir possibilidades de aprendizagem que superem a dicotomia entre conhecimento acadêmico e os saberes escolares.² A proposta do LEAH enquadra-se nessa dimensão de construir possibilidades para problematizar e organizar estratégias de aprendizagem no campo da educação histórica: pensar historicamente – o quê? temas selecionados – para quem? Pensamentos e ações da gente do passado em seu contexto próprio – empatia histórica, pontos de vista diversos – perspectiva. Como indicam Isabel Barca e Marília Gago:

Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado³.

A produção de pesquisas em ensino de História e o fomento do conhecimento histórico para o ensino, a aprendizagem e a docência em História é inspirada, principalmente, na obra de Jörn Rüsen⁴. É pautada

¹ CERRI, Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. In: *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006. Editora UFPR, p. 225.

² MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educ. Soc.* [on-line]. 2001, v. 22, n. 74, p. 121-142.

³ BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), p. 239-261, p. 241.

⁴ 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. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

pela produção de saberes para a formação docente, pelos debates acerca dos currículos de história da licenciatura, da educação básica, pelos processos da aprendizagem histórica e da cultura escolar.

A partir e ao lado das demandas dos estágios supervisionados, a ciranda em torno do laboratório amplia-se, juntando-se a ele, para enredar a mesma trama do ensinar História, as histórias de vários programas e grupos acadêmicos, voltados para a formação docente inicial e continuada como os programas de iniciação acadêmica, de iniciação à docência, de monitorias, do Programa de Acolhimento e Incentivo a Permanência (PAIP), este ano vinculado ao LEAH, e os Programas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica e, por fim, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (GEPEH). A reflexão existencial sobre os porquês e para quem importa um laboratório de pesquisa em ensino de História remete à permanente necessidade de nos explicarmos (o que é, quem é e o que faz um historiador) tanto para nós mesmos como para os outros.⁵

É antes de tudo um LUGAR para o CORPO presente e presença! Para existir divulgação, é preciso, antes, SER (existir socialmente) um PESQUISADOR. Propor o problema/uma questão, suscitar a dúvida, o experimento/as fontes, a reflexão...e depois: os resultados, as apropriações sociais.

As propostas apresentadas nas discussões organizadas pelo LEAH estão constantemente em diálogo com as demandas das escolas e das experiências escolares dos professores em formação, dos docentes direcionadas pela análise do ensino de História como campo e objeto de pesquisa.

Conversas paralelas

O professor mais uma vez se esquivava por não conseguir concentrar-se e justifica que as conversas em paralelo, produzidas pelos estudantes, seriam o motivo da ausência de continuidade da explanação. Ao mesmo tempo, interroga-se sobre o assunto que poderia ser alvo da desatenção da classe. Entre a curiosidade de saber os temas dos diálogos também existe a necessidade de aproveitar, quando possível, esses cochichos como prováveis dúvidas sobre o tema da aula: Afinal, o que são essas conversas paralelas?

Aproveitando uma situação de sala de aula, como a descrita acima, observa-se que não são exclusividade dos adolescentes da educação básica os cochichos e os papos que percorrem o tempo da aula em paralelo às ações do professor. As reuniões na sala dos professores também são preenchidas

⁵ FERNANDES, Ana Carla Sabino. 'Prova de nós': o Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História – LEAH/UFC e o que ensinamos e aprendemos quando ensinamos e aprendemos História? In: BENEVIDES, Fernando Vasconcelos (Org.). *Reflexões e práticas no ensino de Ciências Humanas*. Fortaleza: Parole, 2021.

por diálogos que ultrapassam o assunto em pauta naquele instante; seriam colocações e abstrações que não foram respondidas durante a aula, que compõem angústias, dúvidas, enquadramentos que precisam ser resolvidos para além do planejamento didático. O fazer docente depara-se, desse modo, com a seguinte interrogação: O que é preciso dizer diretamente? Quais perguntas norteiam a ampliação da aprendizagem em História nas escolas e nos espaços educativos? Como os diálogos elaborados entre alunos estagiários e professores sobre as demandas da sala de aula podem ser ressignificados para além das avaliações das disciplinas de estágio supervisionado em História? Diante dessas questões, o presente texto pretende analisar a programação do LEAH/UFC denominada *Conversas Paralelas* entre os anos de 2015 e 2020.

O deslocamento dos docentes e estudantes para o espaço experimental do LEAH permite que as falas, antes pertencentes aos relatórios dos estudantes da graduação em História e dos relatos dos professores no momento das visitas aos espaços escolares, possam ser repensadas através de mediações e intervenções cujos objetivos são a perspectiva da aprendizagem significativa no campo da educação histórica. Nesse sentido, os campos de demarcação desses debates foram: saberes docentes, práticas escolares, aprendizagem histórica e os debates teóricos que norteiam os estudos do LEAH.

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável.⁶

O trecho acima, apresentado como desdobramento da pergunta: O que fazer com os conhecimentos dos estudantes da escola básica? Apontada pela professora Flávia Caimi, serve como principal indicativo da preocupação docente e não estava presente apenas nos planos de intervenção junto aos alunos da graduação, mas passou a compor o plano de ação do LEAH. Outro ponto relevante foi observar que as questões apresentadas pelos estudantes da

⁶ CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: *Tempo* [on-line]. 2006, v. 11, n. 21, p. 17-32.

escola não poderiam ser mensuradas por revisões historiográficas nos livros didáticos, na negação dos currículos, mas é necessário repensar as práticas de aprendizagem em sala de aula.

Desse modo, buscou-se planejar a partir dos temas que eram pautados com maior recorrência nas reuniões do LEAH, ao ouvir os professores, graduandos e pesquisadores, uma programação que conseguisse compreender os pontos de intercessão entre a formação inicial e continuada de professores de História. Auxiliar os professores em formação a constituir procedimentos que antecipem eventuais dificuldades dos estudantes e que precisam ser construídos para a continuidade da aprendizagem.

Pretende-se, desse modo, apresentar a trajetória das sessões de *Conversas Paralelas*. Esse projeto estabelece o convívio e o diálogo presencial entre professores e alunos das escolas e da graduação em História sobre como se ensina e aprende História. Os diálogos giram em torno dos interesses dos alunos da escola, dos graduandos em História e dos professores. Como unir esses três grupos em discussões que permitem pensar o ensino de História de forma a problematizar demandas que não se limitam ao fazer historiográfico intelectual, mas que constituem práticas constitutivas dos usos da cultura histórica pela sociedade. Pensar, desse modo, em conversas possíveis entre o saber historiográfico ensinado nas escolas e as experiências que constituem o aprendizado histórico foram analisadas e compuseram as questões norteadoras dos encontros: O que e como se ensina História? O que e como se aprende História?

Essas questões percorrem os debates, as dúvidas e as falas presentes nesses encontros. Buscou-se ampliar o campo de interpretação entre os estranhamentos e as tentativas de construir outros significados para as inquietações, formulações e estratégias que exigem o trabalho docente. A proposta das *Conversas Paralelas* também permeia situações didáticas envolvendo questionamentos sobre a realidade abordados pelos alunos.

As conversas foram divididas em temas, cujo critério de seleção foi a escuta dos participantes do grupo de estudo, das falas dos estagiários e a leitura dos relatórios de estágio supervisionado. Os debates evidenciam as falas dos professores, e em seguida o público pôde realizar perguntas e questões. Os temas elencados nas seções estão relacionados aos processos de aprendizagem na construção de significados para pensar historicamente, sejam elas o currículo, teoria histórica, aprendizagem histórica, temas de história em sala de aula.

O projeto *Conversas Paralelas* também permite construir interpretações fora do tempo escolar, que considera as exigências do currículo, as narrativas presentes nos materiais didáticos e o saber do professor prescrito pelo conteúdo curricular. É possível dividir as sessões realizadas em temas que

contemplam a prática do professor: métodos, narrativas, currículos, materiais didáticos, aprendizagem histórica, consciência histórica. Para isso seguiu-se a perspectiva indicada pela professora Marília Gago⁷: saber como, como construir desafios para os estudantes escolares e pensar a identidade do professor em experiências dos sentidos feitos das experiências.

Os temas selecionados para compor o cronograma de edições de *Conversas Paralelas* surgiram a partir das temáticas indicadas em reuniões de planejamento, nos debates e análises dos relatórios de estágio e da escuta dos docentes das escolas públicas. Essa seleção resultou nas seguintes sessões: 1. Aprender História produzindo histórias em quadrinhos, ministrada pelo professor Cleber Gomes por ocasião da inauguração do LEAH, realizada em dezembro de 2015. O primeiro diálogo correspondeu à discussão sobre o uso da linguagem do quadrinho em sala de aula como possibilidade interpretativa de temas sobre históricos presentes em publicações comercializadas e em tirinhas apresentadas em materiais didáticos. Essa análise foi construída na seguinte abordagem:

Além de os estudantes deverem estar em contato com as fontes, eles precisam superar o uso delas como simples confirmação de informações relativas a uma interpretação histórica. O professor deve fornecer conhecimento para que os jovens possam criar hipóteses em relação a determinado conteúdo histórico⁸.

Os quadrinhos foram indicados para o ensino de História considerando as seguintes classificações: fonte histórica, linguagem e produção didática. Desse modo, discutiu-se como essa produção pode ser considerada através de aspectos metodológicos que permitem ao professor fazer uso da história em quadrinhos como fonte histórica.

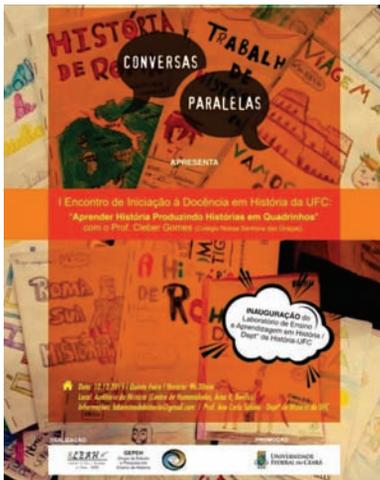
Em sequência, a sessão posterior trouxe como tema: 2. Práticas docentes no ensino de História: desafios e perspectivas no ensino de História. Esse debate foi ministrado pelo professor Rener França. A terceira sessão foi ministrada pelo professor Sávyo Enrico Alves: 3. Jogos e ensino de História. A quarta edição das *Conversas Paralelas* foi a apresentação da dissertação de mestrado da professora Carolina Abreu, cujo título é 4. *Ser estudante na Fortaleza na década de 1947-1963: a construção de um perfil de estudante através dos discursos e das práticas cotidianas*. E ainda com a participação do professor Jorge Sampaio, supervisor do PIBID- História UFC. A quinta edição contou com a presença de professores das Ciências Humanas, cujo debate centrou-se na

⁷ GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. In: *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

⁸ SOBANSKI, Adriane. *Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções: metodologias, ensino médio*. Curitiba: Base Editorial, 2010. p. 40.

Base Nacional Comum Curricular Currículo e na aprendizagem da História. Os professores debatedores foram: na área de História: professora Ana Carla Sabino, professora Ana Karine Martins (ambas responsáveis pelas sessões seguintes, de número 6 – O currículo de História que queremos e a BNCC do Ensino Fundamental e sessão 7 – O que eu aprendo quando aprendo História?) e professora Cícera Barbosa; na área de Filosofia: professor Thiago Braga e na área de Sociologia: professora Gustavo Bezerril. Completando o quinto ano de existência do LEAH, a sessão número 8, em formato virtual, em decorrência das medidas de isolamento devido à pandemia do Covid-19: 8. História e Patrimônio Cultural: a narrativa visual do passado nacional, apresentado pelo professor Ricardo Oriá.

Cartazes de divulgação da programação *Conversas Paralelas*:



Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH)

PROJETO "CONVERSAS PARALELAS"

CONVIDA PARA O DEBATE

"O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E A BNCC"

20/ABRIL/2018 às 14H
AUDITÓRIO HISTÓRIA UFC (AV. DA UNIVERSIDADE/CENTRO DE HUMANIDADES ÁREA 2)

Debatedores:
Profa Ana Carla Sabino e Profa Ana Karine Garcia-História-UFC;
Profa. Cícera Barbosa/Historiadora-Rede Estadual de Ensino do Ceará
Thiago Braga/Prof. de Filosofia da Educação Básica e Graduando em História-UFC;
Profa. Gustavo Bezerril Cavalcante/Ciências Sociais-UECE

INFORMAÇÕES: jahensinodahistoria@gmail.com



O CURRÍCULO DE HISTÓRIA QUE QUEREMOS E A BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º ao 9º ano)

Debateadores:
Profa. Dra. Ana Carla Sabino (HISTÓRIA/UFC)
Profa. Dra. Ana Karine Garcia (HISTÓRIA/UFC)

Dia 04/ Maio /2018 às 15h30
Local: Auditório do Departamento de História da UFC (AV. da Universidade/Centro de humanidades área 2)

Informações: labensinodehistoria@gmail.com



CONVERSAS PARALELAS

II Encontro de Iniciação à Docência em História da UFC
"PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS"
com o Prof. Dr. Roger França

27/04/2018
QUARTA, 9h
Auditório da História
Rua: da Universidade, Centro de Humanidades, Área 2.
Informações: labensinodehistoria@gmail.com



CONVERSAS PARALELAS

O que eu aprendo quando aprendo história?

Participação: Professores e Estudantes das Escolas

25/05/19 - Sábado
08h:30m às 11h:30m
Pátio da História - UFC
Av. da Universidade, 2853

Informações:
www.laboratorioensinohistoria.ufc.br
labensinodehistoria@gmail.com

Realização por: **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA** e **GEPEH**



CONVERSAS PARALELAS

"HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: A NARRATIVA VISUAL DO PASSADO NACIONAL"

19/06/20
sexta 16h

Acesso: meet.google.com/dfo-tdac-wsh

Prof. Dr. **Ricardo Oriá**
Mestre em Direito Público - UFC
Doutorado em Educação - USP
Consultor legislativo da área de educação e cultura e curador do Centro Cultural Câmara dos Deputados

Fonte: <<https://laboratorioensinohistoria.ufc.br/pt/>>

A seguir, analisaremos dois encontros que compuseram essa programação: Jogos em sala de aula e História e patrimônio cultural. A seleção das duas sessões deve-se ao formato em questão: o mundo virtual. A primeira sessão estabelece uma análise dos usos dos games e dos jogos digitais, e a segunda sessão destacada fez uso do formato virtual para ser realizada, pois ocorreu no período de isolamento social durante a pandemia do Covid-19.

Jogos eletrônicos e ensino de História

O professor Sávyo Enrico Alves foi um dos protagonistas dessa conversa ao partilhar conosco seu projeto de ensino, pesquisa e planos de aula sobre “Jogos e Ensino de História”. Professor da escola básica, o professor Sávyo atua nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A proposta de diálogo para compor o encontro centrou-se na possibilidade da aprendizagem histórica através de jogos digitais, abordando os usos das narrativas históricas pela produção de games com temas históricos.

A questão central da fala foram os desafios da utilização de jogos digitais na prática profissional do historiador, como as tecnologias podem ser pensadas para a sala de aula como ferramentas didático-pedagógicas e a gameificação⁹ no ensino de História e na prática historiográfica. Relevante apontar que o recorte escolhido pelo professor permitiu analisar que, para além dos jogos como método de desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, questões como evidência histórica, imaginação histórica e os usos públicos da História devem ser considerados no momento de planejamento docente em trazer à tona, ainda, como o mercado de produção de jogos digitais apropria-se das narrativas históricas e como essa questão se torna componente na problematização do trabalho docente e permite ampliar a capacidade de pensar historicamente dos estudantes da escola básica.

A mediação do professor ao pensar os jogos eletrônicos como linguagem de aprendizagem foi indicada a partir de diferentes perspectivas de análise: em primeiro plano, o historiador ao pensar os jogos como fonte histórica em trabalhos historiográficos e, em segundo plano, como material para uso em sala de aula. Sobre a perspectiva docente, é necessário pensar ainda no perfil socioeconômico do aluno da escola básica. Percebe-se, desse modo, que uma das primeiras questões para a utilização dos jogos eletrônicos em sala de aula é a disponibilidade de materiais como: videogame, computadores, consoles, controles, licença dos jogos. A ausência de acesso à tecnologia e aos jogos digitais deve ser observada, pois mediar atividades que utilizam meios digitais precisam ser construídas em sua execução. Como apontou o professor Sávyo, é necessário diferenciar os atos de assistir a um jogador em atuação e, ao contrário, quando você joga.

Os usos dos jogos eletrônicos devem ser pensados a partir do perfil dos jogadores, em que a ludicidade é considerada a partir da experiência de jogar. A apresentação contou com a indicação de dados sobre o conceito de

⁹ Em edição posterior, durante a pandemia, o professor Sávyo Enrico participou de outra sessão na programação do LEAH com a ampliação desse tema e como os professores da escola básica precisaram acessar outros dispositivos tecnológicos no ambiente virtual durante o ensino remoto, segregação tecnológica.

jogadores no Brasil, divididos nas seguintes categorias: práticas esportivas, jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos. A partir dessas informações o professor enfatizou as características e os perfis que são necessários à compreensão das práticas lúdicas que são apresentadas no ensino de História, que não correspondem apenas ao aprendizado através de atividades interativas e do brincar, desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas a ênfase recorre ao aspecto das narrativas históricas no desenvolvimento dos enredos e das etapas de jogos cujos temas, cenários e personagens perpassam o imaginário histórico, considerados pelos historiadores como possibilidades para pensar as evidências e as apropriações das interpretações históricas pelas indústrias dos games. Nesse ponto, destacou-se a indústria cultural e como os produtores de videogame utilizam temas históricos para desenhar e criar estratégias para os jogos.¹⁰ As mudanças no mercado dos jogos eletrônicos devem ser consideradas nessa metodologia didática, pois os elementos de construção lógica dos enredos e das etapas dos jogos seguem também a interatividade com o jogador e como as estratégias específicas dos jogos devem obedecer a situações históricas.

Nesse sentido, acrescenta-se a fala de Nelson Mullet e Marcelo Giacomoni:

Eis que, no meio de uma aula-partida, uma aluna questiona: “mas por que eu preciso ser atacado para virar vassalo? Eu quero ganhar um pedaço de terra e virar vassalo agora!” A aluna transpôs para o jogo um aprendizado das aulas anteriores de que nobres doavam terras a outros nobres, chamados de vassalos, em troca da ajuda militar desses últimos. Essa doação não estava necessariamente vinculada a uma conquista militar do vassalo pelo suserano. Para além dessa transposição, a fala da aluna lançou uma nova configuração na dinâmica estabelecida, sendo que os alunos gostaram da ideia, e o professor não se opôs. As regras se modificaram, e outra realidade em jogo foi possível¹¹.

Sobre isso, o professor Sávyo destaca como os temas imperialismo, ditaduras na América Latina, nazismo, sexualização dos corpos, discursos colonialistas são retratados em diferentes games através de situações-problema, nas quais os jogadores precisam tomar decisões para avançar nas etapas e concluir desafios, que, em alguns casos, demandam atitudes de cunho moral e ético, como atos de violência, etc., que são controladas pelas programações do jogo. A questão central é como esses regimes podem ser problematizados

¹⁰ Ver: www.cafehistoria.com.br/historia-e-videogame. Acesso em: 8 junho 2021.

¹¹ PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 23.

pelos professores diante de temas como negacionismo, partidos políticos, genocídios, violência simbólica e, ainda, de que forma as cenas retratadas nos jogos são compreendidas pelos professores ao abordar isso em sala de aula. Essas questões podem ser indicadas pelos estudantes e/ou pelos professores que fazem uso de jogos digitais na abordagem desses temas em sala de aula através da construção imaginária de “controle” pelas ações dos personagens, o que é limitado, obviamente, pelo enredo do jogo que obedece às probabilidades condicionadas aos acontecimentos do passado, sem fazer uso de enredos fantásticos e fantasiosos.

A abordagem dos jogos em sala de aula segue critérios que não se limitam à diversão, mas estão condicionadas ao tema, à periodicidade e à interpretação das fontes. Não é apenas diversão. Conceitos como temporalidades, historicidade e narrativa histórica podem ser pensados e problematizados no fazer docente. O professor Sávyo enfatizou essas questões no exemplo da aula ministrada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na qual ele questionou sobre qual fonte retrataria de “melhor” forma a 1ª Guerra Mundial: os relatos de ex-combatentes, o relato de um historiador (Eric Hobsbawn¹²), o jogo *Valiant Hearts*, ambientado nas trincheiras durante a 1ª Guerra Mundial. Para orientar as respostas dos estudantes, o professor apresentou cada uma das fontes durante uma aula. Para a análise da fonte do jogo, foi gravado um vídeo no qual o professor jogava. As respostas dos estudantes indicaram que o jogo poderia ser considerado a fonte que representava de maneira mais significativa o acontecimento histórico, pois as cenas retratadas apontam situações “reais”, o lado humano da guerra, nas quais os soldados vivenciam um episódio de massacre, que foi complementada pelo relato do ex-combatente. O aproveitamento do jogo, segundo a fala do estudante, seria a facilidade lúdica com a qual o acontecimento poderia ser compreendido.

A cognição histórica¹³ nesse processo de aprendizagem está voltada para o presente e para a análise historiográfica sobre o passado, perceptível nas respostas dos estudantes, complementada pela interpretação da narrativa histórica do historiador.

A caricaturização dos personagens aparece como outra questão de análise indicada pelos estudantes e pela pesquisa do professor. Os games representam cenários e personagens que desconsideram a realidade histórica e também as probabilidades de situações vividas no passado. Contudo surge, nesse contexto midiático, a perspectiva de desconstruir esses desvios

¹² HOBBSAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹³ LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, I. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

narrativos, como também conceitos estruturados nas relações de colonização, por exemplo que permeiam as narrativas sobre o imperialismo. Desse modo, o professor Sávyo destacou que foi possível planejar suas intervenções quanto à interpretação das fontes e ao imaginário dos estudantes a partir do jogo digital para a análise decolonial, pensada em leituras de Franz Fanon e ainda sobre Orientalismo em Edward Said¹⁴. Ainda sobre a questão das colonizações, o professor enfatizou a necessidade de considerar a leitura sobre novos campos de interpretação para ressignificar interpretações dos colonizadores e a demarcação da história dos vencidos.

História e patrimônio cultural

O passado nunca está morto. Nem sequer é passado.
William Faulkner

A sessão do projeto *Conversas Paralelas* do ano de 2020 foi marcada pela especificidade do isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19. Além disso, o tema selecionado para esse encontro, realizado de forma virtual em uma plataforma on-line de reuniões, abrangia um debate pertinente a esse momento: a memória, a aceleração do tempo e a materialidade do passado: História e Patrimônio Cultural.

O conceito de presentificação do passado e a ressignificação nessas reflexões sobre o tempo presente na sala de aula não poderiam ser apresentadas sem considerar o conceito de presentismo e a velocidade com a qual os encontros presenciais precisaram ser reordenados, assim como nossas dinâmicas de diálogos:

Em apenas algumas semanas, um novo vocabulário, posto em circulação pela opinião pública e transmitido por todas as mídias, entrou no uso cotidiano: “gestos de bloqueio”, “distanciamento social”, “álcool em gel” e “máscaras” (inevitavelmente “em falta”). “Presencial” e “a distância” ganharam notoriedade para designar uma reunião, conforme os participantes estejam fisicamente presentes ou a distância atrás das suas telas. Em resumo, nada menos do que uma nova disciplina corporal foi instituída, mas sem que tivéssemos tempo para internalizá-la¹⁵.

¹⁴ O professor Sávyo utilizou essas citações ao abordar o estereótipo da personagem Lara Croft. Para isso, citou: Said, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Sobre as considerações decoloniais, utilizou-se da obra: FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.

¹⁵ HARTOG, François. A Covid 19 e as perturbações no presentismo. *ArtCultura*. Uberlândia, v. 22, n. 41, p. 50-56, jul.-dez. 2020, p. 54.

A sessão foi apresentada pelo professor Ricardo Oriá¹⁶, cujo ponto central foi a pesquisa realizada no ano de 2017 sobre os monumentos históricos na cidade do Rio de Janeiro. A representação dos monumentos históricos e a presentificação do passado nesses documentos históricos foram apresentadas pelo professor seguindo a perspectiva de que:

Os monumentos existentes nos logradouros de nossas cidades tinham a finalidade de “publicizar”, de divulgar uma determinada visão de história que se pretenda única, sem conflitos e contradições sociais, para um maior número de pessoas. Assim, ao lado da pintura histórica brasileira, tão bem desenvolvida na segunda metade do século XIX, e cujo epicentro foi a Academia Nacional de Belas Artes (Vasconcelos, 2016, p. 41), as esculturas públicas também pretendiam contribuir para a construção de uma identidade visual da nação brasileira¹⁷.

Como questões norteadoras foram apresentadas: Quais as leituras do conceito de passado sensível e os monumentos históricos na perspectiva do antimonumento¹⁸: memória traumática/as mobilizações da memória contrapondo momentos de tortura e guerra desconsideradas pelo negacionismo. Após apresentar os principais aspectos da análise das estátuas, bustos e os vultos nacionais evocados nesses monumentos, a apresentação ainda perpassou aspectos da memória nacional e da constituição do imaginário republicano no Brasil. Enfatizou-se que, no momento presente, ainda existem questões sobre isso. A constituição do pensamento sobre as memórias dos vultos históricos, representadas na atualidade, parte da evocação de problemáticas sobre os personagens históricos e o passado histórico sem glórias e relacionadas a temas da história sensível que se constituem em ditaduras. Caracteriza-se, desse modo, a atualidade dos temas políticos representadas nas pedras que falam.

Os monumentos como respostas às questões culturais e políticas que permeiam a presentificação do passado e os usos públicos da história/passado. Enfatiza-se a análise das narrativas nos lugares de memória. Passados sensíveis, memórias traumáticas. Como essa memória está presente na sala de aula? Como os graduandos em processo de formação podem compreender a construção da memória e das narrativas históricas, no que consiste o patrimônio sem limitar-se ao culto dos grandes heróis nacionais?

¹⁶ ÓRIA, Ricardo. História Pública e Monumentos: a narrativa visual do passado nacional. In: MENEZES, Sonia; ALMEIDA, Janiele Rabêlo de (Orgs.). In: *História Pública em debate: patrimônio, educação, e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 33-50

¹⁷ IDEM, p. 34.

¹⁸ SELIGMANN-SILVA, M. Sobre o anarquívamento – um encadeamento a partir de Walter Benjamin. In: *REVISTA POIÉISIS*, 15(24), 35-58, 2018.

A cidade aparece como cenário de mudanças e novos significados para os lugares da memória. Como se propõe na educação patrimonial:

A educação patrimonial coloca em discussão a importância dos museus, arquivos e memórias nos currículos de História e nos permite explorar diferentes formas de aprender, que ultrapassam as estratégias tradicionais. O estágio de docência em instituições de memórias, com foco na educação patrimonial, é uma experiência que desafia o futuro professor a pensar o ensino e a aprendizagem para além da sala de aula. Trata-se de uma experiência que poderá contribuir na constituição de diretrizes para uma política de educação que considera o patrimônio, bem como uma política de patrimônio articulada à educação. Isso porque os licenciados em formação inicial poderão, mais tarde, ampliar os canais de participação no interior da sociedade que gera e alimenta os processos culturais nos quais se inserem os objetos, as manifestações, os símbolos e os significados relativos à maioria e ao patrimônio cultural brasileiro¹⁹.

O campo da memória e os usos na sala de aula problematizam as experiências no tempo. As mudanças constituídas pelos lugares de memória e os movimentos políticos presentes nessas discussões estão em pauta nas escolas e nos espaços educativos como possibilidade para pensar a construção de significados sobre os processos culturais de representação do passado, das tradições e de identidades de diferentes grupos sociais. Nesse ponto, a reflexão inquietante seriam as possibilidades do professor em não apresentar em sala de aula apenas perspectivas políticas distantes da vivência juvenil, mas apontar mobilizações nas quais os estudantes conseguiriam articular diferentes narrativas e problematizar os silenciamentos e os grupos sociais envolvidos nessas questões. Os conflitos de memórias presentes nas praças, nos lugares públicos que ocupavam e ocupam discursos e representações de movimentos políticos diferentes e conflitantes. Nesse aspecto, as minorias étnicas e os usos dos símbolos da memória como campo de afirmação e identidade são problematizados em suas ausências em monumentos históricos. A remoção dos monumentos comparados a vandalismos e a negação do direito à narrativa visual dos grupos que não são retratados nas narrativas monumentais.

