

Miriã Lúcia Luiz | Douglas Christian Ferrari de Melo | Fernando Santa Clara Viana Júnior

Organizadores

O Ensino de História na formação de professores

Experiências com as escolas

encontrografia

O Ensino de História na formação de professores

Experiências com as escolas

Miriã Lúcia Luiz | Douglas Christian Ferrari de Melo | Fernando Santa Clara Viana Júnior
Organizadores

O Ensino de História na formação de professores

Experiências com as escolas

encontrografia

Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Foto de capa: Pixabay/Steampunk – Dgim-Studio/Freepik

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Assistente de revisão

Eliana da Silva Barbosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

59 O Ensino de História na formação de professores: experiências com as escolas / organizadores Miriã Lúcia Luiz, Douglas Christian Ferrari de Melo e Fernando Santa Clara Viana Júnior. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. 216 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-88977-09-5

1. PROFESSORES – FORMAÇÃO 2. HISTÓRIA – ESTUDO E ENSINO
3. HISTÓRIA DO BRASIL I. Luiz, Miriã Lúcia (org.) II. Melo, Douglas Christian Ferrari de (org.) III. Viana Júnior, Fernando Santa Clara (org.)
IV. Título

CDD 370.71

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof^a. Dr^a. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda – UFG (BRASIL)

Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Agradecimentos

Ao Centro de Educação e Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo, que ofertam as disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura em História.

Aos diretores, diretoras, pedagogos, pedagogas, professores e professoras de História da rede municipal de Vitória e da rede estadual do Espírito Santo, que acolheram os projetos de estágio, favorecendo o processo de formação dos estudantes do curso de Licenciatura em História.

Aos estudantes que cursaram Estágio Supervisionado III no segundo semestre de 2018 e de 2019 e Teoria e Prática do Ensino de História no primeiro e no segundo semestre de 2018, por construírem coletivamente os projetos das disciplinas, pela socialização de suas experiências e qualificação dos textos reflexivos produzidos a partir das práticas ensejadas em cada contexto escolar.

Aos estudantes Ademir José Izoton e Thiago Euzébio Rodrigues, pela colaboração a esta publicação.

A Lucas Onorato Braga e Fabíola Oliveira Batista, pela assessoria técnica no tratamento das imagens.

A todos e todas que, direta e indiretamente, contribuíram para esta publicação.

Sumário

Prefácio	10
Apresentação	13
1	
Reflexões benjaminianas em tempos de exceção: um salto sobre o ensino de História do Brasil.	18
Sandro Nandolpho	
2	
Experiências em estágios: abordagens possíveis na formação de professores de História em cursos de licenciatura	40
Benjamin Madeira Moraes, Bruna Mozini Subtil, Brunna Terra Marcelino, Esdra Erlacher, Lorena de Jesus Dias	
3	
Memória, patrimônio e possibilidades de intervenção: conceitos e práticas	63
Carlos Alberto Del Carro Júnior, Filipe Savelli Pereira, Gabriel Bodart de Oliveira Castro, Juliana Anjos Zaninho, Klauss Duque Estrada Miglinas	
4	
Experiências nas escolas: fatores que desafiam ou impulsionam as práticas	80
Igor Pereira da Silva, Sávio Medeiros Liittig, Vinicius de Mattos Ferreira, Ricardo Patrick Campos de Oliveira, Lucas Ebenezer Santos Silva	
5	
Nós e os outros: identidades e imigração no Brasil contemporâneo	100
Irlan de Sousa Cotrim	
6	
Experiências formativas entre escola e universidade: saberes e práticas africanas em foco	120
Miriã Lúcia Luiz, Paula Florinda de Freitas Faria	
7	
História e música: as influências das negritudes no cenário musical do Brasil e do mundo	145
Douglas Christian Ferrari de Mello, Sérgio Vitor Gomes Lipari	
8	
Comunicação visual: as Histórias em Quadrinhos como apoio didático-pedagógico ao ensino de História para os estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos	172
Jefferson Luiz de Almeida	
9	
A Feira das Especiarias: um projeto de intervenção em uma escola pública estadual no Centro de Vitória	188
Fernanda Maria Oliveira da Costa, Juliana Bernardino Bello	
Sobre os autores	212

Prefácio

Apresentar esta obra é extremamente gratificante. Confesso que o surpreendente convite teve uma resposta impulsiva. Logo após, um turbilhão de questionamentos ocupou a minha mente, que desejava a construção de um prefácio à altura do livro. Recebida a difícilíssima missão honrosa, pude contemplar com exatidão o que as páginas da publicação revelam ao leitor.

O tema central desta obra revela a importância da formação dos professores de História e a possível articulação entre escola e universidade. Pensar a formação do professor é refletir a prática docente, objetivando a construção de novos saberes e uma possível ressignificação.

A ressignificação da prática docente perpassa a realidade vivenciada pelos professores de História, com suas dúvidas, questionamentos, frustrações, e mostram que existem possibilidades de diálogos entre as escolas públicas e a universidade, demonstrando que a prática pedagógica está interligada à sua formação inicial.

A obra fomenta a necessidade de um estreitamento entre a formação acadêmica e a educação básica. A universidade hoje é a responsável pela formação

dos professores de toda a educação básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É uma responsabilidade expressiva, uma vez que o espaço universitário busca a construção do saber científico, crítico e reflexivo que tem por intuito a transformação social.

Atrelado a esse fator está a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. É importante destacar que, mais do que a simples execução das demandas acadêmicas, o Estágio Supervisionado urge como uma oportunidade de aliar o conhecimento teórico advindo das aulas presenciais à prática escolar já vivenciada pelos professores da Educação Básica.

O trabalho do professor nos dias de hoje não se limita a transmitir o conteúdo programático. Além do domínio dos conhecimentos básicos da disciplina a ser lecionada, é preciso criar estratégias para que o conhecimento alcance os alunos considerando a diversidade social, política, econômica, étnica, religiosa, além das necessidades e peculiaridades de cada indivíduo que ocupa o ambiente escolar.

Durante a experiência do Estágio Supervisionado, o estudante de licenciatura tem a oportunidade, a partir das práticas *in loco*, de refletir se essa é a profissão a ser seguida. Esse ensaio totalmente guiado pelo professor de Estágio Supervisionado, juntamente com o professor da escola, relaciona teoria e prática, promovendo vivências significativas, em que uma ponte é estabelecida entre a universidade e o ensino básico. A primeira contribui com o saber teórico e científico e a escola apresenta o conhecimento prático, oferecendo ao estagiário de licenciatura a oportunidade de conhecer o ambiente físico que o aguarda quando o mesmo estiver habilitado.

A promoção da aprendizagem não é uma tarefa fácil para o docente que precisa estar sempre se atualizando, buscando novas metodologias e uma formação continuada. Receber estagiários dos cursos de licenciatura de História na sala de aula é primordial para que os mesmos consigam compreender a realidade da escola e dos indivíduos que a compõem. Esses discentes que chegam até a escola demonstrando responsabilidade com a atividade do estágio são acolhidos pela comunidade escolar e incluídos nas práxis pedagógicas. O regente da sala de aula, por sua vez, enxerga essa oportunidade como uma parceria para uma formação continuada e, conseqüentemente, proporciona uma melhoria na qualidade do ensino.

Findo este relato afirmando a essencialidade desta obra que reforça a relevância da aproximação entre o estagiário de História, o professor da disciplina de Estágio Supervisionado e o docente que atua na Educação Básica, não apenas para a observação das aulas e o cumprimento da elaboração de relatórios, mas também possibilitando momentos de diálogos, trocas de experiências, ampliação da visão sobre as práticas pedagógicas, buscando um trabalho colaborativo entre escola e universidade, que possibilita a superação dos desafios necessários para avançar rumo a uma educação com equidade e com qualidade.

Ana Carolina da Silva Coutinho

Professora de História da rede estadual de Educação do Espírito Santo

Apresentação

Escolhemos a referência de Walter Benjamin à força narrativa de Heródoto – pai da História – para abrirmos a apresentação desta publicação. Em sua ótica, ele sabe contar sem dar explicações definitivas, deixando que a história admita uma multiplicidade de interpretações. Portanto, ela permanece aberta, disponível para uma continuação de vida que cada leitura futura renova (BENJAMIN, 1987). É nessa perspectiva que apresentamos as diversas experiências formativas que compõem o livro *O Ensino de História na formação de professores: experiências com as escolas*, pois se tratam de interpretações diversas, cujas leituras futuras poderão ressignificá-las e, potencialmente, inspirar novas e outras experiências.

Com efeito, esta obra apresenta um conjunto de experiências vivenciadas no âmbito das disciplinas Estágio Supervisionado e Teoria e Prática do Ensino de História, cuja inserção na *prática como componente curricular* do Projeto Pedagógico do Curso de História (2009) da Universidade Federal do Espírito Santo permite-nos compreendê-la como importante espaço/tempo formativo, pois, juntamente com os estágios, privilegia os intercâmbios (BENJAMIM, 1987) entre escola e universidade, contribuindo, assim, para a dimensão formativa dos licenciandos na relação com os contextos educativos.

Na tessitura dos textos aqui apresentados, revelam-se abordagens e perspectivas teórico-metodológicas plurais, como são genuinamente os saberes e as práticas ensejadas na universidade e em suas relações com as escolas de Educação Básica. Múltiplos são os contextos, os desafios e as potencialidades colocadas aos professores em formação e a todos os sujeitos que participam diretamente e indiretamente de tais processos. Contudo, essas experiências assumem pontos convergentes que podem ser agrupados em três dimensões: a) intercambiam experiências entre escola e universidade, destacando-os como relevantes espaços/tempos da formação docente; b) assumem o estágio como disciplina privilegiada dentro do currículo dos cursos de licenciatura por favorecer experiências teórico-práticas; e c) visibilizam propostas e práticas do Ensino de História nas escolas, contexto de futura atuação dos licenciandos.

A organização desta publicação atende, portanto, aos objetivos propostos e desenhados por meio da escrita de cada experiência aqui visibilizada, que se deu no âmbito das reflexões que, em linhas gerais, abarcaram a formação docente, o estágio supervisionado e o ensino de História. Nesse movimento envolvendo o registro, a reflexão e a problematização das práticas ensejadas nas escolas, a participação dos estudantes da graduação se deu numa dupla e indissociável perspectiva: como sujeitos e narradores das suas experiências (BENJAMIN, 1987).

A obra conta, portanto, com nove capítulos, cujos autores – egressos e graduandos do curso de História, professores da Educação Básica e do Ensino Superior – compartilham do entendimento de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal e profissional, daí a importância do *saber da experiência* (NÓVOA, 1995).

O capítulo de abertura, intitulado *Reflexões benjaminianas em tempos de exceção: um salto sobre o ensino de História do Brasil*, escrito por Sandro Nandolpho, busca explorar alguns enfoques e reflexões sobre o pensamento de Walter Benjamin e seus desdobramentos no Ensino de História, apontando para a inclusão da operação historiográfica que sustenta o caráter científico da narrativa histórica nesse processo, de modo a perspectivar uma prática transformadora que, nos termos de Benjamin, permite interromper o eterno retorno da barbárie e a supressão da tradição de luta e resistência dos oprimidos.

Na sequência, um conjunto de quatro textos trata das vivências no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado, abarcando, especificamente, as temáticas: memória, patrimônio e processos migratórios.

No capítulo *Experiências em estágios: abordagens possíveis na formação de professores de História em cursos de licenciatura*, Benjamin Madeira Moraes, Bruna Mozini Subtil, Brunna Terra Marcelino, Esdra Erlacher e Lorena de Jesus Dias focalizam a importância do estágio na formação dos professores de História e destacam a sua relação possível e necessária com a pesquisa. Com base no acúmulo das experiências ao longo da realização dos estágios, no curso de Licenciatura em História da Ufes, problematizam os objetos propostos em cada um deles e demonstram como se materializaram, especialmente com enfoque para o acompanhamento e regência das aulas, a partir das fontes escritas e imagéticas.

O capítulo *Memória, patrimônio e possibilidades de intervenção: conceitos e práticas*, de autoria de Carlos Alberto Del Carro Júnior, Filipe Savelli Pereira, Gabriel Bodart de Oliveira Castro, Juliana Anjos Zaninho e Klaus Duque Estrada Miglinas, analisa experiências ensejadas em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos usos e apropriações dos conceitos de memória e patrimônio, destacando desafios em materializar esses conceitos no ensino de História, por meio de projetos de intervenção elaborados e conduzidos pelos estagiários, com a colaboração das professoras regentes.

No capítulo *Experiências nas escolas: fatores que desafiam ou impulsionam a prática*, Igor Pereira da Silva, Sávio Medeiros Liittig, Vinicius de Mattos Ferreira, Ricardo Patrick Campos de Oliveira e Lucas Ebenezer Santos Silva discutem práticas do ensino de História com estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas da rede municipal de Vitória, destacando a definição de justificativas, objetivos e metodologias adotadas. Focalizam os elementos que facilitam e os que dificultam a execução das atividades e, conseqüentemente, as situações de aprendizagem.

Encerrando a seção dos textos relativos ao estágio, especificamente, Irlan de Sousa Cotrim, no capítulo intitulado *Nós e os outros: identidades e imigração no Brasil contemporâneo*, problematiza o tema *imigrações* com alunos da 3ª série do Ensino Médio, por meio de um projeto de ensino envolvendo os conceitos de identidade e alteridade, cidadania e xenofobia, a partir de reportagens acerca do fenômeno da imigração venezuelana e síriaca no Brasil.

Os quatro textos que compõem a sequência da obra tratam das experiências vivenciadas na disciplina Teoria e Prática do Ensino de História e abordam, especificamente: a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a Educação de Jovens e Adultos e da pessoa com deficiência. Ademais, são propostas e discutidas diferentes linguagens no ensino de História, com destaque para a música e História em Quadrinhos, além de projetos envolvendo saberes e elementos da cultura local.

No capítulo *Experiências formativas entre escola e universidade: saberes e práticas africanas em foco*, Miriã Lúcia Luiz e Paula Florinda de Freitas Faria problematizam a relação da *prática como componente curricular* com as escolas de Educação Básica. Especificamente, analisam experiências intercambiadas entre escola e universidade a respeito dos saberes da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

O texto *História e Música: as influências das negritudes no cenário musical do Brasil e do mundo*, escrito por Douglas Christian Ferrari de Mello e Sérgio Vitor Gomes Lipari, baseou-se na Teoria Histórico-Crítica e focalizou um projeto de intervenção cultural para uma Mostra Cultural das turmas do período noturno de uma escola estadual localizada em Vila Velha.

Intitulado *Comunicação visual: as Histórias em quadrinhos como apoio didático-pedagógico ao ensino de História para os estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos*, o capítulo de Jefferson Luiz de Almeida enfocou os contornos de um projeto pedagógico voltado para a inclusão de pessoas surdas na Educação de Jovens e Adultos, propondo, como recurso didático, Histórias em quadrinhos.

Por fim, no capítulo *A Feira das Especiarias: um projeto de intervenção em uma escola pública estadual no Centro de Vitória*, Fernanda Maria Oliveira da Costa e Juliana Bernardino Bello apresentam os percursos de uma proposta cujo tema gerador, *As grandes Navegações*, se desdobrou em uma *Feira de especiarias*. Reflexões em torno de currículo, práticas pedagógicas e do lugar ocupado pela História na vida dos estudantes são fomentadas no decorrer desta produção.

Ao percorrer as trilhas aqui desenhadas, por meio de palavras, imagens e toda forma de registro, será possível “ouvir” ecos do que acontece cotidianamente nas escolas públicas capixabas. Falas e discussões em torno dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA,

da pessoa com deficiência, dos negros, enfim, da diversidade que compõe a escola pública, se presentificam nessas narrativas. Também se “fazem ouvir” professores, pedagogos e tantos e tantas partícipes dos cotidianos escolares que, em suas trajetórias diárias, tanto fazem para que as aprendizagens e tantos outros processos educativos se tornem possíveis. Por fim, nas linhas e nos contornos aqui traçados, as “vozes” dos professores atuantes e em processo de formação indiciam lampejos de esperança por uma Educação Pública – tão fortemente precarizada e atacada – capaz de se consolidar como espaço/tempo de transformação social.

Miriã Lúcia Luiz

Douglas Christian Ferrari de Melo

Fernando Santa Clara Viana Júnior

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Vitória: Colegiado de História, 2009.

Reflexões benjaminianas em tempos de exceção: um salto sobre o ensino de História do Brasil

Sandro Nandolpho

Considerações iniciais

Atualmente, vivemos um contexto marcado por fraturas que expõem questões históricas mal resolvidas da sociedade brasileira, intensificadas por um processo de crise generalizada na república brasileira envolvendo os três poderes, as Forças Armadas e a sociedade civil. Uma crise, oriunda de uma escalada autoritária, marcada por práticas de revisionismo e negacionismo histórico, ante o enfrentamento de uma pandemia em escala global e uma indústria de *fake news* a serviço da extrema direita nacional e internacional. As imagens, símbolos e narrativas que emergiram e ganharam força discursiva após o *Impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, não só nas instituições

como também na sociedade civil, evidenciaram e ainda evidenciam as mazelas históricas de um processo de colonização que ainda possui raízes profundas em nossa cultura contemporânea.

Ao longo de mais de uma década, tenho pesquisado sobre o ensino de História e acompanhado sua constituição enquanto campo de pesquisa consolidado. Ao longo destes anos, um dos autores com os quais dialoguei para se pensar a História ensinada foi Walter Benjamin. Meu primeiro contato com o pensamento de Benjamin foi através do livro “História e Narração em Walter Benjamin” de Jeanne Marie Gagnebin. Nesta obra, a escrita da História e sua ligação com uma prática transformadora abriu perspectivas reflexivas que se fizeram e ainda fazem presentes no meu olhar sobre o ensino de História. Buscaremos, neste texto, explorar alguns enfoques e reflexões sobre o pensamento de Walter Benjamin e seus desdobramentos no ensino de História do Brasil em quatro momentos.

No primeiro momento, a partir das reflexões de Lilian M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, no livro “Brasil: uma biografia”, analisaremos alguns traços de nossa cultura, *cidadania inconclusa*, a *escravidão*, o *bovarismo* e o *familismo*, que se repetem e revelam formas históricas de opressões e interdições, que não sofreram rupturas e continuam a servir aos interesses das classes dominantes. No segundo momento, voltamos nosso olhar para o tempo presente e o cenário que se põe aos olhos do professor de História, frente à tentativa de controle e domínio do imaginário da população brasileira em relação ao passado, através do revisionismo e negacionismo histórico e da indústria das *fake news*. No terceiro momento, tratamos da inclusão no ensino de História da operação historiográfica, que sustenta o caráter científico da narrativa histórica e que, mesmo reconhecendo seus aspectos literários, pode formar os alunos na análise e verificação das falsidades e suas finalidades políticas. No quarto momento, a partir da perspectiva da História ensinada e de uma prática transformadora, refletimos sobre a proposta de Walter Benjamin, que visa interromper o eterno retorno da barbárie e a supressão da tradição das dores, das lutas e resistências dos oprimidos de nosso passado.

Formas históricas de opressões e interdições: permanências na sociedade brasileira

A moda tem faro para o atual, onde quer que ele esteja na folhagem de antigamente. Ela é o salto de tigre em direção do passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante comanda (BENJAMIN, 1995, p. 230).

Sobre a comparação realizada por Walter Benjamin na Tese XIV, entre moda e revolução, Michel Löwy, a partir de uma observação no livro “Passagens” de Benjamin, pontua que aparentemente elas têm a mesma conduta, no entanto, a temporalidade da moda, ao mesmo tempo em que cultiva o novo, é a eterna repetição do mesmo, sem fim, sem ruptura. O faro da moda para o atual, no passado, serve às classes dominantes de camuflagem para ocultar seu horror a qualquer mudança radical. Ao contrário, a revolução é a interrupção da eterna volta e o surgimento de mudanças mais profundas, um salto para salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente (LÖWY, 2005).

Schwarcz e Starling (2018) apontam para a existência de algumas características em nossa breve História, que “[...] insistem, teimosamente em compairer na agenda local” (p. 14). Estes traços que se repetem, revelam estruturas e dinâmicas de opressão em nossa História, que não sofreram rupturas e que servem aos interesses das classes dominantes. As pesquisadoras apontam a *cidadania inconclusa*, a *escravidão*, o *bovarismo* e o *familismo* como alguns destes traços, que em tempos ditos ordinários permeiam de forma violenta a tessitura da cultura cotidiana de brasileiras e brasileiros, seja de forma velada ou explícita, e que tendem a ser naturalizadas, minimizadas e ocultadas individualmente e coletivamente.

Na segunda metade do século XVI, segundo Ribeiro (2003), Gonçalo Trancoso, poeta e alfabetizador português, foi procurado por uma dama da sociedade portuguesa, que lhe pedia para que lhe ensinasse a ler. Em sua resposta, enviou-lhe uma abecedário moral, contendo de forma explícita o padrão de comportamento desejado à mulher na sociedade seiscentista: “A” de amiga da casa, “H” de humilde a seu marido, “M” de mansa, “Q” de quieta, “R” de regrada, entre outros.

No Brasil, três séculos depois dos homens, como assiná-la Alvarenga (2019), as mulheres passam a ter acesso à escola, ao magistério como profissão e a uma maior participação na esfera pública. No entanto, o currículo destinado à instrução das meninas se diferenciava daquele destinado aos meninos, exigindo os saberes das prendas domésticas, de civilidade e de moral adequada aos princípios do catolicismo. Em relação às professoras, como condições para o exercício do magistério, deveriam exhibir certidão de casamento, de óbito dos maridos, e, se fossem desquitadas judicialmente, a sentença para conhecimento do motivo que a determinou; aquelas maiores de 18 anos, se não fossem casadas, deveriam residir com os pais, que, por sua vez, deveriam ter incontestável moralidade.

No alvorecer da República, os casos das professoras Carolina Maria do Sacramento (1891) e Joanna Passos (1909) evidenciavam a permanência, não sem resistência, de um policiamento moral e o uso da difamação como forma de controle das professoras em exercício no Espírito Santo, casos semelhantes podem ser encontrados na historiografia da Educação Brasileira ao longo dos períodos Imperial e Republicano. Tanto Carolina Maria do Sacramento quanto Joanna Passos foram removidas das escolas em que lecionavam, após denúncias que, segundo contestações, foram embasadas em difamações e calúnias à honra das duas, tendo a professora Joanna Passos chegado a solicitar um laudo médico para atestar a sua virgindade, para expor a injustiça desferida contra ela, demonstrando o motivo de perseguição política de sua exoneração (BEZERRA, 2019).

Enquanto a inserção da mulher branca nos processos de escolarização e instrução pública no Brasil foi marcada por uma vigilância moral ancorada em um ideal burguês-aristocrático de mulher e pela tentativa de domínio de seus corpos, sentimentos e pensamentos por uma sociedade patriarcal, cristã e escravocrata, a inserção das mulheres índias e negras na escola se deu através da negação das referências históricas e culturais de seus ancestrais, da domesticação e objetificação de seus corpos e de uma tentativa de reajustamento social em seus comportamentos marcados pelos traços do recato, da passividade e delicadeza.

Segundo Verdum (2008), do período colonial ao republicano, os processos de educação e escolarização voltados aos índios objetivavam a dominação e a assimilação dos povos indígenas, primeiro ao cristianismo, segundo à nação. Tal cenário só veio a mudar com a organização dos movimentos dos povos

indígenas e a luta pelos seus direitos, dentre eles uma educação que respeitasse e contemplasse a diversidade cultural dos povos indígenas, em meados dos anos 70 do século XX.

De acordo com Muller (2003), nas primeiras décadas do século XX havia professoras negras no ensino público do Distrito Federal, eram moças de origem social humilde, filhas ou netas de ex-escravos. Os fragmentos de vida, encontrados nos arquivos, dizem que suas trajetórias de vida, especialmente as trajetórias profissionais e de estudos, foram marcadas por grandes sacrifícios, levando mais tempo, por exemplo, para concluir o curso da Escola Normal e, quando nomeadas, eram enviadas às escolas mais distantes da cidade.

Com a política de branqueamento e a penetração das teorias racistas na sociedade e nas políticas públicas brasileiras, paulatinamente foi diminuindo a presença de moças negras na docência. Na medida em que o ensino público foi sendo racionalizado e regulamentado, criaram-se obstáculos cada vez maiores para a presença de moças negras como professoras do Ensino Público Municipal e como alunas da Escola Normal (MULLER, 2003).

O ambiente encontrado por meninos e meninas negras na educação elementar era marcado por discursos e práticas racistas, alimentados por teorias deterministas que buscavam ancoragem em “modelos científicos”, os quais, a partir do conceito de raça, buscavam atribuir capacidades físicas, intelectuais e morais distintas para cada raça, colocando o homem branco no topo da escala evolutiva, em uma perspectiva darwinista social, dando-lhes um domínio natural sobre as outras raças da humanidade (SCHWARCZ, 2019).

Perpetuando estruturas de dominação do passado, o racismo atualizou as mais variadas formas de violência contra os corpos e culturas indígenas, negras e mestiças. Da violência do cativo à violência da liberdade, construiu-se um imaginário sociocultural marcado por representações negativas e excludentes da cor, que reproduzem uma profunda desigualdade social. Enquanto as meninas negras e mestiças acessavam a escola pública imersas em uma cultura que difundia uma representação das mulheres de cor, a mulata, ligada a uma sexualidade exacerbada e libidinosa, os meninos negros e mestiços se viam às voltas com a representação dos homens de cor, o malandro, associado à vadiagem e à criminalidade, sempre em suspeição pela ordem legal.

Para Schwarcz (2019), a escravidão e seus vários níveis de violência marcaram com traços fortes e persistentes nossa sociedade e não terminaram

com a troca de regime. A representação da mulata como uma mulher mais propensa à sexualidade, que legitimou uma cultura do estupro em que se atribuiu às mulheres negras a culpa pela violência sofrida, por serem “oferecidas”, encontra suas raízes perversas na submissão à força e violência de seus corpos à alcova do senhor escravista, e, sufocadas por uma rendição apavorada, angariavam o ódio, por ciúme, das senhoras. Usadas como amas de leite para os pequenos senhores e senhoras, muitas vezes tinham sua maternidade negada, sendo levadas à entrega de seus filhos à “roda dos expostos” “ou dos enjeitados”, sem falar dos inúmeros trabalhos árduos a que eram submetidas.

Além da *cidadania inconclusa* e da *escravidão*, outro traço persistente, segundo Schwarcz e Starling (2018), é o que Sérgio Buarque de Holanda denominou de *bovarismo*, um conceito que se refere a um invencível desencanto diante de nossas condições reais e da procura do milagre do dia, pelo imprevisto salvador. Outra característica do *bovarismo* é a alteração do sentido de realidade, quando a pessoa, semelhante à personagem Madame de Bovary, de Gustave Flaubert, não se vê como é, fenômeno que, ao se manifestar coletivamente, em toda uma comunidade, configura-se como um mecanismo de evasão coletiva, em que se recusa o país real para imaginar um Brasil diferente do que é, seria como olhar-se no espelho e se enxergar sempre diferente do que se é.

O bovarismo nacional, por sua vez, faz par como o *familismo* (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 17):

[...] costume arraigado de transformar questões públicas em questões privadas [...]. Conforme propôs Sérgio Buarque de Holanda, o país foi sempre marcado pela precedência dos afetos e do imediatismo emocional sobre a rigorosa impessoalidade dos princípios, que organizam usualmente a vida dos cidadãos em diversas nações não como forma de celebração. “Daremos ao mundo o homem cordial”, dizia Holanda, antes lamentando a nossa difícil entrada na modernidade refletindo criticamente sobre ela. Do latim “cor, cordis”, deriva-se “cordial”, palavra que pertence ao plano semântico vinculado a “coração” e ao suposto de que, no Brasil, tudo passa pela esfera da intimidade.

Após a Independência, segundo Schwarcz (2019), era preciso justificar o surgimento de uma nova nação, que, pela peculiaridade de ser monárquica, necessitava de uma História que fosse “[...] européia em seu argumento, imperial na justificativa e centralizada em torno do Rio de Janeiro. [...] capital do Brasil desde 1763” (p. 14). Publicado em 1845 pelo Instituto Histórico Brasileiro, em sua revista, a dissertação de Karl Philip Von Martius, vencedora do concurso realizado pelo mesmo Instituto, insere a narrativa histórica oficial sobre o Brasil no processo de construção da nacionalidade brasileira, utilizando-se da “[...] metáfora de um caudaloso rio, correspondente à herança portuguesa que acabaria por ‘limpar’ e ‘absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica’” (p. 15), de forma natural e sem conflitos.

A construção do sentimento de pertencimento à nação começou no Brasil a partir da negação do que se é, da construção de uma imagem que ganhou força nos anos 30 do século XX, e foi vendida para o exterior uma imagem do brasileiro como um povo hospitaleiro e pacífico, de gente simples, da malandragem e da pobreza resignada e autocontente. O brasileiro se vê como gostaria de ser, se vê pelos olhos do estrangeiro a partir de uma imagem vendida, fechando os olhos para aquilo que se é.

Do texto publicado em 1845 por Karl Philip Von Martius, intitulado “Como se deve escrever a História do Brasil”, até o lançamento, em 2015, da obra “Brasil: uma Biografia”, de Lília M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, passaram-se 170 anos. Excluindo-se a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823 e o golpe da maioria ocorrido em 1940, o país passou por 7 golpes de Estado, sem contar as tentativas, todas elas no período republicano, em que prevalece a opção pela via autoritária para a solução dos conflitos da nação. Ao longo da República, a busca por relações íntimas e familiares em espaços públicos construiu as práticas políticas de apadrinhamentos e clientelismos, como via de resolução de problemas pessoais e coletivos.

Em 2015, o golpe impetrado contra a então Presidenta Dilma Rousseff, através de um processo fraudulento de *impeachment*, deu início a uma escalada conservadora e autoritária, pondo fim a um clico democrático, pré-anunciado pelo movimento das *Diretas Já* e inaugurado com a Constituição de 1988. Um país que ainda carrega o peso da colonização, do extermínio dos índios e da escravidão, possui marcas de uma tradição de opressão ao longo de sua história, que são atualizadas e revividas no presente, o que torna pertinentes, para nós, as palavras de Walter Benjamin, de que a “[...] tradição dos

oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral” (BENJAMIN, 1995, p. 226).

Entre negacionismos e fake news: o professor de História e a guerra das narrativas

O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo como sementes preciosas, mas insípidas (BENJAMIN, 1995, p. 231).

Segundo Benjamin (1995), a História não se constrói em um lugar homogêneo e vazio, mas em um tempo saturado de agoras. O professor de História, assim como o historiador em suas pesquisas, lida com eventos passados carregados de “agoras”, e que, com um faro para o atual, onde quer que ele esteja no passado, através de um salto de tigre, pode explodir o *continuum* da História. O tempo como *sementes preciosas, mas insípidas*, corresponde ao tempo histórico, em que cada instante contém uma chance única de revolução, segundo Lowy (2005):

[...] a revolução é a interrupção da eterna volta e o surgimento da mudança mais profunda. Ela é uma salto dialético, fora do contínuo, inicialmente rumo ao passado, mas em seguida, ao futuro. O “salto de tigre em direção ao passado”, consiste em salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente (LOWY, 2005, p. 120).

Em meio a questões como *cidadania inconclusa*, *escravidão*, *bovarismo* e *familismo*, como traços que insistem em se manter na agenda de nosso país ao longo do tempo e permanecem no contínuo histórico brasileiro, os professores de História estão tendo que lidar com revisionismos e negacionismos históricos, como também com as chamadas *fake news*, elementos que se espriam na sociedade brasileira a serviço de um projeto de poder autoritário, que objetiva, por um lado, naturalizar a desigualdade, a exclusão e a violência a partir de uma perspectiva negacionista, e, por outro, legitimar o aparelhamento do Estado, o

desmantelamento de políticas públicas sociais e a criação de políticas “públicas” a serviço de interesses privatistas e de mercado.

Valin e Chauvin (2019, s.p.), em artigo no jornal da USP (Universidade de São Paulo), destacam dois *tweets* que movimentaram as redes sociais no mês de setembro de 2019, do então vice-presidente da República, general Hamilton Mourão. No primeiro, comemorou a criação das capitânicas hereditárias em 1532, no reinado de D. João III, afirmando que “[...] o país nascia pelo empreendedorismo que o faria um dos maiores do mundo. É hora de resgatar o melhor de nossas origens”. No segundo, escreveu que “[...] os donatários, bandeirantes, senhores e mestres do açúcar, canoieiros, tropeiros, com suas mulheres e famílias fizeram o Brasil”, terminando o seu *tweet* com a afirmação de que “[...] Só um povo empreendedor constrói um país dessas dimensões que segue o destino manifesto de ser a maior democracia liberal do Hemisfério Sul”.

Essas declarações, nas redes sociais, são emblemáticas de dois movimentos intimamente relacionados e que estão no centro político do bolsonarismo, aqui entendido como um fenômeno de massa cunhado pela extrema direita. O primeiro movimento diz respeito ao *revisionismo* histórico como um fenômeno central dos governos de centro-direita, para além de nossas fronteiras, mas que, no Brasil, adquire estatuto de *negacionismo* histórico e tem embasado o discurso do governo de “um capitão entre generais”, na feliz expressão do pesquisador William Nozaki para designar o projeto de destruição e desnacionalização do Estado brasileiro. O segundo movimento diz respeito à estratégia desse revisionismo, que subtrai tensões, ignora fissuras, menospreza explorações, disfarça rupturas e atos de resistências, em nossa história, reduzindo-as à expressão unívoca e pantanosa de “marxismo cultural”, com o objetivo de a um só tempo destruir e apagar qualquer vestígio da consciência pública, que coloca em xeque os fundamentos ideológicos do poder vigente, e impor significados próprios à história para legitimar esse mesmo poder (VALIN, CHAUVIN, 2019, s.p.).

Nas redes e mídias digitais, o revisionismo e negacionismo histórico encontraram expressões das mais variadas: “[...] a escravidão foi terrível, mas

benéfica para os descendentes, e que os negros do Brasil vivem melhor que os negros da África” – Sérgio Camargo, Presidente da Fundação Palmares em novembro de 2019 (REZENDE, 2019, s.p.); “[...] Vossa Excelência me perguntava se eu considero 1964 um golpe. Eu não considero um golpe. Considero que foi um movimento necessário para que o Brasil não se tornasse uma ditadura [...]” – Ernesto Araújo, Ministro das Relações Exteriores em fevereiro de 2019 (RODRIGUES, 2019, s.p.); “O índio mudou, tá evol... Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui” – Jair Messias Bolsonaro, Presidente da República em janeiro de 2020 (G1, 2019, s.p.).

Tais falas revisionistas e negacionistas adquirem poder discursivo e simbólico, através dos lugares de onde emanam, o Estado. Elas expressam um projeto de poder, que, através de um projeto de governo autoritário, busca um controle sobre o imaginário do povo brasileiro em relação ao passado. Nossa postura bovarista de não nos enxergarmos como somos e de evasão coletiva frente à realidade violenta, discriminatória e de desigualdade em nossa sociedade, pode facilitar a aderência do povo brasileiro a uma visão de mundo das elites conservadoras e autoritárias. O revisionismo histórico negacionista busca construir uma narrativa histórica que apague as tradições dos oprimidos e, como aponta Benjamin (1995), construa um sentimento de empatia e identificação com os opressores, que levam os oprimidos a se verem como herdeiros somente dos donatários, bandeirantes, senhores e mestres do açúcar, tornando-nos instrumentos dos dominadores para a manutenção do contínuo histórico de opressão em que vivemos.

Em associação ao revisionismo negacionista histórico, as redes sociais são tomadas por *fake news*, que constituem, como afirma Ivana Bentes¹, em entrevista ao Portal Unicamp, durante o 14º Abralín Em Casa, “[...] um modelo de negócio. É um modelo de produção de notícias conforme os interesses e as crenças das pessoas. É como se produzisse verdade e notícia sob medida para aquilo que você já tende a acreditar, ou quer acreditar” (VILLEM, 2019, s.p.).

1. Pesquisadora na área de Comunicação e Cultura e pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na época da entrevista em 2019.

Essa indústria de produção de notícias falsas, no Brasil, busca não só instaurar no imaginário brasileiro imagens conspiracionistas, polarizando ainda mais a sociedade, mas também capitalizar imagens distorcidas, falsas e pejorativas sobre a tradição dos oprimidos, que já povoam o imaginário conservador e autoritário brasileiro ao longo de nossa história. Este imaginário, capitalizado pelas *fake news*, alimenta práticas e discursos machistas, misóginos, racistas, LGBTQ+fóbicos, que, além de criminalizarem os movimentos sociais que defendem politicamente pautas referentes às mulheres, negros, índios, LGBTQ+, camponeses, quilombolas, dentre outros, desqualificam e deslegitimam a luta, pois, nesse imaginário conservador e autoritário, está bem definido o lugar desses grupos na sociedade brasileira.

Marc Bloch, em um ensaio publicado originalmente em 1921 intitulado “Reflexões de um historiador sobre as notícias falsas da guerra”, analisa a forma como as notícias falsas se propagam, sua análise continua válida e consistente no entendimento da propagação das “Fake News”, 99 anos depois, em tempos de redes e mídias digitais. As falsas notícias

[...] nascerão porventura muitas vezes de observações individuais inexatas ou de testemunho imperfeito, mas este acidente original não é tudo: na verdade. Só por si, nada explica. O erro só se propaga, só se amplia, só vive com uma condição: encontrar na sociedade em que se difunde um caldo de cultura favorável. Nele, inconscientemente, as pessoas exprimem os seus preconceitos, os seus ódios, os seus medos, todas as suas emoções fortes. Apenas – terei ocasião de voltar a este ponto – grandes estados de alma colectivos têm o poder de transformar uma má percepção numa lenda (BLOCH, 1998, p. 180).

A inclusão da narrativa historiográfica no ensino de História: pistas para uma prática transformadora

[...] ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido (BENJAMIN, 1995, p. 231).

Certeau (2011) pontua que o trabalho do historiador é marcado por uma operação historiográfica caracterizada por três elementos: o lugar social do historiador, a prática de pesquisa e a escrita. Partindo do reconhecimento da indissociabilidade entre o aspecto literário e o discurso histórico, mediado por elementos controláveis, buscou analisar o discurso histórico e, ao mesmo tempo, ratificar o caráter científico da escrita da História e estabelecer critérios teóricos e metodológicos que delimitem o ofício do historiador. Tais critérios não desconsideram o caráter inventivo, transformador e literário da narrativa histórica, mas a vincula aos critérios da instituição histórica, constituída por uma comunidade científica de historiadores que delineiam um ordenamento de pensamentos científicos históricos, necessários para validação de uma obra historiográfica, e que não devem ser negligenciados.

Reconhecendo a dimensão literária da escrita da História, Ginzburg (2007) argumenta que a narrativa histórica se distingue da literária por um motivo, de certa forma elementar: enquanto o romancista imagina seus acontecimentos e personagens, o historiador baseia-se em provas, isto é, em vestígios do passado que não podem ser forjados pelo historiador.

Ao tratar das relações entre História e Literatura no âmbito da narrativa, Ginzburg (2007), ao delinear as diferenças entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional, argumenta que a escrita da História é permeada e formada por um conjunto de práticas metodológicas que constituem um ofício, a investigação do passado, e que de tais práticas emergem implicações éticas inerentes à especificidade de tal trabalho. E, em virtude dos obstáculos que se colocam à pesquisa, como lacunas, rastros e pistas distorcidas e fragmentárias da documentação sobre um acontecimento, é vedada ao historiador, por motivos cognitivos, éticos e estéticos, a invenção para o preenchimento de tais lacunas, ou seja, o uso de procedimentos ficcionais.

A questão da prova permanece mais que nunca no cerne da pesquisa histórica, mas seu estatuto é inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda de uma documentação que também é diferente. A tentativa feita por Natalie Zemon de contornar as lacunas com uma documentação arquivística contígua no espaço e no tempo à que se perdeu ou nunca se materializou, é apenas uma das muitas soluções possíveis (GINZBURG, 2007, p. 334).

Para Ginzburg (2007), o historiador pode contornar as lacunas sem recorrer a invenções, mas sim a possibilidades historicamente condicionadas, por meio de uma sagaz e paciente movimentação no tratamento metodológico das fontes históricas. Em tais possibilidades, o verossímil manifesta-se, povoando a narrativa histórica com expressões como “talvez”, “deviam” “pode-se presumir”, “muito provavelmente”.

A narrativa histórica como elemento comum à pesquisa e ao ensino requer do pesquisador e do professor de História um compromisso ético com o que Ginzburg (1989) chama de caráter artesanal do ofício do historiador, que, mesmo reconhecendo a dimensão narrativa e retórica do seu ofício, é possuidor de uma postura metodológica pluridisciplinar e interdisciplinar, unindo erudição, criatividade, intuição, imaginação e rigor, para produzir análises consistentes, que partem do detalhe para atingir a totalidade da realidade social, comprometidas com a averiguação.

A narrativa histórica no ensino de História precisa estar aderente aos critérios teóricos e metodológicos da ciência histórica, a partir de tais parâmetros é importante ressaltar os fundamentos científicos da História enquanto disciplina escolar, incorporar na narrativa os métodos utilizados pela comunidade científica dos historiadores, em sua longa tradição de pesquisa e desenvolvimentos teóricos e metodológicos da chamada instituição histórica. As dimensões literárias da narrativa, longe de serem uma fragilidade na produção e socialização do conhecimento histórico, constituem-se como forças criativas, e o professor de História, em sala de aula, a partir de um processo dialógico e polifônico no ensino-aprendizagem da História, pode tê-las como base para a construção de sua narrativa.

Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. É precisamente este aspecto objetivo e sociológico da entoação e do gesto – e não o subjetivo ou psicológico – que deveria interessar aos teóricos das diferentes artes, uma vez que é aqui que residem as forças da arte, responsáveis pela criatividade estética e organizadora da forma artística (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 10).

Segundo Marchezan (2008), o conceito de diálogo que se depreende da arquitetura reflexiva Bakhtiniana “[...] caracteriza o falante como um ‘sujeito do apelo’, da consciência dialogizada, constituída com a voz do outro e, assim, marcadamente social” (p. 123), uma reação do eu ao outro, um ponto de tensão de valores e forças sociais. Na perspectiva dialógica, o professor de História é provocado a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais deve dialogar para buscar uma aproximação e compreender as forças vivas de que surgem e com as quais atuam, vivenciá-las, de fato, para depois examinar o texto de fora, com a visão de um todo.

O que caracteriza a polifonia é a posição do narrador como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico, que se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço, o da sala de aula, carregada de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipotentes. O professor deixa que o outro fale, use sua linguagem, seu estilo, sua ênfase, mas não é passivo, não renuncia ao seu ponto de vista e à sua verdade, não se limita a montar pontos de vista e verdades alheias, ele enfatiza a relação dialógica.

Toda a dinâmica que caracteriza o trabalho docente no preparo das aulas, pela perspectiva dialógica e polifônica, possibilita-nos uma análise do lugar ocupado pela voz e pela experiência do professor, no processo de construção e narração histórica realizado em sua aula. O professor de História, enquanto narrador, traz uma marca, que não é um simples estilo, são marcas de si, de suas experiências plasmadas em sua fala e em seus gestos.

Para Benjamin (1995), a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, pois pressupõe uma comunidade de vida e de discurso que se apoia na atividade artesanal com seus ritmos lentos e orgânicos, que respeita e dá forma à matéria narrável, participando da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra.

A alma, o olho, a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois 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 sem maneiras o fluxo do que é dito.). A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nas palavras de Valéri, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada (BENJAMIN, 1994, p. 220-221).

Segundo Benjamim (1994), a comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional, o narrador transmite um saber que seus ouvintes podem receber com proveito, uma advertência, um conselho, uma sugestão, que hoje, em tempos de capitalismo avançado, não sabemos o que fazer quanto a isto. O narrador e o ouvinte devem estar inseridos em um fluxo narrativo comum e vivo, que está aberto às novas propostas e ao fazer junto.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas a grande parte da experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira (BENJAMIN, 1995, p. 221).

A experiência com o conhecimento histórico é um dos principais elementos que agrega narrador e ouvinte no fluxo da narrativa histórica, na dinâmica das aulas de História. Faz-se necessário pensar o lugar e o investimento realizado pelos professores no faro, este sentido que nos faz perceber a presença do atual no passado. O atual como um conteúdo oculto que se mostra em um breve instante, no emaranhado narrativo sobre o passado, construído pelas classes dominantes para camuflar o seu horror à transformação radical evocada pela tradição dos oprimidos, irrompe da camuflagem com uma ligação inesperada e rápida entre passado e presente, como também a irrupção da consciência crítica.

No processo de elaboração de nossas aulas, Walter Benjamim nos lança provocações criativas para nossa reflexão histórica expressa através de nossa narrativa em sala de aula:

Pensar não inclui apenas o movimento das idéias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhe comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história, do mesmo modo, que extrai da época uma vida, uma obra determinada (BENJAMIN, 1995, p. 236).

Imobilizar o pensamento é alimentá-lo do que o motivou a parar, uma parada rápida e uma ligação fugaz com uma constelação momentânea que é preciso saber apreender, é um salto de tigre no tempo, um tempo carregado de agoras. Considerando o atual cenário de exceção em que vivemos, em que nossos conflitos históricos convulsionam de forma polarizada e colérica a sociedade brasileira, as nossas históricas tensões, em suas dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais, recrudescem.

Considerações finais

De 2015 até 2020, a sociedade brasileira viu-se polarizada e em um avanço acelerado para um radicalismo com as marcas autoritárias de nossa história, que vem provocando fraturas profundas no tecido simbólico e institucional de nossa nacionalidade e seus mitos, como também nas relações privadas, que se desenrolam no interior das famílias brasileiras. Nas frestas destas fraturas e com a ascensão ao longo destes anos do pensamento conservador e autoritário, ganham a cena, com traços mais fortes, tanto nas mídias tradicionais de rádio e TV, como nas mídias digitais, práticas e discursos discriminatórios, violentos e radicais que insistem em se manter na agenda brasileira.

Imóvel, o pensamento se volta para a mônada, uma totalidade histórica, plena, cheia e qualitativa, em que o processo de ensino-aprendizagem da História

possibilita a construção de uma unidade de experiência revolucionária e emancipatória, fruto de um processo de rememoração em que se constroem constelações de eventos históricos que ligam o presente e o passado.