Ao ser questionado sobre a pedagogia da nação nos dias de hoje a partir dos monumentos, o professor Oriá destacou que se devem propor práticas para além da exaltação da pátria e da unidade nacional e, construídas na memória plural, cidadania reconhecida na preservação de diferentes memórias representantes de diferentes grupos sociais e na diversidade. Uma pedagogia

¹⁹ GIL, Carmem Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zia Rosane. Educação Patrimonial: Percursos, concepções e apropriações. In: *MOUSEION*, Canoas, n. 19, dez. 2014, p. 13-26, p. 21.

que não esteja voltada para formar cidadãos com perfis estabelecidos em uma dimensão única, mas em dimensões de acesso e na produção e preservação de diferentes materiais culturais. Essas ponderações também foram indicadas na projeção desse tema na sala de aula em desconstruir com os estudantes a imagem dos heróis e dos personagens comemorados na história nacional.

Os professores presentes na sessão também questionaram os usos da História Pública, os museus e as narrativas visuais em sala de aula. O professor ressaltou os sujeitos envolvidos nas políticas de preservação do patrimônio histórico e cultural e como o ensino de História pode ser pensado como problematização dos usos da memória e dos debates que ressignificam os processos de sensibilidade e rememoração do passado.

E que as conversas continuem... paralelas em elos com o aprender e com o ensinar História

Embora a analogia às conversas paralelas, elaboradas em momentos de dispersão, que muitas vezes surgem de dúvidas, as conversas em paralelo destacadas aqui seguem buscando respostas e ressignificações e precisam ser repensadas e destruídos os silenciamentos que geram as dúvidas por não serem ouvidos pelos professores e desconsiderados na aprendizagem escolar.

Visto desse modo, percebe-se que a identidade do professor não é algo fixo nem imposto, antes é algo negociado por meio da experiência do(s) sentido(s) feito(s) da(s) experiência(s). Essa concepção de identidade profissional do professor está em linha com a identidade pessoal, a qual, enfatiza-se, não pode ser ensinada ou adquirida, mas é algo que se altera com a experiência, é o eu a ir sendo.

Nesse sentido, espaços de debate, releitura e problematização das práticas escolares e educativas no processo de formação de professores de História, como o LEAH, devem continuar a considerar relevantes os processos de aprendizagem e educação histórica.

PARTE 3

Saberes históricos em diferentes espaços de memória

Capítulo 9

Narrativas de professoras/es sobre memórias e experiências de trabalho com cultura e história de matriz africana

Elison Antonio Paim

Helena Maria Marques de Araujo

Diz-se corretamente que o racismo é uma chaga da humanidade.

Mas é preciso que não nos contentemos com essa frase.

É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade.

(Fanon, 2008, p. 82)¹

Contextualizando o século XXI e a educação no Brasil

Nessas décadas iniciais do século XXI, sofremos os impactos da globalização do capitalismo financeiro, dos desmandos governamentais, das ações sistemáticas de ataque aos movimentos sociais, da redução da educação à sua dimensão econômica de modo geral e de ofensiva em específico ao ensino de História e Ciências Humanas. Os princípios educativos do neoliberalismo vêm sendo difundidos diariamente pelas mídias corporativas na forma de dogmas fundamentalistas, revestidos como “evolução natural” da vida moderna; testemunhamos a proliferação das *fake news* como dispositivos de fabricação de “verdades” que alimentam e orientam as escolhas políticas de segmentos populacionais aprisionados nas redes sociais da tecnologia virtual. Ao mesmo tempo em que se cultua o protagonismo do “indivíduo” e do individualismo de estilo neoliberal, percebemos uma série de hostilidades e agressões ao pensamento social crítico e às ciências em geral em prol de uma apologia da ignorância e de paradigmas racistas e de regimes ditatoriais, além de um forte apelo a um anti-intelectualismo constatado na sedução de

¹ FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

professores/as e jovens estudantes por discursos fascistas. Vemos ainda que nos países que adotaram as políticas neoliberais, seguindo as orientações dos tradicionais organismos internacionais controlados pelo capital financeiro, houve maior concentração de riqueza e aumento da desigualdade social. Na América Latina, estamos testemunhando, desde os anos iniciais do novo século, um estado de convulsões sociais, disputas polarizadas, novas modalidades de golpes de Estado, Amazônia em chamas, pandemia do Coronavírus com mais de 680 mil mortos no Brasil e violências que desestruturam a ordem social e provocam novas migrações. Mais uma vez, a humanidade vê-se diante de uma encruzilhada histórica.

Em contrapartida, vemos algumas dinâmicas sociais que buscam e escolhem outros modos de ver a realidade, outras formas de bem viver e conviver, novas formas de solidariedade, novos paradigmas educacionais, outras experiências pedagógicas e outras concepções históricas. Vivemos a insurgência do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica por meio de pesquisas, práticas sociais, práticas políticas outras e da construção de memórias e histórias cartografadas por escavações teóricas e metodológicas fortemente marcadas pelos grupos afrodiaspóricos e ameríndios, entre outros, em contextos periféricos urbanos e rurais.

Considerando esse panorama, nos pautaremos em questionamentos que se referem à presença de memórias e culturas afrobrasileiras nas salas de aulas de História. O que, como e quando são trabalhadas? São trabalhadas na forma de temáticas, projetos próprios ou na forma de complementos a determinados temas de História Geral ou do Brasil? Quais experiências sobre as temáticas?

O estudo que originou este capítulo foi realizado a partir de narrativas de professoras/es de História na Educação Básica, entrevistados/as por estudantes de graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. A entrevista foi uma das atividades da disciplina Seminário de Pesquisa e Ensino, desenvolvida com as turmas do matutino e do noturno em 2018. Os entrevistados e entrevistadas assinaram um termo de compromisso autorizando a utilização acadêmica de suas narrativas. Entre outros temas, as entrevistas deveriam abordar como os professoras/es trabalham a educação para as relações étnico-raciais de forma a decolonizar saberes e práticas. Nesse momento, priorizamos as respostas referentes ao trabalho com temáticas de matriz africana e afro-brasileira.

A perspectiva deste capítulo é integrar estudos da memória, decolonialidade, educação para as relações étnico-raciais, ensino de História, formação de professores, saberes docentes e práticas pedagógicas. É nesse emaranhado que propomos apresentar como as memórias, o estudo da história e cultura afro-brasileiras estão ou não presentes em escolas de Educação Básica. Temática justificável pelo viés legal a partir das leis 10.639/03 e 11645/08, que

tornaram obrigatório o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Além disso, temos uma sociedade que comete etnocídio sistemático das populações negras, conforme nos indica o Fórum Brasileiro de Segurança Pública ao afirmar que as mortes decorrentes de intervenções policiais têm aumentado, destacando que:

Em 2018, das 6.175 ocorrências, 75,4% eram pessoas negras. Em 2019, o número de ocorrências subiu para 6.357, e o percentual saltou para 79,1%. O número é mais de dez vezes maior que o de policiais mortos, evidenciando o uso excessivo de força policial. Além disso, houve redução nas mortes desses agentes. Em 2018 foram 313 e em 2019 o número caiu para 172. Ainda segundo o Fórum, policiais negros assassinados representaram 65,1% do total em 2019, mais do que em 2018, quando foi de 51,7% das vítimas. Trata-se de mais uma face do racismo no país².

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o ensino de História de cultura e matriz africana

A obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, expressa inicialmente na lei 10.639/2003, modificada pela lei 11.645/2008, determina que

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira** e indígena.

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de **educação artística e de literatura e história brasileira** (*Grifo nosso*)³.

² OLIVEIRA, Cida. Violência racial: de cada 10 pessoas mortas pela polícia, oito são negras. Entidades cobram resposta do Estado. São Paulo: *Rede Brasil Atual*. 04/12/2020, p. 1.

³ BRASIL, Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

No entanto essa obrigatoriedade legal parece passar despercebida por boa parte dos professores/as, gestores públicos e estabelecimentos de ensino privados e públicos desse país afora. Diversos trabalhos publicados em seminários, congressos e revistas fazem-nos refletir sobre essas possibilidades e desafios e apontam as dificuldades para a implementação da lei. Importante lembrar que os estudos de história e culturas africanas e afro-brasileiras não são exclusividade do componente curricular de História, mas devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Anterior à promulgação da lei, educadores deste país já percebiam as dificuldades que teriam para implementar essa temática nas unidades de ensino. Algumas teses de doutorado, como as de Oliveira⁴, Santos⁵, Xavier⁶ e Borges⁷, ao investigar as possibilidades de implementação da Lei 10.639/2003, bem como as recomendações indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira têm evidenciado as principais dificuldades para implementar tais temáticas em sala. Entre tantos responsáveis por isso podemos citar: um currículo escolar de História marcadamente eurocêntrico; livros didáticos com a maioria dos temas privilegiando o estudo da Europa e outros temas oriundos dela, dedicando poucas páginas e/ou capítulos à história e culturas africanas e afro-brasileiras ou simplesmente inserindo boxes de complementação; falta de tempo dos professores devido à carga horária excessiva de trabalho para estudar e melhorar sua formação em história e cultura africana e afro-brasileira; matriz curricular nas licenciaturas majoritariamente eurocentrada, masculina, branca, heterossexual, ocidental e cristã; não oferecimento de formação continuada pelos órgãos públicos, entre outras problemáticas enfrentadas pelos docentes.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais -DCNERER mencionam que

⁴ OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *História da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

⁵ SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

⁶ PAULA, Benjamim Xavier de. *A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – FAGED. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. 327 f.

⁷ BORGES, Jorgeval Andrade. *A vez da História da África? O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 316 f.

[...] os sistemas de ensino e os Estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior **procurarão providenciar apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino cujo foco seja a Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-raciais (grifos nossos)**⁸.

Outros documentos de orientações do MEC, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, menciona no item 3.4 – Ações do governo municipal que as principais atividades do sistema municipal de ensino são, entre outros,

Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo as relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste plano⁹.

No capítulo, atribuições das instituições de ensino, no item 5.1 – Da Rede Pública e Particular de Ensino, recomendam entre outras coisas

garantir no planejamento do curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais de acordo com sua área de conhecimento e o parecer CNE/CP nº 03/2004 [...] Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político pedagógico, adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, [...] estimular estudos sobre educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, proporcionando condições para que professores/as, gestores/as, funcionários/as de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática¹⁰.

A temática da história e cultura afro-brasileira e africana não pode e não deve ser trabalhada esporadicamente ou em datas específicas, mas durante todo o ano e permeando todo o currículo escolar. Porém parece haver um desprezo ou minorização por boa parte das secretarias de educação, escolas e professores.

⁸ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Distrito Federal, outubro 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. 562 p.

¹⁰ Idem, p. 38.

Além disso, cursos de formação, grupos de estudos, projetos coletivos para debater esses temas curriculares presume-se terem sido ignorados pelos órgãos governamentais ou pelos/as gestores/as das escolas, gerando e consolidando assim o que chamamos de racismo institucional. Podemos entender que

o conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica¹¹.

Pelos documentos anteriormente mencionados, percebemos o quanto são necessários os estudos de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação para as relações étnico-raciais na educação básica e também no ensino superior.

Porém, mesmo com documentos oficiais em nível federal, estadual e municipal, ainda não há implementação plena da educação para as relações étnico-raciais, e a introdução do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula é permeada por muitas disputas. E esse é um desafio proposto a todo/as os/as professores/as que têm um compromisso com uma educação pautada pela diversidade, equidade e alteridade. Mas o que é uma educação para a diversidade? A pedagoga Nilma Lino Gomes¹² ajuda-nos a pensar sobre isso ao afirmar que

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo nos aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim o nomeamos e identificamos.

¹¹ Entenda o que é racismo institucional. Disponível em: <<https://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional/>>.

¹² GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 17.

Assim, pensar a diversidade é aspirar à alteridade, ou seja, colocar-se no lugar do outro. O estudo e a prática da diversidade por educadores/as em cada escola e sala de aula poderão conduzir a uma educação mais humana, solidária e justa. Porém só podemos fortalecer as diversidades quando nos conscientizarmos das diferenças. São elas que nos permitem olhar o outro de maneira diferente de nós, de nossos padrões de mundo. As diferenças, segundo Gomes, “são construídas culturalmente, tornando-se então empiricamente observáveis, e as diferenças também são construídas ao longo de processos históricos, nas relações sociais e nas relações de poder”¹³. A partir das diferenças estabelecidas é que a diversidade aparece e junto com ela as injustiças sociais, raciais, de gênero e de sexo, quando essas não se caracterizam iguais aos padrões hegemônicos.

Educar na perspectiva da diversidade é orientar-se por um currículo não eurocentrado, não canônico. Mas como tem sido as nossas aulas de História? Tem privilegiado a diversidade enquanto um componente de afirmação identitária e essencial das sociedades humanas em todos os aspectos?

As dificuldades em implementar amplamente as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação básica – além das questões estruturais das escolas (falta de recursos materiais e humanos) – também estão atreladas a um projeto de poder iniciado no século XVI na Europa e que persiste até os dias de hoje, atravessando séculos. Esse poder, denominado por alguns pesquisadores de colonialidade do poder, a qual traduz-se em supervalorizar a cultura europeia branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorizar e subalternizar outros povos, em especial indígenas e africanos.

Essa colonialidade do poder mundial, ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, saberes e epistemes. Assim:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Operam-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura, colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto o eurocentrismo não é a perspectiva

¹³ GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia¹⁴.

A citação acima objetiva provocar reflexões sobre como essa colonialidade nos invade, nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto dessa perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isso nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores e estudantes que emergimos nessa colonialidade e imaginamos que não podemos ter pensamentos outros além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, essa colonialidade do saber fundada pela cultura e pelo mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países das Américas, Áfricas e Ásias. Essa colonialidade do saber precisa ser subvertida, pois, segundo Oliveira:

A colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que negam o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-o, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça¹⁵.

Na educação, sobretudo, a educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diferenças e princípios epistemológicos diferentes do europeizado, nossos currículos ainda privilegiam um tipo de estudante, de enquadramento curricular pressionado por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária, racista e excludente. Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos decolonizar efetivamente dessa matriz moderna europeia?

Nessa perspectiva, as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira têm que,

¹⁴ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 273-303.

¹⁵ OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 54.

obrigatoriamente, ser incorporadas às nossas práticas pedagógicas, não como mais um documento curricular oficial a ser vinculado a nossos currículos, mas como um documento político que nos faz refletir sobre novos saberes, histórias e culturas do nosso povo, das nossas Américas e das nossas Áfricas.

Dessa forma, acreditamos dar um passo a mais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vinculadas à educação para as relações étnico-raciais, numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa com o fim das desigualdades, com o fim dos racismos.

As impossibilidades ou dificuldades da implementação das diretrizes curriculares em sala de aula já foram demonstradas em várias pesquisas, porém compreendemos a necessidade de aprofundar tais pesquisas no intuito de maior divulgação dos registros de experiências educativas tanto nos espaços escolares como nos espaços de memória.

Nesse sentido é que trabalharemos com memórias de professores e professoras relativas à implementação dos estudos africanos e afrobrasileiros no ensino de História. Entendemos memória, numa perspectiva benjaminiana, como rememoração a partir de narrativas, pois essas encontram-se intimamente relacionadas ao ato de rememorar, entendido como o “exercício do despertar a possibilidade de ressignificação da própria experiência através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos”¹⁶.

Compreendemos que o rememorar é ainda entrecruzamento de tempos e espaços, pois “ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nessa reconstrução das lembranças busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro”¹⁷.

As mônadas das narrativas e memórias de professoras e professores

Para o filósofo alemão Walter Benjamin¹⁸, a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Ainda na dimensão benjaminiana, as narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas

¹⁶ ROSA, Maria Inês Petrucci *et al.* “Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos”. In: *Currículo sem Fronteiras*, 11:1, Jan./Jun. 2011, p. 203.

¹⁷ PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005. 532 f.

¹⁸ BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 205. (Obras Escolhidas, v. 1).

por mônadas, “que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis”¹⁹. Na definição de Benjamin²⁰:

Em cada mônada estão indistintamente presentes todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.

Portanto a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos grupos subalternizados, nos detalhes mais miúdos das narrativas; há a chance de recuperar o universal, de escovar a História a contrapelo e superar a História linear e colonial, na medida em que “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador”²¹.

Algumas estudiosas de Benjamin ajudam-nos no entendimento e organização da escrita em formato de mônadas, como as professoras e pesquisadoras Maria Carolina Bovério Galzerani²² e Cyntia França²³. Alargando a interpretação para entender mônada, a última autora diz que “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias”²⁴ e que “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear”²⁵; assim têm-se as imagens monadológicas em narrativas, rememoradas num tempo não linear.

Ao ler as mônadas, mais precisamente na “Infância em Berlim”, observa-se que “nessas pequenas narrativas que remetem à infância de Walter Benjamin é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e

¹⁹ ROSA, op. cit., p. 203.

²⁰ BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007, p. 69.

²¹ ROSA, op. cit, p. 205.

²² GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación*, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

²³ FRANÇA, Cyntia Simioni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. Tese (Doutorado) – UNICAMP/FE, São Paulo, 2015.

²⁴ Idem, p. 105.

²⁵ Ibidem, p. 106.

reassignificando-as a partir do olhar adulto”²⁶. Essa possibilidade da articulação do que é vivido (individual) de quem narra com o contexto social, na qual a mônada é terreno fértil, proporciona “significados coletivos e particulares mais substanciais”²⁷. Nesse sentido, em diálogo com as memórias narrativas dos professores e professoras são tomadas como campo de possibilidades para compreender o que está acontecendo em algumas escolas referente aos estudos étnico-raciais para com povos de matriz africana.

Nas narrativas referentes ao conhecimento ou não da legislação que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira organizamos as mônadas a seguir, dividindo-as pelas temáticas apresentadas:

Por conta da pressão do movimento negro no Brasil

Bom, a lei é o seguinte, a primeira lei é a 10.639, que é a lei que torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana; ela nasce assim como uma alteração da LDB, que é de 1996; então, ela acrescenta alguns artigos ali. Isso por conta da pressão do movimento negro no Brasil, dos movimentos sociais, que a gente chama genericamente de movimento negro. Isso foi a primeira lei do governo Lula, então foi em 9 de janeiro do início do primeiro mandato do Lula (ADRIANO, 2018).

Acaba, muitas vezes, não sendo contemplado

Sim, conheço. Quando eu entrei para dar aula, eu comecei em 2009 a dar aula [...] a galera comentava muito. A coordenadora lá do colégio perguntava: “o que tu trabalhou de história africana e indígena”? É uma lei que hoje ela é extremamente importante [...]. Eu acho que o trabalho que se faz tem que ser feito mesmo pra rede pública, tem que ser um trabalho bom obviamente, um trabalho de excelência. Porque a gente precisa mudar a realidade a partir do ensino público. [...] o professor, na escola particular, ele é pressionado a usar o livro, que é caro, que o pai pagou, então o professor, ele acaba ficando preso ao manual, né, o livro. E isso acaba, muitas vezes, não sendo contemplado, e o professor não tem tempo, porque é um conteúdo extenso que ele tem que dar conta (DALTO, 2018).

Em outras mônadas, os professores narradores indicaram como trabalham com temáticas que contemplam as necessidades legais quanto à matriz africana:

²⁶ OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. *Antes que o tempo passe tudo a raso*: Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará. Dissertação (Mestrado) – UFSC/CED/PPGE, Florianópolis. 2017, p. 27.

²⁷ GALZERANI, op cit.

Quando tem no livro, eu exploro o conteúdo

Olha... primeiro e segundo ano, os livros que eu trabalho, principalmente nos colégios em que eu trabalho, a temática indígena e africana quase não é nem presente. Então ainda tem muito aquela lógica do indígena sempre aparecer, por exemplo, quando... o africano também né, quando os portugueses chegam no Brasil, aquela coisa toda, e essa lógica ainda é mantida nesses livros. No terceiro isso entra pouco. Só que terceiro tem o agravante que, hoje, principalmente os colégios em que eu dou aula, é o interesse da maior parte dos alunos os vestibulares, UDESC, principalmente, e UFSC, eles cobram muito essa temática, principalmente o africano. [...] Então assim, a UDESC todo ano tem cobrado e aí eu crio, eu coloco aulas, a gente tem aulas fora do material. Essa semana, inclusive, tive uma aula fora do material pra isso, e aí eu trabalho muito mais, por incrível que pareça, no terceiro e pré-vestibular do que no primeiro e no segundo anos. Quando isso aparece no livro, não tem material. Quando tem no livro, eu exploro o conteúdo, tento explorar principalmente pra tirar dessa lógica de que só aparece quando os europeus estão aqui, e não é verdade (DALTO, 2018).

Também encontramos o racismo epistemológico na comunidade escolar e a reação dos professores que estabelecem fissuras decoloniais²⁸ no currículo de matriz moderno eurocentrado e branco:

Os conteúdos que abordam essas temáticas já são canonizados.

Como que eu trabalho? É bastante difícil. Primeiro, porque os conteúdos que abordam essas temáticas já são canonizados, ou seja, você vai trabalhar negro quando for trabalhar escravidão, você vai trabalhar indígenas quando você for trabalhar o “descobrimento”, a chegada do europeu na América [...] os meios de comunicação alimentam muito esse anacronismo e essa simplificação do tratamento da questão. Então, o trabalho com essas temáticas, ele já começa com a desvantagem muito grande, você primeiro tem que desmistificar, depois você vai para o trabalho propriamente dito, para as questões. No Brasil, apesar de ter avançado o governo etc., material didático, e editoras terem produzido bastante material, ainda é muito complicado. Aqui na nossa região é mais complicado ainda. Para vocês terem uma ideia, nós no Instituto Federal Catarinense [...] nós fizemos uma, aproveitamos que tinha a possibilidade de reformular o PPC, o Projeto Político Pedagógico de cada curso, nós reformulamos a ementa da disciplina de História e introduzimos História da África,

²⁸ WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. In: *Prímieiro seminario internacional etnoeducación, multiculturalismo y interculturalidad*. Bogotá, nov./2005.

isso em 2014, ou seja, 11 anos depois da lei, porque não tinha isso, então nós colocamos história da África enquanto um conteúdo e história da América antes da chegada dos europeus, também como um conteúdo. Isso tem gerado muita tensão aqui dentro do campus, porque, inclusive, vêm pais e vêm alunos fazer abaixo-assinado e etc. e tal, dizendo que isso não faz parte da nossa realidade, que a gente não tem que estudar isso, [...]. Aí você tem que mostrar a lei, você tem que convencer. Então, veja, não é simples, [...] assim como se é aceito que se trabalhe com o holocausto nazista ou com o império no Brasil, [...]. Mas ele questiona por que é que a gente tem que trabalhar com os povos africanos e com os povos originários da América (ADRIANO, 2018).

Não só a Semana da Consciência Negra

Do TCC pra frente, pensei muito sobre relações étnico-raciais. A gente protagonizou vários trabalhos dentro da escola, de alteração de currículo mesmo. Eu escrevi uma proposição didática sobre as memórias no Maciço do Morro da Cruz para que professores de História pudessem ver aquilo como uma possibilidade de trabalho. Então de lá pra cá é o que eu tenho feito. Organizado mesas-redondas na escola, organizando não só a Semana da Consciência Negra, porque isso se resume a um dia. Eu já estou desenvolvendo estudos na sala de aula sobre África e tem gente que vai deixar para novembro (KARLA, 2018).

Então não tivemos escravidão e nem população indígena

[...] se entende aqui no Sul que, como somos todos europeus, existe um vazio demográfico e um lapso no tempo, que quando Cabral chegou aqui, acho que já deixou um alemão e um italiano aqui na região [...]. Essa simplificação histórica faz com que os alunos... reforçada dentro das casas das famílias, de que somos um estado de imigrantes, somos um estado de gente trabalhadora, então não tivemos escravidão e nem população indígena. Isso você nega todos os conflitos que tiveram nesse território, que vão desde a ocupação no século XVI até o Contestado no século XX. Então, a nossa história aqui, que é o berço do Contestado [...] ela nega inclusive a presença de indígenas. [...] muito mais do que um problema pedagógico, é um problema político e social (ADRIANO, 2018).

Quanto às relações dos narradores e narradoras, também podemos perceber que sofrem o racismo estrutural e epistêmico ou o privilégio da branquitude mesmo que não sejam assim nomeadas; são extremamente determinantes em suas escolhas até profissionais:

Do lugar que eu venho, a escola foi muito racista comigo, muito violentadora.

Por questões que me tocam a pele, questões óbvias, eu sempre trabalhei isso, mesmo antes da lei. A minha formação é anterior à lei, mas eu fui fazer História por conta de querer discutir isso. [...] Fui fazer História por causa de uma professora que eu tive no Ensino Médio, no Instituto [...], a aula dela era decoreba mesmo, [...] mas ela era negra, era só isso que bastava pra mim. Porque do lugar que eu venho, a escola foi muito racista comigo, muito violentadora pra mim. Eu estudava na municipal lá no Alto Ribeirão, eu fiz o Ensino Fundamental lá, [...]. Essa comunidade aqui é negra, a do Alto Ribeirão não, então tinham só uns 3, 4 alunos negros na escola. Então aquele discurso da escravidão, aquele discurso de que negro tem lugar... Mas não era só uma coisa de conteúdo, era uma coisa de rotina dentro da escola. Eu ouvi da minha professora que eu não iria além do que passar roupa a mão ou dentro da limpeza [...]. [...] Mas as aulas de História não faziam sentido nenhum pra mim, mas a professora era negra e só aquilo já me fez pensar “eu vou fazer História”. Quando eu cheguei na universidade, nada disso era discutido. [...] E não tinha ninguém pra me orientar porque eu queria interpretar os silêncios das populações de origem africana na antiga Desterro, isso em 1999/2000. [...] E aí chegou essa moça, essa deusa. Eu sou a primeira orientanda dela. Aí sim eu me senti um pouco acolhida (KARLA, 2018).

Ah, lá vem falar de cota

Tá ficando cada vez mais difícil tu entrar na sala de aula e abordar uma questão étnico-racial e não “ai lá vem aquele professor esquerdista, tá entendendo, que tá querendo dizer que todo mundo é igual que a gente oprimiu a África... Ah, lá vem falar de cota” [...] Acho que são três temas que tão sendo muito bombardeados por uma mídia de baixo nível [...] e que nós historiadores abrimos espaço pra que a mídia se sirva dos nossos conteúdos científicos e acadêmicos, e agora a gente tá com dificuldade de se colocar e entender que “olha, o que eu estou falando não é minha opinião pessoal, é uma construção da historiografia científica, com métodos, com processos, não tirei da minha cabeça” (JULIANA, 2018).

Sobe o morro pra ver se ele é branco

Desde que eu entrei na sala de aula eu sempre busco isso. Não porque tem uma lei que me obrigue, mas porque eu realmente acho que são uma das questões mais urgentes pra nossa sociedade, e aí pensando bem, no Brasil e no sul do Brasil, justamente porque as pessoas falam “ai, o sul é branco”. O sul é branco porque você enxerga branco onde

you and. Sobe o morro pra ver se ele é branco, vai na periferia pra ver se ele é branco, vai num lugar de serviços gerais e vê se aqueles funcionários são brancos né... Então, por que a gente colocou do “sul europeu” ou quando a gente tá viajando na BR e lê “Bem-vindo ao vale europeu”, sempre tenho vontade de destruir aquela placa, vale europeu... Então isso sempre me incomodou muito, eu vivi muitos anos no oeste de Santa Catarina, onde todo mundo é alemão e é italiano e aquilo me dava uma angústia e eu era a única pessoa não italiana, não alemã. Então eu vivi naquele *bullying*, clássico, por não representar a questão branca, europeia... Então por essa questão particular sempre tive um interesse por essa temática, né, e aí claro que, quando eu entrei na sala de aula, senti as dificuldades de como colocar isso em prática, [...] (JULIANA, 2018).

Eu trabalho numa ideia de valorização da cultura africana

[...] quando você tem alunos negros... Porque como falar sem expor, sem envergonhar? Porque já aconteceu, por exemplo, de tá falando sobre esse assunto e ter um aluno negro na sala de aula e perceber que o aluno tá se encolhendo na cadeira porque ele é a única referência. Ninguém mais se reconhece como herdeiro daquela tradição e daquela cultura, então tá todo mundo voltado como se a aula fosse pra aquela pessoa. [...] Hoje eu gosto de ver que, quando eu trabalho esse assunto, os poucos alunos negros que eu tenho em sala de aula na escola particular não se escondem mais na cadeira... pelo contrário, às vezes eu percebo que eles [...] estufando o peito. E aí eu trabalho uma questão que a gente sabe teoricamente que não é a **mais** interessante, mas, quando eu trabalho com os pequenos, eu trabalho uma ideia de valorização da cultura africana (JULIANA, 2018).