Ante aos ataques misóginos ocorridos durante o processo de Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que, ao receber críticas à sua visão política ou ao seu governo, as recebeu com os adjetivos de “feia, histórica e vadia”, com a reportagem da Revista Veja, de grande projeção nacional, em que realça os atributos da futura primeira dama do Brasil intitulada, *Bela, recatada e do “lar”*, nos deparamos com as interdições e vigilância a que as mulheres eram submetidas ao longo da nossa história, na busca pelo direito à cidadania. Em 2018, tivemos o assassinato de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro pelo PSOL, que lutava contra a ação violenta das milícias e da Polícia Militar, como também pela visibilidade lésbica; no ano anterior, em 2017, tivemos 4.936 mulheres assassinadas, o maior número em 10 anos, com 66% das vítimas negras.

O atual cenário de violência e interdições para com as mulheres brancas, negras e índias caracteriza um Estado e uma Sociedade autoritária, em que a truculência é uma garantia de controle sobre aspirações, corpos e territórios, que segue como estratégia para reprodução do sistema. Quando Walter Benjamin propõe uma imobilização messiânica dos acontecimentos e a oportunidade de se lutar por um passado oprimido, extraíndo uma época determinada do curso homogêneo da História, abre ao professor de História possibilidades de narrativas e de reflexões históricas potencialmente revolucionárias e emancipatórias.

Do curso homogêneo da História, no primeiro momento deste texto, extraímos as interdições ao acesso de meninas e mulheres ao direito à educação, interdições que manifestam a força de uma máquina misógina e de poder patriarcal, que, como assina-la Tiburi (2016), é composta por todas as instituições: Estado, Família, Igreja e Escola.

No fluxo do pensamento de Walter Benjamin, o professor de História, na mônada, pode construir uma experiência com o passado, acompanhada por uma nova forma de narrativa, comum ao narrador e ao ouvinte, ou seja, a sala de aula deve se constituir como uma comunidade de vida e discurso com ritmos lentos e orgânicos.

A opressão patriarcal contra meninas e mulheres, como suas estratégias violentas de vigilância e controle, constitui-se como uma experiência comum em nossa sociedade, que pode ser compartilhada e que possibilita o estilhaar

da linha contínua e vazia do progresso histórico. Tal experiência comum pode nos fazer lançar um olhar sobre o semelhante, e a narrativa elaborada pelo professor pode aprofundar o olhar do aluno, para além do registro das semelhanças encontradas, indo em direção às formas de reprodução dos processos que engendram tais semelhanças, como também as lutas e resistências ocorridas ao longo da história.

Na mesma época em que a professoras Carolina Maria do Sacramento e Joanna Passos eram atacadas em suas intimidades, honra e reputação, pondo em xeque suas condições morais para serem professoras, tomavam corpo as primeiras expressões do movimento feminista no Brasil durante o Império. As mulheres que marcaram o primeiro movimento feminista, ao adentarem no universo jornalístico, tradicionalmente masculino, utilizaram as letras como estratégia de militância na luta pela emancipação feminina e pela conquista de direitos, ganhando força e espaço para suas lutas de gênero, veiculando a visão cultural, social e histórica das mulheres da época.

O primeiro desses jornais foi *O Jornal das Senhoras* (1852) editado por Joana de Paula Manso; depois veio o *Belo Sexo* (1862) dirigido por Julia de Albuquerque Aguiar; *O Sexo Feminino* (1873) editado por Francisca Senhorinha Diniz; *O Eco das Damas* (1879) de Amélia Carolina Couto; *O Direito das Damas* (1882) de Idalina D'Alcântara Costa e vários outros, inclusive o jornal *A Família* (1888) de Josephina Álvares Azevedo (TELLES, 1993) que se baseava no lema: Mulher instruída, Mulher emancipada. “Josephina também escreveu a peça teatral *O Voto Feminino*, em 1890, e teve grande sucesso de público no Rio de Janeiro” (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 13).

Nesse contexto, a vida dessas mulheres, como, por exemplo, a de Nísia Floresta², considerada a primeira mulher a se manifestar sobre a emancipação feminina no século XIX, expressa a luta, na esfera pessoal, de mulheres que afrontaram, em seu tempo, as interdições da sociedade na qual estavam inseridas. Nísia Floresta, em um espaço público dominado por homens, dirigiu

2. Sua vida foi biografada por Constância Lima Duarte, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, na obra *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo*.

um colégio para moças no Rio de Janeiro e publicou vários livros tratando dos direitos das mulheres, dos índios e dos escravos.

Em março de 2011, o então Deputado Federal, Jair Messias Bolsonaro (PP-RJ), em entrevista ao programa “CQC”, ao ser questionado pela cantora Preta Gil sobre como ele reagiria caso o filho namorasse uma mulher negra, respondeu que não discutiria promiscuidade.

Em fevereiro de 2020, a professora negra de uma escola particular de Maceió, Taynara Cristina Silva, teve sua aula interrompida pela diretora e proprietária da escola, culpando-a por seu filho ter batido o carro pelo fato de o mesmo estar conversando com a professora no momento. Quando professora e alunos a questionaram sobre a postura do filho em dirigir conversando no celular, a diretora respondeu que:

A Taynara é muito ousada. Quando vocês forem a Ouro Branco [no sertão de Alagoas], onde tem o melhor couro, compre um chicote do bom para eu dar uma chicotada nela para que ela lembre do tempo que ela pretende voltar — e que fala tanto sobre (CARTA CAPITAL, 2020).

Às representações sexualizadas e objetificadas do corpo da mulher negra, que ainda povoam o imaginário, as falas e as práticas de boa parte dos brasileiros, somam-se o processo de apagamento da cor e das referências culturais de seus ancestrais. Esses processos, durante as primeiras décadas da República, foram interditando, a essas mulheres, o acesso não só à escola, mas também aos cursos de formação docente e ao exercício do magistério.

A par dessas interdições ao acesso às escolas públicas e à docência, nas periferias, mulheres negras tornavam-se sacerdotisas, e, para preservar as reminiscências africanas, seus conhecimentos ancestrais, rituais e divindades, organizaram uma religião denominada Candomblé. Durante as primeiras décadas da República, as práticas religiosas afro-brasileiras eram perseguidas e reprimidas pela Polícia Civil, que atuava seguindo o artigo 157 do Código Penal de 1890, que previa punição para “espírito, a magia e seus sortilégios” (CONDURU, 2010).

Interditado na escola, todo um arcabouço de conhecimento ancestral, transmitido através da observação, da prática e da oralidade no Candomblé,

constituiu a formação de inúmeras mulheres negras ao longo de suas vidas, nos terreiros, nas casas e roças do povo de santo, que hoje se tornam pontos de memória e tradições.

Alvo de perseguições policiais, as casas e roças de Candomblé eram invadidas e fechadas, tendo objetos sagrados quebrados e apreendidos, com babalorixas e yalorixas sendo presos, acusados de bruxaria. Nesse contexto de luta e resistência, Mãe Menininha do Gantois, a quarta das Iyalorixás do Terreiro do Gantois, iniciada no culto aos orixás de Keto aos oito anos de idade, foi uma das principais articuladoras do término das restrições a cultos impostas pela Lei de Jogos e Costumes de 1930, que condicionava a realização de rituais à autorização policial e limitava o horário de término dos rituais às 22 horas. Mãe Menininha também popularizou e sociabilizou o Candomblé, permitindo que intelectuais, artistas, políticos e religiosos de outras religiões frequentassem o Terreiro do Gantois (ECHEVERRIA; NÓBREGA, 2006).

No atual cenário político e sociocultural no qual vivemos, as formas de opressão são expressas em cores mais vivas, sob o céu da cidadania, os discursos misóginos e racistas, como também os persistentes mecanismos de interdição da mulher ao acesso à educação, carregam o presente de passado.

Pela narração, compreendendo-a como importante na formação do sujeito, podemos conectar passado e presente, percorrer pelas violentas marcas deixadas pelas interdições, pelos mecanismos opressivos e as formas de luta e resistência, como também mergulhar nas vidas e obras de mulheres que resistiram e enfrentaram a opressão em suas várias faces, buscando, como assiná-la Gagnebin (1994), a retomada salvadora da palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento. O salto para o passado visa à transformação radical do presente, abrindo possibilidades não só para novos futuros, como também para novos passados.

Constituir uma experiência única com o passado requer a reconstrução da experiência, acompanhada de uma nova forma de narrativa. A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao professor e ao aluno, ou seja, a experiência do professor com o passado, no preparo de sua aula, irá compor a narrativa e a reflexão histórica, compartilhando um saber que, muitas vezes, toma a forma de um conselho, que deve ser encarado não como uma intervenção, mas como “[...] uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Uma história que se caracteriza como uma obra aberta, para a qual memória e semelhança convergem.

Referências

- ALVARENGA, Elda. **Professoras primárias: feminização e profissionalização do magistério capixaba (1845-1920)**. 1. ed. Vitória: Causa, 2019.
- BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. Memórias das Lutas Feministas no Brasil. In: BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. Memórias das Lutas Feministas no Brasil (Orgs.). **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002.
- BENJAMIN. Walter. **Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEZERRA, Ariadny. **Supremo Escândalo: o caso Joanna Passos e o exercício do magistério no Espírito Santo no início do século XX**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BLOCH, Marc. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998.
- CARTA CAPITAL. Diretora de escola sugere usar ‘chicote do bom’ contra professora negra. **CARTA CAPITAL**. Brasília, 06. fev. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/diretora-de-escola-sugere-usar-chicote-do-bom-contraprofessora-negra>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CONDURU, Roberto. Das casas às roças: comunidades de candomblé no Rio de Janeiro desde o fim do século XIX. **Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 178-203, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2010000200178&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2020.
- ECHEVERRIA, Regina; NÓBREGA, Cida. **Mãe Menininha do Gantois: uma biografia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- G1. ‘Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós’, diz Bolsonaro em transmissão nas redes sociais. **G1**. Brasília, 24. jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo; Campinas: Perspectiva; Unicamp, 1994.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LOWY, Michel. **Walter Benjamin: Aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MARCHEZAN, Renata Carvalho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. *In*: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais e Educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).
- REZENDE, Constança. PSOL vai à Justiça para afastar presidente da Fundação Palmares. **UOL**. Brasília, 29. nov. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/columnas/constanca-rezende/2019/11/29/psol-vai-a-justica-para-afastar-presidente-da-fundacao-palmares.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RODRIGUES, Mateus. Ernesto Araújo diz que não houve golpe em 1964 e que movimento dos militares foi 'necessário'. **G1**. Brasília, 27.ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/27/ernesto-araujo-nega-golpe-militar-em-1964-e-diz-que-foi-um-movimento-necessario.html>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- TIBURI, Marcia. A máquina misógina e o fator Dilma Rousseff na política brasileira. **Cult**. Brasília, jul. 2016 Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/maquina-misogina-e-o-fator-dilma-rousseff-na-politica-brasileira/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- VALIN, Patrícia; CHAUVIN, Jean Pierre. Combates pela história do Brasil: uma resposta ao revisionismo histórico. **Jornal da USP**. São Paulo, 11. out. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/combates-pela-historia-do-brasil-uma-resposta-ao-revisionismo-historico/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- VASCONCELOS, Maria Celi C. Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. *In*: FRANCO, Sebastião P.; SÁ, Nicanor P. (Org.). **Gênero, Etnia e movimentos sociais na história da Educação**. Vitória: Edufes, 2011, p. 19-42.
- VERDUM, Ricardo. Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. *In*: VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: INESC, 2008.
- VILLEN, Gabriela Indústria das Fake News entrega verdades sob medida aos seus consumidores. **Portal Unicamp**. Campinas, 26. nov. 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/11/26/industria-das-fake-news-entrega-verdades-sob-medida-aos-seus-consumidores>. Acesso em: 01 jan. 2020.

Experiências em estágios: abordagens possíveis na formação de professores de História em cursos de licenciatura

Benjamin Madeira Moraes

Bruna Mozini Subtil

Brunna Terra Marcelino

Esdra Erlacher

Lorena de Jesus Dias

Considerações iniciais

Ao falar de estágios, estamos, conseqüentemente, nos referindo à formação de professores, pois essa experiência é um dos pilares para a construção da prática docente. De acordo com Nóvoa (2009), os grandes princípios que orientam a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores são:

articulação da formação inicial; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, dentre outros. Dessa forma, vemos que muitos desses princípios ou dessas ações são, de alguma forma, experimentadas nos estágios supervisionados, o que nos mostra o quanto essas experiências são fundamentais para a formação de professores.

Assim, mesmo entendendo que o estágio supervisionado, muitas vezes, se constitui no primeiro contato do licenciando com seu futuro campo de atuação, ou seja, o momento em que ele se depara com a realidade da sala de aula e com outros professores de quem tira referências, não devemos considerá-lo somente como a parte prática que decorre dos cursos de formação dos profissionais da educação. Fazer isso é reduzir a importância e o papel do estágio a uma mera atividade prática instrumental. Defendemos aqui, pelo contrário, que a experiência em estágio se constitui em um campo do conhecimento, ou seja, em um espaço capaz de produzir atividades de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2005).

Desse modo, ser estagiário não é simplesmente observar professores e acompanhar passivamente as aulas, ainda que, em muitos casos, realizar esse tipo de acompanhamento auxilie, em alguma medida, o futuro docente a construir sua prática pedagógica. Ser estagiário é participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e é realizar as devidas reflexões sobre a prática docente. Com efeito, acreditamos em uma formação de professores que tenha sempre como problemática a ação docente, o trabalho escolar e a problematização desses dois componentes (NÓVOA, 2009).

Por isso, não concordamos com a ideia de que ser espectador resulta no aprender a ser professor, pois imitar ou reproduzir determinadas práticas ou modelos, sem qualquer tipo de análise crítica fundamentada, parece nos conduzir a um lugar social que parte do pressuposto de que a realidade do ensino é imutável e a dos estudantes também é. Além disso, a “prática como imitação de modelos” pode desconsiderar as transformações históricas e sociais dos alunos que agora, devido ao processo de democratização do ensino, trazem novas demandas para as salas de aula. Estudantes esses até então marginalizados do processo escolar, mas que, diante desse novo contexto, trazem para a escola seus valores, sua cultura, seus hábitos, seus anseios, os quais não podem

ser desconsiderados e podem ser utilizados como instrumento de libertação dessas classes menos favorecidas (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 7).

Exatamente por conta da necessidade de se refletir sobre a prática docente é que não vemos como é possível afirmar que o estágio fica reduzido à “hora da prática” e, pelo mesmo motivo, não podemos defender uma separação entre teoria e prática. Isso porque partimos da noção de que a formação de professores não se reduz a um simples treinamento de competências e habilidades, pois, se fosse assim, a experiência por si só e a observação de outros docentes já seriam capazes de habilitar um indivíduo para a docência.

Pelo contrário, consideramos a universidade o espaço por excelência de formação dos futuros professores, pois é por meio dela que os graduandos em licenciaturas têm acesso a estudos críticos sobre a prática docente em diferentes contextos históricos e sociais. Por isso, entendemos que a dissociação entre teoria e prática gera um empobrecimento das práticas nos ambientes escolares. Dessa maneira, destacamos a importância de se apropriar de teorias ou mesmo de produzi-las, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino (LIBÂNEO, 2002).

Partindo dessa mesma perspectiva, há que se destacar que a docência e a pesquisa também não estão dissociadas, pois consideramos o professor um indivíduo crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis, que por sua sólida formação teórica, comprometimento e responsabilidade social, busca contribuir, ainda que minimamente, para o enfrentamento das desigualdades sociais e mesmo para os desafios cotidianos da práxis escolar. Essa visão é, portanto, totalmente avessa a uma concepção tecnicista de professor, que o entende como um técnico, que segue roteiros, e que, por isso mesmo, tem sua docência reduzida a saberes práticos, separados de uma teoria (PIMENTA; LIMA, 2019).

Portanto, de acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 16-17):

[...] O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. [...] O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas,

com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

Dessa maneira, a formação de professores não deve ser pautada em um currículo que apresente primeiro a ciência, depois sua aplicação e, por fim, o estágio como forma de aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais. Isso porque o profissional formado a partir desse tipo de estrutura curricular não consegue lidar com as questões do dia a dia, pois estas ultrapassam a teoria pura e ultrapassam também as respostas técnicas que seriam dadas a esses problemas. A formação de professores, ao contrário, tem de ser baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática pedagógica como um momento de construção de conhecimento, que se dá por meio da reflexão (PIMENTA, 2002).

Diante disso, o estágio, para nós, é também uma ponte que liga universidade e escola e é o campo propício para promover a reflexão sobre a atuação do professor. Entretanto, o estágio só possui verdadeiro valor formativo se for capaz de superar uma simples observação, participação e regência de aulas.

Nesse sentido, consideramos válido produzir pesquisas a partir do estágio, uma vez que o consideramos um campo do conhecimento. Sendo assim, ele deixa de ser simplesmente um componente obrigatório dos currículos e passa a ser um componente fundamental para a formação de professores, pois, por meio dele, é possível desenvolver atividades que permitem não só o conhecimento da prática docente, mas principalmente a análise e reflexão sobre o ser professor e compreender as ações dos docentes em sua historicidade, identificando as consequências disso no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Dessa análise, é possível apontar ou mesmo propor soluções para o que pode ser transformado no trabalho docente, ou seja, “[...] essa postura investigativa possibilita a construção de projetos a partir do estágio” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 21). Até porque, a prática docente precisa ser analisada, quer por sua importância, pluralidade, quer por sua necessidade de transformação numa perspectiva crítica.

É justamente isso que buscamos abordar no presente capítulo, ou seja, apresentar algumas reflexões que produzimos a partir de nossas experiências

nos estágios supervisionados em História realizadas em diversos contextos escolares, não para traçar uma verdade absoluta capaz de explicar essas situações por completo ou para definir quais atitudes os professores devem tomar, mas para lançar novos olhares e questionamentos sobre tais realidades.

Desse modo, os estágios foram frutos de um planejamento participativo, em que todos os partícipes puderam dar suas sugestões, criando um espaço de diálogo, interação e contribuindo para experiências muito mais enriquecedoras¹. Além disso, todas as etapas do processo, desde a escolha das escolas, a preparação das aulas, a regência, a proposição de projetos pedagógicos de intervenção nos ambientes escolares, e mesmo as reflexões sobre o papel do estágio na formação de professores, foram acompanhadas pela orientadora, nesse caso, a professora da disciplina.

Por fim, vale destacar que as experiências vivenciadas ao longo dos estágios foram fundamentais para a nossa formação, na medida em que foi o principal contato entre o aluno-professor e a sala de aula do ensino básico. Nesse sentido, a partir das experiências e das reflexões produzidas, temos condições de tirar referências ou de construir nossa prática docente, que servirão de base para nossa atuação.

Assim, nas seções seguintes, buscaremos apresentar brevemente o acúmulo das experiências adquiridas ao longo dos três estágios, os objetos propostos em cada um deles e como se materializaram na prática.

Estágio Supervisionado em História I: o primeiro contato com a prática docente

A disciplina de Estágio Supervisionado I, com carga horária de 150 horas, sendo estas divididas em aulas presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação da professora Doutora Miriã Lúcia Luiz e em atividades nas escolas, tem por objetivo principal promover a construção

1. As análises do presente capítulo só foram possíveis, pois os estágios foram cuidadosamente planejados pela professora Doutora Miriã Lúcia Luiz, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Durante todo o período de realização das atividades, a professora orientadora procurou estabelecer um diálogo com os graduandos e mesmo com as instituições que os receberam.

da práxis do futuro docente em História. Para tanto, recorre-se à observação, ao registro, à problematização, ao planejamento, à execução, à socialização de ações realizadas no espaço escolar e à inicialização do estudante na prática do ensino de História (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2018).

A presente pesquisa foi realizada a partir das experiências vivenciadas pelos alunos-estagiários do curso de Licenciatura em História da UFES, em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de 17 escolas públicas, sendo 2 dessas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e 3 escolas particulares da Grande Vitória (ES), com o intuito de evidenciar como os estudantes compreendem a disciplina História.

No entanto, para que o Estágio Supervisionado provocasse efeito em nossa vida profissional, antes e durante as idas às escolas, foram realizadas leituras, reflexões e discussões sobre as influências do estágio na vida acadêmica do licenciando em História, bem como os rumos que o ensino de História vem tomando no Brasil. No decorrer do estágio, várias ações foram desenvolvidas nas escolas, como aplicações de questionário, observações de aulas, planejamentos, regências e projetos de intervenção.

Conhecendo os estudantes: aplicação do questionário²

Como um dos pontos propostos na disciplina era o de desenvolver postura investigativa e reflexiva diante da realidade do ensino da História escolar no Brasil, nos foi indicado aplicar um questionário acerca da disciplina História e de aspectos socioeconômicos e culturais aos estudantes, de modo a conhecê-los, bem como sua realidade fora da escola, tendo por consciência que essa é determinante para o aprendizado que se realiza dentro de sala. Acreditamos que o estágio não pode se reduzir apenas à observação dos professores em aula e imitação dos modelos tradicionais, desse modo, é necessário fazermos uma

2. As perguntas dos questionários socioculturais foram feitas em conjunto pelos alunos-estagiários, mas esses foram aplicados em diferentes ambientes escolares e séries do Ensino Fundamental II. Sendo assim, as respostas citadas no subtópico em questão se referem a estudantes que possuem distintas noções sobre seu meio social, além de diferente perfil, condição social e faixa etária.

análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino acontece (PIMENTA; LIMA, 2012).

Diante de tal fato, escolhemos priorizar em nossa análise as perguntas do questionário relacionadas à História e seu envolvimento na vida cotidiana dos discentes, pois nossa pesquisa tem por objetivo entender o interesse, a consciência e o conhecimento histórico desses estudantes.

A primeira pergunta era justamente “Por que estudar História?”. Apesar de algumas respostas terem evidenciado a noção da temporalidade e consciência histórica³ dos estudantes ao responderem que a História é importante “para não cometermos os mesmos erros do passado e para estudar o passado e aprender com o presente”, a maioria dos estudantes não soube responder a essa questão. Muitos não conseguiram esboçar nenhum tipo de resposta, deixando a questão em branco, ou respondendo que estudavam História porque eram “obrigados”, apenas “para passar de ano”, e, que a História só era importante para “aprender sobre as coisas antigas, sobre o passado”.

Como salienta Marc Bloch (2001), entender a História como uma espécie de “ciência do passado” é uma maneira errônea de enxergar tal área do conhecimento, visto que o próprio passado não pode ser considerado um objeto da ciência. Assim sendo, diferentemente da maioria das respostas dos estudantes, a História não pode ser encarada como importante por seu suposto retorno ao passado, a História é importante ao evidenciar as trajetórias dos seres humanos nos diferentes tempos. Desse modo:

Ensinar a criança a observar, analisar e identificar a História estudada como uma construção humana permite que ela entenda a provisoriedade do conhecimento histórico, identificando-o como produto da investigação histórica. É necessário que o professor perceba que a leitura do mundo onde se vive o tempo presente, é o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212-213).