Eu tô falando para a população de fato que é de onde veio a necessidade da Lei

A partir do oitavo, do nono ano, eu já começo a tentar uma própria desconstrução, [...] como a gente faz quando trabalha a história da Europa eu não me preocupo em [...] Tratar um povo ou outro povo como o melhor [...] Assim como eu não devo fazer isso quando eu vou falar da África, né... Mas trabalho um pouco essa valorização no sexto e no sétimo porque eles tão conhecendo essas ideias. Depois a desconstrução, quando eu trabalho, por exemplo, no pré-vestibular, onde majoritariamente os meus alunos são negros, [...] é legal porque a gente tá vendo principalmente um momento de empoderamento da mulher negra, né... Tem uma mulherada lá com turbante, com cabelão assim, sabe? A ideia da valorização da minha cultura, da minha herança... É, aí a minha aula é completamente diferente, eu tô falando para a população de fato, que... que é de onde veio a necessidade da Lei, né, então ali eu posso trabalhar outras

questões, as questões inclusive mais dramáticas, mais tensas, que falam muito mais da... dos problemas sociais. Quando eu trabalho com as minhas turmas majoritariamente brancas, eu percebo que meu objetivo principal é fazer com que eles entendam e conheçam que eles são a minoria, [...] Que essa lei não é feita pra satisfazer a necessidade da minoria, [...] Então eu sempre tento mostrar pra eles que a nossa narrativa histórica é eurocêntrica, eu sempre dou o exemplo de que o descobrimento do Brasil... [...] já nos indica que foi descoberto. Não... não foi descoberto. [...] A narrativa histórica parte da Europa e vem no barco, a gente não narra daqui, de onde a gente tá porque a gente sente que nós somos herdeiros de lá e migramos pra cá né, [...] e desvendar quão eurocêntrica é a nossa histórica – a nossa história – e por que existe a necessidade da lei. [...] (JULIANA, 2018).

Eu sempre começo trabalhando com a questão do racismo estrutural

Eu deixo que eles falem, porque eu acho que é justamente quando eles verbalizam certas coisas que eu posso utilizar suas falas pra questionar: “você enxerga de onde você está falando?”. Eu acho que é daí que vem o desconforto, o embate, a briga, é você falar e você se perceber enquanto o sujeito privilegiado, perceber que seu conforto e privilégio vêm com base na exploração e na diminuição do outro, né, e aí eu acho que as pessoas... Elas não querem ser vistas assim, né... “Como assim? Eu não sou racista”. Então, eu sempre começo trabalhando com a questão do racismo estrutural, colocando todos nós enquanto pertencentes a uma sociedade que é estruturada em cima de uma suposta superioridade da tradição branca, da tradição europeia e de que tudo que não é branco é menos do que o branco, assim como a questão do gênero [...]. Não permito nem uma “micro” ou “mini” ofensa, e aí interrompo drasticamente. [...] por exemplo cotas... é um assunto sempre polêmico. Uns começam falando que é absurdo, e daqui a pouco no meio da aula o próprio cara que começou falando que é absurdo já tá falando pro outro: “Não, cara... tu não tá entendendo. Não é assim...” [...] Mas aí vem a habilidade do professor, sempre que a gente coloca um tema de debate, [...] tem que estar muito cercado de conteúdo, de teoria [...] A gente não pode deixar eles se matarem ali e ficar se xingando ou um menosprezando a opinião do outro. [...] a gente tem que ir oferecendo pra eles conhecimento, fatos, narrativas, exemplos, pra que eles mesmos percebam que aquilo que eles estão falando reproduz um discurso [...]. Claro que existem racistas declarados. [...] Mas, em sua maioria, a gente simplesmente fala do nosso local de conforto. [...] Então tu traz um exemplo, um fato histórico [...] E aí ele mesmo vai desconstruindo aquilo. Eu tenho usado muitos

instrumentos e artifícios da História pra desconstruir isso com os pequenos, porque com eles eu não posso falar simplesmente que “você é um branco privilegiado que nunca encontrou uma pessoa negra pra saber o que que é”, sabe... Claro que, quando eu tô lá no pré-vestibular, eu já posso falar... Eu tô me direcionado a outro grupo, um grupo que conhece desde que nasceu o que é o racismo na sociedade. Já os alunos brancos, eles têm dificuldade de entender que o racismo existe. Eles não conhecem o racismo porque eles não são o alvo. [...] Não é uma aula que flui naturalmente, tem que ter estudo antes (JULIANA, 2018).

Ressaltamos nas mônadas a presença determinante da colonialidade do poder, do saber e do ser que subjuga identidades e também memórias, cometendo o que alguns estudiosos do pensamento decolonial vão denominar de memoricídio.

Por outro lado, a questão de gênero se faz gritante quando aprofundamos o debate sobre racismo, patriarcado e colonialismo. A solução é analisarmos criticamente o racismo entrecruzado com gênero através do recurso teórico-metodológico da interseccionalidade²⁹, tendo em vista que na vida social essas questões não aparecem separadas, como nos ilustra a mônada sobre as escritoras negras:

Um projeto pra valorizar as mulheres escritoras negras do Brasil

Esse ano a gente fez uma pesquisa com o oitavo ano, um projeto pra valorizar as mulheres escritoras negras do Brasil, muito legal eles pesquisaram, eu mandei e-mail, os alunos mandaram e-mails para essas escritoras, às vezes elas têm livros que não são conhecidos, mas elas existem, elas têm blog, aí os alunos leram, falaram sobre elas, então queira ou não queira, também é gênero, a questão das mulheres escritoras e negras. [...] Aqui na escola, toda série entra o assunto que dá pra ti relacionar, [...] e a escola como um todo também abraça o projeto e trabalha; independente da disciplina a gente tem que trabalhar esses temas [...] a gente recebeu uns materiais também que são importantes do Estado, foi produzido “A África está em nós”, tem um coleçãozinha, bem bons, que a Gerusa (uma das escritoras brasileiras pesquisadas pelos alunos) organizou, tem muita coisa ali da cultura brasileira, afro-brasileira, [...] além do livro didático que a gente trabalha mais específico, em História já produzi bonequinhas com os alunos. Esse ano o que que eu fiz, eu convidei um professor de História que trabalha em Biguaçu, que fez o mestrado dele, acho que tá terminando, movimento negro era o tema da pesquisa dele em Santa Catarina, [...] ele veio e falou com

²⁹ AKOTIRENE, Carla. *O que é Interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

alunos do sexto e nono, deu uma palestra, bem legal, sobre o Dia da Consciência Negra, falou do racismo, há necessidade da gente falar sobre o racismo, porque o racismo existe, [...] como resultado, alunos do sexto ano, a gente fez um poema coletivo sobre a questão do racismo, depois a gente assistiu às palestras, lemos o livro, eu botei no quadro “algo racismo diga”, cada um escreveu uma frase num papel, aí eu juntei tudo e saiu um poema superbonito, resumindo tudo aquilo que eles tinham aprendido, uma atividade diferente, não foi uma prova, mas eu colhi conhecimento, depois eu fiz a leitura; eles adoraram, ficaram orgulhosos (JOSILENE, 2018).

Construindo brechas decoloniais pelo caminho ...

Na construção das narrativas e memórias de professores sobre história e culturas africanas na dimensão de uma educação das relações étnico-raciais, percebemos o quanto os diálogos interculturais entre os sujeitos individuais e coletivos, assim como saberes e práticas, são necessários na afirmação de justiça social, econômica, cognitiva, racial e cultural na construção de relações mais igualitárias.

Sempre existirão tensões nos diálogos interculturais³⁰ promovidos entre diferentes grupos sociais com condições assimétricas de acesso aos bens culturais. Porém é precisamente por isso que precisamos construir histórias e memórias outras que narrem histórias e culturas africanas e afrodescendentes, assim como indígenas para combater os preconceitos e discriminações numa dimensão da educação antirracista. Tais diálogos interculturais auxiliam a não se reduzir a escola apenas a instruir para o êxito de testes padronizados.³¹ Esse tipo de educação dá ênfase à avaliação e gestão, congelando uma lógica produtivista ilimitada, em que não se mede a qualidade. Mais uma vez, é necessário construir memórias não autoritárias, não excludentes, práticas sociais mais solidárias, falar de sujeitos outros, de práticas solidárias através da História, de memórias outras. Por isso é importante, segundo Santos³², lutar por justiça cognitiva e epistemológica, por isso precisamos decolonizar o conhecimento científico escolar, a escola, o currículo, as relações sociais, políticas, econômicas e afetivas no micro e no macro. Trilhar caminhos insurgentes que proporcionem que

³⁰ CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

³¹ CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (orgs.). *Educação: temas em debate*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

³² SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009. p. 23-71.

povos oprimidos e excluídos pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo se reconheçam também nas salas de aula, que se reconheçam nos livros didáticos e nos currículos escolares.

O memoricídio é uma das mais graves ações cometidas contra as populações invisibilizadas pela maioria dos poderes públicos e residentes em territórios para além da linha abissal.³³ Um grupo humano sem memória perde ou mutila suas identidades culturais e enfraquece suas identidades, esvazia e vulnerabiliza a(s) cultura(s) e história(s) de seu povo. A escola tem um papel extremamente relevante, transformando subjetividades através da educação e permitindo que afluam novas identidades.³⁴

Sendo assim, a educação para as relações étnico-raciais coloca-se como uma brecha/ fissura decolonial³⁵ no sistema, já que quebra com a hegemonia de uma educação monocultora, eurocêntrica, masculina, cristã e capitalista. Também esses narradores docentes falam sobre esse racismo epistemológico que nega os saberes e fazeres outros produzidos por grupos populares que sofreram a exclusão e a opressão do sistema hegemônico.

³³ Idem.

³⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

³⁵ WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

Capítulo 10

Produção de conhecimento histórico-educacional no diálogo com as narrativas dos mestres moçambicanos

Cyntia Simioni França

Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete

Início da conversa

Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima. [...] constitui uma verdadeira biblioteca, onde os arquivos não estão classificados, mas totalmente inventariados.

Hampatê Bâ

O ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo e o fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens [...]. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.

Ecléa Bosi

Este artigo foi urdido pelas mãos de dois pesquisadores que estão em países separados¹: Moçambique e Brasil, mas dividimos nossas inquietações, intercambiamos experiências, partilhamos as singularidades de nossas culturas, entrecruzamos as visões de mundo, de tempo e de espaços nessa produção. No momento da tecitura deste texto, vivemos a pandemia provocada pelo novo vírus Corona, denominado Covid-19,

¹ Devido à pandemia, a viagem de estudos para o Brasil foi prorrogada para o próximo ano. Neste momento, a pesquisa tem sido realizada por vias remotas.

e, para vencermos essa fase crítica de contágio, estamos em isolamento social. Nesse sentido é latente a percepção do quanto a relação com o *outro* nos constitui, a importância das experiências coletivas e do viver nos espaços públicos.

Compartilhamos uma pesquisa de mestrado em andamento que se preocupa em escutar as narrativas dos mestres (espirituais e comunitários) que vivem em uma comunidade rural, onde estão circunscritas as pinturas rupestres de Chinhamapere, situada na província de Manica em Moçambique. Esses mestres são na maioria anciãos² que protagonizam as práticas ritualísticas ligadas à tradição das pinturas rupestres local. Em Moçambique, a oralidade tem papel fundamental na elaboração de experiências coletivas, sendo os mestres anciãos protagonistas de práticas de intercâmbio do vivido. Segundo Eclea Bosi, o ancião cumpre “a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”³. Para os africanos, os anciãos são considerados bibliotecas vivas, em que os diferentes saberes, ensinamentos e fazeres estão interligados entre si, vivem e resistem a seu apagamento na modernidade.⁴ Quando os mestres (em sua maioria anciãos) morrem, é “uma biblioteca que se queima”⁵.

As pinturas rupestres são reconhecidas como patrimônio cultural de Moçambique. No entanto existem poucos registros dos saberes e fazeres vinculados à tradição das pinturas rupestres; daí a necessidade de salvaguardar as memórias e experiências que permitem a vivência da tradição, do conhecimento, dos ritos, das celebrações, da sonoridade no tempo presente por meio de narrativas orais dos mestres. Apostamos que tais narrativas trazem elementos sobre a ancestralidade, memória coletiva e identidade do lugar, (re)alimentam as tradições orais das comunidades rurais e possibilitam (re)criar com a comunidade local as realidades moçambicanas, fortalecendo suas identidades coletivas.

A pesquisa ainda contribui para pensarmos no ensino de História na interface com o patrimônio cultural em processos criativos de produção de conhecimentos histórico-educacionais para além do espaço escolar e na interlocução com diferentes públicos⁶ e saberes, capazes de estimular

² A maioria “iletrados”.

³ BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

⁴ HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A tradição viva*. In: História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 181-218.

⁵ *Ibidem*.

⁶ A noção de público será utilizada neste artigo a partir das ideias de Hannah Arendt, desenvolvidas na obra *Condição Humana*, que remete a dois sentidos: primeiro, aquilo que se torna visível – o que vem a público – que pode ser visto e ouvido por todos. “A presença de outros que veem o que vemos e que ouvem o que ouvimos garante-nos realidade do mundo e

um pensar histórico – coletivo, polissêmico, relacional, questionador – na formação de pessoas que possam compreender o engendramento histórico de suas experiências coletivas.⁷

Para colocar em ação a pesquisa, trabalharemos com memórias e produção de narrativas, ancoradas no aporte teórico metodológico de Benjamin.⁸ Serão estimuladas práticas de rememoração por meio de rodas de conversa com os mestres espirituais e comunitários, narradores de suas próprias experiências de vida e dos saberes e fazeres coletivos da comunidade rural de Chinhamapere. Para refletir teoricamente sobre a acepção de cultura, enveredamos pela perspectiva do moçambicano José de Sousa Miguel Lopes, professor e pesquisador do campo educacional que desenvolveu a ideia de cultura acústica e a sociedade moçambicana. Iniciaremos a seguir a nossa primeira conversa.

1ª Conversa – Situando a comunidade rural de Chinhamapere e as pinturas rupestres no tempo e no espaço

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso.⁹

As pinturas rupestres de Chinhamapere (PRC) estão situadas na província de Manica, no distrito de Manica¹⁰, em Moçambique. A província de Manica está localizada no centro-oeste do país, ao longo da fronteira com o Zimbábwe. A sua capital é a cidade de Chimoio, situada no planalto, com o mesmo nome.

de nós mesmos” (2000, p. 39). Esse conceito remete à ideia da intersubjetividade e pluralidade humana. O segundo sentido está vinculado à ideia do mundo compartilhado entre os homens, uma vez que para a autora o termo “público” significa o próprio mundo na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (2000, p. 62).

⁷ GALZERANI, Maria Carolina B. Pesquisa em Ensino de história: Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (Org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas-SP: Papirus, 2013.

⁸ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

⁹ *Ibidem*, p. 154-155.

¹⁰ Para entendermos melhor, é pensar no Brasil, o estado do Rio de Janeiro e a capital Rio de Janeiro.

O distrito de Manica localiza-se na parte central a oeste da província de Manica, limitado a norte pelo distrito de Bárue – Manica e ao sul pelo distrito de Sussundenga. Possui solos férteis e com recursos hídricos. A população vive da agricultura; a produção é feita predominantemente em condições de sequeiro, nem sempre bem-sucedida, uma vez que o risco de perda das colheitas é alto, dada a baixa capacidade de armazenamento de humidade no solo durante o período de crescimento. Em relação à religião, existem muitas crenças no distrito. A religião da população é predominantemente Sião/Zione e católica.

Entendemos as pinturas rupestres como um conjunto de manifestações artístico-simbólicas pintadas nas paredes e tetos de cavernas, grutas e abrigos rochosos, sendo parte do patrimônio cultural, um elo entre o mundo material e o mundo imaginário das comunidades locais de Chinhamapere.¹¹

As comunidades locais acreditam que os espíritos dos ancestrais vivem a terra e na água, em espaços naturais, como no topo do monte onde estão inscritas as pinturas rupestres de Chinhamapere, e por isso são considerados locais de poderes espirituais.¹² Chinhamapere representa um símbolo de unidade e de cura espiritual, em que acontecem cerimônias tradicionais em respeito aos espíritos ancestrais. Assim, a sociedade ritualiza os retornos cíclicos através de festas, de danças, com pedidos de chuva e de proteção contra pragas e epidemias, boa convivência social, proteção das calamidades naturais e outras.¹³

As pinturas rupestres estão espalhadas em um abrigo de uma rocha gigante em uma área da Serra Vumba. Seu acesso é feito por uma trilha aberta até uma povoação que fica no sopé do monte. De lá em diante, o itinerário é sobre um declive fortemente acentuado até se poder chegar às pinturas. Os contrafortes da Serra Vumba e o monte Chinhamapere têm uma extensão aproximada de 15 km e pertencem às “orogenias iniciadas no pré-câmbrico, nomeadamente, os complexos rochosos do chamado Cratão Rodésiano, formados há mais de 3,5 milhões de anos”¹⁴.

Essas pinturas indicam a presença do homem primitivo no território moçambicano no passado, e por esses desenhos conseguimos saber que eles

¹¹ NOTICE Joaquim. *Pinturas Rupestres de Chinhamapere: uma perspectiva da preservação do patrimônio sociocultural de Moçambique no contexto da gestão ambiental*. Maputo 2015; JOPELA, A. J. *Custódia tradicional do patrimônio arqueológico da província de Manica: experiências e práticas sobre as pinturas rupestres no distrito de Manica, 1943-2005*. 2006. 80 f. Dissertação (Licenciado em História) – Faculdade de Letras e Ciências Sociais, UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, Maputo, 2006.

¹² JOPELA, A. J. *Custódia tradicional do patrimônio arqueológico da província de Manica: experiências e práticas sobre as pinturas rupestres no distrito de Manica, 1943-2005*, op. cit.

¹³ NOTICE Joaquim. *Pinturas Rupestres de Chinhamapere: uma perspectiva da preservação do patrimônio sociocultural de Moçambique no contexto da gestão ambiental*, op. cit.

¹⁴ MUCHANGOS, A. *Moçambique: regiões e paisagens naturais*. Maputo: autor, 1999.

viviam da caça e da pesca ou eram comunidades de caçadores e coletores. Suas origens vão desde o período da pré-história e da época dos bosquímanos, primeiras comunidades que habitaram Moçambique.¹⁵

Antes da chegada dos povos bantu no território moçambicano por volta de 300 anos d.C., existiram em Moçambique comunidades ou grupos humanos que se destacaram por sua forma de vida: os Khoisan. Viviam em grupos menores, nômades e/ou seminômades, habitando nas cavernas ou grutas, perto das rochas e em cabanas feitas de capim, e seus líderes eram anciãos.

É com a chegada dos povos bantu que as comunidades primogênicas de Moçambique se tornaram mais “dinâmicas, pois a convivência entre eles e os bosquímanos fez com que esses últimos aprendessem a técnica do ferro, do cultivo de terras e da criação de animais e a conseqüente sedentarização”¹⁶. A convivência entre esses grupos humanos resultou numa miscigenação e em diferentes relações de trabalho, trocando entre si produtos da caça por agrícolas. Os bosquímanos eram muito conhecedores de diferentes métodos da caça e da pesca, diferentemente dos bantu, que já possuíam o domínio da natureza por meio de técnicas e métodos de trabalho, introduzindo a idade de ferro. As habilidades que o povo bantu tinha com o ferro e o desenvolvimento da agricultura proporcionaram a sedentarização dos primeiros habitantes de Moçambique até os dias de hoje. Portanto o povo moçambicano é considerado de origem dos povos bantu.

2ª Conversa – Sentidos e significados dos patrimônios culturais

Quanto às pinturas rupestres, são reconhecidas como patrimônio cultural sob a luz da lei nº 10/1988.¹⁷ Em Moçambique, as políticas públicas patrimoniais entendem o patrimônio cultural como “o conjunto de bens materiais e imateriais criados ou integrados pelo povo moçambicano ao longo da história, com relevância para a definição da identidade cultural moçambicana”.

Moçambique possui testemunhas da História Humana importantes não só para as comunidades locais como também para o resto da humanidade. A Ilha de Moçambique, classificada como patrimônio cultural mundial, as pinturas rupestres, os muralhados (as ruínas Swahili, os Zimbabwes e as aringas), os locais históricos, as zonas que apresentam uma grande biodiversidade são exemplos dessa

¹⁵ NOTICE Joaquim. *Pinturas Rupestres de Chinhamapere: uma perspectiva da preservação do patrimônio sociocultural de Moçambique no contexto da gestão ambiental*, op. cit.

¹⁶ *Idem*, p. 369.

¹⁷ Lei nº 10/88: Determina a proteção dos bens materiais e imateriais do patrimônio cultural moçambicano.

riqueza patrimonial e que contribuem para a identificação da personalidade e espaço moçambicanos.¹⁸

Françoise Choay¹⁹, ao discutir o conceito de patrimônio, sintetiza-o como algo que permite uma leitura do passado no presente e que representa as comunidades que o defendem. O patrimônio faz parte de um processo histórico, localizado historicamente em um dado tempo e espaço, e resulta de escolhas e intencionalidades.

Entendemos o patrimônio cultural como um bem que tem sentido para a comunidade que o constituiu, ou seja, depende dos significados que a comunidade local atribui ao mesmo e não simplesmente das políticas públicas patrimoniais. Um bem patrimonial para uma comunidade pode não ser para outra; as escolhas são feitas pelos sentidos que cada indivíduo ou grupo social atribui ao patrimônio.²⁰

O patrimônio cultural precisa encontrar ressonância junto à comunidade que o constituiu, ou seja, reconhecimento da comunidade dos

bens materiais ou intangíveis que elas mesmas produzem como manifestação de sua cultura e de seu entendimento de mundo. Isso significa que as políticas culturais devem considerar que a ideia de patrimônio implica não apenas a concepção de posse dos bens materiais e simbólicos, mas os sentidos e valores constituídos pelas relações e experiências coletivas²¹.

A apropriação do patrimônio cultural não acontece de forma homogênea, pois envolve sentidos que realçam o sentimento de pertencimento no presente. Portanto o bem cultural faz parte de um conjunto de processos dinâmicos e mutáveis que se consubstanciam em construção, (re)criação, interação e relação baseadas na diversidade.²²

Nesse sentido, as práticas culturais ligadas às pinturas rupestres de Chimanhapere, realizadas pelos mestres anciãos, podem ter passado por variações, ou seja, elas podem ter sofrido transformações a partir de processos criativos e individuais ligados às demandas do tempo presente.

¹⁸ Resolução nº12/97: Aprova a Política Cultural e Estratégia de suas Implementações.

¹⁹ CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, EDUNESP, 2001.

²⁰ POULOT, Dominique. História, Memória, Patrimônio. In: *Uma história do patrimônio no ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009; CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*, op. cit.

²¹ ROVAI, M. G. O. Políticas Públicas Culturais e tradição popular: uma reflexão sobre caminhos trilhados e sonhados. In: SANTHIAGO, Ricardo; ALMEIDA, Juniele Rabelol; MAUAD, Ana Maria (Org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. 1 ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016. v. 1, p. 248.

²² *Ibidem*.

Em diálogo com a historiadora e professora Junia Sales Pereira²³, entendemos que mais do que “preservar um objeto como testemunho de um processo histórico, é necessário valorizar os saberes que o produzem, permitindo a vivência de tradição, saberes, saber-fazer, conhecimentos, celebrações, práticas, sonoridades, etc., no tempo presente”.

Nesse sentido, a preocupação desta pesquisa não é em torno das pinturas rupestres em si mesmas, mas nos interessa ouvir as narrativas das experiências dos mestres espirituais e comunitários sobre seus saberes, fazeres, ritos e práticas sociais de tradição oral das pinturas rupestres, realizadas com as comunidades rurais de Chinhamapere. Esses mestres realizam rituais com as comunidades ligadas à tradição das pinturas rupestres. As comunidades locais consideram as pinturas rupestres como um elo construtor de laços identitários culturais coletivos.²⁴

Não diferente do Ocidente, as sociedades moçambicanas têm resistido ao apagamento de sua tradição oral, impulsionada pelo avanço da modernidade, que age como um rolo compressor sobre a essência das culturas ancestrais. Apesar de as políticas públicas patrimoniais ainda se voltarem predominantemente para os patrimônios de pedra e cal²⁵, é urgente ouvir as experiências dos mestres espirituais e comunitários de Chinhamapere, que a cada dia estão mais em vias de desaparecimento. Será que não seria esse o apelo messiânico benjaminiano de escutar as vozes emudecidas pela historiografia tradicional? Aliás, não são as pessoas que vivem na comunidade que dão sentido às pinturas rupestres?

Michel Lowy²⁶ ajuda-nos a pensar a tarefa messiânica benjaminiana a partir das seguintes palavras: “Éramos esperados na terra para salvar do esquecimento os vencidos, mas também para continuar e, se possível, concluir seu embate emancipador (...) A redenção messiânica revolucionária é uma tarefa que nos foi atribuída pelas gerações passadas”. A redenção é uma tarefa revolucionária que se realiza no presente, e Benjamin²⁷ aposta que o caminho é através de práticas de rememoração.

²³ PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. *Resgate*, Campinas, v. XX, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012.

²⁴ NOTICE, Joaquim. *Pinturas Rupestres de Chinhamapere: uma perspectiva da preservação do patrimônio sociocultural de Moçambique no contexto da gestão ambiental*, op. cit.; SAETERSDAL, T. *Places, people and ancestors: archaeology and society in Manica, Mozambique*. Tese de Doutorado. Bergen: University of Bergen, 2004.

²⁵ FONSECA, Maria Cecília. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-76.

²⁶ LOWY, Michel. *Walter Benjamin. Aviso de Incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2004.

²⁷ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

Ao rememorar, reconstruímos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Nessa pesquisa, a rememoração assume uma dimensão política; ao escutarmos os mestres moçambicanos, contribuímos para “salvaguardar” as memórias e suas experiências coletivas que estão sendo comprimidas pelas novas formas de gestão “moderna” das políticas públicas patrimoniais e pelo avanço da modernidade capitalista, que tende a diluir as dimensões espacotemporais das pessoas que vivem nessa comunidade, desenraizando os sujeitos no tempo e no espaço.²⁸

Benjamin²⁹ fala-nos que a memória não é “um instrumento para a exploração do passado, é, antes, o seu meio. A memória é onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas”³⁰. Portanto o trabalho com memórias como meio assume a dimensão de trazer diferentes vozes de sujeitos que se entrelaçam para construir leituras possíveis da experiência social no tempo e no espaço. Tais vozes são estimuladas e flagradas em práticas de rememoração expressas em narrativas orais.

3ª Conversa – A narrativa oral em uma cultura acústica

A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.³¹

Uma das características mais marcantes da sociedade moçambicana é a oralidade; por esse traço configura-se como uma cultura essencialmente acústica. O professor e pesquisador de origem moçambicana José de Sousa Miguel Lopes em sua obra *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*³² entende como cultura acústica aquela ligada a comunidades que têm no ouvido e não na visão seu órgão de recepção e percepção por excelência. A produção de conhecimentos em culturas acústicas tem na corporeidade o *locus* das memórias e saberes.

Nas comunidades de cultura acústica, as tradições são transmitidas por meio de provérbios, contos, lendas, fábulas, mitos que vivem no imaginário

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Idem*, p. 239.

³¹ *Idem*, p. 221.

³² LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.

popular. A oralidade vem do interior, do som emanado pela voz e alcança o interior do outro, envolvendo-o por meio de gestos, músicas, danças, ritmos.

Os relatos orais são enriquecidos com a sabedoria dos mais velhos, o que lembra muito bem a figura do narrador benjaminiano. O filósofo Walter Benjamin³³ trata, em seu ensaio intitulado *O Narrador* da família dos narradores a partir da imagem de dois grupos: o camponês sedentário e o marinheiro. O primeiro seria aquele que permanece a vida inteira em sua terra e carrega suas tradições e histórias. O segundo, o marinheiro, aquele que viaja e, quando retorna, tem muito a contar dos lugares que conheceu e dos povos com que conviveu.

É da primeira família de narrador que essa pesquisa trata, os mestres de Chinhamapere, pois sua sabedoria está enraizada no conhecimento popular. Esses narram histórias de tradição oral que alimentam a vida da comunidade. O narrador tem “sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais. Todos os narradores locomovem-se para cima e para baixo nos degraus de suas experiências”³⁴. Eles narram a sua experiência e “de volta, ele a torna a experiência daqueles que ouvem a história”. Sua sabedoria é mergulhada na experiência (individual no diálogo com o coletivo), recolhida ao “acervo de toda uma vida”³⁵.

Walter Benjamin oferece-nos em seu texto *Experiência e Pobreza*³⁶ uma compreensão da acepção da experiência a partir da leitura de uma narrativa lendária de um ancião que conta, no leito da morte, a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavaram a terra, mas não encontraram nenhuma pista. Porém com o outono as ditas vinhas do falecido pai produziram demasiadamente, se comparadas a outras regiões. Então vieram a compreender que o pai havia passado uma experiência: o trabalho, e não o ouro, como supostamente haviam pensado. A riqueza tratada não se deve à acumulação de dinheiro, mas ao relato do pai transmitido aos filhos no leito de morte sobre a sua experiência de trabalho. É uma experiência transmitida para orientar as sucessivas gerações.³⁷

Nesse sentido, as histórias narradas “não são simplesmente ouvidas ou lidas, mas seguidas; elas acarretam uma formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade”³⁸. Essas narrativas

³³ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

³⁴ *Idem*, p. 214-215.

³⁵ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

³⁶ *Idem*.

³⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011; GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014; GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

³⁸ GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar Escrever Esquecer*, op. cit., p. 66.

carregam uma dimensão utilitária não no sentido instrumental, mas como um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou conselho. O narrador benjaminiano é um conselheiro porque conhece suas tradições; suas histórias são portadoras de sabedoria. (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. “O conselho é tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.”³⁹

A narrativa é um modo de compartilhar valores, crenças, saberes, fazeres e experiências coletivas entre ouvinte e narrador. Em comunidades rurais como a de Chinhamapere, a maioria das narrativas está ligada aos povos ancestrais. Nesse sentido, as práticas ritualísticas realizadas pelos mestres espirituais e comunitários junto à comunidade local são para pedir auxílio a seus ancestrais para o cultivo da agricultura local, a cura de doenças e outras.

A arte de contar é uma “prática ritualística, um ato de iniciação ao universo da africanidade, e tal prática e ato são, sobretudo, um gesto de prazer pelo qual o mundo real dá lugar ao momento do meramente possível, que, feito voz, desengrena a realidade e desata a fantasia”⁴⁰.

O narrador envolve o ouvinte de tal forma que ele vive a estória que conta. Junto ao prazer de contar e lembrar corresponde o prazer de escutar e aprender com as histórias. Em Moçambique, a oralidade é “rítmica e corporal, imaginativa e poética, que emerge do interior, da voz, e penetra no interior do outro através do ouvido, envolvendo-o na questão”⁴¹.

A narrativa que floresceu nas sociedades de trabalho manual como a de Moçambique tem como modo de comunicação práticas artesanais, pois ela não transmite puramente a história como se fosse uma informação; ao contrário, ela se “integra à vida do narrador” para passar aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador, como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila.⁴²

Para o envolvimento entre o ouvinte e o narrador, nas sociedades moçambicanas acrescenta-se a narrativa à dramatização, alegorias e diferentes artifícios que envolvem a gestualidade, a corporeidade, ritmos, emoção e metáforas. As narrativas orais africanas carregam dizeres sonoros e imagéticos das experiências humanas. É importante saber que no processo de “escuta desenvolve-se um espaço intersubjetivo, em que escuto também quer

³⁹ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit., p. 200.

⁴⁰ PADILHA, Laura Cavalcante. *Novos Pactos, Outras ficções: ensaios sobre literaturas afroluso-brasileiras*. Porto Alegre: EDIPUCRS (Coleção Memória de Letras), 1995.

⁴¹ LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*, op. cit., p. 177.

⁴² BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

dizer escuta-me”. Construída a partir da “audição, a escuta, de um ponto de vista antropológico, é o sentido próprio do espaço e do tempo”⁴³.

A hesitação prejudica o fluxo da narrativa; as pausas são benéficas. É melhor repetir algo engenhosamente do que simplesmente parar de falar enquanto se está à procura da ideia seguinte. As culturas acústicas estimulam a fluência, o excesso e a loquacidade.⁴⁴

Para que as histórias narradas sejam lembradas e incorporadas pelas outras gerações, busca-se mergulhar em memórias musicais, sensorio-motoras e afetivas.⁴⁵ Além disso, “as rimas, os ritmos dos poemas e dos cantos, as danças e os rituais têm, como narrativas, uma função menmotécnica”⁴⁶, já que “contar história sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”⁴⁷.

Benjamin⁴⁸ falava que, se o narrador contar de modo natural e renunciar às “sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”. É importante dizer ainda que esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um ouvinte atento com ouvidos distendidos. Quanto mais o ouvinte se esquece de si, mais a narrativa penetra profundamente nele.

Esse estado de distensão tem sido possível na contemporaneidade em comunidades rurais como as de Chinhamapere, cujos ritmos de trabalho são manuais. O ato de lembrar e contar é a capacidade infinita de sociedades regidas por ritmos de trabalho coletivo e manual. O caráter de comunidade entre vida e palavra encontra seu germe em sociedades cujos ritmos de trabalho são vagarosos e opõem-se ao trabalho industrial. Assim, o ritmo de trabalho manual inscreve-se em uma temporalidade, a de que o tempo é excedente para contar. O movimento das mãos dos mestres remete-nos à imagem respeitosa daquilo que é transformado, ou seja, há uma relação profunda com o ato de narrar: já que a narrativa é uma maneira de dar

⁴³ LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*, op. cit., p. 178.

⁴⁴ LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*, op. cit.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Na sociedade moçambicana, a memória transmitida para as futuras gerações não é mecânica; é uma memória social baseada numa reconstrução criativa. As criações coletivas são emanadas de uma comunidade, fundadas sobre a tradição, transmitidas pela narrativa oral e modificadas através do tempo por um processo de recriação coletiva por suas comunidades. A narração de obras verbais constitui um processo de criação contínua, que conta reordenações e deslocamentos numa intensa atividade da imaginação e criação intelectual (*Idem*, p. 168)

⁴⁷ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*, op. cit., p. 205.

⁴⁸ *Idem*, p. 204.

os contornos necessários à infinita atividade narrável em uma relação imbricada entre a mão e a voz, o gesto e a palavra. No ato de contar são envolvidos a alma, o olho e a mão, que, amalgamados, se tornam o meio narrativo de uma experiência partilhada de uma dada comunidade.⁴⁹

Benjamin ensinou-nos como se “teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. Porém essa rede tem sido desfeita por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das antigas formas de trabalho manual”⁵⁰.

Com o avanço dos modos de produção capitalista na modernidade que estava em curso desde a primeira Revolução Industrial na Europa do século XVIII, a aceleração do tempo, ocasionada pelo aperfeiçoamento das técnicas produtivas capitalistas, levou ao desaparecimento do narrador e junto com ele o processo de contar e partilhar experiências. O deslocamento das populações do campo para a cidade em busca de trabalhos nas fábricas desestabilizou significativamente as bases que sustentavam os povos e comunidades tradicionais rurais, pois muitos deles foram desenraizados dos modos de viver, pensar, sentir e dizer. O ouvinte, ao não se reconhecer naquilo que é narrado, rompe com o fio da história que liga o passado e o futuro. Os sentidos passam a ser controlados como nos movimentos das máquinas por meio de uma vida acelerada, assentada num tempo fugaz e efêmero.⁵¹

Aquilo que se aprendia ouvindo o outro já não tem mais significado na sociedade dominada pela técnica. Não havendo mais ligação entre alma, olho e mão, como dizia Benjamin⁵², não há o que dizer. Se as experiências coletivas não mais a vinculam a nós, desaparece o narrador e com ele as tradições orais. Em Chimampere, mesmo com a compressão da modernidade que tenta destruir as tradições ligadas à ancestralidade, ainda assim os mestres moçambicanos têm resistido ao apagamento de seus saberes e fazeres por meio de suas narrativas orais, porém “encontram cada vez menos ouvido dóceis a quem possam transmitir seus ensinamentos”, sendo um dos fatores para o retraimento da narrativa a atração dos grandes centros urbanos.⁵³

Ahmadou Hampaté Bá, escritor e etnólogo maliense que se dedicou a estudos sobre as culturas orais africanas, destaca que a sociedade africana, no que tange à tradição oral, encontra-se diante

⁴⁹ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

⁵⁰ Idem, p. 205.

⁵¹ THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁵² BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

⁵³ HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: *História geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo, 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

da última geração dos grandes depositários. Justamente por esse motivo o trabalho de coleta deve ser intensificado durante os próximos 10 ou 15 anos, após os quais os últimos grandes monumentos vivos da cultura africana terão desaparecido e, junto com eles, os tesouros insubstituíveis de uma educação peculiar, ao mesmo tempo material, psicológica e espiritual, fundamentada no sentimento de unidade da vida e cujas fontes se perdem na noite dos tempos⁵⁴.

Em Moçambique, existe uma variedade de patrimônio cultural que se manifesta através das narrativas e dos narradores, principalmente nas comunidades rurais. O que nos leva a imaginar a existência de inúmeros mestres dos saberes populares, mas que suas memórias e experiências não tiveram espaço para ser ouvidas. No entanto esses sujeitos existem, resistem e (re)existem como os mestres das comunidades rurais de Chinghamapere ao apagamento de suas experiências coletivas que se inscrevem em uma cadeia temporal comum a várias gerações. São narradores que tecem o passado, o presente e o futuro em suas tramas orais juntamente com as comunidades locais. Eles concretizam a união entre narrativa e vida, diferentes gerações e espaços e tempos.⁵⁵ É com fundamento nessa reflexão que consideramos importante entrecruzar o ensino de História e o patrimônio cultural como uma das possibilidades de os estudantes resistirem ao desenraizamento espaçotemporal.

4ª Conversa – Entrecruzando ensino de História e Patrimônio Cultural

Nas últimas décadas, temos percebido uma preocupação expressiva com o patrimônio cultural.⁵⁶ Atividades educativas envolvendo o patrimônio cultural vêm sendo desenvolvidas por diferentes instituições ligadas à cultura, professores da educação básica e universitários e historiadores, preocupados com as questões da(s) memória(s) em suas várias facetas.

Ao refletirmos a respeito do ensino de História na interface com o patrimônio cultural, encontramos vários significados de Educação Patrimonial, que vão desde instrumento de alfabetização cultural, ferramenta pedagógica de estímulo à apropriação e à valorização da herança cultural, fortalecedor da cidadania, metodologia de trabalho educacional que visa despertar o sentimento de pertencimento, formação da consciência histórica

⁵⁴ *Idem*, p. 176.

⁵⁵ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*, op. cit.

⁵⁶ HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000; PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. *Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio*, op. cit.

do estudante ou até mesmo práticas educativas formatadas, tendencialmente diluidoras das noções de tempo, espaço e relações sociais.

Contudo, ao pensar a interface patrimônio cultural e ensino de História, ressaltamos a importância de tensionar as diferentes apropriações sociais e culturais que temos visto na relação com o patrimônio cultural, retirando-lhe o seu estatuto sacralizado e naturalizado e considerá-lo como produtor e vetor de relações sociais.⁵⁷

Ao tratar de patrimônio cultural, acreditamos na existência de “memórias e histórias plurais, de relações de poder imbricadas em apagamentos, esquecimentos e silenciamentos produzidos por diferentes práticas socioculturais”⁵⁸. Nesse sentido, consideramos importante problematizarmos as práticas de ensino de História que envolvem os patrimônios culturais a partir de uma ideia de preservação, legado e resgate, acepções prevaletentes na modernidade capitalista. A acepção de patrimônio como preservação vincula-se a propostas educativas que visam à “compreensão do passado histórico (sem, necessariamente, vincular-se ao presente vivido), à heroização das ações e sujeitos históricos, à compreensão do histórico como excepcional, raro e materialmente valioso”⁵⁹.

A ideia de continuidade e transmissão está ligada à concepção do patrimônio cultural como herança. Mas a questão que se questiona é: *Qual herança? Para quem essa herança? Que sentidos de tempo e memória alimentam a acepção de patrimônio cultural como herança? Além disso, quando assumimos o patrimônio como herança/legado, qual o lugar ou a relação dos estudantes no presente com os patrimônios culturais? Qual o papel dos estudantes nas ações educativas patrimoniais?*

Ao refletir a respeito do patrimônio cultural no campo educacional, existem práticas de preservação ligadas às culturas das minorias étnicas e sociais e aos bens imateriais, incorporando “os registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira”⁶⁰, mas, ainda assim, o que predomina no pensamento de preservação são os bens materiais de grupos sociais dominantes. Mais do que isso, eles são preservados como

⁵⁷ CIAMPI, H. Mediações entre Ensino de História e Patrimônio. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. (Orgs.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Alínea, 2015. p. 64-75.

⁵⁸ GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: Ernesta Zamboni; Maria Carolina Bovério Galzerani; Caroline Pacievitch (Org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. 1 ed. Campinas: Editora Alínea, 2015. v. 1, p. 90-102.

⁵⁹ PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. *Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio*, op. cit., p. 167.

⁶⁰ *Idem*, p. 166.

legados, ou seja, como algo que se resgata tal qual teria sido no passado. Assim, a atuação dos estudantes estaria restrita a aprender a história daquele patrimônio e simplesmente preservá-la. Benjamin tece uma crítica ao modo de conceber o passado como regaste, pois entende que não podemos

recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundo jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver⁶¹.

Na perspectiva benjaminiana, a preocupação não é com o resgate do passado como a visão da historiografia historicista, mas com a ampliação desse passado, de modo que não sejam apagadas possibilidades “outras” que, na relação/encontro com o presente, possam ser trazidas outras memórias, reescritas múltiplas histórias e acolhidos outros patrimônios culturais.

A acepção de patrimônio cultural como resgate é completamente contrária à ideia benjaminiana, visto que ela impossibilita os estudantes de (re)elaborarem os sentidos produzidos na relação com seus patrimônios culturais. A historiadora Nara Rúbia de Carvalho compreende que a ideia do patrimônio cultural em uma perspectiva de preservação, “enquanto resgate de um legado, não permite uma relação dialética entre as dimensões presente e passado e nos remete à ideia benjaminiana do cortejo dos vencedores no *continuum* da história”⁶².

Ampliando essa reflexão, a historiadora Junia Sales Pereira e o historiador Ricardo Oriá ressaltam que a ideia de patrimônio como herança/legado, como transmissão de algo para outra geração, está muito ligada a uma noção de sujeito que apenas recebe a cultura material/imaterial e deverá apenas preservar, mas muitas vezes não se relaciona com ele, ou seja, os estudantes não se enxergam na relação com o patrimônio cultural, tornam-se apenas espectadores.

Sabemos que o patrimônio cultural “não prescinde de pessoas. Ele não está apenas no objeto” (pinturas rupestres), mas é uma “produção coletiva de

⁶¹ BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5 ed. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 104-105.

⁶² CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de pedras, céu de estrelas*: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

sujeitos, travada no interior das relações sociais. O patrimônio não se constrói apenas a partir do objeto nem do sujeito, mas na relação/tensão sujeito-objeto”. O que permite entender que o patrimônio cultural se fundamenta na relação mais ampla com as pessoas. “Na medida em que é produzido afastado do diálogo com o outro (o não dominante), o patrimônio torna-se ‘pesado, porque mudo’. E um patrimônio mudo não é um patrimônio”⁶³.

Nesse sentido, consideramos importante alargar as abordagens das relações entre patrimônio cultural e ensino de História, ressaltando que, mais do que preservar um patrimônio como testemunho de um processo histórico, será necessário considerar os “saberes que o produziram e produzem, permitindo a valorização do saber-fazer, dos conhecimentos, celebrações, práticas, sonoridade, no tempo presente, concretizadas na partilha do social”⁶⁴.

Em diálogo com a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani questionamos: *Como ultrapassar a acepção de educação patrimonial, centrada na ideia da “instrução dos cidadãos”? Como não restringir a educação patrimonial em apenas seus modos de fazer (metodologias), mas focalizar na ação dos estudantes nas práticas educativas patrimoniais? É possível pensar o entrecruzamento do ensino de história e educação patrimonial para além de atos cognitivos? É possível práticas educativas como uma tessitura coletiva que fortalece a dimensão da cidadania dos estudantes?*

A cidadania entendida nesse diálogo como direito à participação ativa, questionadora dos rumos prevaletentes da modernidade capitalista, rumos estes, muitas vezes, diluidores das relações sociais, da dimensão de tempo, de espaço e dos sujeitos.⁶⁵

Consideramos fundamental ao trabalhar no ensino de História na interface com os patrimônios culturais compreender que o espaço urbano ou rural é formado por uma variedade de culturas, memórias e histórias. Sem esse reconhecimento fica muito difícil para um cidadão/estudante ter o sentimento de pertencimento a uma comunidade, construir laços identitários e conceber a existência de um mundo compartilhado e comum entre si e as demais pessoas com as quais convivem, bem como viver a alteridade e a própria política. O cidadão que não teve a sua história contemplada pela historiografia oficial poderá perceber um forte desenraizamento e não entender a existência de um passado e de experiências vividas coletivamente

⁶³ VIEIRA, Bruno Felipe. *A agonia do patrimônio imagens ambivalentes na cidade de Amparo (década de 1980)*. 2011. 236 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo.

⁶⁴ PEREIRA, Júnia Sales; ORÍÁ, Ricardo. *Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio*, op cit.

⁶⁵ PAIM, Aida R.; PAIM, Elison; GUIMARÃES, Maria de Fátima; GALZERANI, Maria Carolina B. Tessitura de Memórias e Histórias Educacionais: Projeto Marcos Históricos e Geográficos de Campinas/SP. *Revista Memória em Rede*, v. 2, p. 1-15, 2012.

nas tramas urbanas. Não desconsideramos que esquecer e apagar as múltiplas memórias, temporalidades, espacialidades significa desconsiderar o universo plural e ambivalente da cultura material e imaterial. Será que, se instigássemos a ampliação do olhar dos estudantes no ensino de História, possibilitaria a eles compreenderem que a “qualidade de vida em uma cidade pressupõe, também, atentar para a diversidade de suas histórias e memórias, para seus patrimônios culturais”? Acreditamos que uma “cidade precisa ser reconhecida, contemplada e esteticamente fruída por sua população”⁶⁶.

Nesse sentido, defendemos um ensino de História na interface com os patrimônios culturais capaz de entrecruzar os diferentes saberes dos estudantes e que pudesse instigá-los a reconhecer como pertencente ativamente à cidade. Assim, nas práticas de produção de conhecimentos histórico-educacionais, são importantes a ampliação das dimensões sensíveis e a capacidade imaginativa dos estudantes na produção da cultura. Além disso, a importância de acolher no processo de produção de conhecimento histórico-educacional os saberes, fazeres, celebrações e festejos que façam parte do universo cultural dos estudantes⁶⁷ para que eles possam se reconhecer como sujeitos da História, visto que a partilha das memórias “permite um caminho para o sentir-se sujeito participante de algo, um sujeito de rosto mais definido que dribla uma sensação de anonimato generalizado”⁶⁸.

Para não encerrar a conversa

As transformações que vêm sendo vividas em Moçambique desde o século XX, devido aos efeitos do colonialismo e ao avanço da modernidade, podem ser lidas como entraves ao intercâmbio do vivido e da construção de experiências coletivas, para as quais a tradição oral dos mestres moçambicanos e o ensino de História são fundamentais para resistir ao apagamento das singularidades espaçotemporais, às perdas das referências culturais coletivas e à massificação provocada pela modernidade, de que tende a distanciar os povos de suas experiências vividas, de suas tradições e costumes.⁶⁹

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com práticas de memórias e partilha de narrativas é uma forma de resistência. Rememorar, em uma perspectiva benjaminiana, assume uma dimensão política, tanto na dimensão da pesquisa como nas práticas educativas no ensino de História,

⁶⁶ PAIM, Aida R.; PAIM, Elison; GUIMARÃES, Maria de Fátima; GALZERANI, Maria Carolina B. *Tessitura de Memórias e Histórias Educacionais*, op. cit.

⁶⁷ PEREIRA, Júnia Sales; ORÍÁ, Ricardo. *Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio*, op. cit.

⁶⁸ HADLER, Maria Silva Duarte; BERNARDES, Maria Elena. Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural. *Revista Horizontes*, n. 35, (1), 59-70. 2017.

⁶⁹ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política, op. cit.

especialmente aquelas que têm como tônica a dimensão imaterial, a ponto de serem assumidas como patrimônio cultural, de modo a fazer parte da (re) elaboração coletiva da existência da comunidade.

Além disso, modos de produção de conhecimento histórico-educacional podem ser desenvolvidos no sentido da educação de outras formas de sensibilidades⁷⁰ com o patrimônio cultural, a fim de que os estudantes possam reelaborar os sentidos e ressignificar as suas experiências vividas na relação com o outro, com a coletividade e com o espaço público.⁷¹

Para não encerrar a conversa, fica o desafio de lutarmos por um ensino de História que instigue os estudantes a não apenas conservar seus patrimônios culturais, mas que possam recriá-los no diálogo com questões mobilizadoras e socialmente vivas no presente, tais como a construção da cidadania participativa (ativa), do exercício de alteridade, da solidariedade e da consciência coletiva em torno de experiências comuns e compartilhadas na cidade.⁷²

⁷⁰ GAY, Peter. *A Experiência Burguesa: da Rainha Vitória a Freud*. A Educação dos Sentidos. São Paulo-SP: Cia das Letras, 1988.

⁷¹ HADLER, Maria Silva Duarte; BERNARDES, Maria. Elena. *Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural*, op. cit.

⁷² GALZERANI, Maria Carolina B. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. In: SANTOS, Lucíola L.; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: < http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_6.PDF>.

Capítulo 11

Patrimônio arquivístico: ensino de História, traços do passado e temas sensíveis

Vera Lúcia Silva Vieira
Radamés Vieira Nunes

Não se ressuscitam vidas encalhadas em um arquivo. Isso não é motivo para deixá-las morrer uma segunda vez. O espaço é estreito para elaborar uma narrativa que não as anule nem as dissolva, que as mantenha disponíveis para que um dia, e em outro lugar, um outro relato seja feito de sua enigmática presença. [...] é preciso manter-se longe do arquivo-reflexo onde se colhem apenas informações e do arquivo-prova que conclui demonstrações, como se esgotasse de uma vez por todas o material [...]. O sabor do arquivo é visivelmente uma errância por meio das palavras de outro, a procura de uma língua que salve suas pertinências.

Arlette Farge, *O sabor do Arquivo*

I

Arlette Farge¹ reconhece no arquivo a pluralidade e abundância de personagens, “mais do que qualquer texto ou que qualquer romance”². Histórias que só ganham existência quando confrontadas e problematizadas

¹ Com rigor e amplo conhecimento, Arlette Farge analisa o uso dos arquivos e suas relações com a escrita da História a partir de sua experiência com documentos policiais da França do século XVIII. Reflexões densas e profundas que trazem os desafios metodológicos de lidar com a vastidão da materialidade das fontes arquivísticas e nos permitem, para além, pensar outras instituições de memória, embora reconhecendo as diferenças entre arquivos, museus, centros de documentação e outros acervos. Cf. FARGE, Arlette. [2009] *O sabor do arquivo*. Trad. Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2017.

² Idem, p. 20.

pela aproximação meticulosa do pesquisador ou pesquisadora. “Mundo desaparecido” de onde vestígios materiais indiciam mulheres e homens afastados no tempo. Da solidão do arquivo à construção da História, examinamos “existências desconhecidas, acidentadas” e que se misturam entrelaçando o passado e o presente. Recolhido, classificado, manipulado, do arquivo voluntário ou involuntário – já gasto pelo tempo – formulam-se perguntas; delas, interpretações mesmo que provisórias, na impossibilidade de decifrar e/ou restituir o passado por inteiro.

Como nos lembra Reinhart Koselleck, uma fonte não pode dizer “nada daquilo que cabe a nós dizer”. Para que as fontes falem, é necessária “uma teoria da história possível” se em termos epistemológicos não existe uma realidade pronta aguardando o historiador. Arquivos e vestígios do passado que, colocados em diálogo na “tensão entre a construção do pensamento teórico sobre história e a crítica de fontes”³, são tomados como testemunhos do vivido. Como condição de possibilidade, para Agnes Heller, o passado tem de estar contido no presente, na forma de sinais: o que “não está aqui e agora não pode ser decifrado de modo algum”. Indícios que só se tornam decisivos quando compreendidos pelo presente em sua qualidade de documento: sem vestígios “não há passado”⁴.

Elizabeth Roudinesco é também incisiva ao reconhecer que o arquivo – “destruído, presente, excessivo ou apagado” – é a condição da História.⁵ É sua existência que vincula o passado ao presente, como a “romper um véu”⁶ que atravessa a opacidade do saber e opera desnudamentos de onde saltam fragmentos de outrora. Articulando historiografia e ensino, buscamos aproximar os centros arquivísticos e o ensino de História na educação básica, indagando o que são as instituições de memória, arquivos, museus, bibliotecas e centros de documentação para a aprendizagem histórica? Na mesma medida, o que o ensino de História pode oferecer às instituições de memória? Quais as potencialidades dessa relação?

Apesar da autoridade e primazia dos documentos, nem sempre os historiadores atribuem proeminência aos centros de memória e outros espaços correlatos que proporcionam vínculo material com o passado, a não ser de forma indireta ou como mero lugar de salvaguarda documental para uso exclusivo de

³ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006. p. 188.

⁴ HELLER, Agnes. [1981] *Uma teoria da história*. Trad. Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. p. 102.

⁵ ROUDINESCO, Elisabeth. *A análise e o arquivo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 9.

⁶ FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Op. cit, p. 15.

especialistas ou para cumprir determinações legais. Pensando a ampliação dos usos desses espaços sociais de guarda e memória, partindo da assertiva de que as fontes arquivísticas são fundamentais para a pesquisa acadêmica e que elas podem contribuir sobremaneira para o ensino de História, bem como para a pesquisa em sala de aula, mas não somente, propomos algumas reflexões, ainda que provisórias, sobre suas relações e tensões.

A aula de História, entendida como forma de produção de conhecimento – pensando as potencialidades éticas e estéticas do ato de ensinar⁷ –, pode transformar os espaços arquivísticos em ambientes educativos, extrapolando a sua finalidade original e prioritária. Ou seja, o ensino de História pode explorar outras possibilidades e ampliar a visão da funcionalidade das instituições de memória. Nesse sentido, a proposta é pensar sobre os caminhos teóricos e metodológicos, bem como as articulações entre o ensino de História e centros de documentação, acrescentando ao debate o diálogo crítico acerca das “orientações” da Base Nacional Comum Curricular para o componente de História. Abordaremos ainda uma experiência didática voltada para o ensino de temas sensíveis na educação básica, com destaque para questões ligadas à escravidão e seus desdobramentos, utilizando parte do acervo de jornais do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal de Tocantins.

II

Seria apenas mais uma manhã de aula numa escola marcada pela vulnerabilidade social na cidade de Porto Nacional//TO. Entretanto, para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a rotina escolar foi interrompida dando lugar à atividade em outro ambiente educativo. O simples fato de sair da sala de aula e dos limites da escola é um evento a ser comemorado; a euforia ganha destaque durante a espera pelo transporte. Movidos entre a curiosidade e o lamento, estudantes de outras turmas olham a movimentação atípica dos felizardos do dia que irão “passar”, ainda que sem saber ao certo o destino e a finalidade. Aos gritos e pulos comemoram a chegada do transporte. Os que não cabem na van apertam-se nos veículos dos professores, que se desdobram para tornar possível a atividade. Apesar de absolutamente desconhecido para a maioria, o destino é relativamente próximo. No caminho até a Universidade Federal do Tocantins se conversa de tudo um pouco, exceto sobre a aula de História.

No reconhecimento do lugar, os visitantes olham admirados; a universidade impressiona pelos prédios e estrutura das salas. Guiados pelos

⁷ Cf. PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

graduandos do curso de História, após uma rápida caminhada pelo campus da UFT – Porto Nacional, os alunos são surpreendidos pela descoberta e/ou entendimento de que a universidade é pública, gratuita e aberta para recebê-los a qualquer momento como comunidade ou num futuro breve como acadêmicos. A maioria não enxergava, até então, a universidade como um caminho possível na escolha de uma profissão para si. Depois de conhecer os cursos oferecidos, as formas de acesso, as políticas de permanência e os espaços disponíveis para uso da comunidade, como biblioteca e laboratório de informática, os alunos foram levados para a aula de História no Centro de Documentação Histórica, o objetivo principal daquela “visita”.