3. Sobre Consciência História, ver mais em: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

Ao perceber a História como uma construção humana, é de suma importância que o professor tome como ponto de partida o presente e o contexto em que o estudante se encontra para que aconteça seu reconhecimento enquanto agente histórico, possibilitando a formação da consciência histórica e fazendo com que o ensino de História não seja considerado somente um estudo do passado, mas que também interfira no cotidiano, levando-os a refletir sobre sua realidade, pois, como salienta Bloch (2001, p. 65), “[...] o presente e o passado se interpenetram [...]. Se para quem quer compreender mesmo o presente, a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca – embora não se esteja sempre tão nitidamente alertado – não é menos verdadeira”.

A segunda pergunta do questionário dizia respeito à conexão entre a História e o cotidiano dos estudantes. As respostas, em sua maioria, revelaram que não havia qualquer tipo de ligação da disciplina com seu dia a dia. É interessante observarmos os motivos pelos quais alguns afirmam isso: “Não, pois o meu cotidiano é normal e não tem nada relacionado à história”, ou então: “Não, porque não fico pensando em história toda hora”. Ou seja, esses estudantes encararam a História como um elemento pertencente somente à sala de aula e que não extrapola os limites do ambiente escolar. No entanto, apesar de serem minoritárias, também encontramos respostas que demonstram indicativos de uma consciência histórica desses estudantes ao responderem que a História está presente no seu cotidiano “pois os povos antigos influenciaram muito na nossa ciência, cultura, crenças, tradições, conhecimentos no geral”. Dessa forma, notamos que poucos estudantes entendem que a História está além do conteúdo que o professor ensina na sala de aula, que ela também está interligada à camada sociocultural do indivíduo.

Dessa forma, é fulcral para a melhor compreensão da História que os professores modifiquem a maneira de apresentar os conteúdos, tentando, sempre que possível, fazer uma aproximação do conteúdo com a vida dos estudantes, pois a consciência histórica facilita o aprendizado do ensino de História, uma vez que somos parte integrante e atuante da mesma. Consequentemente, essa aproximação, feita dentro de sala de aula, com apresentação de dilemas e experiências humanas através do tempo, de forma a provocar os discentes a analisarem e pensarem sobre diferentes situações, os auxiliam a enxergar os confrontos existentes no seu cotidiano, em sua História, e seu papel de cidadão ativo como agente transformador da sociedade.

O planejamento das aulas

Após as aplicações e análises do questionário, nos dedicamos à observação das aulas de História, contudo, distanciando-nos de criticismos vazios, uma vez que nosso intuito não se pautava em julgar os aspectos tradicionais e “autoritários” propriamente, mas reconhecê-los – caso existissem – numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções às escolas.

Assim, após as observações em sala, nos debruçamos atentamente aos planejamentos das aulas, uma vez que essa é uma ação que está presente em diversas áreas de nossas vidas e, do ponto de vista da educação, podemos compreender que esse processo é um ato político-pedagógico. Por isso, o planejamento está relacionado ao que o professor pretende fazer e o que ele pretende alcançar, sendo permeado, portanto, por uma intencionalidade específica, que, no caso do ensino de História, está relacionado à formação de um determinado tipo de humano e de sociedade. Dessa forma, o planejamento significa pensar sobre a ação docente refletindo sobre o tema, os objetivos, os conteúdos, a contextualização, os procedimentos metodológicos, a avaliação dos alunos e do próprio professor. É um processo de tomada de decisão, mas também de muita reflexão (AZEVEDO, 2013).

Nesse sentido, muitos dos alunos-estagiários se basearam em Azevedo (2013) para a elaboração dos planejamentos de aula nas respectivas escolas de atuação. Em suma, os planejamentos de aula foram divididos em algumas etapas essenciais que nos ajudaram a detalhar minimamente o andamento da aula, o que foi essencial para a primeira experiência docente de alguns alunos-estagiários. Além disso, o auxílio da professora de Estágio Supervisionado em História I, Doutora Miriã Lúcia Luiz, foi essencial para a consecução da mesma, como os conselhos acerca do uso de conceitos e questões norteadoras.

No geral, os alunos-estagiários optaram por dar continuidade à programação dos professores, visto que eles possuíam cronogramas de determinados assuntos e atividades que deveriam ser executadas durante o ano. Em suma, as aulas não foram construídas isoladamente, ou seja, não foram construções individuais, mas auxiliadas pelos professores do ensino básico e pela professora orientadora de Estágio Supervisionado em História I. Além disso, as propostas foram pensadas a partir da dinâmica das próprias turmas, buscando valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que eles pudessem participar de fato do processo de ensino-aprendizagem.

O uso de fontes escritas

Além de pautarmos nossas regências nos pressupostos de Azevedo (2013), como proposto pela ementa da disciplina, enfatizamos os procedimentos metodológicos com fontes escritas em todas as aulas ministradas, pois acreditamos que é por meio do documento que elaborações históricas são embasadas, mesmo as interpretações opostas, já que é nele que a memória é preservada para o historiador ter acesso a vozes de outras temporalidades (KARNAL; TATSCH, 2013). Desse modo, por observarmos limitações no ensino de História dentro da sala de aula quando se tratava de documentos históricos, mesmo eles sendo a fonte de trabalho do historiador e a sua presença sendo frequente em livros didáticos – como pinturas e poesias –, nos propusemos, nos planejamentos de aula, trazermos discussões em torno de diversas fontes escritas, desde o mito da fundação de Roma, ou, até mesmo, os Atos Institucionais no período da ditadura civil-militar, com a finalidade de evidenciar-mos suas respectivas temporalidades, por meio das diferentes interpretações de seus significados no passado e no presente.

Outro ponto importante relacionado ao uso de documentos dentro da sala de aula se refere ao fato de que muito do que se trabalha em História se localiza num plano abstrato e não concreto. A abstração pode tornar o processo de aprendizagem distante do aluno, de sua vida e seu dia a dia. Por meio da utilização de tais documentos históricos, sejam eles fotos de monumentos, poesias, músicas, pinturas ou desenhos, a explicação de conceitos e processos históricos liga-se ao concreto e, possivelmente, ao cotidiano dos alunos, ocorrendo uma maior aproximação na aprendizagem. Dito isso, é necessário que a utilização da fonte histórica “[...] permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana” (RÜSEN, 2007, p. 133).

Propostas de intervenção

Após as regências das aulas, a fim de não tornar o projeto da disciplina de Estágio Supervisionado I limitado ao julgamento das práticas pedagógicas da escola e dos professores, cada aluno-estagiário fez a construção de uma

proposta de intervenção para as turmas que acompanharam e interagiram durante o semestre letivo. Essas propostas de intervenção foram entregues aos docentes das 18 escolas da Grande Vitória (ES), como uma forma de retorno dos graduandos para a adição de novas observações e possíveis projetos a serem executados dentro dessas escolas.

A construção das propostas foi feita a partir de toda a nossa experiência durante o semestre letivo, desde os questionários, observações em aulas, discussões e leituras de textos com a professora orientadora até as próprias regências. No entanto, no geral, as propostas de intervenção pautaram-se nas respostas dos estudantes às perguntas do questionário sociocultural sobre patrimônio cultural. Por meio da análise de perguntas como “O que você entende por patrimônio histórico?”, percebemos que poucos deles souberam responder e os que responderam possuíam concepções tradicionais sobre o patrimônio cultural, como sendo os bens de “pedra e cal”, tais como os museus, igrejas, fortes, casarões, etc.

De modo geral, as respostas demonstraram a pouca abordagem desse tema dentro da sala de aula, até pela inexistência desse assunto nos livros didáticos e, considerando que esse é um dos principais recursos didáticos utilizados pelos professores, entendemos que isso se constituiu em uma espécie de empecilho para uma elaboração mais complexa da concepção de patrimônio cultural que não fosse apenas a “igreja e o museu”, como respondido pela maioria dos estudantes no questionário.

Dessa maneira, a maioria dos projetos de intervenção pautou-se no ensino de História a partir da educação patrimonial⁴, para que os estudantes pudessem ter uma compreensão mais ampla sobre o que é o patrimônio cultural e de sua importância para a formação da identidade cultural de uma comunidade ou mesmo de um povo. No sentido mais amplo, abordamos os conteúdos referentes aos patrimônios culturais onde aqueles estudantes moravam, por acreditarmos que estudar a história local é também falar da realidade e da experiência deles, tornando o ensino da disciplina mais ligado ao cotidiano e menos a fatos memoráveis, que, supostamente, não afetariam a vida desses estudantes de maneira alguma.

4. Sobre educação patrimonial, ver mais em: HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

Por essa razão, as propostas buscaram explicar aos estudantes como acontece a construção de patrimônios, sobretudo, dos materiais e imateriais, e quais são seus significados em suas respectivas temporalidades e localidades, as transformações que eles sofrem e, principalmente, como os mesmos estão ligados às identidades de determinados grupos através do tempo. Foram escolhidos patrimônios que possibilitavam uma aproximação de contextos e conceitos históricos ao convívio dos alunos, desde monumentos como igrejas e museus, até expressões imateriais como música, culinária e festivais, como proposto por uma das alunas-estagiárias ao sugerir que, após as discussões sobre a história de Cariacica e de patrimônio cultural, os estudantes visitassem o Centro Histórico Eduartino Silva, o carnaval de congo de Roda D'água, o Moxuara, ou, até mesmo, a Igreja São João Batista – sendo estes os principais patrimônios culturais do município.

Desse modo, buscamos lançar novos olhares para essa temática, com o objetivo de criar novos significados. O processo de significação simbólica dos patrimônios culturais é um ato político e, portanto, está ligado às transformações históricas em diversos contextos da história. Assim, o processo de significação dos bens culturais pelos estudantes está intimamente relacionado aos contextos sócio-históricos em que estão inseridos, o que os leva, muitas vezes, a considerar o patrimônio cultural irrelevante. No entanto, com a devida ampliação da reflexão sobre o significado dos bens culturais, esses estudantes podem ressignificar sua própria identidade.

A construção da identidade cultural e histórica é de suma importância para a formação do estudante, para que ele se enxergue dentro de um contexto temporal, local e social, como um indivíduo transformador, um cidadão político, um agente histórico. Com o uso de patrimônios materiais e imateriais, é possível que se enxergue não somente a identidade de locais e povos a que os alunos não se veem pertencentes, mas também a sua própria identidade.

Assim, após o encaminhamento das propostas de intervenção às escolas, atingimos o objetivo do Estágio Supervisionado em História I. No entanto, compreendemos que essa não foi uma experiência terminada, mas um trabalho que estava apenas no começo, pois, como veremos a seguir, no Estágio Supervisionado em História II, devemos, sempre que necessário, repensar o nosso papel enquanto futuros professores na formação cidadã dos estudantes.

Estágio Supervisionado em História II: práticas pedagógicas para além do ensino regular

A disciplina de Estágio Supervisionado II possui como principal objetivo, de acordo com sua ementa, contribuir para a formação do graduando em História ao promover a construção da práxis docente, por meio da reflexão e problematização do Ensino de História e do uso de procedimentos metodológicos com fontes imagéticas na sala de aula. Para tal, foi necessária a divisão em aulas teóricas presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e um período de observação e docência no pré-Enem Atitude (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019a).

Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas partiram das experiências vivenciadas pelos alunos-estagiários do curso de Licenciatura em História da UFES, em turmas do pré-Enem Atitude, no turno noturno, visando experimentar uma nova dimensão da docência, diferente do Estágio Supervisionado I, que se limitou ao campo de experiência do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Sabendo das especificidades da dinâmica de um curso pré-Enem, que possui carga horária reduzida de aulas e um conteúdo extenso, os alunos do Estágio Supervisionado II se dividiram em dois grupos distintos. O primeiro grupo acompanhou as aulas da professora de História do Brasil, que aconteciam todas as terças-feiras, enquanto o segundo grupo assistiu às aulas da professora de História Geral, que exercia a docência somente nas quintas-feiras. Dessa maneira, cada grupo planejou suas aulas conforme o cronograma pré-estabelecido pelas professoras, no intuito de dar sequência às suas aulas, sem prejudicar o andamento do projeto.

Assim, as aulas ministradas pelos alunos-estagiários tiveram temáticas como: as religiosidades na colônia, bandeirantismo e apresamento indígena, a sociedade mineradora, independência do Brasil⁵, a guerra do Peloponeso e a conquista da Macedônia na Grécia Antiga, a expansão territorial e o primeiro e o segundo triunviratos na Roma Antiga, o principado de Augusto e a “queda” do Império Romano.

5. A aula dessa temática, em particular, se deu no pré-Ifes, tendo em vista que um dos alunos-estagiários era professor voluntário do projeto aos sábados e sua docência se passou tanto no pré-Enem, como no pré-Ifes.

A escola-campo: o projeto Atitude

O Estágio Supervisionado II desenvolveu-se no curso do pré-Enem Atitude, uma associação que já atua há quinze anos no Estado do Espírito Santo⁶. Acreditamos que a principal meta a ser alcançada com o desenvolvimento desse curso de pré-Enem, oferecido gratuitamente, é a democratização do acesso à educação de qualidade e ao ensino superior. Essa instituição tem como objetivo possibilitar a entrada de estudantes advindos das classes menos favorecidas da sociedade e das escolas públicas, sejam jovens ou adultos, na universidade pública, promovendo, assim, a transformação social. Prova disso é o próprio slogan do curso, *educar para transformar*, influência da proposta pedagógica de Paulo Freire⁷.

Idealizado em 2002, o curso de pré-Enem Atitude, inicialmente, recebia mais os jovens e adultos que já haviam completado o Ensino Médio, mas que estavam sem estudar por alguns anos ou décadas. No entanto, a partir de 2012, pôde-se perceber uma mudança significativa desse perfil, tendo em vista que o projeto passou a ser composto, em sua maioria, por estudantes em processo de finalização do Ensino Médio (ASSOCIAÇÃO ATITUDE, 2016). Além disso, notamos que a maioria dos docentes desse curso de pré-Enem são professores em formação, recém-formados ou mestrandos. Dessa forma, eles buscam explicitar os conhecimentos da academia nos meios escolares, procurando romper com a dicotomia teoria versus prática. Devemos enfatizar, também, que os docentes que compõem o pré-Enem da instituição são todos voluntários, o que nos indica que a maior motivação desses profissionais seria a inclusão social da comunidade por meio do acesso à educação.

6. O pré-Enem Atitude foi idealizado em 2002, por Luciano Dantas Leite. Desde 2006, o projeto é realizado no espaço físico da escola Adão Benezath, localizada no município de Vitória - ES.

7. A trajetória do educador Paulo Freire foi marcada pelo seu trabalho com a alfabetização de adultos. Freire desenvolveu o famoso “método Paulo Freire”, um método ativo dialogal, crítico e criticizador, e sua matriz pedagógica se destaca porque pretende não somente a apreensão dos conhecimentos técnicos de leitura e escrita, mas sim uma capacidade de “leitura de mundo”, que desenvolva a consciência crítica sobre a realidade, visando enxergar e eliminar as condições que geram miséria e exclusão no nosso mundo (QUADRADO; CARREIRA; NASCIMENTO, 2001). Sobre as propostas pedagógicas, ver mais em: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

Tendo em vista esse perfil dos docentes, devemos enfatizar a prática e a História ensinada no referido curso de pré-Enem. As professoras mencionavam sempre as bibliografias historiográficas que utilizavam para referenciar e para basear suas aulas. Esse ponto nos chamou muita atenção, uma vez que dificilmente professores de História do ensino regular citam historiadores na sala de aula, fazendo com que, muitas vezes, os estudantes reflitam ou saibam que esses conhecimentos são retirados de alguma obra. Geralmente, a compreensão é de que os livros didáticos é que fornecem todas as informações necessárias ao conhecimento histórico, invisibilizando, dessa forma, o trabalho do historiador e a sua importância para a sociedade.

Devemos destacar, também, a relação constante do conteúdo com temáticas próximas aos estudantes. Por exemplo, na aula sobre Bandeirantismo, ao mostrar um mapa econômico comercial, a professora usou a espacialidade do próprio estado do Espírito Santo e a relação da economia com as famílias detentoras do poder para abrir a discussão sobre o contexto histórico da temática, como também mencionou as cotas e o contexto da atualidade ao falar de escravidão nesse período.

Outro aspecto é a linguagem mobilizada pela professora de História do Brasil. Podemos notar a utilização de gírias, expressões frequentes entre os jovens, referências a filmes atuais e canais do YouTube® durante a aula, o que permite uma compreensão maior do conteúdo e dos conceitos pelos estudantes. Na aula sobre Bandeirantismo, por exemplo, há uma referência a um vídeo do canal “Porta dos Fundos⁸” como meio de consolidar uma percepção histórica dos alunos.

O planejamento das aulas

Assim como no Estágio Supervisionado I, para elaboração e planejamento das aulas os alunos-estagiários se basearam no modelo de planejamento de Azevedo (2013). Com o auxílio da professora e Doutora Miriã Lúcia Luiz,

8. Vídeo citado na aula do pré-Enem: ESCRAVIDÃO. Intérpretes: Antônio Tabet, Fábio de Luca, Karina Ramil, Yuri Marçal. Rio de Janeiro: **Porta dos Fundos**, 2018. 1 vídeo (3:05m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSsEgDLsSrK&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 dez. 2019.

trabalharam com a elaboração de conceitos e questões norteadoras, conforme pressuposto por este modelo.

Essa metodologia de planejamento foi de suma importância, principalmente, pelo foco nas aprendizagens e não só as ações do professor, possibilitando aos estudantes uma forma mais significativa de se aproximarem do conhecimento histórico. Esse modelo nos levou a planejar cuidadosamente cada momento da aula, sendo fundamental para o processo de formação, pois proporcionou pensar e organizar aulas de História de um modo amplo e sistemático, tendo em vista que

[...] o planejamento no processo de ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os temas, objetivos, os conteúdos, a contextualização, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do próprio professor (AZEVEDO, 2013, p. 5).

Esse método de planejamento foi fulcral para pensarmos o aluno como sujeito histórico ativo e participativo, não sendo apenas passivo da construção do saber histórico. Ademais, foi também essencial para desconstruir a percepção dos estudantes como meros espectadores e dos professores como sujeitos que somente transmitem os conteúdos.

O uso de fontes imagéticas

Com a finalidade de ministrar aulas que possibilitem que esses estudantes se enxerguem como agentes históricos e percebam as transformações e continuidades que conectam o passado com o presente, selecionamos um tipo de documentação específica para ser utilizada em sala de aula: as fontes imagéticas.

O uso das imagens como fonte histórica tem a potencialidade de proporcionar melhor compreensão sobre as representações que as pessoas criaram sobre si e sobre o mundo no qual viveram. Além disso, uma análise metodológica dessas fontes permite também que os discentes possam aprender a analisar criticamente a história do seu próprio tempo e suas narrativas. De acordo com Circe Bittencourt (2008), o uso de fontes em sala de aula é imprescindível por possibilitar e contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico

pelos estudantes, além de auxiliar na compreensão do processo de produção e construção do saber histórico.

No entanto, uma das problemáticas envolvendo o uso das fontes imagéticas em sala de aula é o tratamento metodológico dos docentes que, via de regra, utilizam esse tipo de fonte como mera ilustração da temática ou como uma forma de provar ou validar sua narrativa em sala de aula (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Devido a isso, propomos, em nossos planos de aula, que os alunos fossem capazes de interpretar as fontes imagéticas, relacionando-as com os conceitos históricos discutidos em sala de aula, tendo em vista que as imagens constituíram parte fundamental do processo de aprendizagem, fosse para discutir o imaginário do contexto, desconstruir estereótipos, pensamentos característicos daquele tempo histórico ou para contrapor representações oriundas de diferentes momentos da História.

Dessa maneira, essa experiência se deu a partir de uma análise problematizadora e crítica das fontes imagéticas, em conjunto com os alunos do pré-Enem, usando-as a partir de conceitos históricos e na tentativa de auxiliá-los a compreender o método e o conhecimento histórico com as fontes, o que corrobora com a importância dessa proposta no Estágio Supervisionado II. Assim, selecionamos as experiências de docência dos grupos que acompanharam a professora de História do Brasil, para demonstrar como foram utilizadas as fontes imagéticas no curso pré-Enem Atitude⁹.

As imagens como fonte histórica na sala de aula: a experiência no projeto Atitude

As aulas com a temática das religiosidades na colônia utilizaram fontes imagéticas como a obra de arte *A Primeira Missa no Brasil*, de Vitor Meirelles, *Os filhos de Pindorama*, de autoria de Théodore de Bry, e *Historia Naturalis Brasiliae*, de Guilherme Piso.

9. Entendemos a sala de aula não como um local onde o professor transmite informações, através de um ato de depósito, mas como um espaço onde o conhecimento é produzido por meio do diálogo entre aprendizes e educandos.

A obra de arte de Vitor Meirelles, *A Primeira Missa no Brasil*, fonte imagética utilizada por mais de um grupo de alunos-estagiários, foi analisada em conjunto com os discentes, momento em que evidenciaram o contexto histórico em que a pintura se enquadra, dado que foi pintada em 1860, no momento em que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, juntamente com a Academia Imperial de Belas Artes, buscava estabelecer mitos fundadores da história do país. Desse modo, foi questionado sobre o pacifismo indígena da imagem e perguntado se, de fato, ocorreu daquele jeito, como uma forma de avaliar se os estudantes tinham compreendido o conteúdo.

A segunda imagem, *os filhos de Pindorama*, do pintor Théodore de Bry, foi usada para explicitar a visão que os jesuítas e os portugueses tinham sobre os ameríndios enquanto canibais, selvagens, bárbaros e incivilizados e, devido a isto, deveriam ser catequizados, pois, só assim, obteriam a salvação. Os alunos-estagiários também utilizaram a referida imagem para evidenciar a diferença entre canibalismo e antropofagismo, dado que, na mentalidade dos europeus da época, os indígenas comiam carne humana porque eram maus, porque gostavam de comê-la, no entanto, os alunos-estagiários explicaram que o ato de comer carne humana, no caso dos indígenas, tinha significados religiosos, sendo assim, os indígenas eram antropófagos e não canibais.

Não obstante, a terceira fonte imagética sobre o tema das religiosidades na colônia foi a capa do primeiro livro de medicina sobre o Brasil, escrito no século XVII, denominado de *Historia Naturalis Brasiliae*, de Guilherme Piso. Nessa imagem, a análise feita junto com os estudantes baseou-se na ideia de éden que é apresentada por elementos como a natureza abundante, o homem, a mulher e a cobra, mas, principalmente, o fato de os indígenas serem retratados como parte da natureza e, por isso, eles podiam ser explorados como tal, pensamento que caracterizava a lógica colonizadora do contexto.

Quanto às aulas ministradas sobre a temática do bandeirantismo e do aprensamento indígena, foram selecionadas pelos alunos-estagiários, como fontes, uma gravura da escultura de Victor Brecheret, *Monumento às Bandeiras*, e uma imagem do carro alegórico da Mangueira no desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro, em 2019, *O sangue retinto por trás do herói emoldurado*. Em outra aula do mesmo tema, outro grupo escolheu a pintura *Família guarani capturada por Bandeirante*, de Debret, e a *Dança dos Puris*, de Van de Velden.

As fontes imagéticas foram utilizadas pelo primeiro grupo como uma forma de defrontar as representações criadas sobre o contexto do bandeirantismo. Na

primeira figura, os bandeirantes aparecem como fomentadores do progresso, mesmo com suas atitudes transgressoras da lei e da independência dos povos nativos. Enquanto a imagem do carro alegórico, *O sangue retinto por trás do herói emoldurado*, diverge dessa representação e foi usada para contrapor a re-tratação heroica e discutir o teor crítico da releitura da obra com os estudantes. Já o segundo grupo teve como objetivo, ao usar as fontes imagéticas, mostrar aspectos de caráter mínimo referente ao tema da aula, tais como a vestimenta dos bandeirantes e o tratamento que os índios sofriam, buscando desconstruir o conceito heroico em que os bandeirantes foram enquadrados. Ao mesmo tempo, abordaram questões que resvalaram sobre os bandeirantes ao longo do tempo.

Por fim, um aluno-estagiário usou como fonte em sua regência a pintura clássica *O grito do Ipiranga*, de Pedro Américo, produzida já no final do período monárquico, com um teor romântico desse evento histórico e realçando um caráter heroico de D. Pedro. A imagem ficou projetada, por meio de um *datashow*, durante toda a aula, de modo que, conforme fosse dialogando o conteúdo com os estudantes, esses pudessem se questionar de que modo realmente ocorreu o processo de “independência” do Brasil. Contudo, o aluno-estagiário ressaltou que a constante presença desse quadro, produzido 60 anos após o acontecimento de fato, nos leva a romantizar o evento histórico. A análise não teve como objetivo criticar o quadro em si, mas fazer os alunos refletirem e pensarem historicamente sobre a construção de memória de determinados fatos históricos.

Dessa maneira, pudemos perceber, ao longo do Estágio Supervisionado II, que, ao examinar criticamente a imagem junto aos estudantes, procuramos romper com o uso das fontes imagéticas apenas como uma ilustração, como ainda costuma haver nos livros didáticos¹⁰. Foi possível verificar também que, com as questões norteadoras, os exemplos que associam o contexto histórico da América Portuguesa aos dias atuais e a análise das fontes imagéticas, os alunos do pré-Enem se mostraram atentos, interessados e participativos, possibilitando que a aula fosse dialogada e não somente uma mera exposição ou complementação do tema proposto.

10. Sobre o livro didático e a leitura de imagens, ver mais em: HUPP, Wallace Manoel. **As imagens da coleção projeto Araribá e as possibilidades de produção do saber histórico escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

Entendemos, então, que os estágios supervisionados são momentos decisivos na formação dos graduandos em licenciaturas, porque são neles que, na maioria das vezes, ocorrem os primeiros contatos entre os alunos-professores e o ambiente escolar, fazendo com que, a partir dessas experiências, os futuros professores tirem referências para suas práticas docentes.

Estágio Supervisionado III: uma breve introdução à experiência com Jovens e Adultos

O Estágio Supervisionado em História III, com carga horária de 150 horas, sendo estas divididas em aulas presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo e em atividades nas escolas, tem como principal objetivo, em sua ementa, a ampliação das experiências no ensino da História, realizadas no Estágio Supervisionado II. Para tanto, recorre-se à problematização, ao planejamento, à execução e à socialização de ações realizadas em diferentes tempos e espaços escolares da Educação Básica. Além disso, busca-se uma análise crítica das situações vivenciadas e o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva diante da realidade do ensino de História no Brasil, considerando especificidades do processo formativo como, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade selecionada para a realização da prática do estágio nas escolas-campo. Por fim, o estágio propõe a realização de procedimentos metodológicos com fontes patrimoniais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019b).

No entanto, considerando o objetivo, no presente artigo–fazer um panorama das abordagens práticas nas disciplinas de Estágio Supervisionado–, pretendemos, neste tópico, apenas apresentar uma breve introdução ao Estágio Supervisionado III, tendo em vista que serão desenvolvidas e discutidas de forma mais aprofundada e detalhada, em outros textos desta publicação, as vivências relacionadas ao Estágio Supervisionado III. Portanto, os capítulos *Experiências nas escolas: fatores que desafiam ou impulsionam as práticas* e *Memória, patrimônio e possibilidades de intervenção: conceitos e práticas* buscarão tematizar experiências dos estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III, da UFES, sob a supervisão da professora Doutora Miriã Lúcia Luiz. Os estágios foram realizados em turmas da Educação de Jovens e Adultos de cinco escolas da Grande Vitória (3 municipais e 2 estaduais), em um período de aproximadamente 9 semanas, de setembro a novembro de 2019.

A proposta desse estágio era trabalhar exclusivamente com a EJA, de modo a conhecê-la, investigando um pouco sobre o perfil dos estudantes (faixa etária, etnia, orientação sexual, condição socioeconômica) e o que os motivava a estudar nesse tipo de modalidade de ensino. Além disso, buscou-se construir um projeto interdisciplinar que auxiliasse na reflexão do ensino da História, como disciplina, nesse contexto, principalmente no que se refere à abordagem do patrimônio cultural como metodologia no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, de forma inicial, foi elaborado um projeto de ação pedagógica, entregue aos gestores escolares e aos docentes responsáveis pelas turmas da EJA, em que havia a descrição de todas as atividades que pretendíamos realizar na escola. A proposta inicial era fazer a aplicação do questionário socioeconômico, a fim de conhecer um pouco o perfil dos estudantes, bem como acompanhar algumas aulas, fazendo intervenções, sempre que possível, para que os estudantes se sentissem confortáveis em interagir com os estagiários. A próxima etapa seria trabalhar com as histórias de vida, em que os estudantes compartilhariam suas experiências pessoais, para, por fim, elaborarmos o projeto de intervenção que levasse em consideração essas histórias. Porém, ao longo dos estágios, esse projeto acabou sendo transformado, naturalmente, devido às condições e as necessidades das escolas.

Considerações finais

Neste breve balanço sobre o Estágio Supervisionado em História dos graduandos da Universidade Federal do Espírito Santo, procuramos, em termos gerais, apresentar um pouco de nossas experiências em diferentes modalidades de ensino (Ensino Fundamental ou Médio, Educação de Jovens e Adultos e Pré-Enem), com foco nas abordagens, metodologias, e, sobretudo, nas reflexões que surgiram dos estágios.

De todo modo, consideramos os elementos abordados neste texto importantes para se (re)pensar o estágio supervisionado. A partir da exposição de três propostas de trabalho diferentes, vimos que o estágio pode e deve ser trabalhado a partir de uma perspectiva de continuidade, uma vez que, mesmo atuando em modalidades de ensino diversas, buscou-se, em todos os planos de intervenção pedagógica, fossem eles em forma de aula ou projeto, partir da

realidade dos estudantes, colocando-os como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Como já mencionado, nosso objetivo não foi estabelecer verdades ou definir respostas absolutas a questionamentos que eventualmente surgem do trabalho docente. Buscamos, em grande medida, apresentar nossas experiências e reflexões, para que estas instiguem o leitor a também pensar sobre o estágio: o que é, qual sua importância na formação dos professores, quais os impactos que produz no futuro professor, mas também nas escolas pelas quais adentra, e que tipos de modalidades escolares o estágio pode explorar. Por fim, acreditamos que relatar as experiências acerca dos estágios supervisionados nos permite refletir sobre as possíveis ações e abordagens estratégicas para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Referências

- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional**, n. 14, v. 1, p. 3-28, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. **Revista HISTEDBR**, n. 34, p. 211-222, 2009.
- ESCRAVIDÃO. Intérpretes: Antônio Tabet, Fábio de Luca, Karina Ramil, Yuri Marçal. Rio de Janeiro: **Porta dos Fundos**, 2018. 1 vídeo (3:05m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSsEgDLsSr&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.
- HUPP, Wallace Manoel. **As imagens da coleção projeto Araribá e as possibilidades de produção do saber histórico escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.
- KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 9-28.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

- NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 28, v. 15, p. 113-128, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, n. 3, v. 3, p. 5-24, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, v. 24, p. 1-20, 2019.
- QUADRADO, A.; CARREIRA, D.; NASCIMENTO, I. Paulo Freire. **HISTEDBR**, 2001. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_paulo_freire.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de disciplina de Estágio supervisionado em História I**. Vitória: UFES, 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de disciplina de Estágio supervisionado em História II**. Vitória: UFES, 2019a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de disciplina de Estágio supervisionado em História III**. Vitória: UFES, 2019b.

Memória, patrimônio e possibilidades de intervenção: conceitos e práticas

Carlos Alberto Del Carro Júnior
Filipe Savelli Pereira
Gabriel Bodart de Oliveira Castro
Juliana Anjos Zaninho
Klauss Duque Estrada Miglinas

Considerações iniciais

O tema do patrimônio histórico e artístico nacional tem sido bastante discutido no que diz respeito à sua utilização, às limitações e às potencialidades na área de Ciências Humanas, especialmente, antropologia social e história cultural (ABREU, 2015). É grande a movimentação de professores e pesquisadores dessas áreas para nortear os rumos para significações de valorização e preservação do patrimônio histórico.

Além disso, percebe-se uma movimentação estatal com o propósito de incentivar a inserção de conteúdos programáticos relacionados à memória e à identificação de populações locais com sua história e sua identidade sociocultural. É nessa perspectiva que o presente capítulo se insere, objetivando apresentar as experiências de estudantes de graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no que se refere à inserção de conteúdos e práticas relacionadas ao patrimônio e memória em turmas da Educação de Jovens Adultos (EJA) de uma escola municipal da cidade de Vitória, no Espírito Santo. Essa intervenção contou com um período de acompanhamento da turma, juntamente com as professoras regentes, a fim de que se tivesse um momento de aproximação e conhecimento do cotidiano das turmas para, em seguida, se desenhar uma proposta de atividade para os estudantes. É importante ressaltar que as aulas na EJA acontecem por meio de parcerias, conforme prevê a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Vitória, ou seja, os professores atuam em duplas nas turmas, na perspectiva interdisciplinar. Essa parceria pode se dar, inicialmente, entre os professores de áreas afins. No decorrer do período letivo, essa organização pode ser refeita, de acordo com as necessidades formativas da comunidade escolar, a partir de duplas, trios ou agrupamentos de professores em sala de aula (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2007). Por isso, acompanhamos as professoras de História e Artes, que atuavam simultaneamente nas turmas.

Levando em consideração que a carga horária destinada aos conteúdos de História já é bastante reduzida, as temáticas de memória e patrimônio precisam ser inseridas nos chamados conteúdos canônicos, de maneira dinâmica e eficaz, possibilitando uma relação entre os conteúdos específicos da História e essas temáticas. Dessa forma, são possibilitadas aos estudantes situações de reflexão acerca da memória, em que as experiências com os patrimônios e a compreensão dos processos históricos são facilitadas, além, é claro, de contribuir para sua formação cidadã.

Porém, o trabalho com a memória e com os patrimônios pode ser uma questão também problemática no sentido da perpetuação de discursos e identidades nem sempre condizentes com a realidade de determinados locais. O uso indevido da memória e do patrimônio pode ser bastante prejudicial para o ensino de História, se não for pensado de forma coerente e questionando a legitimação de discursos ligados às elites historicamente dominantes no Brasil, pois, quando pensamos sobre patrimônios e memórias, em linhas gerais,

trata-se de levar aos alunos elementos que não compõem o dia a dia desses sujeitos, ou seja, elementos que não constituem sua carga pessoal empírica, logo a necessidade de estar sempre vigilante para a abordagem desses elementos em sala de aula.

Segundo Viana e Mello (2013), o uso do patrimônio pode ter dois lados bastante distintos, mas ambos poderosos. O primeiro pode ser um mecanismo de perpetuação e legitimação política e ideológica de determinados grupos específicos, mas também uma forte ferramenta para sensibilização e problematização, possibilitando redescobertas de identidades, de histórias e de memórias por muito tempo silenciadas ou ignoradas, o que possibilita uma desconstrução e uma reconstrução de uma identidade e memória coletiva de determinado grupo social.

O patrimônio possui uma capacidade intrínseca à sua existência na formação e perpetuação de identidades, sejam elas sociais, étnico-raciais, de gênero, regionalidade, individuais ou coletivas, dentre outras. As identidades ligadas a um patrimônio sempre serão fruto de uma disputa social, que garante que determinado patrimônio, seja ele material ou imaterial, exerça sua função social. A presença de pesquisadores ligados à sociedade civil, o Estado e a opinião pública são essenciais para a determinação da importância política e identitária de um patrimônio, e, quando há uma dominação de um desses grupos sobre a utilização e função social desse objeto, significa que existe um desnível do peso exercido sobre esse patrimônio nas esferas políticas e identitárias (COSTA; CASTRO, 2008).

As discussões trazidas por Ecléa Bosi (2004), em seu livro *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, acerca da utilização da memória numa construção da história da sociedade nos ajudarão bastante a entender os rumos pretendidos por nós alunos na construção da atividade de intervenção realizada com os alunos.

Nas discussões trazidas por Bosi, vemos que a memória é uma construção permeada por diversos fatores que, de maneiras múltiplas, modificam e formatam uma ideia de memória coletiva. Em entrevista oferecida à *Revista Dispositiva* em 2012, a autora, com base no pensamento de Simone Weil, diz que enraizar-se é um direito de todo ser humano e a negação desse direito produz problemas sérios para a cultura e para a sociedade no geral. Mas, quando tratamos de memória, estamos falando de alguma em específico?

Ecléa Bosi (2013) nos diz que a memória é uma criação do presente, mas que é necessário transpor a enorme distância temporal entre o fato narrado e o momento em que o fato ocorreu, embora essa experiência seja muito complicada se levarmos em consideração todas as mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo nas mentalidades.

Para a autora, a memória não possui um caráter restaurador do passado, mas de gerador de ideias no futuro, tornando-se uma memória coletiva, individual, social ou histórica. A memória não segue ordem cronológica. A memória seleciona fatos ou pontos do passado que, de alguma forma, tenham significado comum e que favoreçam ou facilitem o entendimento de determinados grupos sociais ou indivíduos acerca dos fatos históricos ocorridos. Então, a memória deixa de ter aqui um caráter de restauração do passado e passa a ser a memória geradora do futuro: memória social, memória histórica e coletiva (BOSI, 2013).

No que refere, especificamente, ao trabalho ensejado com as turmas da EJA com a temática *Memória e Patrimônio*, consideramos importante destacar, a princípio, que, em sua maioria, não são naturais do Estado do Espírito Santo, o que nos impeliu de questionarmos sobre os sentimentos deles com sua terra natal e os possíveis conflitos na relação com os sentimentos criados pela terra capixaba. O direito ao enraizamento é universal e inerente ao ser humano, conforme destacou Bosi (2004). O desenraizamento é, portanto, um fator muito negativo para a formação e perpetuação das memórias, e os efeitos são devastadores para a ideia de coletivização e de sentimento de pertencimento a determinados locais por grupos sociais inteiros. A preservação patrimonial e da memória são essenciais para que os indivíduos se entendam como produtores e questionadores de memórias e de entendimento da sua própria história.

A construção do projeto de intervenção

O preâmbulo teórico anteriormente explicitado assumiu um movimento iniciado desde as aulas da disciplina, na universidade, passando pelo processo de construção do projeto de intervenção e, por fim, reverberou no processo de escrita desse texto reflexivo. Assim, por meio dele buscamos contextualizar a temática aqui focalizada e auxiliar na elaboração do trabalho direcionado aos

alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Vitória. As atividades relativas ao projeto elaborado no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado III desenvolveram-se ao longo do segundo semestre letivo de 2019, do dia 16 de setembro ao dia 18 de novembro. Narramos aqui o processo de observação das aulas, as decisões tomadas na proposição das atividades pelos estagiários, a construção e aplicação do projeto, bem como os resultados obtidos.

Os atores envolvidos são 5 alunos do sétimo período do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), disciplina Estágio III (estamos incluídos dentre eles) e os alunos do *Conclusivo*¹ do curso noturno da escola. Iniciamos o cumprimento da carga horária “prática” do estágio em meados de setembro e, nesse primeiro momento, nosso trabalho se restringiu à observação das atividades das disciplinas História e Arte. Nesse período, acompanhamos os alunos da turma do *Inicial*, do *Intermediário* e do *Conclusivo*. Nas segundas-feiras, dias em que realizamos as visitas, a primeira aula era com uma turma do *Intermediário*, a segunda com o *Inicial* e, por fim, a terceira com o *Conclusivo*, sempre nessa ordem.

As observações duraram cerca de 9 aulas, ou seja, 8 semanas. Ao longo desse tempo, observamos a dinâmica de cada turma, os modos como interagiam mediante as atividades propostas pelas professoras, bem como as interações entre eles.

Percebemos que havia uma dinâmica de frequência impensável em um contexto regular, ou seja, quão grande é a entrada de pessoas novas e, ao mesmo tempo, quantas pessoas o deixam, assim como outros tantos que saem e retornam, embora a regularidade fosse maior que a ausência. Também, para cada turma, havia mais tendência a uma determinada faixa etária e também uma maior ou menor quantidade de alunos.

1. No município de Vitória, a duração do curso da Modalidade de EJA, correspondente ao Ensino Fundamental, é de 3.040 (três mil e quarenta) horas, distribuídas em 6 (seis) anos, com uma estrutura de 3 (três) anos para cada segmento do Ensino Fundamental, sendo: o primeiro segmento do 1º ao 5º ano ordenado em ciclo inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.440 (um mil, quatrocentas e quarenta) horas; e o segundo segmento do 6º ao 9º ano ordenado em ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.600 (um mil e seiscentas) horas (LOPES, 2015). Dessa forma, acompanhamos os estudantes do segundo segmento.

Nas turmas do *Inicial* e do *Intermediário*, sempre havia poucos alunos, entre dois e seis, dependendo do dia. No *Conclusivo*, em relação aos dois, era bem maior, contemplando de quinze a vinte alunos. No *Inicial*, a predominância era de pessoas mais velhas, enquanto nos outros dois predominavam jovens, entre 16 e 18 anos. Desde o primeiro dia, antes de entrarmos na sala do *Conclusivo*, já fomos alertados pelas professoras que aquela era uma turma mais *complicada*, e, evidentemente, ficamos um tanto apreensivos. De fato, em relação às outras turmas, eles eram bem mais agitados. Porém, nada notamos em relação a comportamentos muito graves ou muito desrespeitosos. Esse é um pouco do perfil desses alunos, de modo geral.

Em relação às atividades em aula, esse talvez seja o ponto nevrálgico da questão, e entendemos que envolve processos complexos que nos exigiria uma discussão mais aprofundada, porém, é inegável o papel dos professores nesse processo, já que, para Arroyo (2017, p. 137), estes “[...] são centrais na explicitação, na compreensão da diversidade de significados que as vivências sociais e culturais dos educandos carregam”.

Desse modo, observamos que, da parte das professoras, sempre houve empenho em relação à elaboração das atividades: sempre traziam elementos do cotidiano, da prática, possibilidades de criação, elencando temas locais, tentando trazer a realidade deles à tona. Apenas uma vez presenciamos uma aula de História focalizada exclusivamente no conteúdo, mesmo assim em virtude de substituição de uma professora. No entanto, o que podia ser percebido era que, quase sempre, as atividades não pareciam despertar o interesse dos estudantes, ou seja, de um modo geral, a impressão que ficou é que a professora apresentava uma atividade e eles a executavam, algo bastante mecânico e pouco crítico ou reflexivo.

Vale reforçar que, sob nossa ótica, as professoras se empenharam; no entanto, uma possível impressão era de que aquelas atividades ainda não faziam parte da realidade ou da dinâmica daqueles estudantes, o que nos causou uma grande frustração, tendo em vista o imaginário que tínhamos construído em relação à EJA, ou seja, em nossas expectativas, os contextos da EJA se mostrariam numa perspectiva *crítica*, pautada nos princípios *freireanos*².

2. Trata-se das teorizações de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), que elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização, cuja publicização se deu em 1958.

Por que, de modo geral, não há essa conexão entre professoras e alunos? Essa é uma pergunta para a qual talvez possamos obter a resposta. Para esse momento, porém, decidimos tentar nos aproximar dos estudantes, de modo específico, da compreensão deles a respeito dos temas que pretendíamos enfatizar. Assim, com base no programa da disciplina de Estágio III, elaboramos um breve questionário sociocultural dos alunos, incluindo duas questões dissertativas sobre Patrimônio. Entre as perguntas socioculturais, uma questionava se eles tinham profissão.

Na apuração das respostas, espantou-nos a estatística de que a maior parte daqueles alunos não trabalhava. Talvez um tanto incomum para uma realidade de EJA. E, em relação às perguntas sobre Patrimônio, em uma delas perguntamos: “Que lembranças marcantes de sua vida (pelo menos duas) você poderia explicitar?”

Aqui observamos que algumas pessoas não quiseram responder, e esse fato se tornou o gancho para darmos o *feedback* a eles sobre o questionário, duas semanas depois. Tentamos interagir com os alunos do *Inicial* e do *Intermediário* acerca do instrumento aplicado, perguntando o que eles acharam, qual foi a impressão deles, o que sentiram em relação a alguma(s) pergunta(s) e outras questões nesse sentido.

As duas turmas reagiram de modo similar, não demonstrando interesse pelo assunto, fato que deixou nosso grupo um tanto decepcionado, não com os estudantes, mas com nosso próprio desempenho, por não termos conseguido uma aproximação com a(s) realidade(s) deles, apesar de nossos esforços. A partir daí, ficamos ainda mais apreensivos com relação à próxima turma – o *Conclusivo* –, aquela turma que nos foi apresentada como *complicada*. No entanto, eis que, para nossa surpresa, a turma deu retorno do questionário e permitiu que um bom diálogo fluísse sobre aquele assunto (Patrimônio e Memórias, especialmente).

Observamos essas turmas e concluímos, inesperadamente, que o *Conclusivo*, embora fosse a turma *complicada*, também era, ao mesmo tempo, a turma

As primeiras experiências do Método Paulo Freire começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Sua produção teórica têm embasado propostas pedagógicas pautadas nos princípios de emancipação e na promoção da transformação social (FREIRE, 2001).

mais efusiva e dinâmica, mesmo que, na maioria das vezes, isso fosse avaliado como negativo. Mas preferimos olhar esse traço da turma como característica que poderia nos ser favorável, e escolhemos por fazer a intervenção especificamente nessa turma.

Questionário sociocultural: um pequeno trajeto entre expressão e análise

O objetivo principal em relação ao questionário é expressar resultados, sobretudo quantitativos, por meio da listagem do que foi abordado e com as respostas, potencializando um debate crítico acerca das informações obtidas. O questionário contou com sete perguntas voltadas para informações pessoais e entendimentos vinculados, de alguma forma, ao tema Patrimônio, trabalhado por nós, estagiários. Eram três turmas, divididas entre *Inicial*, *Intermediário* e *Conclusivo*, contudo, essa informação não foi solicitada nas respostas.

Antes de adentrar ao questionário, vale salientar que nem todos os alunos estiveram presentes na ocasião de sua aplicação, assim como nas atividades posteriores, mas, para a análise, serão considerados os questionários respondidos como a totalidade.

Ao todo, foram 24 questionários respondidos. As primeiras perguntas faziam referência a informações pessoais, como nome, idade, sexo e etnia. Pelos resultados, tivemos duas pessoas com 15 anos, sete pessoas com 16 anos, sete pessoas com 17 anos, três pessoas com 18 anos, uma pessoa com 37 anos, duas pessoas com 48 anos, uma pessoa com 50 anos e uma pessoa com 55 anos. Em relação à alternativa *Sexo*, as respostas foram dadas entre masculino e feminino, com 11 respostas com *feminino* e 12 respostas com *masculino*, e um questionário teve esse espaço sem resposta.