O Centro de Documentação Histórica da UFT funciona, tradicionalmente, para atender as demandas do curso de História em relação à pesquisa e ao trabalho com as fontes. A sala modesta, cuja distribuição do espaço é feita por divisória naval, possui três ambientes: sala de leitura, sala de atendimento ao público e um arquivo permanente. A sala de leitura conta com quatro leitores de microfilme, e o arquivo permanente acolhe um acervo de documentos físicos, microfilmados e digitalizados, constituído basicamente por jornais. Professores em formação mais familiarizados com o acervo, juntamente com o professor de História da escola, prepararam uma atividade/aula para apresentar o Centro de Documentação, sua estrutura e acervo, no sentido de oferecer uma dimensão do ofício do historiador e sua relação com as fontes na construção do conhecimento histórico.

Uma das principais preocupações da equipe era se a atividade despertaria o interesse de alunos que nunca estiveram no espaço físico da universidade e que, até então, desconheciam a existência do Centro de Documentação. O que a princípio parecia pouco atraente logo tornou-se um espaço de inquietações e questionamentos: “o que é”, “o que tem”, “para que serve” e “o que se faz num arquivo”? Ao abrir a porta da sala de atendimento ao público, um certo clima de frustração ganhou proximidade. Movidos pela ambivalência, comemoraram a sala fria que fez esquecer o sol escaldante do lado de fora e o calor insuportável da sala de aula não climatizada da escola. Naquele conforto, a despeito da aula, alguém comentou que o tempo passaria rápido, acentuando o contraste com as salas da escola: pequenas, lotadas, sem ventilação e com altas temperaturas. Logo a turma descobriria que, no arquivo, a percepção da passagem do tempo poderia alterar-se não somente pelo clima, como também em razão da possível imersão proporcionada pela *atmosfera* do vivido.⁸

⁸ Cf. GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Em 1926, vivendo no limite do tempo*. Trad. Luciano Trigo. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2000; GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung*: Sobre um potencial oculto da literatura. Trad. Ana Isabel Soares. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC Rio, 2014.

Retemos, de Heloísa Liberalli Belotto, o significado da palavra documento e sua relação com o ato de ensinar: “documento vem do latim *docere*, que quer dizer ensinar, e de *documentum*, o que ensina. Assim, o documento é um suporte com uma informação, que poderá ensinar algo a alguém”⁹.

Chamamos instituições de memória, em sentido amplo, qualquer estrutura material e humana que trata da preservação de memórias, que possuem patrimônio documental de qualquer natureza e que servem ou podem servir à realização de ações de interesse social ou coletivo. Em outras palavras, qualquer espaço, seja público ou privado, físico ou digital, que apresenta potencial para prestar serviços à sociedade na preservação de memórias a partir de patrimônio histórico documental.¹⁰ Nesse sentido, instituições de memória correspondem aos arquivos, museus, centros de documentação, bibliotecas e outros acervos. Com esse termo reconhecemos suas diferentes tipologias e especificidades, ao passo que identificamos e ressaltamos aspectos correlatos como a capacidade de fornecer informações e testemunhos históricos pelos documentos que preservam. Constituem espaços que, apesar das distinções pelo tipo de material, formas de aquisição, tratamentos, profissionais, finalidades, usuários, divulgação e natureza, podem interagir e convergir entre si e com o ensino de História.

O termo instituições de memória aparece aqui ora com essa proposição mais ampla, ora mais restrito e relacionado aos arquivos e centros de documentação, que são os espaços mais caros à presente reflexão. Espaços reconhecidos e vislumbrados a partir de suas diferentes tipologias e que preservam variados significados históricos, elaborando e constituindo “lugares de circunscrição depositária de elementos de passagem e contato do presente com o passado”¹¹, aos quais se atribui valorização como patrimônio da história e das humanidades.

Após a exposição geral sobre os sentidos atribuídos ao Centro de Documentação, identificando suas aproximações, similaridades e diferenças com outras instituições de memória, o primeiro contato dos alunos e alunas com o acervo ocorreu a partir de fotografias de indígenas de diversas etnias. As imagens e as provocações dos professores permitiram reflexões sobre os documentos, sua produção e proveniência, possibilidades de uso, sobre a diversidade, (in)visibilidade, lutas e as condições atuais dos povos indígenas na

⁹ BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivística: objetos, princípios e rumos*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002. p. 22.

¹⁰ Cf. *Idem*, p. 29-37.

¹¹ NAXARA, Márcia. *Traços do passado: inventariar, preservar, classificar e narrar histórias*. In: NAXARA, Márcia. *Fragmentos da identidade Brasil: espaços, escritas, paisagens*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES, CNPq; Curitiba: Fundação Araucária; Campinas: Unicamp-PPGH, 2018. p. 214.

região, sobretudo frente à expansão agrícola na inventada região denominada MATOPIBA¹². Destaque para o povo Xerente em virtude dos alunos dessa etnia e pela proximidade da aldeia à realidade local. Convergências a partir das quais houve as conversas sobre os aspectos culturais e a história do genocídio indígena. Exercício denso e instigante, que colocou diante dos estudantes um outro modo de perceber o mundo, de se relacionar com o tempo e com a natureza, enriquecendo o debate e a atenção para as tensões do presente. Processos em que a participação ativa e sobretudo afetiva de professores e alunos torna-se imprescindível para aprendizagens significativas de História nas instituições de memória.

Continuando a visita, o habitual silêncio da sala de leitura foi interrompido pelos visitantes curiosos quanto aos aparelhos sobre as mesas. Espontaneamente criou-se uma espécie de competição para desvendar o mistério daqueles estranhos dispositivos. A presença material dos leitores de microfilme capturou sobremaneira a atenção dos alunos, que então passaram a ser informados sobre a utilidade e funcionalidade dos dispositivos, bem como sobre as variadas formas de se arquivar um documento ao longo da História, quando diferentes concepções e tipos de arquivos e de escritas da História se cruzaram.

No século XIX, quando a História se transforma numa matriz disciplinar, mesmo diante de uma concepção de documento que hoje entendemos limitada, a relação entre os centros de memória e a produção historiográfica foi significativa para o estabelecimento dos dois campos, conforme padrão da modernidade ocidental. Na França, por exemplo, Charles Langlois e Charles Seignobos comemoravam as vantagens que o aperfeiçoamento do processo de reprodução e o recurso da centralização dos documentos em depósitos proporcionaram sobretudo para a facilidade de acesso e a conservação do “patrimônio social” em estabelecimentos públicos (arquivos, bibliotecas e museus).¹³ De outro modo, lamentavam a dificuldade de pesquisa em documentos ainda não inventariados, o que tornava a pesquisa laboriosa. Época em que o progresso da História era atrelado pelo culto aos documentos, ao trabalho de organização dos museus, bibliotecas e arquivos.

Em Johann Gustav Droysen, a importância dos documentos para os historiadores apresentava-se na “arte do mineiro de encontrar e trazer à luz”¹⁴.

¹² Esse termo é um acrônimo formado pelas iniciais dos respectivos estados: Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Trata-se de uma fronteira agrícola ou projeto de exploração agrícola sobre uma região construída, que corresponde a um espaço geográfico que atinge parcialmente os quatro estados. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-emprego/2015/10/matopiba-se-consolida-como-nova-fronteira-agricola-do-pais>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

¹³ Cf. LANGLOIS, Charles V.; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Ed. Renascença S. A., 1946. p. 21-22.

¹⁴ DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de teoria da história*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 46.

Para ele, o esclarecimento do passado passa pela exploração daquilo que “ainda está disponível no tempo presente em estado latente”¹⁵ – é justamente nessa dimensão do que “ainda está disponível” que residiria o valor dos arquivos e seu papel na gestão do patrimônio documental. Apesar das críticas que se pode fazer aos modelos da época, não se pode ignorar que os arquivos e seus acervos tornaram-se mais acessíveis. Nas palavras de Belotto, no século XIX, “firmava-se e consolidava-se a aproximação entre os documentos de arquivos e a historiografia”¹⁶. De lá para cá, essa aproximação ganhou muitos contornos.

Retomando a nossa aula/visita, a técnica de microfilmagem, em certo sentido obsoleta, mostrou-se excelente abertura para os diversos aspectos referentes às práticas arquivísticas, documentais e patrimoniais. O recurso, outrora relevante para muitos pesquisadores/professores, assistiu ao surgimento de outras técnicas, como a própria expansão da informática e a digitalização, e nos permitiu a reflexão sobre as transformações técnicas e as suas relações com a produção do conhecimento histórico ao longo do tempo. Sobre a microfilmagem:

Quando essa possibilidade técnica apareceu, expandiu-se bastante – e em algumas cidades e instituições quase virou moda microfilmar toda a documentação antiga e, em seguida, jogar fora a papelada original, porque ela ocupava muito espaço e juntava traças [...]. Mas isso significava (e significa), também, um trabalho permanente de preservação de microfimes, com climatização e garantia de higiene. Sem isso o material se deteriora num ritmo muito mais acelerado do que o papel original, com a perda de informações preciosas [...]. Por outro lado, o microfilme – assim como os recursos computacionais – jamais substitui (nem substituirá) a materialidade dos documentos originais¹⁷.

Os alunos conheceram, de maneira geral e em linguagem apropriada, formas de se arquivar, as diferenças entre o documento físico, microfilmado e digitalizado, além dos cuidados específicos de cada recurso para a conservação e guarda. Na prática, perceberam como o suporte modifica a forma de ler, pesquisar, interpretar e se relacionar com o documento. Nenhuma reprodução, apesar de seu valor, é capaz de substituir a materialidade do documento original. Percepção de que a reprodução microfilmada, se comparada ao original, conforme Farge, “é um pouco letra morta, ainda que se revele necessária”¹⁸. Mudanças e “técnicas impiedosas” que modificam o suporte,

¹⁵ *Idem*, p. 78-79.

¹⁶ BELLOTO. *Arquivo*, op. cit., p. 72.

¹⁷ SILVA, Marco; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas-SP: Papirus, 2012. p. 119.

¹⁸ FARGE. *O sabor do arquivo*, op. cit., p. 22.

a leitura e, portanto, sua interpretação. Como lamenta a historiadora, são recursos úteis para a reprodução e conservação dos arquivos e que permitem outras maneiras de indagar os textos; em contrapartida, traz o esquecimento da “abordagem tátil e imediata do material, essa sensação preensível de vestígios do passado”¹⁹.

Farge lembra ainda a relação profunda com o tempo na leitura obsessiva dos arquivos e na devoção em copiar os textos sem os arranjos da tecnologia. *Sabor do arquivo* que, para ela, passa por esse lento “gesto artesão”. Como se o esforço do ofício a fizesse penetrar no tempo, nos saberes de outrora e “permitisse ao espírito ser simultaneamente cúmplice e estranho ao tempo e a essas mulheres e homens que vão se revelando”, como quem transforma o arquivo, copiado a mão, em “fragmento de tempo capturado”²⁰. Prática que prejudica o ombro, provoca estiramento no pescoço, mas permite formular interpretações e sentidos de maneira privilegiada, segundo a autora.

Os alunos foram distribuídos nos leitores de microfilme, com rolos de jornais do século XIX previamente selecionados, e orientados a identificar inicialmente o periódico à sua disposição para, em seguida, observar e registrar aleatoriamente tudo o que considerasse relevante. Por alguns instantes, os *smartphones* foram preteridos em razão daquela disputada parafernália do século passado, exceto por um ou outro que preferiam compartilhar o momento nas redes sociais.

A atividade teve boa recepção e surpreendeu, em especial, a partir do exercício de comparação com as mídias atuais. A estrutura dos jornais, os textos mais longos, a diferença das imagens em preto e branco. O português escrito em palavras de letras dobradas, combinações de letras como ph, uso recorrente do Y no lugar do I. Além da ortografia e da sintaxe do período, surpreenderam-se com a quantidade de palavras que entraram em desuso ou palavras conhecidas com diferentes significados. Dúvidas sobre a produção e a circulação dos jornais também foram recorrentes.

A experiência com as fontes históricas do acervo revelou a dificuldade de leitura: documentos com partes ilegíveis em razão de sujeira, mutilação, desgaste ou falha da prensa, além de outros obstáculos, como impressos sem data, sem números de páginas ou com anotações e marcas de leitura imprecisas. Situações que suscitaram acalorados debates. Perceberam ainda que os leitores de microfilme com desajuste na luz ou no foco dificultam a leitura, além de ser cansativos e lesivos aos olhos. Dimensões da oficina e do ofício de historiar: laborioso e fascinante processo de leitura dos vestígios, sinais e indícios do passado que, de forma fragmentada e lacunar, permitem

¹⁹ Idem, p. 22-23.

²⁰ Ibidem.

interpretar, reconstruir e reinventar o passado, tecendo inteligibilidade à desordem das experiências capturadas dos/nos arquivos.

Depois de certo tempo manuseando livremente os jornais, os alunos – informados de que os impressos foram produzidos no período da escravidão no Brasil – foram orientados a observar mais detidamente as formas como a população negra aparecia nos jornais consultados. Divididos em grupos, disponibilizaram-se dois periódicos do século XIX – *Semana Ilustrada*, do Rio de Janeiro, e o *Publicador Maranhense*, do Maranhão – para cada um. Ao contrário da expectativa docente, os alunos ficaram mais entusiasmados com o segundo jornal, sobretudo após a “descoberta” dos anúncios de escravizados, em detrimento do primeiro, que contava com número considerável de ilustrações.

Um dos grupos encontrou a imagem recorrente que circulava nos impressos da época para identificar a sessão de “Escravos Fugidos”: uma pessoa negra carregando a trouxa nas costas. Um dos alunos brincou que aquela ilustração seria a representação de um dos colegas. Após alguns risos, viram que se tratava da sessão “Escravos Fugidos”. À leitura do anúncio em voz alta, o silêncio invadiu a sala. O pequeno trecho descrevia com detalhes as características físicas de um escravizado, inclusive suas marcas corporais oriundas dos muitos castigos antes da fuga. O aluno, alvo da brincadeira, interrompeu a leitura e, pela descrição, disse que realmente poderia ter sido ele. Incômoda percepção de que a maioria dos estudantes que estavam ali poderia ter sido escravizada no contexto do século XIX.

Os alunos saltavam as páginas para encontrar outros anúncios. Seguiu-se a coleta de informações sobre castigos, marcas corporais, vícios, formas do corpo, preferências lúdicas, habilidades e especialidades de trabalho, nomes, temperamento, origem e condição étnica, vestimentas, doenças, entre outros elementos. Juntamente com os anúncios de *escravos fugidos*, identificaram também os de compra, venda e aluguel de escravizados. A percepção das formas violentas de tratamento dadas aos cativos causou profundo impacto, e indagaram ainda a própria condição de possibilidade dos anúncios publicados de maneira usual e naturalizada.

Marcados pela experiência traumática e violenta da escravidão, os anúncios trouxeram múltiplas inquietações. O estudo de temas sensíveis traz para o centro do debate questões polêmicas e profundas, para as quais não há respostas prontas, não há soluções fáceis, mas há a necessidade premente de interlocução e acolhimento. Trata-se de temas que têm por foco a insistência de um *passado que não passa*²¹ e é sentido cotidianamente. Questões socialmente vivas e que informam temas controversos e incon-

²¹ Cf. SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

clusos, aspectos que envolvem a responsabilidade ética e social em relação ao presente, mas também em relação ao futuro; perspectiva urgente que atravessa o ensino e a pesquisa e envolve pensar as formas pelas quais a nossa sociedade confronta o passado, relações vicejadas e tomadas por entendimento a partir das múltiplas temporalidades entrelaçadas; afinal, as diferentes dimensões do tempo só podem ser pensadas se articuladas como partes indissociáveis.

A História e seu ensino servem para “produzir subjetividades humanas, para humanizar”²², o que implica a abertura ética da aula de História, independentemente dos espaços mobilizados, pensando ainda na perspectiva de Sonia Wanderley, o caráter público da aula de História e como seu ensino pode ser capaz de dar respostas realmente significativas às questões que se colocam neste tempo de tantas incertezas. Tomando o sentido de público, na acepção de Hannah Arendt, como compartilhamento do mundo e pluralidade e a partir de uma perspectiva crítica que reforça a importância da relação historiografia e educação, a autora sinaliza que “apenas incorporando o campo do ensino de História ao debate sobre as práticas da História Pública”²³ pode-se recuperar o sentido social do ato de fazer/ensinar História.

Debate importante e necessário quanto ao reconhecimento, na especificidade do ensino de História, de práticas que se coadunam às da História Pública, em especial quando compreendemos que historiadores e professores de História são intelectuais públicos, não somente pela operação cognitiva inerente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também por sua atuação sobre a realidade.²⁴ Lembrando ainda os desafios éticos e políticos que se colocam frente à produção massiva de negacionismos históricos, mas não somente, e aos movimentos que buscam atacar a educação, a História, os historiadores, sua prática docente e obstruir a sociedade democrática.

Nesse sentido, vale destacar o papel social do arquivo e a importância de uma educação patrimonial mobilizada pela articulação escola, comunidade e exercício pleno da cidadania²⁵, vislumbrando os arquivos e as instituições

²² ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 31.

²³ WANDERLEY, Sonia. Didática da História Escolar: Um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 96-97.

²⁴ Cf. PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de história e a construção democrática: Práticas de História Pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate*, op. cit., p. 109.

²⁵ Cf. PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

correlatas não apenas como lugares de guarda, mas espaços sociais que, nas relações com o ensino de História, podem dinamizar a aprendizagem histórica, o compromisso ético e a formação identitária da comunidade.

Da aula/visita, interessante destacar a escolha dos jornais, em parte mobilizada pela perspectiva do historiador e arquivologista Richard Cox e na importância, por ele atribuída, de que “os profissionais dos arquivos pensem também nas emoções que possam estar associadas mesmo ao documento aparentemente mais prosaico”²⁶. Do Centro de Documentação, os jornais, atravessando mais de um século, puderam ser confrontados e inquiridos pelos alunos do Ensino Fundamental do norte do Brasil, como se a “prova do que foi o passado estivesse ali”. Sentimentos que nos remetem a Arlette Farge quando sugere uma forma de apreensão do documento mais pela emoção do que propriamente pela análise: “Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio”²⁷.

O contato com os periódicos provocou sentimentos e aprendizagens significativas. Além da alteridade e atenção aos sofrimentos de outrora, vincularam presente e passado. Dos arquivos, as palavras e imagens “contam vidas”. Aprendemos com Farge que, entre os ditos, o trabalho do historiador – e acrescentamos do professor – faz-se móvel, cambiante. É preciso captar as agruras do tempo, do vivido e do presente: “a dor significa, e a maneira como a sociedade a capta ou a recusa”²⁸ diz muito. Afinal, a objetividade da História pode também residir na possível inteligibilidade do que vem perturbar sua serenidade e linearidade, assumindo a “irrupção das dores evocadas”, ou melhor, a emoção não é um “revestimento pretensioso que torna insípido o objeto que recobre, é um estupor da inteligência que também se trabalha e se ordena”²⁹.

Como nos diz Verena Alberti, o ensino de questões sensíveis e controversas “não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase nesse jogo: da sensibilização para a reflexão”³⁰. Mais do que

²⁶ COX, Richard J. *Arquivos pessoais, um novo campo profissional: leituras, reflexões e reconsiderações*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 85.

²⁷ FARGE, *O sabor do arquivo*, op. cit., p. 37.

²⁸ FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Trad. Fernando Scheibe. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 19.

²⁹ Idem, p. 22-23.

³⁰ ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014, p. 3. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/17189>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

um conteúdo *disciplinado e frio*, mais do que causas, efeitos e consequências, o estudo de passados sensíveis e traumáticos vem avivar posicionamentos éticos, de indignação contra a injustiça e a violação dos direitos humanos. Mover a aula de História para o campo da ética significa impactar, provocar sensações e criar experiências de vida aos alunos e alunas, pois a aprendizagem significativa implica uma transformação subjetiva, uma transformação de si. Na mesma medida, o cuidado no uso de fontes efetivas e atraentes pode tornar possível um maior engajamento e contribuir para mudanças profundas de atitude e direção, o que envolve a dimensão estética no que diz respeito às formas de comunicar e expressar os passados, vistos e sentidos como sensíveis.³¹

Dos “discursos inacabados” de outrora, das descontinuidades, a cada novo anúncio encontrado, os alunos queriam copiar e fotografar na ânsia de reter ou quem sabe compartilhar o achado. Foram orientados a tomar nota como se fossem pesquisadores. O arquivo mantém infinitas relações com o real: possíveis “fragmentos de verdade” que, muitas vezes, nascidos da desordem, comunicam e afetam. Das palavras ditas, lidas, ouvidas e que “petrificam o tempo” – Farge sinaliza que “depois do prazer físico da descoberta do vestígio vem a dúvida mesclada à impotência de não saber o que fazer dele”. Afinal, a história não é a “ressurreição intacta do passado”, e do arquivo decorre, ao mesmo tempo, a força de seu conteúdo e impossibilidade de decifrá-lo e restituí-lo por inteiro.³²

Depois de algum tempo, os alunos tentaram retomar um ou outro anúncio mais atrativo: já não sabiam localizar – na inabilidade de usuários que esqueceram de anotar as informações que facilitariam novo acesso. Descobriram ainda as diferenças de suporte; ler a anotação já não se parecia com o vestígio emanado da fonte.

Diferentes reflexões foram suscitadas ao longo da aula no Centro de Documentação. Não apenas sobre a experiência histórica da escravidão, mas sobre os percursos dos jornais até aquele espaço na construção da sua historicidade (da produção no século XIX até a salvaguarda), além da importância do patrimônio documental na produção do conhecimento histórico, na operação historiográfica e na formação da consciência histórica. O historiador Étienne Anheim, ao se debruçar sobre a noção de arquivo em Paul Ricoeur, afirma que “o arquivo garante o vínculo entre passado, presente

³¹ Cf. SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33. 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>>. Acesso em: 07 fev. 2019; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis. In: *Anais do II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/index>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

³² FARGE, A. *O sabor do arquivo*, op. cit., p. 20-21.

e futuro: mostra a ambiguidade da representação, manifestação ao mesmo tempo da presença e da ausência do passado no tempo presente, mas constitui também registro do testemunho tornado reiterável para o futuro, assegurando portanto a conservação e a perpetuação daquilo que foi dito”³³. Traços do passado que, persistentes, trazem as marcas da seleção, dos jogos de poder que lhes definiram um lugar. O *documento/monumento* pensado tanto em relação ao tempo que o produziu como em relação às circunstâncias e forças que operam no presente e interferem no que *resta*.

Outro momento da visita deu lugar à apresentação do acervo digitalizado de jornais produzidos em Porto Nacional, com destaque para sua intensa vida jornalística, sobretudo desde o final do século XIX até meados do século XX. Documentos importantes para a história local, os jornais permitem acessar as percepções de gerações precedentes, ainda que parte dos originais se encontre perdida nas casas de particulares.³⁴ A digitalização, paliativo para a preservação, apesar de não reproduzir todos os aspectos do documento físico, é melhor do que sua ausência.

Apesar das deficiências do suporte digital, o contato com o vivido e suas formas de ver, imaginar, sentir e agir teve resultado profícuo. Os periódicos, vestígios e sinais do passado, possibilitam indagar diferentes temas e aspectos do cotidiano: as práticas e tensões religiosas, as disputas políticas, os debates sobre os códigos de postura, projetos em torno do rio Tocantins, conflitos por terras, transformações urbanas, entre outros temas que podem ser investigados a partir da imprensa local. Seguindo a concepção de Heloísa Bellotto, podemos dizer que os alunos tiveram acesso a um “kit pedagógico”³⁵ com reproduções de jornais da cidade e do estado, o que resultou na aproximação de evento local ligado à escravidão em episódio marcado pelas figuras do esquecimento e pela constituição de práticas políticas capazes de “plasmam condutas, tecer solidariedades, organizar hierarquias e proporcionar mecanismos de ação ou até mesmo inação”³⁶. O caso envolvia a figura de Joaquim Ayres da Silva, portuense, político, comerciante e proprietário de

³³ ANHEIM, Étienne. Arquivos singulares – o estatuto dos arquivos na epistemologia histórica. Uma discussão sobre A memória, a história, o esquecimento, de Paul Ricoeur. In: HEYMANN, Luciana; NEDEL, Leticia (org.). *Pensar os arquivos: uma ontologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 131.

³⁴ Cf. NUNES, Radamés Vieira. Francisco Ayres, *lembranças de um porvir*. Porto Nacional e a modernização no norte de Goyaz. 2016. Tese (Doutorado em História) – Pós-graduação em História, Linha Política e Imaginário, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

³⁵ BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivo: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 142.

³⁶ SEIXAS, Jacy Alves de. Tênuas Fronteiras de Memórias e Esquecimentos: A imagem do brasileiro jecamacunaímico. In: GUTIÉRREZ, Horacio; NAXARA, Márcia; LOPES, Maria Aparecida de S. (orgs.). *Fronteiras: paisagens, personagens, identidades*. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D’Água, 2003. p. 166.

escravizados que viveu no século XIX, vindo a ter, posteriormente, seu nome atribuído a uma das principais avenidas da cidade. O homenageado era acusado de perseguir abolicionistas e escravizar Faustino Pereira de Oliveira, que se dizia livre e lutou na justiça pelo direito à sua liberdade.

O episódio, de ampla repercussão, foi acompanhado pelos principais jornais goianos, tornando-se símbolo do jogo de forças travado entre a população goiana sobre como as ideias abolicionistas se assentariam em Goiás.³⁷ Entre outros aspectos, os alunos conheceram parte das tramas de poder e liberdade da antiga cidade Porto Imperial, nomeada Porto Nacional após a Proclamação da República.³⁸ Entre outros desdobramentos, ganha destaque a (in)visibilidade conferida a alguns personagens no espaço urbano da cidade.

Arquivos e instituições correlatas assumem protagonismo na proteção e guarda de fontes documentais importantes para as histórias locais e regionais, o que para Farge colabora para “tirar do esquecimento existências que jamais foram lembradas”³⁹, como é o caso dos anônimos portuenses que perderam a vida pela causa abolicionista e de Faustino Pereira de Oliveira, que ganhou na justiça o direito à liberdade. Aos alunos ampliou-se a percepção de que não se tratava de algo distanciado, mas da presença do passado no presente da cidade. Questões que se relacionam com memórias em disputa e a estranha presença de um *passado que não passa*. O passado que insiste, persiste e sobrevive no presente nunca é o mesmo – o que *resta* atualiza-se como na metáfora do passageiro clandestino:

Numa situação de latência, sempre há um passageiro clandestino [...]. É impossível dizermos com precisão de onde nos vem a certeza dessa presença, tampouco sabemos afirmar exatamente onde está agora aquilo que é latente [...], aquilo que está latente sofre transformações durante o tempo em que permanece oculto. Um passageiro clandestino envelhece, por exemplo⁴⁰.

Do encontro com o vivido, a avenida Joaquim Ayres da Silva, parte do centro comercial da cidade, passa a ter outros significados. De um lado, as tensões dos últimos anos da escravidão no norte; do outro, os silenciamentos

³⁷ Publicador Goyano. Goyaz, 2/08/1885, p. 4; *Publicador Goyano. Goyaz*. Goyaz, 10/04/1886, p. 4; Goyaz, 11/12/1886, p. 3-4; *Goyaz. Goyaz*, 03/12/1886, p. 2-3; *Goyaz. Goyaz*, 18/11/1887, p. 1; *Goyaz. Goyaz*, 16/08/1888, p. 4; *A união. Goyaz*, 7/04/1888.

³⁸ Cf. NUNES, Radamés Vieira. Abolição, poder e liberdade no Norte de Goyaz. In: *Opsis* (online). Catalão, v. 19, n. 1, jan/jun/2019. ISSN2177-5648, DOI 10.5216/o.v19i1.53833.

³⁹ FARGE. *O sabor do arquivo*, op. cit., p. 21.

⁴⁰ GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Depois de 1945: latência como origem do presente*. Trad. Ana Isabel Soares. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 40. Difícil não lembrar dos movimentos antirracistas que ganharam força em 2020, deflagrados em grande parte pelo assassinato de George Floyd nos Estados Unidos, acirrando, no presente, os debates e disputas em torno do espaço urbano.

e a invisibilidade contemporânea. Com efeito, ao conhecer outro tempo, “não escapamos ao nosso”⁴¹. A turma que ali se agitava até cogitou algum tipo de movimento coletivo para alterar o nome da rua ou para lembrar Faustino Pereira de Oliveira. Como afirma Luís Fernando Cerri, “diferentemente do que se imagina no senso comum, influenciado por séculos de uma visão histórica tradicional, limitada e conservadora, a História não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A História é um nexos significativo entre passado, presente e futuro”⁴².