Por fim, o último espaço dessas primeiras informações era o de *Etnia*, em que foram respondidas 18 das 24 perguntas feitas; com oito respostas assinando *pardo* ou *parda*, duas respostas indicando *moreno*, três respostas indicaram *branco*, cinco assinalaram entre *preta* e *preto* e seis questionários retornaram com esse espaço vazio.

As questões posteriores referiam-se à trajetória pessoal, vinculadas a objetivos e motivações nos estudos e na EJA (questões 1 e 2), trabalho e relação territorial, ou seja, a cidade natal (questões 3 e 4), conhecimento e

entendimento sobre patrimônio, lembranças ligadas a alguma fase da vida e, por fim, acerca da importância da relação entre memória e cidade natal (questões 5, 6 e 7).

Os dados apontam que a metade dos respondentes, ou seja, 12 alunos, não trabalham. 12 alunos trabalham em profissões diferenciadas, como de motorista, fotógrafo, marceneiro, atendente de lanchonete, cabeleireira, costureira, repositor e babá. Estas foram as profissões citadas (para além da resposta de apenas “sim” para a pergunta de trabalho). Em relação à motivação dos estudos, especificamente, para a chegada na EJA, as respostas, principalmente dentre aqueles que trabalham, perpassa justamente a disponibilidade de horário e impossibilidade de estudar no diurno, juntamente, mas em menor escala, com a reprovação e o atraso nos estudos.

Já entre os alunos e alunas que não trabalhavam, as respostas majoritariamente estavam relacionadas ao atraso nos estudos e reprovação, sendo apenas uma resposta ligada à indisponibilidade nos outros horários para estudo. Quanto às respostas referentes à cidade natal, a maioria dos alunos e alunas das turmas são do estado do Espírito Santo, sobretudo da Grande Vitória, alguns poucos são de outros estados, e uma, de outro país.. As localidades são Brasília, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Itália, totalizando sete alunos que não têm cidade natal localizada no estado do Espírito Santo.

Por fim, as últimas perguntas, referentes a conhecimento e entendimento de Patrimônio, lembranças da vida e lugares importantes da cidade natal, representam de forma mais expressiva os objetivos da atuação na escola de EJA, relacionados ao saber, à abstração do conhecimento e ao significado do mesmo. O trabalho em torno dessas questões pode ser dividido entre as respostas e as *não respostas*.

A proposta, de forma geral, perpassa o objetivo de proporcionar aprendizado a partir da produção de significado, por meio de experiências pessoais e o paralelo entre os conhecimentos dos alunos de forma conteudista, nesse caso, entre os conhecimentos de Patrimônio, englobando aqueles arquitetônicos e públicos já estudados pelas turmas, sobretudo, o Palácio Anchieta e o patrimônio imaterial, produzido a partir da experiência individual, o que possibilitaria uma dialética entre os dois saberes, com a finalidade de consolidar tais conceitos, por meio de uma significância que parte do saber do próprio aluno ou aluna.

De acordo com as respostas e em relação às atividades e exposições que seriam realizadas posteriormente, a proposta seria compreender lacunas, falhas e fragilidades em algumas dimensões do conhecimento dos alunos e das alunas diante do tema, de acordo seu processo de formação/elaboração. Em alguns aspectos, essa análise, apesar do enfoque no questionário sociocultural, é respaldada pelos processos posteriores de diálogo e atividade com a turma.

Dessa forma, algumas possibilidades foram expressas com a obtenção e análise de todas as respostas das três últimas perguntas em conjunto, cujas sínteses expressamos a seguir: a) as que indicaram saber a compreensão do significado de patrimônio; b) as que indicaram experiências e lembranças marcantes, mas não o entendimento da correlação entre ambos, ou seja, as próprias experiências e valorizações pessoais de espaços de memória como um patrimônio; e c) a ausência de respostas, possivelmente advinda da não compreensão do patrimônio, devido ao espaço destinado à resposta sobre o significado de patrimônio não ter sido preenchido, mesmo com as respostas voltadas para lembranças e citações de lugares preenchidas.

Nessa última situação, a proposta desenvolvida não perde seu efeito, mas a dialética ocorre de uma forma que compreende a estruturação e o significado do conhecimento. Pelo fato das práticas de atividades serem no mesmo espaço e da mesma forma, compreendendo alunos e alunas que ainda não entendem e outros que conseguem significar Patrimônio, percebemos que, com a execução do projeto de intervenção ao longo das aulas, as relações entre esses estudantes em diferentes momentos de aprendizagens tornam-se promissoras. Esse primeiro grupo de alunos, os quais incorporam esse saber às suas experiências pessoais e significam o conceito de patrimônio por meio da imaterialidade de forma dialética, expandindo e dinamizando o conhecimento, dialoga, interage e provava aquele grupo que ainda não compreende esse conceito, de modo que essas inter-relações permitem a esse segundo grupo construir tal significado inicialmente, a partir de suas experiências individuais e em paralelo com o diálogo com toda a turma. Torna-se possível, portanto, construir e consolidar o conceito de Patrimônio em suas diferentes dimensões.

Esse diálogo ocorreu principalmente após a aplicação do questionário e possibilitou a elaboração e significação do conceito, à medida que os patrimônios, de forma geral, foram apresentados e, de forma conjunta, a experiência pessoal passou a significar essas noções ao longo de sua trajetória. Desse modo, entendemos que os alunos atribuíram sentido aos patrimônios a partir

do momento que os recolheram a partir de sua confrontação com o que já era por eles conhecido (SCHMIDT, 1999).

A nível de conclusão sobre as características e análise dos questionários, os aspectos mais importantes a destacar estão voltados para as características socioculturais expressas, que potencializam diversos debates de diferentes áreas do conhecimento, apesar de não ser a perspectiva principal para fins de conclusão das atividades propostas para os objetivos do estágio, em particular, e deste texto, por conseguinte.

E, por fim, a consideração mais importante sob nosso prisma, referindo-se não só à perspectiva da EJA, mas de modo mais amplo, trata da vinculação dessa experiência aos pressupostos do educador Paulo Freire, expressos por Cardoso e Passos (2016, s.p.), compreendendo também o uso de materiais didáticos:

Todo o processo de aprendizagem voltado aos discentes de EJA deve ter como prioridade a contextualização da realidade. A adoção de estratégias e materiais didáticos condizentes com os interesses e necessidades dos alunos é fundamental, pois, além de tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante, possibilita que os estudantes pensem sobre suas identidades e subjetividades, suas formas de ser e estar no mundo, lendo e modificando esse mundo, tendo como principais objetivos a redução das faltas, a evasão e a conscientização dos processos sociais que os excluem, das organizações estruturais que os segregam e dos processos educacionais que os oprimem.

Ademais, destaca-se também que o trabalho produzido pelos estudantes do estágio parte do entendimento de que os aspectos que contribuem para a elaboração do conhecimento partem da dialógica relação entre as experiências pessoais e as memórias de cada estudante.

A intervenção com foco na temática: Patrimônio Cultural

O tema da intervenção – Patrimônio Cultural – já estava previsto no programa da disciplina Estágio Supervisionado III, pois se constitui na fonte a ser privilegiada nas propostas para o trabalho junto às escolas. Assim, as fontes

patrimoniais e o segmento EJA eram duas dimensões que essa disciplina se proporia a explorar ao longo do semestre 2019/2. Desse modo, os estudantes da turma de estágio que estavam espalhados por outras 4 escolas da EJA nesse momento tinham que desenvolver o tema, de modo a materializar uma proposta de intervenção juntos aos estudantes da EJA, cada grupo a seu modo. Para tanto, os objetivos propostos na disciplina foram:

Conhecer o segmento EJA e refletir sobre o ensino de História neste contexto; Refletir acerca de teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem da História; Aplicar projeto de ação pedagógica previamente elaborado; Produzir material didático-pedagógico a partir de recursos diversos; Desenvolver atividades de docência junto às escolas de educação básica e demais ambientes educacionais onde se realiza o ensino da História; Refletir sobre a educação patrimonial, elaborando planejamento de aulas e desenvolvendo atividades pedagógicas em espaços históricos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 1-2).

O desafio a nós colocado envolvia, portanto, conhecer contextos diversos em que estudantes da EJA frequentam, nos aproximar desses estudantes e, minimamente, de seus modos de viver e pensar a escola, de seus percursos pessoais e, especificamente, dos modos como compreendem o conceito de Patrimônio. Isso nos remete à recomendação de Arroyo (2017, p. 138) com relação ao trabalho com estudantes deste segmento:

[...] uma das marcas desses projetos é tentar trazer para as práticas de ensino-aprendizagem experiências, indagações, conhecimentos contextualizados ou o reconhecimento de que todo saber é produzido e aprendido por sujeitos concretos, em culturas, relações sociais, resistências concretas.

Prosseguindo nos contornos da proposta, com o tema e a turma já determinados, coube a nós deliberar qual a melhor forma de fazer uma intervenção, no sentido de situar os alunos como atores do conhecimento. Concluímos que, pela dinâmica do *Conclusivo*, em uma turma com alunos jovens em sua maioria e com comportamento predominantemente agitado, um jogo seria uma boa forma de intervenção, no sentido de favorecer a interação da maioria.

Tivemos uma semana para pensar sobre o assunto – definição do foco da intervenção de modo específico – e concluímos que o jogo de tabuleiro traria uma boa dinâmica. Daí em diante, tivemos duas reuniões para trabalhar o jogo: em uma demos forma ao tabuleiro e elaboramos as regras e, na outra, levamos os materiais e confeccionamos. Elaboramos um tabuleiro em formato de serpente, em “esses” (S), com trinta casas, em um jogo de perguntas e respostas.

Essas perguntas estariam todas ligadas com o tema Patrimônio Cultural, relacionando patrimônio material, imaterial e natural. Além disso, dividimos as trinta casas em três partes: a primeira (casa 01 a casa 10) abordaria temas do patrimônio internacional; a segunda (casa 11 a casa 20) focalizaria temas do patrimônio nacional; e a última parte (casa 21 a casa 30), temas do patrimônio local (capixaba). Desse modo, os patrimônios materiais, imateriais e naturais iriam se cruzar com os patrimônios internacionais (preferimos denominar patrimônio internacional porque poderia haver patrimônios mundiais ou da Humanidade que seriam nacionais também, como a cidade de Brasília, que, no jogo, cairia como patrimônio nacional), nacionais e locais.

Na sequência, pensamos como se daria o movimento do jogo. Entendemos que não seria possível que todos participassem individualmente, pois ele se tornaria grande demais e o tempo não seria suficiente. Decidimos dividir a sala em três grupos, de mais ou menos 5 e 6 alunos. Cada um desses grupos teria um porta-voz, que daria a resposta oficial. Assim, o grupo poderia responder o que quisesse, desde que, no último momento, o representante é quem responderia realmente. Isso foi pensado para se evitar maiores equívocos, desentendimentos e tumulto.

E, para iniciar o jogo, adotaríamos o *zerinho ou um e par ou ímpar*, e quem ficasse por último iniciaria. A partir daí, seria feita uma pergunta ao primeiro grupo, sorteada pelo porta-voz. Como ele estaria iniciando, seria uma pergunta relacionada ao patrimônio internacional (casas 01 a 10). Cada pergunta estaria subdividida em mais duas outras, em forma de charada. Exemplificando: 1 – vivo em Paris; 2 – sou feita de ferro; 3 – sou um ponto turístico muito famoso. Resposta: Torre Eiffel.

Se o representante acertasse a primeira charada, ele ganharia dois pontos e jogaria o dado; se ele não soubesse a resposta e pedisse a charada 2 e se soubesse responder, ele ganharia 1 ponto e jogaria o dado; se ele tivesse que pedir

a charada 3 e soubesse responder, ele ganharia 0 ponto de bônus e jogaria o dado; se ele não soubesse a resposta ou errasse, ele ganharia nada e passaria para o outro grupo.

Desse modo, em cada jogada o participante ganharia de zero ponto até 8 pontos (6 pontos do dado + 2 pontos se acertassem na primeira charada). No final de cada resposta, certa ou errada, eles teriam que passar para o próximo grupo, e assim por diante. Quem chegasse primeiro na casa 30 ganharia o jogo.

Na segunda reunião, juntamos cartolina, lápis de cor, régua e confeccionamos o tabuleiro. Questionamo-nos se não seria mais viável se tivéssemos elaborado e montado o jogo junto com os alunos do *Conclusivo*. Acabamos por entender que, nesse momento, o fator surpresa seria mais impactante e traria resultados mais positivos (o que entendemos que efetivamente aconteceu). Na semana seguinte, levamos o jogo. Inicialmente, já com a prévia permissão da professora de História, passamos a comunicar à turma a atividade do dia.

A turma não mostrou maior interesse, encarando como uma atividade qualquer. Os alunos demoraram um pouco para fazer os grupos, não querendo muito, ainda não entendendo muito bem o que estava sendo proposto. Mas aceitaram. O jogo começou e, a partir de então, quando eles passaram a compreender o que estava acontecendo, a situação mudou: eles passaram a ficar animados e entusiasmados com o jogo. O detalhe é que não falamos em nenhum momento sobre prêmio, ou seja, eles se entusiasmaram pelo jogo, propriamente.

Ao final, precisamos de mais uma aula para finalizarmos o jogo, que continuou na semana seguinte, com a mesma empolgação, tanto dos jogadores quanto dos árbitros (nós, que criamos o jogo) e, ao final, a equipe vencedora ganhou uma caixa de bombons, bem como as outras duas equipes, pela participação.

Considerações finais

Observamos atentamente, deliberamos e criamos uma forma de intervenção participativa. Estávamos bastante receosos quanto ao êxito do trabalho, visto que, como dito anteriormente, no geral, os trabalhos realizados pelos alunos são feitos de forma um tanto mecânica; porém o realizam, visto que

nessas confecções de tarefas, os alunos são avaliados por cada atividade, o que acaba garantindo o término de cada período/série. Sabíamos que não se recusariam a jogar, pois o jogo era uma atividade. Porém, como eles encarariam esse jogo? Jogar por jogar seria para nós talvez até pior do que não jogar, pois a recusa por jogar teria sido uma atitude.

No entanto, podemos narrar que, ao longo do tempo em que estivemos nessa escola, nunca vimos uma atividade ser realizada com tanto entusiasmo, no sentido expresso por Arroyo (2017), de que os dias de estudo na EJA devem ser organizados em coletivos de mestres e educandos para mapear e identificar a pluralidade de conhecimentos sociais, de indagações de que são produtores. Nessa rica diversidade de experiências, os mestres e educandos são sujeitos, como adultos e jovens, desde a infância, de tensos processos sociais de produção de uma diversidade de conhecimentos, de interpretações de mundo, do trabalho, do espaço, da renda, da cidade, dos campos. Desse modo, trata-se de trabalhar para que mestres e educandos se reconheçam como produtores de conhecimentos, de interrogações, culturas e valores.

Cabe a nós, portanto, educadores em formação, adensarmos os questionamentos de Arroyo (2017) a respeito do lugar que esses conhecimentos ocupam nos currículos escolares. Como incorporá-los? Como temas geradores? Como conhecimentos a enriquecer, diversificar as áreas do conhecimento? Saber-se produtor reconhecido de conhecimentos é mais formador do que ser tratado apenas como aprendiz. Trabalhar esses processos de produção-seleção, segregação de conhecimento (no que tange ao selecionar um saber científico tendo em vista as especificidades dos indivíduos), até nos currículos, é uma exigência para garantir o direito dos alunos ao conhecimento, bem como de serem reconhecidos como sujeitos de produção de conhecimentos.

Aqui pudemos incorporar os sujeitos do conhecimento no projeto ensinado de uma maneira que surpreendeu a todos nós, do grupo de estagiários. Quando criamos as perguntas (as charadas) relacionadas ao *Patrimônio*, no nosso julgamento acadêmico, nos pareciam *fáceis*, algumas *medianas* e algumas *mais difíceis* para que o jogo ficasse um tanto equilibrado. No entanto, tivemos uma surpresa ao notarmos que praticamente todas as perguntas foram respondidas. Sentimos um misto de alegria e de vergonha: alegria por comprovarmos um conhecimento prático além de nossas expectativas e um tanto de vergonha, por julgá-los tão rasos. Aqui, certamente, a aprendizagem é mútua, revelando, por um lado, a consciência de patrimônio não discernido,

mas que verdadeiramente existe em suas vivências, e, por outro, o aprendizado de que esses atores alijados de *lugar* social por falta de *lugar* escolar/acadêmico podem ter em sua vivência uma gama de saberes e identidades muito mais profundas do que pode supor ou pré-julgar a *elite* do conhecimento.

É nesse direcionamento que Arroyo (2017, p. 128) se insere, ao defender a vinculação das práticas pedagógicas a uma educação-cidadania:

Relacionar educação-cidadania significa reconhecer o caráter progressista, libertador que a cidadania carrega. Educar uma criança, um adolescente, um jovem ou um adulto é reconhecer seu direito à justiça, igualdade, liberdade, inclusão social, política e cultural. Por esses direitos de cidadania é que os movimentos sociais lutam. Que os jovens-adultos lutam. Sabem que suas lutas são mais de base: por serem reconhecidos cidadãos. Por libertarem-se da condição de subcidadãos. Logo, supõe-se formular currículos, propostas pedagógicas contra a segregação e desigualdade cidadã. Quando nos pautamos por vincular educação-cidadania, exclusão, desigualdade e segregação aparecem como anomalias cidadãs a serem superadas.

Toda política social, curricular, educativa e cultural se autojustifica na tentativa de eliminar, de minorar essas anomalias cidadãs. Ver segregação, desigualdade, exclusão como anomalias cidadãs, sociais e políticas apresenta um avanço na cultura política e pedagógica. Frequentemente, e até recentemente, as desigualdades sociais eram justificadas em supostas inferioridades de natureza, de raça, etnia, gênero, de orientação sexual.

Ainda persistem essas justificativas preconceituosas; porém, a tendência é que as desigualdades sejam vistas como anomalias sociais, produzidas por uma ordem econômica, política e cultural segregadora. Avanços ocorreram devido a uma maior consciência da cidadania igual e justa. Vincular educação-cidadania-igualdade-justiça vem colaborando com esses avanços. Ao imaginar que, como acadêmicos, nós poderíamos contribuir para a EJA, terminamos por reinterpretar a questão do conhecimento e, assim, produzir sentidos e ressignificá-los até mesmo para o nosso entendimento de cidadão. Sorte nossa, pois o mais provável é que poucos terão essa chance.

Referências

- ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (Orgs.). **Memória e novos patrimônios**. Marseille: Open Edition Press, 2015, p. 67-93.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: o trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 125-141.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, nov. 2012/abr. 2013. Entrevista concedida a Mozahir Salomão Bruck.
- CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, dez. 2016.
- COSTA, Marli Lopes da; CASTRO, Ricardo Vieirvalves de. Patrimônio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias? **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 13, n. 2, p. 125-131, ago. 2008.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- LOPES, Luana Gaspar do Nascimento. **Educação**: Análise Situacional dos Equipamentos Públicos da Educação na Região I (Centro). Vitória/ES: Câmara Municipal de Vitória, 2015. 128 p.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES**. Vitória/ES: SEME, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social. **História & Ensino**, v. 5, p. 147-164, 1999.
- VIANA, Iamara; MELLO, Juçara da Silva Barbosa. Educação Patrimonial e o ensino de História: diálogos. **Encontros**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de disciplina de Estágio supervisionado em História III**. Vitória: UFES, 2019.

Experiências nas escolas: fatores que desafiam ou impulsionam as práticas

Igor Pereira da Silva

Sávio Medeiros Liittig

Vinicius de Mattos Ferreira

Ricardo Patrick Campos de Oliveira

Lucas Ebenezer Santos Silva

Considerações iniciais

Este texto se propõe a analisar as experiências de um corpo de estagiários¹ que, durante os meses de setembro a novembro, tiveram contato com o segmento educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas escolas

1. Estagiários de História, que, no segundo semestre de 2019, cursaram a disciplina Estágio Supervisionado em História III, ministrado na Universidade Federal do Espírito Santo.

distintas da rede municipal de Vitória/ES que serão apresentadas. O presente capítulo busca apresentar um panorama das dificuldades e potencialidades enfrentadas por nós, por meio da articulação das experiências ensejadas nos três meses de interações com alunos² da Educação de Jovens e Adultos com os textos trabalhados em sala de aula.

Como aporte teórico, muito do olhar lançado para essas vivências foi fruto da leitura de estudiosos da área, como o sociólogo Miguel Arroyo (2006, 2012), além de uma proposta de intervenção baseada em uma “escuta pedagógica e história de vida”, fruto dos trabalhos das doutoras em Educação Rosamaria de Medeiros Arnt (2016) e Marie Christine Josso (2004). Isso nos permite compreender quem são esses estudantes, sendo que alguns, após tantos anos afastados da sala de aula, voltam para o ambiente escolar engajados em dar continuidade ao seu processo de formação. Outros, por sua vez, são remanejados para a EJA, advindos dos turnos matutino ou vespertino, seja por necessidades profissionais, ou por assuntos que competem à própria escola. Nessa proposta, as experiências vividas por esses sujeitos ao longo de suas vidas nos contam uma história, sendo o estagiário um ouvinte e um instrumento que possibilita a esses estudantes o retorno a seu passado através de suas memórias.

Nesse sentido, em uma das escolas, uma proposta de intervenção fora pensada para se realizar uma “Noite de memórias”, em que se teriam comidas típicas da infância desses estudantes, um mural de acontecimentos marcantes do ano em que nasceram, promovendo, assim, uma linha do tempo partindo do estudante mais velho para o mais jovem, além de fotos de suas infâncias, utensílios domésticos antigos e músicas que marcaram época. Na outra escola, a proposta de intervenção foi uma aula dialogada com os estudantes sobre os espaços da cidade histórica de Vitória, levaríamos fotos de patrimônios históricos da cidade, como, por exemplo, praças, monumentos, estátuas, palácios e casas, possibilitando que esses estudantes identificassem-nas com suas memórias e se colocassem como indivíduos históricos.

2. Por questões éticas, tanto os nomes das escolas quanto os dos alunos serão suprimidos do trabalho, por entendermos que é mais importante a apresentação das problemáticas do que indicar as identidades de determinados indivíduos ou instituições.

Discussões teóricas e expectativas sobre a EJA

Quando iniciamos o período letivo da disciplina de Estágio Supervisionado em História III, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fomos logo apresentados, em nossa primeira aula, à proposta de trabalharmos com a Educação de Jovens e Adultos, fugindo, de certa maneira, da expectativa convencional vinda dos alunos ingressos na disciplina que tendem a esperar que esta ocorra no Ensino Regular, nos levando a experimentar um novo olhar dentro da educação. A ementa da disciplina de Estágio Supervisionado em História, por si só, prevê tal atuação, como podemos ler neste fragmento:

Análise crítica das situações vivenciadas e desenvolvimento de postura investigadora e reflexiva diante dos fatos educativos da realidade do ensino da História escolar no Brasil, considerando especificidades atuais do processo formativo como a educação de portadores de necessidades educativas especiais, a educação no campo, a educação de jovens e adultos, a educação profissionalizante, e a educação indígena, dentre outras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 1).

Trabalhar com crianças e adolescentes é o que a maioria dos graduandos em Licenciatura tem como expectativa enquanto educadores formados. Porém, são poucos aqueles que em algum momento se questionam sobre outras possibilidades de atuação e se interessam pela EJA: ainda assim, quando ocorre, são levados a acreditar em uma visão bastante estereotipada do que é essa modalidade de educação, onde o público é composto quase totalmente por idosos.

As leituras com as quais tivemos contato durante o período de aulas teóricas³ de Estágio Supervisionado em História III (ESH III) foram essenciais para desconstruir essas percepções pré-estabelecidas acerca do que se trata a EJA. Primeiramente, através do pensamento do educador Miguel Arroyo (2006),

3. Consideramos a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos da formação docente, porém, para efeito deste texto, designamos como dimensão teórica do estágio as aulas realizadas na universidade e, como parte prática, o que foi ensinado nas escolas.

é possível construir uma compreensão em torno da EJA como uma modalidade de ensino que exige métodos próprios, mas que não possui uma identidade bem construída enquanto uma formação educacional diferenciada. O autor salienta a necessidade de se conhecer a EJA em sua origem e como ela funciona na sociedade, além do papel do educador enquanto um profissional que estimule a emancipação e que seja muito mais do que apenas alguém que transmita conteúdo para os educandos.

Assim, na visão de Arroyo (2006), a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada de uma maneira específica para atender a um público diferenciado, por meio da incorporação de metodologias diferenciadas e com uma atuação dos professores em perspectiva múltipla e multifacetada. O professor deve, em vista disso, construir os seus métodos de ensino com base nas experiências cotidianas de cada um de seus alunos, considerando que o foco de seu trabalho é compreender e incluir no processo educacional as particularidades de ter como público os jovens e os adultos. Se o professor não tem esse olhar único e apenas reutiliza a mesma metodologia exercida por ele na Educação Básica tradicional (neste caso, nos referimos à educação de crianças e adolescentes), ele estará ignorando as especificidades que são exigidas na EJA, que buscam construir aprendizagens conjuntas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes.

É bem comum a exclusão, em nossa mente, da palavra *jovens* dessa modalidade da educação, e acabamos pensando exclusivamente nos idosos, mas a EJA abraça uma faixa etária muito ampla, como pudemos confirmar durante o período em que estivemos presencialmente na escola.

Atuar na EJA significa estar em contato com estudantes que trazem acúmulo de experiências de história e conhecimento. Como educadores, é importante que levemos em consideração esses conhecimentos dos alunos, por mais que estes estejam fora do campo técnico ou acadêmico, assim como é nosso dever enquanto professores de História despertar nesses estudantes a consciência de que eles são agentes históricos e partícipes dos processos de mudanças que ocorrem em nossa sociedade. É o que defende Arroyo (2006, p. 25):

O conhecimento da ciência, das tecnologias, da própria história através da história, o conhecimento do espaço, das artes, da cultura, das identidades, sempre foi um meio para melhor nos entendermos e melhor sermos gente, humanos. Sempre o conhecimento

esteve a serviço do processo civilizatório e, quando deixou de estar, ficou a serviço da barbárie. Ele vira arma de destruição. Quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação.

Em conjunto, nós – graduandos e a professora da disciplina – decidimos estabelecer quais seriam os procedimentos necessários para essa experiência junto aos estudantes e professores desse segmento. O planejamento inicial previa a distribuição dos estagiários pelas turmas que funcionavam na unidade de ensino, com vistas ao acompanhamento das aulas, sem que houvesse um número excessivo por turmas. Assim, poderíamos entrar em contato com os diversos níveis e públicos da EJA. Tivemos como foco o desenvolvimento das histórias de vida dos alunos: queríamos entender e conhecer suas histórias, descobrir quais eram as vivências desses alunos e, em conjunto, construirmos uma consciência histórica entre eles, assim como a noção destes como sujeitos ativos em todo processo histórico, uma vez que essa metodologia defende que busca “[...] integrar a reflexão sobre as preocupações existenciais dos aprendentes adultos, incluindo o exercício profissional, as problemáticas de posicionamento da vida cotidiana, as ações em sociedade, as questões ligadas à própria identidade” (ARNT, 2016, p. 13).

Dessa forma, era importante conhecê-los mais profundamente e, como nosso contato estaria limitado a somente um dia por semana num espaço temporal de menos de 3 meses, a aplicação de um questionário a fim de produzir informações sobre a vida desses estudantes seria um dos nossos objetivos, para que pudéssemos dar prosseguimento ao trabalho. O questionário foi debatido em sala de aula, para não gerar desconfortos nos estudantes, também possibilitando uma maior investigação das histórias de vida desses indivíduos.

Ao longo das aulas práticas, foi decidida, em conjunto com a professora da escola, a realização de um evento chamado “Noite de Memórias da Educação de Jovens e Adultos”⁴, no qual abordaríamos as memórias e as trajetórias de vidas dos estudantes. No evento, ocorreria uma apresentação em que iríamos

4. Esse evento é promovido anualmente nas unidades escolares que ofertam a EJA na rede municipal de Vitória. Portanto, a ideia foi articular a proposta do estágio ao projeto já previsto no calendário da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e da instituição.

expor paralelos sobre os eventos que estavam acontecendo no Brasil e no resto do mundo no ano de nascimento dos alunos componentes do projeto que estávamos realizando na escola. Isso visaria demonstrar como nós, enquanto seres humanos, estamos vivenciando cotidianamente importantes processos históricos, por mais que estes não estejam ligados (ao menos diretamente) ao que ocorre em nossas vidas. Ao fundo, em cada uma das apresentações dos alunos, seria tocada uma música da escolha dos estudantes. Parte do evento também envolvia o compartilhamento das experiências de vida dos alunos, em que cada um deles contaria sobre um fragmento de sua trajetória. No mesmo ambiente onde seria realizado o evento, também teríamos uma linha do tempo para cada aluno, em que haveria imagens sobre os eventos históricos que ocorreram no ano de nascimento dos alunos e textos que informassem acerca desses eventos, assim como ofereceriam informações sobre os alunos. Mesas com doces e guloseimas que referenciassem a infância e objetos de grande valor afetivo que retratassem algum aspecto da história dos alunos seriam os elementos que fechariam a composição do cenário para o evento.

Dentro do plano estabelecido para o projeto realizado com a EJA, estava prevista a realização de uma aula de campo, preferencialmente no Centro Histórico de Vitória, com o objetivo de realizarmos uma visita a algum museu ou centro cultural, intencionando criar e/ou consolidar uma noção de patrimônio histórico-cultural entre os alunos, que poderia ser um tema bem trabalhado em conjunto com a construção da identidade dos estudantes enquanto sujeitos históricos. Como observam Lacerda *et al.* (2015, p. 10):

[...] todos esses órgãos de proteção ao patrimônio histórico e cultural não seriam eficientes sem a participação da sociedade, organizada em seus diversos segmentos. Preserva-se para que sejam fortalecidos os vínculos da população com a sua história e suas trajetórias culturais. Essa população, na sua diversidade, deve se sentir pertencente e participante da construção desses marcos, dos sinais e registros que definem movimentos que consolidam o patrimônio cultural. Preservar-se para que os habitantes das cidades, os membros de agrupamentos sociais, de aldeias e comunidades espalhadas pelo país se sintam representados nas diversas manifestações culturais presentes na sociedade. Preserva-se para que os diversos grupos sociais possam usufruir dessas marcas

de reconstrução de significados culturais, tanto no presente como no futuro.

Quando se produz essa consciência do que é patrimônio histórico-cultural (seja material ou imaterial) com os educandos, é possível não apenas criar um espírito de pertencimento entre eles em relação ao ambiente onde vivem, como também potencializar um sentimento de ação, cuidado e preservação do lugar onde vivem:

Por isso, é importante construir um movimento que deve considerar dois pontos. Por um lado, a participação de diversos grupos sociais na construção do que seja escolhido e valorizado como patrimônio cultural. Por outro lado, a importância de que esse movimento seja constante. Não se pode definir em absoluto o que representa o patrimônio cultural. São valores que vão se construindo com o tempo, influenciados pelos movimentos da vida social e suas constantes mudanças. A própria construção da ideia do patrimônio histórico e cultural, como demonstrado ao longo deste texto, encontra-se em movimento de recriação (LACERDA *et al.*, 2015, p. 10).

Portanto, assim expostas quais foram as expectativas e metas estabelecidas quanto à nossa vivência na EJA, seguiremos com uma exposição e análise de como ocorreram essas experiências. Sendo assim, esse texto inicial serve como paralelo e aporte teórico e metodológico de como pretendíamos realizar o exercício de docência, proporcionando uma compreensão mais precisa em relação aos resultados desse projeto e quais foram as conclusões dos graduandos envolvidos na sua execução.

Do ambiente escolar: primeiros empecilhos e problemáticas

Antes de irmos à escola, nos reunimos em várias oportunidades para elaborarmos uma proposta e definirmos como se daria a intervenção no ambiente escolar. Logicamente, sabíamos que nossa proposta sofreria alterações, afinal a escola tinha sua rotina e seu cronograma já estabelecidos. Porém, vimos a

necessidade de modificação do nosso planejamento, pois, por diversos fatores daquele contexto escolar, fomos inseridos em outra proposta de projeto, que até havia certa ligação com o nosso tema, porém a culminância distanciou-se significativamente dos resultados idealizados.

Como já explicitamos, houve muitas expectativas a respeito da experiência na escola. Contudo, ao irmos para a prática, tivemos algumas surpresas em relação à aplicabilidade do projeto. No nosso planejamento, os estagiários ficariam separados por segmento, ou seja, vários grupos distribuídos de acordo com a série dos alunos da EJA, e sendo assim, poderíamos trabalhar de forma a observar as especificidades de cada grupo. Porém, não foi o que aconteceu. Tivemos que nos organizar de acordo com as demandas da escola – o que nós já esperávamos, de certa forma, porém, nos desafiou consideravelmente.

Consideramos como limitações dessa experiência a impossibilidade de assistirmos as aulas, e conseqüentemente, a divisão do público-alvo, ou seja, a separação entre os mais “novos”, que seriam os alunos de menor idade, e os mais “velhos”, que seriam os alunos com idade um pouco mais avançada. Para atender o projeto da Secretaria Municipal de Educação (SEME), “Noite de Memórias”, que seria voltado para os estudantes da EJA com idade acima de 30 anos, a maioria dos estudantes na faixa etária mais próxima das nossas foram impossibilitados de participar e, com isso, não entrariam no projeto de escuta pedagógica e histórias de vida. Aparentemente, esses não possuíam idade o suficiente para nos narrar suas histórias de vida, o que causou uma grande frustração, uma vez que

[...] o projeto de formação deve incluir a temática da existencialidade associada à identidade – caminho para si e para os outros –, e integrar a reflexão sobre a história de vida. A experiência de cada dia é uma fonte de conhecimento de si, do outro e do mundo (LACERDA *et al.*, 2015, p. 25).

Com isso, todos os 14 estagiários tiveram que ficar em uma única sala, junto com alguns alunos da EJA que foram selecionados – por serem os mais “velhos”. Foi aí que nos deparamos com uma situação que havíamos discutido nos encontros antes da intervenção na escola: por que fazer essa separação entre os alunos “velhos” e “novos”? Os mais “novos” não possuem história de vida? Dentre os estudantes selecionados, havia uma variada faixa etária,

contudo, não foi escolhido nenhum aluno com idade abaixo dos vinte e cinco anos, permitindo, então, esse questionamento.

Cada indivíduo é um ser extremamente complexo, recheado de subjetividades, e a quem deveria ser permitido narrar sua própria trajetória. A não permissão desses estudantes de participar do projeto levou à compreensão de que a falta de idade está diretamente associada à ausência de uma trajetória de vida. Como estávamos reféns de algo maior, que era o projeto da SEME, acabamos por nos dedicar exclusivamente aos estudantes mais velhos e, por meio de uma escuta atenta, produzimos as informações sobre o ano de nascimento, local, filme preferido, música da vida, novela, desenho e brincadeiras da infância.

O projeto proposto pela escola visava trabalhar as histórias de vida dos alunos e a culminância seria uma noite de memórias, com objetos e comidas que remetiam às trajetórias dos alunos. Contudo, nós não tivemos a oportunidade de aplicar o questionário que havíamos elaborado, e dessa forma não houve uma troca de informações mais aprofundada com os alunos que foram selecionados. Isso impossibilitou dar prosseguimento ao que havíamos planejado, e nos deixou um tanto quanto confusos na hora de decidir como seria nossa intervenção na escola.

Após essa preparação, a “Noite de Memórias” foi realizada, com a presença dos estudantes, estagiários, convidados, professores e os funcionários da SEME. A ambientação do lugar contava com a linha do tempo confeccionada pelos estagiários, algumas mesas onde estavam comidas que marcaram a infância dos estudantes, um *DJ* foi chamado para tocar as músicas que marcaram a vida dos homenageados, bem como uma mesa onde estavam expostos objetos antigos, como ferros de brasa, instrumentos de crochê, luminária de querosene e panelas (Figura 1).

Figura 1 – Ambientação da noite de memórias



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Pelo planejamento dos estagiários e da professora regente, a mesa de objetos antigos iria explicitar os usos e costumes mediados por esses artefatos. A linha do tempo pretendia revelar aos visitantes fatos históricos da época de nascimento dos estudantes da EJA e episódios marcantes da vida de cada aluno. A presença do *DJ* pareceu-nos promissora, pois entendemos que, ao final da programação, ele tocaria músicas que remetessem à infância e à juventude dos estudantes, o que infelizmente não aconteceu, pois foram reproduzidas músicas dos anos 2000, perdendo a característica da noite de memórias. O sentimento por parte dos estagiários é de que nosso planejamento nos conduziria a um momento final do processo com uma maior visibilidade dos estudantes da EJA como protagonistas desse processo educativo e do evento, como um todo. Entendemos, portanto, que, entre o que pensamos, o planejamento e a execução da proposta no contexto escolar, houve e sempre haverá muitos atravessamentos, que acabam confluindo para faces outras das atividades propostas. Ficamos, não podemos negar, um tanto quanto insatisfeitos, por vermos tanto empenho e dedicação repercutindo em resultados distintos dos almejados.

A visita de campo culminou na festividade, que infelizmente focalizou as histórias de vida dos estudantes, distanciando-se de uma escuta pedagógica sensível, que teria perguntas propulsoras para rememorar suas infâncias, ou

[...] criar laços de participação, solidariedade e empatia entre os professores, ao mesmo tempo em que valorizamos a memória e transformamos as situações e acontecimentos em experiências formadoras, ou experiências que se transformam em fonte de aprendizagem e reflexão sobre a prática, sobre a vida (LACERDA *et al.*, 2015, p. 25).

Um retorno à escola também se viu impossibilitado, uma vez que o mês de novembro já é quando os estudantes da EJA começam a ser liberados de suas atividades escolares. Resumidamente, o questionário pensado em sala não foi utilizado e a metodologia também não foi totalmente aplicada, o que nos deixou algumas interrogações: como teria sido a execução da proposta conforme planejamos? Como os estudantes da EJA se sentiram com a realização do projeto e do evento final? Como esses mesmos estudantes e nós, partícipes desse processo, nos sentiríamos se tivéssemos concretizado a metodologia das escutas das histórias de vida dos estudantes, tal como planejado? No momento, respostas nos são impossíveis, porém, essas e outras ideias para o trabalho com a EJA, em particular, e com estudantes da Educação Básica, em geral, nos desafiam e nos motivam a elaborar novos projetos, viabilizando experiências que visem centralizar as histórias e culturas dos estudantes em suas singularidades, buscando dialogar com seus contextos de vida.

Experiências em outro ambiente

No segundo ambiente de estágio, o primeiro momento foi de abertura e receptividade, de forma que, tanto o espaço da escola, quanto o professor, estavam sempre dispostos a conceder o horário da aula para as discussões com os alunos, ficando disponível o horário entre 18h30 e 21h00, toda quarta-feira. O que se seguiu a isso foi uma problemática entre questões da estrutura dessa escola e relações externas à mesma.

A referida escola funcionava como EJA Profissionalizante no horário da noite, disponibilizando aulas dessa formação no primeiro horário, essas ministradas pelo professor de História juntamente com o professor de Informática, o que inviabilizava nossas intervenções. Além de estarmos impossibilitados de manter um acompanhamento nessa primeira aula, a aula seguinte, após

o horário de intervalo, sofreria uma intervenção bissemanal de estagiários de outro curso. Com o horário diminuto, as outras aulas que acompanharíamos não seriam destinadas à disciplina História e, por isso, as intervenções não seriam possibilitadas. Devemos evidenciar que o professor tinha conhecimento prévio do desenvolvimento do projeto de intervenção e de nossas motivações, mas insistia numa metodologia de aula expositiva.

No final, estaria disponível o horário entre 19h40 e 20h40, mas apenas bissemanalmente. Sob essa conjuntura, após a desistência de alguns estagiários, sobraram três, que resolveram dar prosseguimento ao estágio e realizar a apresentação e aplicação do questionário sociocultural. Esse questionário sociocultural procurou traçar um perfil geral dos alunos, mas também expor cada particularidade desses, de modo a motivar a adaptação da aula para atender às suas necessidades e aos seus anseios particulares.

Em vista do pouco tempo, priorizou-se a explicação das questões que abordavam temas sobre patrimônio histórico, o foco no momento. Eram perguntas que buscavam esmiuçar o que os estudantes entendiam por patrimônio, mas também como esses se relacionam com a sua própria vivência. O objetivo não era obter respostas conclusivas, mas incentivar a contestação e a posterior discussão. As questões do questionário foram as seguintes: a) O que você entende por patrimônio histórico?; b) Você consegue identificar algum patrimônio? Exemplifique; c) Você sempre se sente aberto para falar da sua vivência?; d) Você acredita que tem uma História de vida?; e) Algum objeto faz você ter recordações da sua vivência? Exemplifique; f) Você acha que seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, sejam estes conhecimentos adquiridos em casa com seus familiares ou na escola, fazem parte do seu patrimônio cultural? Exemplifique; g) Existe algum local em Vitória que te faz lembrar a sua terra natal ou, sendo morador local, faz lembrar a sua infância? Exemplifique.

Saber se os alunos entendiam a sua história de vida como sendo perpassada por patrimônios culturais e históricos, bem como se eles se enxergavam como cidadãos envolvidos nas relações sociais presentes na cidade e como protagonistas de uma história, ainda que jovens, mostrava-se importante nesse contexto da EJA.

Como explicita Arroyo, a negação da cidadania dos estudantes do EJA, justificaria a

[...] sua função limitada a garantir uma escolarização elementar pobre em conhecimentos para mantê-los na subcidadania, na condição de sem direitos, ou para avançar para uma inclusão cidadã marginal, ainda sem direito ao conhecimento (ARROYO, 2012, p. 130).

Dessa forma, abordar a discussão sobre a pertença desses estudantes à história da cidade busca destacar o papel destes como sujeitos do direito ao conhecimento social e historicamente produzido, e pelo qual circulam cotidianamente.

Por meio da aplicação do questionário sociocultural, percebemos que os estudantes, com uma média de 22 anos, não responderam às perguntas relacionadas às temáticas de história, seja pela falta de tempo ou pela dificuldade de escrita sobre o tema. Com base nas poucas respostas, eles raramente relacionam as suas próprias vivências e reprodução de memórias à História ou a qualquer tipo de patrimônio.

Podemos expor alguns exemplos quanto ao que foi considerado patrimônio histórico pelos estudantes: “Um monumento que conta uma história”, “Algo que foi feito pelo jesuíta, ou coisas conquistadas, e que são guardadas até hoje, etc.”, “É uma cultura”, “Museu”. Essas poucas explicações mostravam-se possíveis de serem trabalhadas. Objetivava-se partir dessas afirmações para que, assim, fosse possível o desenvolvimento de uma discussão que conceituasse o patrimônio histórico e suas relações com a história de vida dos estudantes, algo já apontado em respostas que aproximam esse conceito, muitas vezes abstrato, de sua própria localidade.

Nesse sentido, como projeto de intervenção, acreditávamos ser necessário acontecer em uma aula a abordagem da temática de patrimônio, de modo a relacioná-la à memória desses estudantes, para que esses se identificassem e fossem capazes de se colocar como sujeitos históricos.

Preferencialmente, buscamos partir do reconhecimento de lugares próximos como componentes do patrimônio histórico, podendo fazer a relação de, por exemplo, praças, monumentos, estátuas, palácios e casas, aos eventos e momentos históricos que estes representam, bem como o período em que foram construídos. Desse modo, para que esses estudantes se reconheçam como

participantes da patrimonialização, torna-se necessária a “[...] percepção da processualidade da cultura e a sua dinamicidade, o que implica compreender o patrimônio em sua mutabilidade e não como ícone estático, inacessível e intocável durante séculos” (LACERDA *et al.*, 2015, p. 18).

Além das questões que seriam novamente expostas e discutidas, confeccionamos um *slide* contendo imagens de patrimônios materiais e imateriais locais, como a Praça Getúlio Vargas⁵, o Forte São João⁶, o Palácio Anchieta⁷, o Congo⁸ e o Ofício das Panelas de Goiabeiras⁹, sempre localizando essas obras historicamente, destacando o contexto e as motivações de sua feita.

É consensual que os questionários socioculturais serviram para traçar um perfil desses estudantes, mas de modo algum possibilitaram que se tivesse a compreensão deles como sujeitos históricos e tendo particularidades quanto à aprendizagem e o modo de se relacionar, tanto com o espaço, como com sua história. Tais apontamentos devem ser salientados, pois a atividade de proteção desses patrimônios culturais deve partir do seguinte pressuposto:

Preserva-se para que sejam fortalecidos os vínculos da população com a sua história e suas trajetórias culturais. Essa população na sua diversidade, deve se sentir pertencente e participante da construção desses marcos, dos sinais e registros que definem movimentos que consolidam o patrimônio cultural (LACERDA *et al.*, 2015, p. 20).

-
5. Praça que leva o nome de um dos Presidentes do Brasil e destaca uma estátua em sua homenagem, uma personalidade alvo de discursos políticos, mas que foi escolhida em um momento específico da história capixaba, 1984.
 6. Forte São João, responsável pela defesa da entrada do Porto de Vitória até 1888 (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 453).
 7. A Construção do Palácio Anchieta passa por problemáticas até seu estabelecimento como sede do Poder Executivo capixaba, e por isso deve ser analisado como um patrimônio cultural (ESPIRITO SANTO, 2009, p. 547).
 8. Por ser o Congo um movimento reconhecidamente um patrimônio cultural imaterial do Espírito Santo e em processo de reconhecimento como patrimônio cultural imaterial nacional (MACEDO, 2015, p. 31).
 9. O Ofício das Panelas de Goiabeiras foi o primeiro bem cultural registrado pelo IPHAN como patrimônio cultural imaterial (IPHAN, 2006, p. 43-44).

A aula idealizada infelizmente não foi ministrada, em vista do confronto contínuo entre os horários das nossas intervenções e dos outros estagiários, preferidos no âmbito da escola, e pela falta de comunicação quanto à organização dos horários de suas intervenções. Tentamos remarcar, mas a presença de alunos da EJA no mês de outubro já estava diminuta, e em novembro é sabido que essa situação se acentua profundamente.

As potencialidades das experiências na escola

Ao vivenciar, relatar e buscar compreender os modos como se ensejaram práticas de ensino de História em uma das escolas da rede pública municipal de Vitória, em meio aos desafios, atravessamentos e elementos dificultadores, seríamos negligentes se não destacássemos algumas potencialidades. Pode-se atestar que a experiência de ensino de História para a modalidade da EJA demonstrou uma nova perspectiva não só para o ensino de História, mas para a educação em geral. Se partirmos das ideias conceituais de Bittencourt (2008), de que a noção de tempo histórico e espaço são fundamentais, podemos concluir que alcançamos, em parte, uma satisfação da experiência.