A perspectiva que se coloca é a de que arquivos e centros de documentação que possuem acervos locais, ainda que pequenos, simples e modestos, podem oferecer práticas educativas em diálogo com professores de História e outros especialistas, contribuindo sobremaneira para a consciência histórica e para a difusão da cultura de preservação do patrimônio, a sensibilização das comunidades locais, bem como para a transmissão às gerações futuras das tradições e dos valores culturais e históricos.⁴³

Muitas cidades ainda enfrentam dificuldades para oferecer esse tipo de abordagem, o que pode ser minimizado a partir do diálogo das instituições escolares com as instituições de memória e da abertura para acolher as demandas. Tal aproximação em suas formas plurais permite mútuo conhecimento: as limitações, os desejos, os posicionamentos e as potencialidades. Até mesmo os arquivos que, inicialmente, não foram pensados para o ensino podem oferecer atividades pedagógicas:

[...] acervos originalmente destinados à pesquisa acadêmica podem ser abordados como suporte didático por professores e outros profissionais da educação básica que, em suas aulas ou projetos de ensino, pretendam tratar a história local de forma mais criativa e sensível, incentivando seus estudantes a refletir e investigar acerca dos assuntos focalizados, afastando-se de concepções mais tradicionais e lineares de História⁴⁴.

Os periódicos portuenses⁴⁵ participantes da experiência compartilhada promoveram a aproximação com as experiências históricas locais. Práticas do ensino de História que articulam formas de se transcender e desnaturalizar a perspectiva tradicional, conteudista, cronológica, quadripartite, consagrada

⁴¹ FARGE, Arlette. *Lugares para a história*, op. cit., p. 129.

⁴² CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 120.

⁴³ Cf. PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural*, op. cit., p. 112-113.

⁴⁴ HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR. Arnaldo. Patrimônio, memória e educação. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; PARRELA, Ivana Denise (Org.). *Arquivos, memórias sensíveis e educação*. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2019. p. 181.

⁴⁵ *Jornal do Povo; Norte de Goyaz; Folha do Norte*.

a fatos canônicos, universal, elitista, etnocêntrica, cristalizada e eurocêntrica da História. Através da história local, os alunos podem se apoderar de referências culturais que lhes permitem conhecer melhor a cidade e região, transformando as suas relações⁴⁶, colaborando para o situar-se “no presente, no contemporâneo, numa relação de continuidade e compartilhamento com os feitos e fatos do passado, com os homens do presente e/ou com o homem/humanidade em geral”⁴⁷.

III

“O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de História quanto são as experiências em laboratório para as aulas de Química, Física ou Biologia”, já dizia Verena Alberti, procurando afastar a imagem deformada do conhecimento da História como repertório fechado de informações a serem transmitidas. O contato com a oficina da História permite ampliar o conhecimento sobre o passado e possibilita, na prática, a percepção de como se constitui o saber histórico. Nos arquivos, com a mediação dos professores/pesquisadores, os estudantes podem explorar a complexidade do passado a partir de fontes indiciárias de situações vividas e diversas formas de ser e de agir.⁴⁸ Prática que estimula a formulação de perguntas, o que possibilita uma maior compreensão das formas pelas quais determinados vestígios foram produzidos, recolhidos, preservados, classificados e transformados em documentos históricos para conhecer o passado.

Importante considerar que a prática do ensino de História não pode ser desvinculada da prática de pesquisa. É fundamental o contato dos estudantes com diversos tipos de documentos para a percepção da necessidade do trabalho de pesquisa do historiador para a construção do conhecimento histórico.⁴⁹ Não se trata de formar pequenos historiadores, mas de assinalar que os arquivos e as fontes são o resultado de “operações políticas e de sentido”⁵⁰ e que são os procedimentos teóricos e metodológicos dos historiadores que atribuem significados aos documentos, ou seja, “evidência e história não existem ou

⁴⁶ Cf. BELLOTTO. *Arquivo*, op. cit., p. 141-142.

⁴⁷ NAXARA, Márcia. Traços do passado: inventariar, preservar, classificar e narrar histórias. In: NAXARA, Márcia. *Fragmentos da identidade Brasil: espaços, escritas, paisagens*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES, CNPq; Curitiba: Fundação Araucária; Campinas: Unicamp-PPGH, 2018. p. 219.

⁴⁸ Cf. ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 107-112.

⁴⁹ Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

⁵⁰ ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *História: A arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 25.

não se evidenciam por si mesmas, mas aguardam quem as construa e as enforme”⁵¹. Até porque a História não é um conhecimento pronto e acabado, e sim o resultado de amplo processo de reescrita e reinterpretação do passado à luz de novas percepções e demandas do presente.

Nesse sentido, as instituições de memória são potenciais espaços educativos para fortalecer o vínculo com as fontes históricas e o enfrentamento da visão deletéria que muitas cidades possuem. Não raramente, as fontes são vistas como coisa velha; os arquivos, depósitos de inutilidades. Boa parte dos acervos municipais encontra-se entulhada em ambientes inapropriados, sem qualquer organização e fora do alcance da comunidade, como *arquivo morto* em todos os sentidos. Um trabalho conjunto, além de favorecer o poder público no atendimento às Leis 8.159/1991 e 12.527/2011 que regulamentam, respectivamente, os arquivos e o acesso à informação, poderia promover mudanças consideráveis quanto à concepção sobre o valor e o papel dos arquivos para a comunidade como um todo.

Seria relevante a proposta de uma espécie de *Projeto Resgate* nas cidades brasileiras. Trata-se de uma iniciativa que busca documentos importantes para o Brasil e que se encontram espalhados em acervos de outros países, como Espanha, Portugal, França, Inglaterra e Holanda, tornando-os disponíveis em nosso país na forma impressa, microfilmada ou digitalizada.⁵² Uma ação semelhante em cada rincão poderia atrever-se a preservar documentos que estão se perdendo. Um projeto de cooperação arquivística envolvendo professores/pesquisadores, poder público e instituições de memória para recolher, organizar, classificar, preservar e tornar os documentos acessíveis.

Articular a história local e regional no ensino de História, transformar depósitos insípidos em arquivos adequados às demandas locais a partir de novas tecnologias digitais provocaria incontáveis benefícios. O ganho dos estudantes em conhecer acervos documentais importantes para sua localidade; a ampliação do conhecimento sobre a História como campo disciplinar, o ofício da História e o valor do patrimônio arquivístico; as múltiplas possibilidades didáticas no uso das fontes documentais, a ampliação dos espaços educativos. O que reverbera o pensamento de Heloísa Belotto ao sinalizar que “um dos pontos de contato mais fascinantes, promissores, atrativos e produtivos entre os documentos de arquivo e a sociedade tem sido levado pelos serviços de difusão cultural e pelos serviços de ação educativa dos arquivos públicos”⁵³.

⁵¹ CAMILOTTI, Virgínia & NAXARA, Márcia. História e Literatura – fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil. *História: Questões e Debates*, Curitiba, n. 50, p. 15-49, jan./jun. 2009, p. 42.

⁵² Cf. BELLOTO. *Arquivo*, op. cit., p. 473.

⁵³ *Idem*, p. 135.

O patrimônio documental atrai e fascina. Suas potencialidades ainda são pouco exploradas, em parte porque os arquivos normalmente são invisibilizados e inacessíveis. É oportuna a perspectiva de Antoine Prost para quem a História é uma prática social assumida por historiadores e reconhecida por diversos públicos⁵⁴, para os quais a História e seus artefatos despertam o interesse e a curiosidade seja “em relação aos acontecimentos do passado”, seja em suas diferentes formas de rememoração, o que traduz sentimentos de pertencimento e continuidade. Vista e sentida como “importante patrimônio do passado”, a História é vivida por diferentes grupos como depositária de importante papel na transmissão de saberes entre gerações.⁵⁵

Encanto e fascínio pelo passado, como sugere Cox: “talvez fiquemos mais fascinados pelo artefato em si do que pelas informações e confirmações que ele encerra”⁵⁶. Para o autor, é importante explorar o fascínio popular pelos documentos comuns produzidos pelos indivíduos e seus ancestrais, porque há uma atração e entusiasmo espontâneo diante do vínculo do presente ao passado. Além de defender a participação mais ampla dos historiadores junto às instituições de memória, intercâmbio que, para ele, poderia trazer novas experiências e maior conexão com o grande público, em especial pelas possibilidades abertas pelas tecnologias digitais. O que vem firmar a importância das instituições de memória como ambiente educativo, usos e políticas de memória arquivística que ajudam a “revitalizar a missão tradicional que inclui identificar, recolher, preservar e criar acesso a documentos com valor de arquivo”⁵⁷. Arlette Farge também chama a atenção para a dimensão afetiva dos arquivos, cuja definição científica “não esgota nem seus mistérios nem sua profundidade”⁵⁸. Do arquivo *resta* mais do que experiência científica: “O arquivo é excesso de sentido quando aquele que o lê sente a beleza, o assombro e um certo abalo emocional”⁵⁹.

Arquivos que, para François Hartog, constituem “um objeto de História de pleno direito, em múltiplas dimensões (materiais, institucionais e intelectuais)”, numa proposta que potencializa a razão de ser, os usos e o valor dos arquivos, retirando-os da condição de objeto de segunda ordem ou de mera abstração. Se, para muitos, “o arquivo, por si só, não diz nada, ou quase nada”, é a mediação de historiadores, munidos de vigilância crítica que pode oferecer imersão, mergulhos mais profundos no passado.⁶⁰

⁵⁴ PROST, Antoine. [1996] *Doze lições sobre a história*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13.

⁵⁵ NAXARA, Márcia. *Traços do passado*, op. cit., p. 219.

⁵⁶ COX, Richard J. *Arquivos pessoais, um novo campo profissional*, op. cit., p. 79.

⁵⁷ *Idem*, p. 459.

⁵⁸ FARGE. *O sabor do arquivo*, op. cit., p. 12.

⁵⁹ *Idem*, p. 36.

⁶⁰ HARTOG, François. *Evidências da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 233.

As instituições de memória têm, para Eric Ketelaar, papel fundamental para as sociedades, não apenas porque se relacionam com o passado, mas pelo que preservam do presente para o futuro ao transmitir testemunhos e experiências da atividade humana através dos tempos. Do arquivo, o autor reconhece não só o lugar de coleta e guarda, mas também as potencialidades na produção de conhecimento, o que muitas vezes é minimizado ou ignorado.⁶¹

Exemplo disso é a baixa frequência dos profissionais da educação em arquivos e outras instituições correlatas, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja pela falta de tempo, ausência de incentivo ou desconhecimento das possibilidades na utilização de documentos nos projetos de ensino em geral.⁶² Reverter a situação passa também pela gestão dos arquivos municipais, que possuem acervos que podem ser importantes para a pesquisa e o ensino de História, bem como para outras especialidades. São espaços que preservam registros da vida política, cultural, administrativa, intelectual, econômica, religiosa, jornalística, etc. Acervo documentais como cartas, jornais, livros, fotografias, registros cartoriais e paroquiais, memória oral, entre outros.

No diálogo com as práticas arquivísticas, Étienne Anheim chama a atenção para o fato de que as instituições de memória não são pensadas exclusivamente para atender a consulta de especialistas e que essa não é a sua destinação primeira.⁶³ Não desconsiderar esse processo e compreender as suas condições de produção e finalidade pode ajudar o campo disciplinar da História na construção de novas formas de se relacionar com o patrimônio, o pensamento arquivístico – que se constituiu em meio a diferentes lutas, relações de poder, tendências tecnológicas, culturais, sociais e filosóficas ao longo do tempo⁶⁴ – e seus modos de aproximação com a História.

O historiador Terry Cook – com larga atuação nos arquivos –, ao discorrer sobre a história intelectual da profissão arquivista, enfatiza as mudanças de paradigma, indo da perspectiva jurídico-administrativa para uma concepção sociocultural que passa a oferecer suporte para pensar a identidade, memória e história. Mudanças que refletem, em parte, as relações com a história e o papel predominante desempenhado pelos historiadores na arquivologia e as novas expectativas dos cidadãos com relação ao que

⁶¹ Cf. KETELAAR, Eric. (Des)construir o arquivo. In: HEYMANN, Luciana; NEDEL, Leticia. *Pensar os arquivos: uma ontologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 198.

⁶² Cf. HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR., Arnaldo. *Patrimônio, memória e educação*, op. cit., p. 182-183.

⁶³ Cf. ANHEIM, Étienne. *Arquivos singulares – o estatuto dos arquivos na epistemologia histórica*, op. cit., 135-136.

⁶⁴ Cf. COOK, Terry. O passado é prólogo: uma história das ideias arquivísticas desde 1898 e a futura mudança de paradigma. In: HEYMANN, Luciana; NEDEL, Leticia. *Pensar os arquivos: uma ontologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 37-38.

deveriam ser os arquivos e o modo como se deveria conceber e proteger o passado, tornando-o acessível.⁶⁵

IV

O cenário atual favorece a relação entre o ensino de História e os arquivos: as novas tecnologias digitais, cada vez mais presentes na educação e nas instituições de memória, as transformações no pensamento arquivístico, as mudanças no campo disciplinar da História, preocupadas cada vez mais com o ensino e a aprendizagem histórica. Configurações que permitem que o diálogo entre instituições escolares e instituições de memória possa ser mais do que visita de sequência de curiosidades desconexas alheias ao ensino e às demandas sociais.

Mudanças importantes, em especial, quando pensamos nos usos políticos do passado, no anti-intelectualismo e nos ataques à História e seus profissionais. Resta ainda, nesse tempo de incertezas e disputas de memória, saber explorar a capacidade efetiva e afetiva dos arquivos em seu papel histórico e social. Aproximação e acolhida que, mais do que despertar, procuram abrir-se à comunicação com diferentes grupos sociais produtores de histórias e que devem ser vistos “como iguais no diálogo e na produção de sentido para o estar no tempo”⁶⁶.

Importa considerar que a cultura histórica nem sempre está relacionada diretamente ao campo da historiografia e à intervenção dos historiadores; é constituída por diferentes sujeitos históricos atravessados por formas plurais de interpretar a experiência temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar sua vida prática no tempo.⁶⁷ Importa reconhecer que o conhecimento historiográfico é uma possibilidade científica, mas não a única maneira de “os homens encontrarem sentido para sua existência e construir representações para o estar no tempo”. Abrir-se ao diálogo com outros espaços e lugares sociais é também considerar a importância do diálogo com outras histórias que constituem a consciência histórica dos indivíduos e servem de pano de fundo para a cultura histórica.⁶⁸

Processos em que o professor/pesquisador de História, segundo Fernando Cerri, é o mediador entre as contribuições do campo acadêmico

⁶⁵ *Idem*, p. 63.

⁶⁶ WANDERLEY, Sonia. Didática da História Escolar: Um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate*, op. cit., p. 98.

⁶⁷ Cf. RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 57

⁶⁸ Cf. WANDERLEY, Sonia. Didática da História Escolar: Um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate*, op. cit., p. 98.

e as diversas conformações da consciência histórica que se constituem em diferentes espaços da vida pública.⁶⁹ O que se procura é uma disciplina mais formativa do que informativa⁷⁰ que, dentro de uma perspectiva social, possa aproximar-se do sentido público de fazer e divulgar história⁷¹, acolhendo outras experiências que possam enriquecer o diálogo entre a historiografia, a educação e o espaço público, nesse caso as instituições de memória. Configurações históricas e sociais que buscam reconhecer na constituição da consciência arquivística e histórica formas plurais de emancipação⁷² e resistência, em especial quando pensamos nos usos equivocados do passado.

Oportuno pensar no atual processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas brasileiras sem, contudo, desconsiderar as críticas contra a perspectiva de educação expressa no documento, os pontos de tensão e seus impactos para a prática do ensino de História e para a autonomia intelectual do professor, em especial quando se trata das narrativas e disputas políticas e econômicas envolvidas no processo.⁷³ Nos moldes como foi constituída, a BNCC pode, entre outros aspectos, enrijecer a organização

⁶⁹ Cf. CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*, op. cit., p. 132.

⁷⁰ SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). In: *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal- RN: ANPUH Brasil, 2013. p. 12-13.

⁷¹ Cf. WANDERLEY, Sonia. Didática da História Escolar: Um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate*, op. cit., p. 95-108.

⁷² Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian Valle. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2018; RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

⁷³ Cf. PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção democrática: Práticas de História Pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 107-127. Para pensar as inúmeras críticas em torno da própria história da BNCC em suas três versões e de como a História aparece na BNCC, versão homologada, Cf. MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. Revista. In: *Transversos. "Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática"*. Rio de Janeiro, n. 18, 2020. p. 108-128. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos> ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49959>. PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26 n. 107, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>>; ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco editorial, 2017; CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. Concepções de ensino e de história na Base Nacional Curricular. Palestra/conferência, *VII Encontro de Pesquisa em História (EPHIS)*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

curricular e ameaçar o caráter dinâmico do ensino de História, que “opera na ponte temporal presente/passado” e que se notabiliza pelo processo crítico e reflexivo, fundamental para a formação da cidadania. Além disso, os componentes curriculares organizados por códigos podem, além de engessar as práticas de ensino, restringir trabalhos mais abertos e interdisciplinares.⁷⁴

Se a BNCC é uma realidade, cabe aos professores *pensarem junto* e encontrarem formas possíveis de apropriação. Processos em que as instituições de memória podem ser aliadas no uso crítico acerca das orientações e definições do documento. Significa mais um caminho contra o viés conteudista, quadripartite e a forte presença da “grade de periodização eurocêntrica”, apoderando-se das contradições e buscando outras possibilidades e perspectivas na contramão de concepções já superadas para o ensino de História. Se do diálogo com Bertolt Brecht, Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira nos lembra que “nada deve parecer impossível de mudar”, o que queremos é, a partir da própria BNCC, subvertê-la depondo a noção do *tempo vazio e homogêneo*.

Alguns destaques que aparecem na apresentação do componente curricular da história na BNCC podem favorecer a exploração dos arquivos no ensino de História: *Cognição in situ, pesquisa em diferentes fontes de investigação, diferentes linguagens, âmbito local, regional, atitude historiadora, procedimentos de investigação, procedimentos básicos para o trato com a documentação, autonomia de pensamento, protagonismo juvenil, produção de conhecimento no espaço escolar, prática historiadora, diversidade, estabelecimento de comparações*⁷⁵. Termos que, todavia, praticamente desaparecem quando confrontados às competências e habilidades específicas para a História. Nesse cenário que impõe sérias restrições à nossa prática, fiamos esforços na interação com as instituições de memória pela possibilidade de suplantar, ainda que parcialmente, as lacunas impostas, em especial quando tomamos por caminho os possíveis deslocamentos, dobras e sinuosidades.

De modo geral, seja no Ensino Fundamental ou no Médio, há certa abertura para as ações “nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, praças, parques, museus, arquivos, entre outros)” e para a valorização dos “trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a arquivos e acervos históricos, etc.)”⁷⁶. Ainda que no conjunto da BNCC e nas formas de sua implementação se encontre resistência para uma aproximação efetiva dos arquivos com o ensino de História, é possível explorar esse caminho resguardado pela própria

⁷⁴ Cf. PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de história e a construção democrática: Práticas de História Pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate*, op. cit., p. 120-121.

⁷⁵ BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

⁷⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, op. cit., p. 353-417-562.

BNCC e pelos Documentos Curriculares de cada estado que, teoricamente, ajustam a BNCC para as realidades específicas de cada região, possibilitando abertura às histórias local e regional.

V

Dos arquivos e centros de documentação, o encontro com o vivido pode significar a mobilização de diferentes subjetividades que vêm romper o lugar, muitas vezes, *frio e disciplinado* dos livros didáticos, forjando (re) existências e resistências. Com Arlette Farge, aprendemos que interrogar o passado é também exprimir “o desejo de uma história inervada pelo tempo”. Dessa forma, a tensão que se instaura “entre a necessidade de verdade, de resultados seguros e a elaboração de pontos de vista que interessem à comunidade social” faz parte da essência da História. Assim, há lugares para a História que permitem confrontar passado e presente, interrogando de outras formas os documentos e os acontecimentos, buscando articular “o que desaparece com o que aparece”. Lugares para a História que encontram eco na “atualidade de hoje” e levam em conta, nos traços do passado/presente, os “modos singulares de existir ou de ser e estar no mundo”⁷⁷.

Centros de documentação e ensino de História, múltiplos saberes e arranjos que, na atribuição de sentidos, podem significar mais do que ferramentas de conhecimento. Traduzem a elaboração de processos sociais coletivos que, na *partilha do sensível*⁷⁸, estabelecem vínculos entre os homens e mulheres do passado e do presente, certos de que “não há outra história além daquela que fala por nós”⁷⁹. Afinal, *ao conhecer outro tempo, não escapamos ao nosso...*

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

Jacques Rancière, *O mestre ignorante*

⁷⁷ FARGE, Arlette. *Lugares para a história*, op. cit., p. 7-12.

⁷⁸ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

⁷⁹ CLAVERO, Bartholomé apud FARGE, Arlette. *Lugares para a história*, op. cit., p. 129.

Capítulo 12

Por outros olhares: diálogos interdisciplinares na abordagem de narrativas sobre História, Arte, identidade e pertencimento em Brumadinho

*Rosiane Ribeiro Bechler
Dulcilene Fonseca
Heudes Carvalho*

A tragédia-crime ocorrida na Mina do Córrego do Feijão no dia 25 de janeiro de 2019, além dos danos ambientais e econômicos, impactou as relações humanas, sociais e culturais em Brumadinho. O evento, de proporções traumáticas, também trouxe à tona a fragilidade dos laços de pertencimento entre as diferentes comunidades que compõem esse município, tradicionalmente dividido entre a sede e as zonas rurais que o cercam. Não bastasse o quadro de vulnerabilidade social já instalado no município, o contexto pós-tragédia foi agravado pela pandemia de Covid-19, que, há um ano, reconfigurou os tempos e espaços das relações humanas. Foi nos atravessamentos dessas questões urgentes ao tempo presente que gestamos e realizamos o módulo “A História em que eu me vejo” com estudantes do Ensino Médio em Brumadinho nos meses de maio e junho de 2019. Essa oficina estava inserida em um projeto mais amplo, chamado “Olhar-te Brumadinho: Oficinas Lúdicas de História e Arte”, elaborado como uma plataforma de vivências, reflexões e aprendizagem orientadas pela potencialidade criativa e formativa das Artes e da História Regional em um entrelaçamento de saberes voltados à valorização e ao fortalecimento da identidade local e dos laços de pertencimento ao município e à região.

Apresentamos neste artigo reflexões sobre os caminhos cruzados e trilhados por uma professora de Artes, uma professora de História e um professor de Física, preocupados e comprometidos com o município de Brumadinho e sua juventude. O texto está organizado em quatro partes, que chamamos de “quadros”: Quadro 1 – *Uma vista panorâmica*; Quadro 2 – *Olhares interdisciplinares*; Quadro 3 – *Por outros lugares*; Quadro 4 – *Horizontes à vista*. Ao longo dessa composição, empreendemos um exercício reflexivo sobre

os contornos de uma proposta educativa interdisciplinar, que começou a ser traçada no contexto pós-tragédia em Brumadinho e precisou ser readequada por causa das limitações e angústias impostas pela Covid-19.

Em nosso primeiro quadro, *Uma vista panorâmica*, apresentamos como a tristeza, a angústia e a indignação, disparadas pelo rompimento da barragem da Mina do Córrego do Feijão, promoveram encontros – e desencontros – que levaram à elaboração do Projeto “Olhar-te Brumadinho”. E como o espaço escolar possibilitou a aproximação dos três docentes que conduziram a gestão pedagógica e virtual desse projeto.

Na sequência, em *Olhares interdisciplinares*, ajustamos a escala de análise para a proposta do módulo “A História em que eu me vejo”, apresentando suas diferentes oficinas, seu eixo teórico, a metodologia escolhida, os educadores e jovens envolvidos, assim como as vivências compartilhadas e os produtos elaborados nesse percurso. E refletimos sobre como a interlocução de saberes das Artes e da História possibilitaram-nos mobilizar experiências sensíveis sobre o patrimônio cultural brumadinhense.

Em *Por outros lugares*, falamos sobre como o projeto, realizado em um contexto pandêmico, tensionou nossos planos e práticas docentes, demandando deslocamentos de diferentes ordens: entre a Arte e a História; do presencial para o virtual; do lugar de professores para o de educadores e mediadores e ainda gestores. Por fim, em nosso último quadro, *Horizontes à vista*, ensaiamos uma breve conclusão, na qual delineamos as potencialidades e os desafios da educação interdisciplinar em espaços escolares e não escolares, assim como das redes da docência-discência possíveis de serem construídas e ressignificadas em um contexto multimodal de aprendizagens.

Na condução do “Olhar-te Brumadinho”, procuramos acolher e mediar as memórias e percepções dos participantes sobre tempos passados e sobre os eventos traumáticos do tempo presente no esforço de (re)elaborar narrativas e (re)construir caminhos e expectativas de futuro para os jovens com os quais trocamos olhares sobre a cultura, o patrimônio e a história local. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar professores e professoras para o diálogo criativo entre saberes e para a construção de saídas possíveis aos enfrentamentos que se fazem necessários.

Quadro 1 – Uma vista panorâmica

Brumadinho tinha riquezas,
Só que hoje não tem mais;
A flora era linda e a fauna admirável,
Mas destruíram as paisagens naturais.

A maioria dos cidadãos
 Agora tem uma triste história...
 Nossa cidade nas mãos das fardas,
 Que trabalham de forma notória.¹

Apresentamos neste quadro introdutório os caminhos que trilhamos no esforço de lidar com um contexto pós-tragédia, ao qual denominaremos *entretempos* da tragédia-crime, inspirados pela teoria dos *estratos do tempo*² e considerando suspensões e reconfigurações de ordem espacial e temporal que tal evento histórico pode mobilizar. Esperamos que os quadros reflexivos aqui traçados possam sensibilizar e inspirar professoras e professores, mediadores dos saberes da História, das Artes e de tantos outros em suas práticas educativas, tensionadas por contextos que são também adversos e desafiadores.

A tragédia-crime do dia 25 de janeiro de 2019, ocorrida na Mina do Córrego do Feijão, de propriedade da Vale S/A e localizada em Brumadinho, para além das 270 vidas interrompidas, dos impactos ambientais e dos danos sociais e culturais irreversíveis, disparou uma avalanche de comoção e mobilização de uma pluralidade de atores “de dentro” e “de fora” desse território. Já nas primeiras horas após o desastre, o município tornou-se o foco de atenções em nível nacional, quiçá internacional, e despontou como destino de voluntários e também de interessados em extrair benefícios do cenário caótico que aqui se instalara. Moradoras e moradores de Brumadinho dividiam-se entre a busca de notícias sobre seus entes queridos, o choque ante um acontecimento de proporções dramáticas e irreversíveis, o esforço de respirar na atmosfera de luto que aos poucos se instalava sobre a cidade e tantos outros receios que já pairavam sobre o porvir. Ao mesmo tempo, esses moradores e seus familiares precisavam dividir seu espaço, sua territorialidade com sujeitos que aqui se instalavam por diferentes motivos.

Este artigo é escrito por seis entre as muitas mãos³ que colaboraram no desenho do “Olhar-te” como uma possibilidade de contenção de danos, particularmente aqueles advindos das rupturas com o tecido social, do

¹ OLHAR-TE, 2020. Produções dos participantes. Releitura do Hino de Brumadinho, por Amanda Fonseca.

² KOSELLECH, Reinhardt. *Estratos do tempo: estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto, Puc-Rio, 2014.

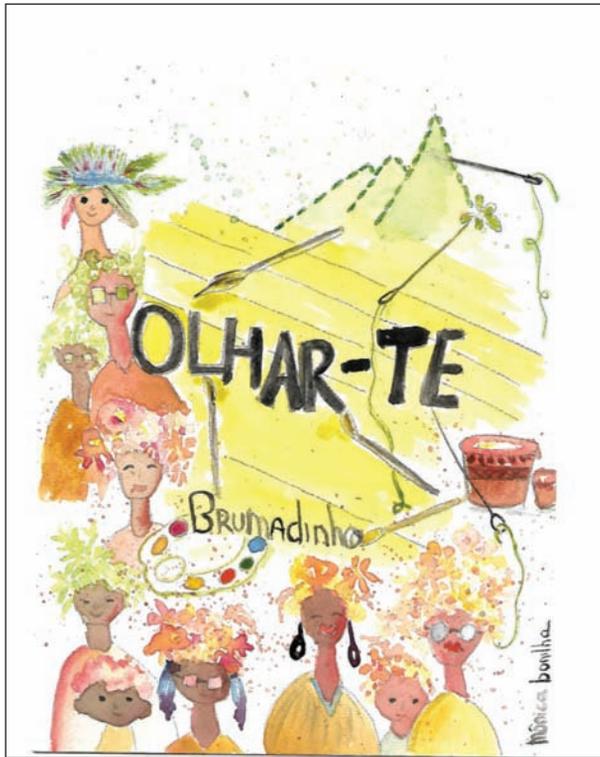
³ Ao longo do planejamento do projeto e da realização das oficinas, diferentes parcerias foram seladas. Gostaríamos de registrar aqui nosso agradecimento especial à Associação João Fernandes do Carmo, às professoras Raquel Chequer, Cláudia Sapag Ricci, Soraia Freitas Dutra, ao professor João Andrade, ao Diretor de Patrimônio Webert Fernandes e a tantas outras vozes que se somaram na interlocução e concretização das propostas aqui apresentadas. Registramos também nossa gratidão à Temperatta S/A, que financiou, ao longo de 2020, o projeto “Olhar-te Brumadinho”.

esfacelamento das identidades locais, da negação das memórias e das inseguranças ante o futuro. As autoras e o autor deste artigo são sujeitos atravessados pela tragédia-crime de diferentes maneiras e lugares e que entenderam a necessidade de colocar o seu ofício docente à disposição das demandas do *entretempo* da tragédia. É desse lugar que Dulci, professora de Artes, Rosi, professora de História, e Heudes, professor de Física, que se conheceram no chão da Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira, marcado pelo pó de minério e pelas dores do desastre, relatam e partilham a experiência ética, estética e sensível que vivenciaram com jovens brumadinhenses no ano de 2020.

Uma tragédia é sempre uma experiência traumática única, ainda que existam eventos que a ela se assemelhem em termos de causas e consequências. Brumadinho levou-nos, necessariamente, a lembrar Mariana⁴ e o rompimento da Barragem do Fundão em 2015 com o consequente soterramento de todo o vilarejo de Bento Rodrigues e a morte de 18 pessoas. Mas o fato – e as suas consequências –, que se repetem nesse evento, não podem se sobrepor àquele, pois é inédito e está relacionado necessariamente ao tempo e ao espaço do ocorrido, tornando-o um evento único. É preciso capturar essa complexidade para propor ações que possibilitem estancar as dores em suas diferentes materializações na história dos grupos sociais impactados. O “Olhar-te Brumadinho”, projeto que inspira este artigo, surge, assim, das dores, angústias e desejos de construir estratégias de ocupação dos vazios gerados pela tragédia-crime da Vale S/A na Mina do Córrego do Feijão e no cotidiano daqueles que habitam essa territorialidade.

⁴ Sobre os sentidos atribuídos em narrativas históricas a respeito das duas tragédias-crime ver: DE CARVALHO CUNHA, Nara Rúbia; BECHLER, Rosiane Ribeiro; FRANÇA, Cyntia Simioni. “Publicização e sentidos das narrativas históricas na (i n)formação de sensibilidades sobre as tragédias-crimes de Minas Gerais”. Revista *TransVersos*, n. 18, p. 177-199, 2020.

Imagem 1: Aquarela feita pela artista Mônica Bonilha durante apresentação do projeto na PUC-MINAS em outubro/2019. Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler



O “Olhar-te” começou a ser gestado em setembro de 2019⁵ por um grupo de pessoas engajadas socialmente no município de Brumadinho e que desejava atuar para minimizar os impactos da tragédia-crime. Mediante a constatação da fragilidade dos laços de pertencimento entre as diferentes comunidades e o município, elaboramos um caminho de ações através das quais fosse possível reelaborar as memórias recentes sobre nosso passado traumático e reconstruir expectativas de futuro, principalmente junto ao público jovem. Com isso compreendemos que os seguintes desafios deveriam orientar a nossa proposta:

⁵ O projeto vincula-se também à pesquisa de pós-doutoramento de Rosiane Ribeiro Bechler (2019-2020), realizada sob orientação do Prof. Dr. Luiz Reznik na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- (1) acolher e agregar as diferentes comunidades e territorialidades do município;
- (2) reconstituir e fortalecer os laços de pertencimento há muito fragilizados e simbolicamente rompidos pela tragédia e pelo aterramento de expectativas e sonhos;
- (3) “lembrar para não esquecer” através de exercícios de elaboração de narrativas partilhadas sobre a história de Brumadinho e a valorização de seu patrimônio, contribuindo para repensar as narrativas da historiografia regional sobre Minas Gerais e o lugar atribuído à mineração em nossa História.⁶

Para tanto, definimos como objetivo geral do projeto “Olhar-te Brumadinho”: investigar e revisitar, através de oficinas artísticas, o patrimônio cultural e a história regional de Brumadinho com o objetivo de contribuir para a valorização das identidades locais e o fortalecimento dos laços de pertencimento com o município. E organizamos os objetivos específicos nos seguintes eixos:

Quadro 1: Objetivos Específicos do Projeto “Olhar-te Brumadinho”.

1. Patrimônio Cultural e a História Regional de Brumadinho	2. Educação pela Arte
<ul style="list-style-type: none">* Investigar e interpelar os espaços de memória e história de Brumadinho, contribuindo para a elaboração de narrativas que possibilitem o fortalecimento dos laços comunitários;* Mapear os patrimônios histórico, cultural e natural de Brumadinho com vistas à valorização das identidades locais em suas diferentes manifestações;* Divulgar os diferentes saberes sobre Brumadinho, contribuindo para a elaboração de uma narrativa que considere a história do município antes e depois da tragédia ocorrida no Córrego do Feijão.	<ul style="list-style-type: none">* Promover formação ética, sensível e estética dos sujeitos;* Motivar a educação dos olhares e as ações no campo das artes;* Mapear e fortalecer a vocação artística do município;* Estimular a criatividade, o protagonismo e a autonomia de crianças e adolescentes.

⁶ PROJETO OLHAR-TE, 2019.

<p>3. Assistência e suporte psicossocial</p> <ul style="list-style-type: none"> * Oferecer um espaço de segurança e confiança no qual crianças e adolescentes possam expressar suas emoções e serem acolhidos(as); * Contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e alternativas para lidar com as perdas e traumas decorrentes da tragédia do dia 25/01/2019; * Possibilitar, através do acolhimento e do trabalho com linguagens artísticas, o diagnóstico e a prevenção de situações de risco para crianças e adolescentes. 	<p>4. Trans_Form_Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> * Contribuir para a formação de agentes multiplicadores da mudança a partir da perspectiva ética e estética de atuação no espaço público; * Engajar educadores em formação nas diferentes áreas que dialogam com esse projeto (Artes, História, Psicologia, Saúde, Serviço Social) em parceria com instituições de Ensino Superior; * Promover encontros de diálogo e trocas com a comunidade, particularmente com os familiares dos estudantes envolvidos nas oficinas, assim como com os educadores do Município.
--	--

Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler

Uma vez definidos os objetivos, lançamos uma chamada-convite para educadores que desejassem propor oficinas alinhadas aos ideais do projeto. Nosso intuito era construir um espaço de convergência entre propostas individuais que pudessem se somar ao escopo do OLHAR-TE, considerando a pluralidade de sujeitos sensibilizados e desejosos de colaborar em ações voltadas para a cidade de Brumadinho. Nesse movimento de agregar forças de pessoas diversas, conseguimos reunir um grupo de educadores de diferentes áreas de atuação⁷ e, a partir das oficinas por eles propostas, organizamos os seguintes módulos: 1) Memórias que contam histórias; 2) Essa história tem gosto de quê?; 3) A História em que eu me vejo; 4) Entre traços e laços a gente tece essa História; 5) Histórias que tocam; 6) Trans_Form_Arte. A organização das oficinas em módulos foi uma estratégia mobilizada para garantir, dentro do possível, que todas as oficinas dialogassem com a proposta central do

⁷ Recebemos, ao todo, 13 propostas de oficinas que versavam sobre música, poesia, cinema, arte-terapia, culinária, pedagogia waldorf, entre outras. Essas foram organizadas em módulos por afinidade temática e de acordo com o eixo estrutural do projeto.

OLHAR-TE, que era investigar e revisitar através de oficinas artísticas o patrimônio cultural e a história regional de Brumadinho, com o objetivo de contribuir para a valorização das identidades locais e o fortalecimento dos laços de pertencimento com o município.

No início do ano de 2020, tínhamos no papel o “projeto ideal”, que, a nosso ver, conseguiria captar recursos suficientes para a realização de todos os módulos previstos. Após um primeiro trimestre de amadurecimento e buscas por parcerias de setores públicos e privados⁸, construímos um cronograma para início do módulo “Memórias que contam História” em 18 de abril de 2020. No entanto “no meio do caminho” havia uma pandemia, que nos levou à alteração dos planos e à redução significativa das oficinas propostas, assunto que retomaremos no *Quadro 3* desse traçado reflexivo. Foi mediante esses desafios que precisamos nos reinventar como idealizadores de um projeto antes mesmo que o projeto saísse do plano das ideias e conseguimos ofertar, entre maio e junho de 2020, o Módulo “A História em que eu me vejo”, sobre o qual contaremos um pouco mais na sequência dessa paisagem textual.

Quadro 2 – Olhares interdisciplinares

O conceito de ‘paisagem’ tem diversos usos, mas todas as noções coincidem na medida em que têm algo em comum: a presença de um sujeito observador e de um objeto observado. Uma paisagem pode ser composta tanto por elementos atuais quanto também por elementos do passado. Uma paisagem pode ser composta por diversas camadas de TEMPOS (material didático elaborado para a oficina “Redescobrimo Brumadinho”).

A palavra “paisagem” tem um conceito que pode ser mobilizado por diferentes vieses. É tema da Geografia, da História, das Artes, da Arquitetura, da Literatura... enfim, é um daqueles termos que possibilitam a expansão de seu significado conforme os recortes que fazemos. No “Olhar-te”, falamos de paisagem para falar de tempo pelas lentes das Artes e da História.

Fato é que a Arte está ligada à História desde tempos longínquos. Nos primórdios da humanidade, muito antes da escrita e até mesmo da linguagem falada, já havia representações gráficas que nos mostram como homens e mulheres viam o mundo e como transformaram sua experiência vivida em representação imagética, logo em objeto de conhecimento. A Arte está sempre em transformação e reflete não somente o tempo e o contexto em que está

⁸ Efetivamente, o projeto conseguiu o apoio financeiro da Temperatta S/A, indústria do ramo alimentício, e do grupo Flor Amarela Brumadinho, parcerias às quais registramos nossa gratidão. Vale registrar também o apoio que recebemos da Secretara de Turismo e Cultura de Brumadinho na pessoa do Diretor de Patrimônio, já referenciado anteriormente (Ver nota 3).

inserida, mas também a relação particular de quem a produziu com aquele tempo. Daí apostarmos na potencialidade do diálogo entre as Artes e a História Regional para promover um trabalho contextualizado, sensível e significativo para os participantes do “Olhar-te Brumadinho”. Esses dois pilares deram sustentação ao nosso projeto, relacionando-se, interagindo e potencializando um ao outro, provocando outros sentidos à interpelação das memórias e à elaboração de narrativas sobre o tempo passado e o tempo vivido.

Ao ajustar o foco de nossa proposta sobre a História Regional, é importante demarcar também qual a nossa compreensão desse conceito. De acordo com a interpretação proposta por Durval Muniz de Albuquerque Jr.⁹, o recorte regional não preexiste ao discurso que se constrói sobre ele. A região não é uma entidade dada, um espaço naturalizado. Pelo contrário, “tanto na visibilidade quanto na dizibilidade articulam-se o pensar o espaço e o produzir o espaço”, que é, no limite, uma construção histórica. Assim, “definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza”¹⁰. Dessa feita, nossa escolha em mobilizar temas da história regional e local dialoga com a aposta na potencialidade dos *jogos de escalas*¹¹ entre contextos macros e micros para dar a ver as disputas narrativas que perpassam a (re)configuração de fronteiras e identidades nos diferentes tempos e espaços, assim como as estratégias de silêncios e negociações em torno das memórias partilhadas.

O módulo “A História em que eu me vejo” foi o primeiro módulo que se efetivou como prática no “Olhar-te Brumadinho”¹², cuja proposta, pensada para ser desenvolvida presencialmente, foi readaptada para a modalidade virtual em decorrência da pandemia da Covid-19. E nesse ponto é importante assumir a escolha feita com seus ganhos e perdas. Antes do contexto pandêmico, tínhamos traçado um planejamento no qual o encadeamento dos módulos levaria à composição de um acervo de fontes e registros de memórias que potencializariam as oficinas, possibilitando assim uma revisitação da história de Brumadinho pela partilha das experiências de seus sujeitos.

Começaríamos, assim, com o módulo “Memórias que contam histórias”, voltado para a terceira idade e no qual empreenderíamos metodologias de pesquisa próprias da história oral para mapear percursos de recomposição

⁹ ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *A Invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

¹² No ano de 2020, conseguimos realizar dois módulos: “A História em que eu me vejo” e “Essa História tem gosto de quê?”. No momento, o projeto encontra-se suspenso.

da história local a partir dos registros feitos nas oficinas. O isolamento social inviabilizou esse percurso, que tinha início previsto para 18 de março, mesmo dia no qual entraram em vigência as medidas restritivas de convívio social. Diante desse impedimento, ficamos, por um tempo, à deriva. No entanto sabíamos que estávamos diante de uma situação bastante delicada e frágil, que tornava iminente o risco de o projeto ter que ser engavetado antes mesmo do início das atividades. Além disso, como docentes da Educação Básica¹³, que éramos à época, e já comprometidos com a juventude brumadinhense, aumentava em nós o receio de como nossos estudantes atravessariam mais um período de suspensão de expectativas pouco mais de um ano após a tragédia-crime da Vale S/A na Mina do Córrego do Feijão. As ponderações feitas levaram-nos à inversão da ordem de execução dos módulos em relação à programação inicial com base em duas justificativas principais: a vulnerabilidade da juventude e a expectativa de que essa faixa etária já dominava algumas linguagens e recursos próprios à cultura digital, tema que retomaremos a seguir.

Uma vez feita a escolha por essa inversão, não sem riscos, mobilizamos os educadores já inicialmente incumbidos do módulo e organizamos um eixo temático para orientação e amarração do processo, que seria realizado com autonomia, mas atendendo a proposta geral do projeto e a específica do módulo. E essa proposta específica é desenvolver um trabalho reflexivo e formativo a partir das imagens e representações que os jovens fazem de si mesmos e de suas relações com o espaço que habitam.

Assim, construímos um percurso reflexivo que propôs perguntas, apresentou ações e buscou incentivar a valorização da História, da Memória e do Patrimônio¹⁴ de Brumadinho a partir da oferta semanal de três oficinas: “Redescobrimo Brumadinho”, mediada por Dulcilene e Rosiane, às segundas-feiras; “Reconstruindo minhas imagens”, mediada pelo cineasta Henrique Bocelli, às quartas-feiras; e “Cantando se conta a própria história”, mediada pela musicista Débora Mussulini, às sextas-feiras. Além disso, foram realizados encontros semanais pelo Google Meet – ferramenta utilizada como espaço de integração e partilha das reflexões –, que abordaremos de forma mais detida a seguir, totalizando uma carga horária de 32 horas divididas em oito semanas. A divulgação e inscrição para o módulo, com oferta gratuita, foi feita de maneira totalmente virtual. Contamos com um total de 20 matrículas, sendo que 14

¹³ Aqui cabe registrar que a Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira aderiu à greve dos trabalhadores da educação em Minas Gerais na segunda semana de fevereiro de 2020, de forma que os estudantes ali matriculados já estavam afastados da escola antes mesmo de ser decretada a suspensão das aulas em decorrência da Covid-19.

¹⁴ Sobre o tema da Educação Patrimonial ver: PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, José Ricardo. “Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio”. Resgate: *Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 20, n. 1, p. 161-171, 2012.

jovens estavam presentes no grupo de Whatsapp e oito acompanharam de maneira mais constante as atividades propostas das oficinas.

Eixos temáticos do módulo “A História em que eu me vejo”.

<i>SEMANA</i>	<i>Desdobramentos</i>	<i>SEMANA</i>	<i>Desdobramentos</i>
<i>1 – IDENTIDADE</i>	Sensibilização para a discussão sobre a imagem que fazemos de nós mesmos * Pilares – Olhares – Sentidos	<i>2 – MEMÓRIA</i>	* Expressões – Raízes – Imagens
<i>3 – TEMPO</i>	Esquecimento – Contemporaneidade – Horizontes	<i>4 – PATRIMÔNIO</i>	Vestígios – Preservação – Ação
<i>5 – PERTENCIMENTO</i>	Comunidade – Lugar – Paisagem	<i>6 – CULTURA</i>	Coletividade – Individualidade – Arte – Parte
<i>7 – HISTÓRIA</i>	Narrativas – Passados – Personagens – Personalidades	<i>8 – IDENTIDADE</i>	Conclusão do Módulo Fechamento do círculo de temas

Fonte: Material Pedagógico do Módulo “A História em que eu me vejo”. Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler.

A oficina “Redescobrimo Brumadinho” recebeu esse nome por fazer referência direta ao programa homônimo da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Brumadinho, que visa divulgar para a população através da educação patrimonial os pontos turísticos e o patrimônio da cidade. Essa oficina, mediada por Dulcilene e Rosiane, foi construída em diálogo com o historiador e Diretor de Patrimônio Webert Douglas e norteava as demais, abrindo a discussão conforme o tema da semana. De acordo com o material de apresentação do módulo, essa oficina

propõe diálogos, pesquisas e novos olhares sobre a história, a cultura e o patrimônio de Brumadinho. Nosso desafio é compreender que nós também somos os narradores dessa história, sujeitos de nosso tempo e espaço! E assim poderemos promover o registro e o reconhecimento da história que nos representa!¹⁵

Assim, ao longo de oito semanas, trabalhamos com os temas indicados na tabela acima, retomando, para encerramento do módulo, o tema Identidade com o objetivo de promover a reflexão sobre as percepções desses jovens no

¹⁵ OLHAR-TE, 2020. Material de apresentação do módulo “A História em que eu me vejo”.

início do processo e as mudanças na forma de olhar o território e a si mesmos a partir desse percurso. Para tanto, as reflexões e atividades propostas pela oficina “Redescobrimo Brumadinho” passavam pela percepção de suas memórias afetivas, olfativas, visuais e gustativas; a investigação e o registro dos tesouros de família, já sinalizando formas de fazer um levantamento e inventário do patrimônio material e imaterial; a elaboração de roteiros turísticos afetivos da cidade; a observação e descrição da paisagem que os cercava, assim como discussões sobre as mudanças que ocorrem com o tempo; reflexões sobre o que nos faz pertencentes a determinados grupos e espaços; mapeamento das diferentes histórias que compõem a narrativa dos grupos aos quais os jovens pertencem, reflexões sobre mineiridade e identidade regional e coletiva; investigação das expressões linguísticas populares; discussão das complexidades culturais existentes em nosso território e mapeamento das tradições locais.

Atividade proposta na Semana Memória.

Material Pedagógico do Módulo “A História em que eu me vejo”.



Onde moram as memórias?

As imagens tem o poder de nos transportar a lugares no espaço e no tempo. São representações que contam histórias e guardam memórias do que foi vivido. Trouxemos para vocês algumas imagens de Brumadinho, do acervo do Programa “Redescobrimo Brumadinho” (disponíveis no site: <https://visite.brumadinho.mg.gov.br/>). Você sabe as memórias que elas guardam?

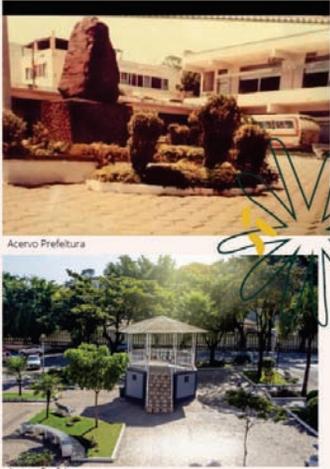
Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler

Semana Tempo. Material pedagógico do módulo “A História em que eu me vejo”.

Praça Paulo Alves Moreira

ANTES DE ONTEM

ONTEM



Acervo Prefeitura

Acervo Prefeitura



E amanhã?

A praça da rodoviária- Praça Paulo Alves Moreira- passa hoje por um processo de intervenção humana.

Você se lembra da praça?

Como você imagina que ela ficará depois do processo de revitalização?

O que você pensa sobre essas mudanças?



Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler

Atividade proposta na Semana Cultura.
Material pedagógico do módulo “A História em que eu me vejo”.



Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler

Como é possível observar nas imagens do material pedagógico, também aqui apostamos nos *jogos de escalas* como estratégia metodológica, considerando as variações entres os olhares dos jovens sobre si mesmos, seu entorno e as vinculações desses com a territorialidade e as identidades regionais, compreendidas aqui na perspectiva da mineiridade. Essa escolha embasa tanto as reflexões aqui apresentadas como o próprio projeto “Olhar-te” e, de maneira particular, as oficinas “Redescobrinho Brumadinho”. A noção de escalas foi apropriada por Jacques Revel (1998) como fundamentação teórica e metodológica das pesquisas em microanálise, pressupondo que

a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama [...]. Notemos desde já que a dimensão do “micro” não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular¹⁶.

Mobilizar esse *jogo de escalas* no contexto da história regional implica reconhecer que temas tradicionais podem ser revisitados e novos temas podem emergir num exercício de elaboração partilhada da narrativa

¹⁶ REVEL (1998), op. cit., p. 20

histórica. No tocante à história de Brumadinho, ensejamos tanto identificar suas singularidades como colocá-las em perspectiva com a história de Minas Gerais, compreendendo tanto as relações que constituem o estado de maneira peculiar como aquelas que o vinculam à história no país em dimensões que são múltiplas e também simbólicas.

Paul Ricouer (2008, p. 221) também se debruça sobre a questão das variações de escalas de análise, destacando que “não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escalas, mas conexões que passaram despercebidas na escala macro-histórica”. A aposta então é que variar as escalas tanto na aproximação entre saberes históricos e linguagens artísticas como no exercício de aproximação dos jovens com as histórias que transitam em seu cotidiano pode potencializar aprendizagens históricas sensíveis e comprometidas social e politicamente com a realidade imediata dos sujeitos. É pena que, de maneira geral, observa-se nos currículos do ensino de História um engessamento das temáticas locais vinculadas aos anos iniciais da Educação Básica. Em nossa compreensão, tal engessamento desconsidera o poder criativo, a interpelação e ação sobre a realidade imediata tão particulares à experiência juvenil¹⁷ e que podem ser potencializados a partir de uma aprendizagem que considere vinculações entres os saberes históricos e a vida prática dos estudantes¹⁸.

Nessa perspectiva, ao longo da oficina “Redescobrimo Brumadinho”, os jovens foram estimulados a fazer atividades de registro de diferentes naturezas. As tarefas propostas refletiam o tema da semana e eram elaboradas em um trabalho conjunto das educadoras mediadoras, demandando diálogos e negociações entre Arte e História, de modo que uma disciplina não se submetesse a outra, mas que ambas contextualizassem o tema de acordo com as contribuições pertinentes à sua área do conhecimento. As atividades baseavam-se nos princípios da investigação e da criação e se ancoravam em recursos variados, como Google Forms, envio de fotografias e áudios pelo Whatsapp, elaboração de textos, pesquisas de objetos da cultura material familiar, investigação sobre saberes tradicionais e manifestações culturais locais.

Logo na primeira semana da oficina, percebemos que, para que as atividades propostas fizessem sentido para os jovens, era necessário garantir um momento para a partilha de informações e experiências e interlocução a partir de suas produções. Para tanto realizamos encontros semanais às quartas-feiras à noite pelo Google Meet, apelidado de “Chat” pelos estudantes. Esse momento acabou se configurando como espaço de acolhida

¹⁷ DAYRELL, Juarez. “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, 2007.

¹⁸ CERRI, L. F. (2010). “Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática”. *Revista de História Regional*, 15(2), p. 264-278.

e socialização dos jovens participantes, uma vez, que naquela etapa do contexto pandêmico, muitos se sentiam isolados e desamparados.

Além da oficina “Redescobrimo Brumadinho”, o módulo “A História em que eu me vejo” era composto por mais duas oficinas, que apresentaremos de maneira mais sintética a seguir.

A oficina “Reconstruindo minhas imagens” foi proposta e mediada pelo cineasta Henrique Bocelli e tinha como proposta a realização de

debates sobre diferentes filmes, abordando as questões éticas e estéticas envolvidas em produções audiovisuais. Além disso, serão apresentadas técnicas para elaboração de roteiros, direção e produção de vídeos, técnicas de fotografia e outros aspectos relacionados à arte cinematográfica. Vai ser uma jornada incrível! (OLHAR-TE, 2020. Material de apresentação do módulo “A História em que eu me vejo”).

Para tanto foram escolhidos recursos audiovisuais, que através de olhares éticos e estéticos promoveram junto aos jovens a reflexão sobre sua história e seu lugar no mundo. Tivemos a oportunidade de discutir questões sobre formação identitária do Brasil, padrão de beleza, racismo e colonialismo, além de questões históricas e técnicas do cinema como roteiro, pré-produção, produção, conceitos básicos de fotografia, enquadramento, luz e sombra, elementos de composição de imagem e técnicas como o efeito *Kuleshov*, *stop motion* e foto-filme. Essa oficina também possibilitou apresentar aos jovens diversos cineastas, desde o clássico francês Jean-Luc Godard, passando pelo japonês Akira Kurosawa até cineastas brasileiros como Glauber Rocha e o próprio mediador da oficina Henrique Bocelli.

Além da participação nos debates, os jovens foram estimulados a assistir a vários filmes e a produzir seus próprios filmes e fotografias, muitas vezes inspirados por poetas brasileiros como Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, e pela poética pessoal de cada um. Sempre encorajados a filmar ou fotografar imagens que se relacionassem com suas emoções e a buscar lugares, objetos e sons que ativassem sua memória e os conectassem com sua história. Mediante o contexto pandêmico foi realizado um exercício prático de produção cinematográfica autoral e com o mínimo de recursos, sendo o celular a principal ferramenta e a casa, o principal espaço de trabalho e criação.

Na oficina “Cantando se conta a própria história”, mediada pela musicista Débora Mussulinni, a proposta foi:

Já pensou em pesquisar textos e canções que marcaram ou fizeram parte da sua história e da história de seus familiares? E ainda poder “recantar” essa história do seu jeito? Esta é a proposta desta oficina, que irá repensar cada música apresentada por vocês e suas relações com o contexto sociocultural que vivemos. Será uma oportunidade

incrível para troca de experiências, memórias e identidades! E ainda de aprender técnicas de canto que farão toda a diferença na hora de “cantar essa história”! (OLHAR-TE, 2020. Material de apresentação do módulo “A História em que eu me vejo”).

Nessa toada, buscamos compreender as relações afetivas com a música na região e promover a formação e sensibilização desses jovens através de obras cantadas. Os jovens participantes foram estimulados a pensar sobre quais canções, a seu ver, representavam Brumadinho, inspirados por letras de compositores que criaram homenagens por meio da música lugares, ruas e cidades. A investigação das músicas que contam a história de Brumadinho e suas próprias histórias de vida foi uma proposta metodológica presente ao longo de toda a oficina. Para empregar um ritmo de trabalho alinhado às propostas das outras duas oficinas, os jovens criaram um diário musical, que consistia em registrar canções em que eles se sentiam representados em seu momento de vida, músicas que lembravam alguma memória do passado, que falassem sobre a mudança que o tempo provoca na vida, nos espaços, nas relações. O hino de Brumadinho foi uma canção bastante explorada, e os participantes da oficina criaram suas próprias versões. Um trecho da releitura produzida por Amanda foi colocado no início do Quadro 1 deste texto. Já outro participante, o Igor, optou por fazer uma releitura do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e nos tocou com a seguinte reflexão:

No meio da cidade passa um rio de lama
passa um rio de lama no meio da cidade
passa um rio de lama
no meio da cidade passa um rio de lama.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio da cidade
passa um rio de lama
passa um rio de lama no meio da cidade
no meio da cidade passa um rio de lama¹⁹.

No final do ciclo, os jovens e suas famílias criaram *podcasts* que foram veiculados em plataformas de *streaming*. O conjunto desses *podcasts* é um compilado da memória imaterial deles, cidadãos de Brumadinho, e representa um acervo musical de suas relações com esse espaço que, ao longo das diferentes oficinas do módulo, descobriram “ter história”.

Lançar olhares afetivos sobre Brumadinho e sua história, passada e recente, possibilitou compreender as dinâmicas desse município sobre outras

¹⁹ OLHARTE, 2020. Produções dos participantes. Releitura de Drummond feita por Igor.

matizes, muito além daquelas que são veiculadas na mídia após o rompimento da barragem em Córrego do Feijão. Conhecer locais apresentados pelos próprios jovens, que em uma das atividades propostas elaboraram um roteiro turístico do qual eles seriam os guias, entender o que é significativo para eles e elas através de suas experiências de vida e das relações que estabelecem com os espaços contribui para termos um conhecimento mais amplo do município e também de suas possibilidades educativas, corroborando assim outros estudos e pesquisas que já se debruçam sobre o tema.²⁰

Quadro 3 – Por outros lugares

Neste terceiro quadro, trataremos de um ajuste de escalas que foi necessário fazer para a adequação das oficinas do módulo “A história em que eu me vejo” para a dinâmica virtual. Isso acabou por reverberar e ressignificar nossas práticas docentes, demandando deslocamentos de diferentes ordens: entre a Arte e a História; do presencial para o virtual; e do lugar de professoras para o de educadoras e ainda gestoras.

Como dito anteriormente, o “Olhar-te” foi planejado para ser desenvolvido de forma presencial com expedições pelo município, encontros nas mais diversas comunidades do território, a partir da percepção de que o deslocamento e os percursos seriam educativos, particularmente em um município tão extenso territorialmente e tão diverso como Brumadinho. Queríamos aprender e ensinar *in loco*, falar da nossa Igreja em Piedade do Paraopeba, que data do período colonial, de dentro dela, falar do Forte de Brumadinho e da trilha para chegar até ele. Pensamos em um projeto que previa a experiência espacial, que previa pés descalços no chão e contato com a rica natureza da cidade. Planejamos nossos corpos no espaço e a experiência do aguçamento dos sentidos para vivenciar essa cidade de forma ampla e integral de forma ética e estética.

Mas a situação que se impôs durante o percurso foi outra. Havíamos conseguido as parcerias e um alinhamento de ideias com o projeto da própria SETUC em Brumadinho. Mas a pandemia atravessou nosso caminho. Quais seriam as probabilidades matemáticas de uma juventude que acabou de passar por um evento tão traumático como o rompimento da barragem e, menos de um ano depois, estar vivendo um novo tempo de exceção e a realidade do distanciamento social? Tínhamos apenas duas opções: esperar até que fosse possível realizar o projeto tal como idealizado, ainda que não tivéssemos nenhuma perspectiva de quando (e se) a vida voltaria à sua normalidade; ou nos arriscar a mudar toda a estrutura das atividades, sonhada e planejada, e ir

²⁰ SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. Cidade, Memória e Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

para a atuação virtual, que nos parecia a única possível mediante o contexto pandêmico. E esse foi o caminho escolhido. O fato é que, ante o dilema que se colocava e pelas relações afetivas e profissionais desenvolvidas na cultura escolar²¹, consideramos a potencialidade de contar com o professor Heudes, formado em Física, nessa empreitada que previa novas estratégias e recursos de comunicação e integração entre os jovens, deles conosco e de todas e todos nós com as territorialidades sobre as quais elaboraríamos nossas reflexões.

A vivência na escola coloca-nos diante de experiências novas que podem nos desafiar todos os dias, exigir uma busca pelo aprendizado de diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, transformar-nos como pessoas ao nos tirar de uma zona de conforto. No ano de 2019, quando as professoras Dulcilene e Rosiane trabalhavam juntas na Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira, elas puderam acompanhar o retorno do professor Heudes, nomeado para seu segundo cargo na rede estadual. A partir de então e em decorrência da coincidência dos horários do Ensino Integral Integrado, passamos a conviver e a partilhar experiências nos diferentes espaços da cultura escolar. Em nossa rotina docente e nesse vínculo de afeto advindo do nosso contato diário, conversamos sobre várias possibilidades que poderiam ser aplicadas interna e/ou externamente na escola. Foi por essas brechas despreziosas, surgidas no cotidiano das vivências na escola, que se apresentou a potencialidade de agregar o professor Heudes ao grupo “Olhar-te Brumadinho”.

No início, houve algumas dúvidas quanto à viabilidade dessa parceria interdisciplinar inusitada e desafiadora, não apenas pelos olhares advindos das diferentes áreas de formação, mas também pelo desafio de nos arriscarmos ao criar projetos educativos para serem desenvolvidos fora do espaço escolar – aquele ambiente que nos é familiar e seguro. No entanto sabíamos que as metodologias e os recursos necessários para dar continuidade ao projeto “Olhar-te Brumadinho”, que deveriam estar adaptados à nova realidade de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, poderiam ser articulados com destreza pelos saberes docentes do professor Heudes, que já lidava com esses recursos em sua prática pedagógica nas aulas de Física.

Foi assim que ele assumiu toda a parte do *design* instrucional do projeto, assim como da mediação das plataformas virtuais utilizadas, organizando, divulgando e instruindo para a utilização de ferramentas que potencializassem o contato entre os educadores e os jovens integrantes do projeto. Tendo em vista a readequação das oficinas para a modalidade remota, optou-se por utilizar o Google Classroom, o Google Meet e os grupos no Whatsapp como plataformas de interação e disponibilização de conteúdo. As contas

²¹ ESCOLANO, Augustín Benito. “La cultura de la escuela. Uma interpretación etnohistórica”. In: MAINER, J. (Ed). *Pensar criticamente la educación*. Zaragoza: Prensas UNIZAR, 2008.

do Instagram e do Facebook, que já estavam abertas anteriormente, foram utilizados para divulgação externa do módulo.

Orientação dos mediadores. Material pedagógico OLHARTE.



Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler

Já o *design* dos materiais didáticos da oficina “Reconstruindo Brumadinho”, assim como as postagens foram desenvolvidos com o uso da plataforma CANVA. Pela natureza social do projeto, já sabíamos que era fundamental realizar uma ampla divulgação de todo o material elaborado pelos educadores e participantes, dar visibilidade às propostas das oficinas e também aos parceiros envolvidos. O ambiente digital no qual estamos imersos, quase de maneira obrigatória nesses tempos, elevou à máxima potência o provérbio que diz “quem não é visto não é lembrado”. E, no caso de um projeto de caráter educativo e social, precisávamos zelar por nossa visibilidade. Dessa forma, criar *layouts* impactantes para atrair olhares ao projeto “Olhar-te Brumadinho” foi uma tarefa assumida também pelo professor Heudes. O conteúdo desses *layouts* também deveria dialogar com as culturas juvenis e, de maneira sensível, estimular o compromisso dos jovens com a proposta das oficinas.

Post do Instagram com o planejamento da segunda semana do módulo.

Cronograma
SEMANA 2 - MEMÓRIA

18/05 às 17hs
Redescobrimo Brumadinho:
"Onde moram as memórias?"

13/05 às 16hs
Reconstruindo minhas
imagens:
"O que me faz querer viver?"

13/05 às 19hs
CHAT: "Tá rolando?"

15/05 às 17hs
Cantando se conta a própria
história:
"Lembrança de criança?"

Acervo pessoal de Rosiane Ribeiro Bechler

A nossa experiência indicou que o grupo de Whatsapp possibilitou tanto a agilidade na troca das informações e disponibilização de conteúdos como a aproximação dos integrantes do grupo. Já a sala do Google Classroom cumpriu, em grande parte, o papel de repositório dos temas e materiais trabalhados, sendo que na oficina “Cantando se conta a própria História” foi possível explorar o *chat* interno como recurso de interação a partir do tema proposto. A estratégia é interessante por organizar a comunicação desenvolvida com finalidade específica e possibilitar o retorno a ela sempre que necessário. No caso das interações via Whatsapp, dado o volume de informações e a dinâmica de uso, muitas coisas perdem-se ao longo do processo. Além disso, o Google Classroom possibilitou a organização das informações de participantes e educadores, o acesso e acompanhamento das atividades postadas, assim como o envio das produções propostas, que puderam ser anexadas à plataforma em diferentes formatos. Um ano depois de adentrarmos o *entretempo* da pandemia da Covid-19, para o bem ou para

o mal, o Google Classroom tem sido apropriado para diferentes interações e, entre elas, para as aulas da Educação Básica.²²

Mas o nosso grande desafio se apresentou com o uso do Google Meet como estratégia de interação, tendo em vista que, desde o início do módulo, ficou nítido que, se não nos fizessemos de alguma maneira presentes, era certo que a desistência dos jovens seria de 100%. Há um ano, a dificuldade que enfrentávamos ia desde o agendamento do encontro até o fato de nenhum de nós estar preparado para interagir em um ambiente virtual. Aliás, será que deveríamos estar?

Quadro 4 – Horizontes à vista

Escrever este artigo foi um desafio quase tão grande quanto garantir o desenvolvimento das oficinas aqui apresentadas. Isso porque essa escrita desencadeou um movimento de reflexão e avaliação das paisagens delineadas em um contexto histórico e social que, de 2019 até o presente momento, se torna cada vez mais angustiante. Ainda assim, procuraremos, neste último quadro, pincelar as possibilidades e apontar os incômodos possíveis de serem identificados após quase um ano de realização do módulo “A História em que eu me vejo”. Esperamos contribuir com o relato dessa experiência para o debate necessário e polifônico sobre o ensino de História Regional, as culturas juvenis e digitais e as relações estabelecidas entre a memória, os eventos traumáticos e o patrimônio. Procuraremos trazer aqui também a dimensão ética e estética da docência e o debate sobre o compromisso social que nós, educadores, temos ante os ineditismos e as permanências desse tempo atravessado por desastres, pandemias, conservadorismos, mas quiçá também, e por tudo isso, marcado por uma pequena brecha para mudanças.²³

O “Olhar-te Brumadinho” foi um projeto gestado e realizado no “calor dos acontecimentos”. Tanto aqueles que se referem ao contexto do período pós-tragédia como os que se sucedem à suspensão das aulas da Educação Básica em decorrência da pandemia da Covid-19. Foi, assim, uma experiência à qual nos entregamos, mesmo em um território de mais incertezas do que perspectivas nos sentidos literal e figurado. Na compreensão proposta por Larossa Bondía:

²² Essa é uma discussão necessária de ser feita, considerando a reinvenção de estratégias de exclusão social nesse contexto digital, assim como as potencialidades e os limites pedagógicos dos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na etapa da Educação Básica. Por não estarmos idealizando um projeto educativo a ser desenvolvido em espaço escolar, entendemos que não cabe, neste texto, o aprofundamento desse debate. Mas reiteramos a importância e urgência dessa discussão.

²³ Buscamos inspiração para essa postura progressista em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes indispensáveis à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco²⁴.

E esse movimento de exposição ao enfrentamento aos contextos adversos, já delineados anteriormente, foi a tônica das ações de todas e todos que se envolveram nessa proposta. Em termos quantitativos, não alcançamos um número expressivo de jovens, o que se deve também à cultura local de Brumadinho, que apresenta certo receio ante iniciativas de grupos que lhes são desconhecidos ou mesmo que, de alguma forma, dialogam com as instituições públicas da cidade. Observa-se na comunidade do município pouquíssimo engajamento com atividades realizadas no espaço público, ponto considerado por nós na proposta do “Olhar-te”, mas que, ao mesmo tempo, não deixou de afetar o alcance de nossas oficinas. Noutras palavras, a consciência desse traço na população brumadinhense deixou-nos preparados para o seu enfrentamento, mas não nos possibilitou contornar o problema a ponto de ter uma melhor adesão às propostas do projeto. Esse aspecto merece, por certo, uma análise sociológica, histórica e política mais detida, à qual não teríamos como nos dedicar neste momento.

Importante destacar também que, quando realizamos as oficinas, o ensino remoto ainda não estava instituído como proposta para o Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais. Esse se tornou uma realidade a partir do mês de junho/2020, enquanto nós iniciamos o módulo em maio. Vale demarcar que as oficinas aqui descritas e suas estratégias e práticas pedagógicas não precisaram se adequar a um currículo externo. Nesse sentido, havia todo um contexto de flexibilidade e possibilidades criativas em uma proposta que precisava atender apenas o currículo internamente acordado entre seus educadores. Essa característica é fundamental para pensarmos, por um lado, nos limites do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e em ambientes virtuais de aprendizagem em espaços escolares. Por outro lado, possibilita refletir sobre o imperativo de professoras e professores terem autonomia e condições de trabalho adequadas para, mediante esse contexto pandêmico e de ensino remoto, reorganizar tempos, espaços e lugares de aprendizagens. Esse nos parece um caminho para possibilitar, mesmo mediante todos os limites que sabemos que existem, a manutenção do vínculo dos estudantes

²⁴ BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002 (p. 23-24).

com a escola e com sua trajetória de ensino-aprendizagem em História e nas demais disciplinas.

Não sabemos, de fato, o que o futuro nos reserva nas mais variadas dimensões de nossa existência. Mas podemos pensar em três aspectos que nos parecem certos: 1) a dimensão das interações humanas nos espaços educativos são insubstituíveis; 2) os elementos e estratégias da cultura digital na qual precisamos submergir alteraram dinâmicas das relações sociais e intergeracionais e irão refletir em reconfigurações nos contextos educacionais; 3) a potencialidade do trabalho interdisciplinar e com temas da história regional na perspectiva dos *jogos de escalas* como propulsora de uma aprendizagem em História sensível e significativa para os jovens. Somem-se a isso as transformações linguísticas e de sociabilidade que observamos nas performances juvenis, que se apropriam e transitam entre ambientes multimodais de aprendizagem²⁵, e temos um novo quadro no qual despontam desafios que nos convidam a pensar, dialogar e experienciar como formas de ação e resistência à dureza que esses tempos nos impõem.

Como falamos anteriormente, ao pensar a proposta do módulo “A História em que eu me vejo”, era nosso interesse explorar as territorialidades do município de Brumadinho. Ao sermos impelidos a nos aventurar em uma nova metodologia trabalho – a mesma adotada pelas instituições de ensino –, permeada pelas mídias sociais e por ferramentas virtuais, e em diálogo com outros contextos e áreas de conhecimento, precisamos deslocar-nos dos nossos lugares de conforto e segurança. Tanto do espaço analógico e presencial das relações educativas como do espaço frontal da sala de aula. No espaço virtual dos encontros e práticas educativas foi fundamental repensar lugares e ver na horizontalidade desses dispositivos a possibilidade de estabelecer redes de diálogo e partilha de experiências sensíveis. Ao olharmos atentamente para os resultados alcançados, percebemos que, mesmo que nossos corpos não estivessem ocupando um espaço no território físico, conseguimos realizar um passeio conceitual pelo terreno do pertencimento e fixar residência nesse solo brumadinhense pelas vias dos saberes das Artes e da História.

Durante nosso último encontro do módulo “A História em que eu me vejo”, a fala de uma jovem participante foi crucial para entendermos as dimensões que esse trabalho havia tomado. Quando ela expressou que “não sabia que gostava tanto de Brumadinho”, ela nos fez perceber que,

²⁵ Sobre o tema ver: SANTOS, Vinicius Silva; SCHNEIDER, Henrique Nou. “Culturas Juvenis e a Etnocologia Virtual da Aprendizagem em Ambiências Híbridas e Multimodais de Interação”. *Revista Educação Unisinos*, v. 23, n. 4, p. 609-625, 2019.

como moradoras da cidade, educadoras e gestoras do projeto, conseguimos conduzir outros olhares para a cidade e sobre a sua História, que impactaram também os olhares desses jovens. Nós nos demos conta, assim, do quanto a caminhada ao longo desse percurso foi formativa para nós mesmas e para eles e elas.

Encerramos este texto tal qual encerramos as oficinas junto aos jovens: na certeza de que há muito ainda a ser realizado, mas que também há caminhos possíveis de ser trilhados.

Sobre os autores e as autoras

Adriana Carvalho Koyama é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013), graduada em História pela mesma universidade (1984). Tem experiência nas áreas de Educação e de História, com ênfase em memória, arquivos e práticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação das sensibilidades, práticas de memória e de patrimônio, arquivos e produção de conhecimentos históricos educacionais em suas relações com as TDICs. Atualmente, é professora e orientadora do PPG em Educação Escolar e do PPG em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC/Departamento de Práticas Culturais-DEPRAC/Faculdade de Educação – UNICAMP. Coordenadora associada do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais – UFMG/Unicamp. Corresponding Member do Sub-Comitee on Education and Research – Memory of World Program/Unesco. Membro do International Council of Archives (ICA). Autora de Arquivos on-line: ação educativa no universo virtual (ARQ-SP, 2015).

Ana Carla Sabino possui graduação em licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2000), Mestrado em História (área História Social) pela UFC (2004) e Doutorado em História (área Estudos Históricos Latino-Americanos) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012). É professora adjunta III do Deptº de História da UFC, Coordenadora Acadêmica Local do ProfHistória UFC, Coordenadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH-Arquivo e Biblioteca) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (GEPEH), ambos da UFC. Coordenadora da área de ensino de História, dos estágios docentes em História da UFC. Foi coordenadora do PIBID Subprojeto História e Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Núcleo História pela UFC (entre 2014-2019). É pesquisadora e possui experiências profissionais nas áreas de: ensino e aprendizagem em História, formação docente em História, arquivologia, arquivos pessoais e patrimônio documental. Desenvolve permanentemente pesquisas e projetos no campo da Educação Histórica com os licenciandos em História, com os alunos e professores da Educação Básica para a viabilização/criação do “Arquivo do Estudante de História na Escola: formação docente e aprendizagem histórica”.

Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira é Doutor em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Tem experiência na área de História e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Festas, Universo rural, Memória, Religiosidade, Sociabilidade, Cultura e Práticas de Ensino em História. Faz parte do grupo de pesquisadores que compõem o Laboratório de Pesquisa em Cultura Popular e Vídeo Documentário (DOCPOP), vinculado ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi supervisor do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os anos de 2014 e 2020. Atualmente faz parte da equipe fixa do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE Sudeste) programa vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Possui publicações e pesquisas relacionadas à sua formação, com ênfase em História Cultural e Ensino de História.

Cyntia Simioni França é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em História Social pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do grupo Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória, vinculado ao CMU (Centro de Memória/UNICAMP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC – Faculdade de Educação. Coordenadora do Grupo de Estudo Odisseia na UNESPAR. Docente do programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente do PROFHISTÓRIA UNESPAR e professora do curso de licenciatura em História. Dedicar-se às seguintes temáticas: produção de conhecimentos históricos e educacionais, ensino de História, estágio curricular, livros didáticos, formação de professores, práticas de memórias e narrativas na interface com a História Pública.

Dulcilene Silva Fonseca é graduada em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes – UFMG, bacharel em Gravura e Licenciada em Artes Visuais. Pós-Graduada em ensino de Artes Visuais e tecnologias contemporâneas. Atuou como educadora em diversos espaços expositivos, museus e galerias de arte. Foi bolsista de Iniciação Científica (FAPEMIG) em Inhotim, com pesquisa sobre materiais didáticos para ensino de Artes. Foi bolsista de Iniciação à Docência (CAPES), atuando no Centro Pedagógico da UFMG, lecionando no Ensino Fundamental e pesquisando e desenvolvendo metodologias de ensino. Atualmente é professora de Arte na rede estadual de Minas Gerais.

Elison Antonio Paim é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC) e da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade CNPq chamada PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com

Gilberto César de Noronha é Doutor em História Social com estágio na *École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS*. Atualmente, é professor nos cursos de graduação e pós-graduação (PPGHI e Profhistória-UFU) no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Entre suas publicações mais relevantes destacam-se *Joaquina do Pompéu: Tramas de memórias e histórias nos sertões do São Francisco* (Edufu, 2007), *Da forma à ação inclusiva: Curso de formação de professores para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais* (Paco Editorial, 2016). Organizou também as coletâneas *Imaginários, Poderes e Saberes: História Medieval e Moderna em Debate* (Paco Editorial, 2018) e *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil* (Paco Editorial, 2019). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política (NEPHISPO/Inhis /UFU).

Guilherme Amaral Luz é professor do Instituto de História da UFU desde 2004. Graduiu-se bacharel em História na Unicamp em 1996, mesma instituição pela qual obteve os títulos de Mestre em História Social (1999) e Doutor em História Cultural (2003). Em 2014, completou estágio pós-doutoral em História da Arte na Universidade de Warwick (Coventry, Reino Unido). Em 2020, tornou-se professor titular na UFU, defendendo sua tese “Caminhos Marciais, Humanidades e Educação Integral. Por uma política educacional utópica propositada”. É autor, entre outros trabalhos, dos livros “Carne Humana: canibalismo e retórica jesuítica na América Portuguesa” (EDUFU, 2006) e “Flores do Desengano: poética do poder na América Portuguesa” (Editora FAP-Unifesp, 2013). Coordena o laboratório Caminhos Marciais Humanidades e Educação Integral (EDUCAM) e compõe o programa de extensão e grupo de pesquisa SOMA: Ações Transdisciplinares.

Heudes Carvalho de Oliveira Rodrigues é graduado em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí-MG. Pós-graduado em Docência para a Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais Campus Arcos-MG. No programa de pós-graduação, publicou o artigo “Desenvolvimento de um Aplicativo com Experiências e Recursos para o Ensino de Física na Educação Básica” no Caderno de Física da UEFS. Participou do Projeto Rondon, sob coordenação do Ministério da Defesa, na

Operação Capim Dourado, realizada no estado do Tocantins. Atualmente é professor de Física e secretário escolar na rede estadual de Minas Gerais.

Helena Maria Marques Araújo é professora adjunta de História do CAp/ UERJ e de Estágio Supervisionado de História da UERJ do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do CAp/ UERJ e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UERJ). Doutora em Educação pela PUC-Rio e Mestre em Educação pela PUC-Rio. Pós-doutoranda do PPGEdu (UNIRIO). Membro dos grupos de pesquisa GECEC (PUC-Rio), GPPF (UniRio) e LEH-CAp (CAp/UERJ). E-mail: hmaraujo@ig.com.br.

Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete é Mestrando do programa de Pós-graduação História Pública da UNESPAR. Graduado em História na Universidade Pedagógica de Nampula em Moçambique. Experiência como professor da Educação Básica e nível superior em Moçambique. Membro do grupo de Estudos Odisseia (UNESPAR). Dedicar-se às temáticas patrimônio cultural, história pública e ensino de História.

Maria Andréa Angelotti Carmo é Mestre (2001) e Doutora (2009) em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora adjunta no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Possui experiência como docente na Educação Básica e na área de formação docente, como coordenadora do Programa de Iniciação à Docência-História, com projetos de extensão em interface com a pesquisa na área de ensino de História. Desenvolve pesquisas na área de ensino-aprendizagem em História e sobre relações sociais de trabalho no campo. Entre os temas mais frequentes de atuação estão: ensino-aprendizagem em História, formação docente, trabalho e trabalhadores rurais, campo e cidade, agricultura familiar e agronegócio.

Maryangela Mattos Motta é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, possui Licenciatura e Bacharelado em História pela mesma instituição e especialização em História do Século XX pela Universidade Cândido Mendes/ RJ. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro com experiência em Ensino Fundamental, Médio e Jovens e Adultos. Atualmente, participa do grupo de pesquisa CRONOS: História Ensinada, Memória e Saberes Escolares, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nara Rúbia de Carvalho Cunha é formada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e Doutora em Educação pela Unicamp, onde integra os grupos de pesquisa GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada,

ligado à Faculdade de Educação, e Kairós: educação das sensibilidades, história e memória, ligado ao Centro de Memória (CMU). Também integra o grupo de pesquisas Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais, vinculado à Escola de Ciência da Informação da UFMG. Dedicar-se ao ensino e à pesquisa em prática de Ensino de História, memória, cidade, patrimônio, museus e formação de professores. Tem experiência docente na Educação Básica, onde atuou de 2001 a 2019, e atualmente é professora adjunta do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, onde integra o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História (NESH).

Radamés Vieira Nunes é Doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia, docente do curso de História do INHCS da Universidade Federal de Catalão, professor do curso de História da Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional entre 2011-2019, coordenador do NIESC – Núcleo interdisciplinar de pesquisa e estudos culturais, vice-coordenador do CDPEC/UFCAT – Centro de Documentação e Pesquisa de Catalão. É autor do livro *Sobre Crônicas, cronistas e cidades*: Rio de Janeiro nas crônicas de Lima Barreto e Olavo Bilac (1900-1920). Palmas: EDUFT, 2016.

Raquel da Silva Alves é graduada em História (2003), mestrado (2009) e doutorado (2015) em História Social pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará.

Roberta Paula Gomes Silva é graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU, onde também cursou o mestrado e o doutorado. É docente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia/CAp/ESEBA/UFU desde 2013, onde atua como professora na Educação Básica ministrando aulas de História para os anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos).

Rodolfo Cesar Mendes de Almeida é graduado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (2018). Realizou pós-graduação lato sensu em “Especialização em Ética, valores e cidadania na escola” pela Universidade de São Paulo (2012). Realizou pós-graduação lato sensu em “Especialização em História para Professores do EF II e do EM (REDEFOR)” pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Realizou pós-graduação lato sensu em “Ensino de Filosofia no Ensino Médio” pela Universidade Federal de São João del-Rei (2021). Atua como professor de História para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no ensino público na rede estadual de São Paulo desde o ano de 2011. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação Escolar na FE-Unicamp, sob orientação da profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama.

Rosiane Ribeiro Bechler é professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e licenciada em História pela UFMG. Tem pesquisas sobre livros didáticos de história regional, com ajustes de escalas sobre o Programa Nacional do Livro Didático, e sobre a escrita de uma História que tem por desafio conciliar regionalidades, nacionalidade e identidades em narrativas voltadas para a cultura escolar. Foi assessora técnica da AEDAS na área de Patrimônio Cultural, Cultura, Esporte e Lazer, junto às atingidas e aos atingidos pelo desastre da Vale na Mina do Córrego do Feijão. Entre 2019 e 2020 trabalhou com as disciplinas de Projeto de Vida e Estudos Orientados no Ensino Médio Integrado na Escola Estadual Paulina Aluotto Ferreira, Brumadinho-MG. Tem experiência na gestão de projetos dentro e fora do espaço acadêmico, sendo idealizadora e gestora do Projeto Olhar-te Brumadinho entre 2019-2020 e do Projeto Aceita um Café, realizado ao longo de 2019.

Sonia Regina Miranda é licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense/ UFF, Doutora em Educação pela UNICAMP e possui Estágio Pós-Doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona. É professora titular aposentada da Faculdade de Educação e professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, onde pesquisa e orienta trabalhos em torno de temáticas relativas ao Ensino de História, Cultura Escolar e Práticas Sociais de Memória. É líder do Grupo de Pesquisa Cronos: História Ensinada, Memória e Saberes Escolares.

Tadeu Pereira dos Santos é Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, com estágio pós-doutoral na mesma instituição; professor na Universidade Federal de Rondônia, Brasil; vice-coordenador do Centro de Documentação Regional da Zona da Mata Rondoniense; líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de História, Teoria e Questão Étnico-Racial. E-mail: tadeuspopolis@yahoo.com.br.

Vera Lúcia Silva Vieira é professora na Educação Básica, é Doutora em História Social pela Unesp-Franca. Atuou como docente no curso de História do INHCS da Universidade Federal de Catalão, integrante do grupo de pesquisa do CNPq “Historiar – construções identitárias, conceitos, linguagens”, Unesp-Franca e do NIESC – Núcleo interdisciplinar de pesquisa e estudos culturais. Autora do livro *A escrita como exercício da indignação: Ignácio de Loyola Brandão (Bebel que a cidade comeu e Não verás país nenhum)*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

Esta obra aborda a História ensinada em sua constituição como saber escolar e acadêmico. Resultado de reflexões sobre a prática, apresentadas ora como ensaios teóricos, ora como relatos de experiência, a coletânea tensiona teorias, práticas e metodologias envolvidas nas experiências de escrever e ensinar História. De tais experiências, múltiplas em suas temáticas e diversas em suas abordagens, irrompem novas possibilidades de análise, outras formas de racionalização, outras sensibilidades que nos conduzem ao questionamento da rigidez das fronteiras que delimitam espaços e promovem dicotomias nas discussões sobre o ensino de História. À maneira de João Guimarães Rosa, a obra interpela as ambivalências da terceira margem do conhecimento, rio abaixo, afora, adentro. Margem fluida, onde se produzem e para onde se reivindicam os conhecimentos históricos que não cabem entre os barrancos e barricadas presumidos pela insistente oposição entre a produção e a difusão do conhecimento. As temáticas abordadas ultrapassam o espaço escolar, envolvem linguagens e narrativas diversas produzidas em diferentes espaços de memória, dentro, fora, entre, através... Mais no limiar do espaço escolar e acadêmico com outros espaços culturais do que na fronteira entre eles.



ISBN 978-65-5974-101-4