A perspectiva do trabalho com as histórias de vida dos estudantes da EJA mostra-se promissora, sobretudo por permitir a evocação de suas memórias, constituindo-se como um ponto-chave para o desenvolvimento da intervenção pedagógica da prática de ensino em História. Assim como nos diz Yara Cristina Alvim, sobre o direito a aprendizagem em História:

A compreensão da centralidade das práticas de memória como elementos que perpassam a aprendizagem em história é fundamental, na medida em que não apenas revela a complexidade de elementos que atravessam as práticas de leitura e de escrita [...], como, também, nos conduz à reflexão acerca da relação entre o conhecimento histórico escolar formalizado (ALVIM, 2015, p. 242).

Por conseguinte, ao participarmos do evento “Noite de Memórias” da EJA, percebemos a memória como um importante elemento para a construção do saber histórico, para a construção de identidades, assim como para a

ressignificação do mundo pelo sujeito, situando-o como um ator histórico, especialmente, de sua própria história.

Para desenvolver uma prática de intervenção de ensino em História para EJA, podemos lembrar um dos momentos de acompanhamento das práticas na escola, quando fomos recebidos pela professora regente da disciplina, em que nos foi disponibilizado um espaço em uma sala de artes para a realização de um diálogo entre estagiários da História e os discentes da EJA.

Nessa prática, compartilhamos histórias de vida de alguns estudantes, bem como rememoramos experiências que contribuíram para a formação de identidades, trajetórias que marcaram. Nessa etapa da intervenção, pudemos conhecer gostos pessoais que marcaram a história de vida dos discentes, e não apenas isso, mas, ao rememorar o passado dos estudantes que estavam participando do projeto, pudemos também nos remeter ao nosso próprio passado, lembrando-nos de coisas que marcaram nossas infâncias, proporcionando um encontro de gerações.

Outro ponto positivo a ser destacado foi o envolvimento dos estudantes e estagiários na apresentação de um coral, durante a “Noite de Memórias da EJA”. Esse momento contou com ensaios prévios, em que os estudantes puderam escolher as músicas de roda, as quais remetiam a momentos de suas infâncias, bem como de brincadeiras. O desenrolar dessa atividade demonstrou maior aproximação entre os estudantes da EJA, estagiários e a professora regente da disciplina de História na escola.

Poderíamos ainda relatar uma experiência inusitada para os estagiários, que consistiu na ida de alguns familiares dos alunos da EJA para a escola. Em outras modalidades da educação, como o ensino regular de crianças e adolescentes, é comum a prática de pais irem à escola, num momento em que é determinada a reunião de pais, em que se encontram na escola para resolver assuntos que, na maioria das vezes, se referem a aprovações ou reprovações. O que se viu na EJA foi o ato inverso desse exercício comum, em que os pais e as mães levaram e aproximaram seus filhos da escola, demonstrando, assim, uma outra forma de sociabilidade em relação à comunidade escolar.

Por último, nesse primeiro espaço escolar, por mais que a “Noite de Memórias” não tenha correspondido às expectativas da proposta inicialmente pensada, a nós cabe lembrar que ela foi uma experiência diversa para os

estudantes da EJA e demais presentes, uma vez que se sentiram importantes e se constituíram o foco das atenções desse local, que não promove apenas o ensino, mas também a inclusão deles como atuantes e significativos para o processo de aprendizagem. Além disso, uma das estudantes, que levava sua neta pequena em todas as aulas, também repetiu tal costume durante a festividade da noite de memórias, o que fez a mesma ter contato com objetos que não eram da sua vivência. Mesmo com a ausência de um momento para a exposição oral de tais objetos, a criança se sentiu interessada em ir até a mesa e fotografar com curiosidade os objetos em questão (Figura 2).

Figura 2 – Neta de uma estudante fotografando objetos antigos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

É nítido, então, que houve um encontro de gerações, propiciado por meio da “Noite de Memórias”, demonstrando que é possível destacar as potencialidades em relação à centralidade dos estudantes da EJA e de seu engajamento no projeto.

No segundo espaço, em vista do pouco tempo de interação, a comunicação com os estudantes foi limitada, sendo mais presente nos momentos de intervalo da aula. O que se constata é o início de um diálogo com os alunos, que não foi continuado pela indisponibilidade de espaço para interação.

A interação com o professor, no primeiro momento, possibilitou o início da relação com os estudantes, pois fomos apresentados à turma como estagiários, despertando-lhes curiosidade. Os pequenos resultados da interação foram possíveis pela curiosidade de alguns quanto à área de História, refletindo positivamente nos questionários aplicados, com o reconhecimento de respostas que apontavam para a discussão de patrimônio histórico como sendo resultado da construção histórica da cidade de Vitória.

Considerações finais

Após a análise dos dois espaços de estágio e das situações às quais os projetos e planejamentos foram ensejados, podemos compreender que a organização e descrição dos projetos não significa a eficácia final dos mesmos, mas constitui-se em experiência necessária à atividade docente. O cumprimento do projeto no primeiro espaço, mesmo com a interferência externa, evidencia a importância da esquematização do planejamento, e o quanto foi possível utilizar-se da situação para manter o projeto de memória e a interação com os estudantes. Eles foram criados, mesmo que no curto espaço de tempo, no andamento da atividade da “Noite de Memórias”, seja na confecção das artes que enfeitaram o espaço, bem como na preparação do coral e nas conversas que tivemos para produzir as informações dos estudantes para a elaboração das linhas do tempo.

A falta de comunicação do segundo espaço desperta-nos para a necessidade de interação entre o docente da turma e os estagiários, responsabilidade de ambos, mesmo que esses últimos estejam sob a sua orientação. A prática do docente deve permitir a interação dos estagiários com os alunos, mantendo ainda a sua posição de autoridade da sala de aula. A efetiva relação entre docente, alunos e estagiários é evidentemente necessária para a aplicação dos projetos e a análise da realização do mesmo. Portanto, ao nos depararmos com a impossibilidade de maior interação com os alunos, o projeto não seguiu da forma como nos preparamos ao longo do mês de idealização. Contudo, são

compreensíveis as limitações que esse segmento enfrenta, principalmente no que tange ao tempo de aula, fator que nos deixou engessados aos procedimentos já estabelecidos pela escola.

Ao fim e ao cabo, as duas experiências, por mais que sejam divergentes, possibilitaram-nos um panorama geral sobre as problemáticas para as quais já havíamos nos preparado nas reflexões teóricas, bem como nos apresentaram uma série de outras dificuldades em relação às quais não havíamos tido contato com os textos da disciplina. Com isso, avaliamos a experiência final da disciplina como positiva, apesar de todos os desafios apresentados ao longo do texto. Isso porque nos permitiu um olhar crítico para esse segmento da educação que historicamente vem se construindo às margens, ou “à outra margem do rio”. Uma educação que passou tantos anos sem quaisquer políticas oficiais públicas específicas e centros de formação para seus educadores (ARROYO, 2006, p. 17). O fechamento massivo de turmas da EJA atualmente é reflexo desse longo e tortuoso percurso.

Para nós, os estudantes da EJA com os quais compartilhamos experiências foram humanizados e seus rostos nos demonstraram o que é estar em sala de aula num período noturno, em que todas as condições sociais, econômicas e políticas convergem para o contrário.

Referências

- ALVIM, Yara Cristina. Práticas de leitura e de escrita em história: diálogos com os direitos de aprendizagem em história. Juiz de Fora: **Educ Foco**, 2015.
- ARNT, Rosamaria de Medeiros. Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em EJA. In: RIBEIRO, Alessandra Xavier Cândido (Org.). **Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Fortaleza, Ceará: EdUECE, 2016, p. 12-35.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ESPÍRITO SANTO. **Arquitetura: Patrimônio Cultural do Espírito Santo**. Vitória: SECULT, 2009.

IPHAN. **Dossiê IPHAN 3: Ofício das paneleiras de Goiabeiras**. Brasília: IPHAN, 2006, p. 43-44.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, Aroldo Dias *et al.* **Patrimônio Cultural em Oficinas: atividades em contextos escolares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MACEDO, Inara Novaes. **Entre rios, praias e planetas: travessias do Congo da Barra do Jucu**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de disciplina de Estágio supervisionado em História III**. Vitória: UFES, 2019.

Nós e os outros: identidades e imigração no Brasil contemporâneo

Irlan de Sousa Cotrim

Considerações iniciais

Consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 63).

Tendo em vista o fluxo migratório na América Latina e no mundo como um todo, este capítulo tem por objetivo expor tal problemática na forma de

uma proposta de atividade destinada a alunos da 3ª série do Ensino Médio, na ocasião de um projeto de ensino para a disciplina de Estágio Supervisionado em História III do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tal proposta tratou-se de uma discussão acerca dos conceitos de identidade e alteridade, cidadania e xenofobia, a partir de reportagens acerca do fenômeno da imigração venezuelana e síriaca no Brasil. Utilizamos, para tanto, um *corpus* documental quinhentista constituído pelos relatos dos viajantes europeus, a saber, a carta de Pero Vaz de Caminha.

Abordamos a seguinte questão: dada a história de colonização imposta pelos portugueses e espanhóis na América Latina, é possível pensar numa América exclusivamente para americanos? Baseado nos conceitos de identidades/alteridades (estabelecidos e *outsiders*) de Elias e Scotson (2000), o projeto também contemplou a reflexão acerca da criação de estigmas que, por vezes, marcam a vida daqueles e daquelas que estão em busca de uma nova pátria para viver, os imigrantes. Pretendemos estudar os casos dos venezuelanos e dos refugiados sírios que vieram para o Brasil na década de 2010.

A fabricação do eu e do outro: considerações teóricas e conceituais

O aporte teórico que empregamos compreende as contribuições sociológicas e históricas de Roger Chartier (1990) e de Norbert Elias e John Scotson (2000). O conceito de representação trouxe novas problemáticas para a historiografia. Em conjunto com tal conceito, pensamos as identidades como dependentes das alteridades, numa relação dialética. Em outras palavras, não há identidade sem alteridade e uma só se constitui com a outra (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ao analisar a relação entre dois grupos de uma cidade divididos entre os estabelecidos – que residiam há muito no local – e aqueles considerados *outsiders* – que residiam há poucas gerações no mesmo limite –, Elias e Scotson conseguiram traçar uma teoria na qual somente há identidade do *eu* por meio de um *não eu* ou alteridade¹. A estigmatização do outro como *não eu* tende,

1. Essa obra foi o resultado de um acidente no percurso da pesquisa que originalmente compreendia o estudo de Scotson e Elias. Os autores desejavam compreender a gênese da delinquência em uma determinada comunidade inglesa de Winston Parva, nome fictício. Os

segundo os autores, a ser incorporada tanto pelo grupo estabelecido quanto pelo grupo *outsider*. As ações praticadas pelos estigmatizados são, portanto, tomadas como inferiores aos padrões comportamentais dos estabelecidos. Nesse sentido, os autores descrevem que a preservação da autoimagem daquele pertencente ao grupo estabelecido perante seus pares era importante, para haver o reconhecimento deste como parte integrante do grupo e diferente daqueles *outsiders*. Qualquer contato mais íntimo com o universo *outsider* colocava em risco a autoimagem do indivíduo perante seus pares (*insiders*), pois, para ser reconhecido como tal, precisava-se do discurso integrador do grupo (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Nessa esteira, quando pensamos o conceito de *identidade* nas sociedades contemporâneas podemos vislumbrar os efeitos da xenofobia, quando habitantes de determinado território possuem aversão ao diferente, àqueles que vieram de fora de suas fronteiras. Por fronteiras compreendemos as construções sociais que variam no tempo e no espaço e são fabricadas por circunstâncias jurídicas, governamentais, políticas, econômicas e históricas que modelam a geografia de territórios. Dessa forma, conflitos podem surgir em determinado território em termos de uma maior ou menor permeabilidade das fronteiras (DIENER; HANGEN, 2012). Podemos compreender, portanto, que as polêmicas causadas pela imigração ilegal de venezuelanos para o Brasil, por exemplo, constituíram uma mudança no paradigma das relações internacionais entre os dois países. Suas fronteiras, antes permeáveis, passariam a ser sujeitas a pressões políticas de controle (MILESI; COURY; ROVERY, 2018). Uma das possíveis explicações pode ser a manutenção da própria identidade que, quando confrontada com a alteridade, necessita de mecanismos para manter seu status quo. Discursos xenofóbicos constituem sintomas desse conflito.

A xenofobia pode ser identificada como uma manifestação do domínio da ideologia, contida na listagem feita por Galtung, em 1990, sobre as formas de violência cultural. Nela, constrói-se uma valorização exaltada do próprio (referindo-se a uma comunidade

autores perceberam que, mesmo após a queda do número de casos de banditismo em alguns bairros de Winston Parva, aquelas comunidades que residiam nesses locais ainda eram alvo de estigmas por parte dos bairros tradicionais. Nasceu disto o problema central do livro *Os estabelecidos e os outsiders*, que foi publicado pela primeira vez na década de 1960 (ELIAS; SCOTSON, 2000).

social de valores comuns) e uma deflação desvalorizada e aviltante do outro (de cultura distinta), existe um processo de desumanização do outro, convertendo-o a um nível de uma coisa, desprovido de humanidade, montando-se então o palco para violência direta. Conforme afirma Galtung, a cultura ocidental ainda se baseia em paradigmas como homem melhor que mulher; alguns Estados são mais importantes que outros; brancos melhores que não brancos; em uma sociedade de oportunidades iguais, são os melhores que estão no topo e assim com mais poder e privilégio (meritocracia), mesmo que algumas dessas questões, nos últimos anos, tenham sido tratadas com uma importância social maior, como a questão do gênero, por exemplo. Esta sociedade seria orientada para a conquista baseada nas distinções atribuídas em termos de gênero, raça e nação (AMARAL, 2016, p. 8).

É pensando a partir desses conceitos que as tensões sociais construídas entre os habitantes do Brasil com relação aos imigrantes se enquadram no binômio identidade/alteridade. Discursos xenofóbicos compartilhados em redes sociais suscitam a estigmatização de grupos sociais em detrimento de outros – os estabelecidos e *outsiders*. Com isso, surgem as representações que esses discursos xenofóbicos fabricam dos imigrantes venezuelanos, bem como são condições sine qua non para a formulação, destruição e manutenção de identidades que definem representações do mundo social. As estruturas do mundo são historicamente construídas e categorizadas conforme os grupos inseridos. Sendo historicamente construído, todo produto cultural trata-se de uma representação de algum aspecto da cultura na qual se faz presente, pois, para existir, um objeto ou texto precisa ser socialmente aceito – ou existir como oposição, alteridade – ou seja, precisa fazer sentido. Assim, a História, ao analisar esses processos nos quais há a construção de um sentido, também se configura como um discurso, social e temporalmente construído (CHARTIER, 1990).

Desse modo, compreendemos o papel social do professor e pesquisador em História e a relevância escolar dessa disciplina. Como outros saberes escolares, a História possui seus mecanismos que legitimam seus produtos – desde textos, filmes, documentários e outros até os planos de aula dos profissionais

licenciados para ministrar a matéria. Portanto, urge a necessidade de apresentarmos uma associação entre a teoria da História e a literatura educacional que nortearam a formulação de nossa proposta de intervenção, bem como mencionar nosso percurso, mote do próximo tópico.

O ensino de História se faz com documentos

Uma das máximas na ciência histórica é o fato de que não há História sem o apoio de documentos. No entanto, sem o profissional que investiga fatos passados – o historiador – não existiria a noção de documento, tampouco a noção de fato histórico. A disciplina histórica passou por diversas transformações com o tempo, bem como os conceitos de fato histórico e de documento, além, evidentemente, do papel desempenhado pelo historiador (LE GOFF, 1990).

Com a cientificidade das disciplinas exatas e naturais, passou-se a reivindicar para a História um caráter científico. Essa busca pela disciplina histórica, por esse estatuto, desencadeou a aproximação de sua matéria-prima – as *fontes históricas* – da noção de documento de autoridade e de verdade. No século XIX, a Escola Metódica propôs a crítica interna e a crítica externa às fontes históricas, cujo objetivo foi assegurar a autenticidade do documento, para então reconstituir o passado tal como foi. Naquele momento, portanto, vê-se o triunfo dos documentos oficiais escritos, dentro de uma historiografia preocupada com os grandes homens, de narrativa factual e extremamente política (REIS, 1996; FERREIRA, 2009).

Foi com o advento da *École des Annales*, em 1929, com Lucien Febvre e Marc Bloch, que se passou a questionar esse viés positivo no fazer historiográfico. A História passou a ser observada como uma *história-problema*, preocupada com a complexidade e a totalidade das experiências humanas. O conceito de *fontes* se alargou para além dos documentos escritos oficiais. Os *Annales* abriram as portas para a inclusão de novos recortes, perspectivas e fontes, e, a partir disso, literatura, imagens, artigos de cultura material, vestimentas, mitos e religião, por exemplo, ganharam o *status* de *fontes históricas* (FERREIRA, 2009).

A partir da década de 1970, com a terceira geração dos *Annales*, um documento começou a ser considerado um monumento. É nessa geração que se

encontra o medievalista Le Goff. O livro *História e memória*, publicado pela primeira vez em 1982, trouxe à tona importantes debates que movimentaram a ciência histórica. Logo nas primeiras páginas, Le Goff assinala que o documento não é algo inocente, tampouco existe fora de um contexto, ou seja, as condições nas quais essas fontes históricas são encontradas revelam o jogo de poder das sociedades sobre a memória do passado e do futuro (LE GOFF, 1990). O autor defende que a fonte histórica, antes de angariar o status de documento pelo historiador, é herança do passado, é monumento (LE GOFF, 1990).

Por monumentos, o autor entende os portadores de recordações do passado, ou seja, os monumentos são criados com determinados fins presentes em seu contexto de criação. Podemos entender monumento, portanto, como um legado à memória coletiva de perpetuação de determinadas memórias das sociedades (LE GOFF, 1990). Le Goff define História como a forma científica da memória coletiva. É científica porque seu produto final é uma narrativa baseada nas fontes históricas – documentos nas mãos do historiador – que são submetidas a métodos e teorias inerentes ao fazer historiográfico e aos questionamentos do historiador (LE GOFF, 1990).

As fontes históricas são, portanto, portadoras de narrativas do passado que estão em múltiplas plataformas. Essas narrativas são utilizadas pelos historiadores como documentos que compõem o *corpus* documental do profissional, impulsionado por preocupações contemporâneas e que se volta ao passado para ressignificá-lo. Ao se voltar ao passado, o historiador cria seu objeto de pesquisa, o fato histórico, que são construções do historiador e não são apenas dados com o tempo. Por esse motivo, Le Goff assinala que o historiador não deve ser ingênuo a ponto de negligenciar os significados internos e externos desses documentos/monumentos. A crítica interna consiste em entender e desconstruir o documento como um monumento ao analisar sua estrutura interna, as instituições – aqui entendemos como regras – e os estágios de produção. A crítica externa consiste em entender e desconstruir o documento como um monumento ao analisar o contexto no qual o monumento existiu e suas condições de produção. Portanto, é compreender o contexto social, político e cultural e as demais ramificações que permitiram a gênese, difusão e preservação do monumento. Em suma, é devolver ao documento seu local de nascimento (LE GOFF, 1990).

Concordamos com o posicionamento de Le Goff no tocante à abordagem do historiador com os documentos. Nas palavras do medievalista:

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Desse modo, compreendemos os conceitos de História como a forma científica da memória social, fontes históricas como seleção arbitrária do historiador que forma seu *corpus* documental baseado em preocupações contemporâneas que permite ao profissional construir o fato histórico a ser estudado. Le Goff salienta que memória “é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990, p. 476). A memória social, ao produzir identidades, revela-se um instrumento de poder. É dever dos profissionais das Ciências Humanas – *métier* do historiador e do professor de História – a democratização desta memória na forma científica, de modo a contribuir para as discussões contemporâneas sobre problemas sociais.

A discussão sobre políticas públicas para a erradicação ou pelo menos diminuição dos casos de preconceitos sobre gênero, etnia ou sexualidades, é recente². A História deve um legado a povos quase sempre representados secundariamente na própria história do país: os grupos indígenas das terras brasileiras antes e depois de 1500. As documentações que resistiram às intempéries naturais e humanas são, em sua maioria, cartas ou diários de bordo de espanhóis, franceses, holandeses e portugueses que, a partir de 1492, adentraram o território dito americano para explorarem suas riquezas, passando por cima de tudo e de todos que encontrassem pela frente.

Nesta leva de documentações textuais, a *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel, de Primeiro de Maio de 1500* nos oferece um leque de

2. Cf. Jesus (2011).

possibilidades para refletirmos sobre como pode ter se desencadeado o processo de colonização das terras brasileiras no início desse processo. Os temas da narrativa abarcam a chegada de Pedro Álvares Cabral e sua frota à costa brasileira; o encontro dos portugueses com os nativos; as teses levantadas que legitimariam a cristianização; as relações de escambo e de trabalho dos índios e dos colonos. Portanto, uma série de identidades e alteridades, bem como de representações que as embasavam, foram produzidas nesta carta. Em primeiro de maio de 1500, Pero Vaz de Caminha envia à corte portuguesa relatos sobre o então *descobrimento* da nova terra³.

Nesta documentação, há uma repetição do adjetivo *inocente* quando o cronista se referia aos costumes dos indígenas. Em alguns excertos, em nosso entendimento, Caminha procura evidenciar que era de responsabilidade dos portugueses – além de tomar posse das terras e das riquezas nelas contidas – salvar os nativos da suposta barbárie em que se encontravam.

E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo e vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degregados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram. (...) Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria maior - com respeito ao pudor (Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel, de Primeiro de Maio de 1500, p. 27-28).

3. Pero Vaz de Caminha nasceu em Portugal em 1450. Caminha morreu em finais do ano de 1500, meses depois de ter redigido a carta ao rei D. Manuel. A mentalidade de Caminha, para Pacheco, como um homem da virada do século XV para XVI, cristão, crédulo de inúmeras superstições sobre o desconhecido e que buscava neste então “Novo Mundo” as comprovações destas superstições (PACHECO, 2004). Na esteira desta discussão, é digno de nota o fato de considerarmos 1492 – que convencionalmente é o ano da chegada de espanhóis à costa americana – como o fim de uma era e não um início. Até 1492 viajantes europeus experimentaram um comércio escravagista exclusivamente marítimo no qual cativos oriundos da África subsaariana eram levados para a Europa (RUSSELL-WOOD, 2014).

O nexu que estabelecemos com este passado e o nosso presente reside no conceito de *identidades*. Em todo momento quando encontramos outras pessoas com costumes, crenças, opiniões ou vestimentas diferentes das nossas, estamos produzindo representações e criando identidades para o *eu* e para o *outro* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Desse modo, Caminha defendeu que a catequização dos indígenas se validaria e seria possível por conta da falta de religiosidade ou de idolatria daqueles povos ao compará-los com a religiosidade cristã europeia. Ao analisarmos tal narrativa à luz dos conceitos de identidade/alteridade e de representação, temos as bases do pensamento sobre o outro como o menor, o desaculturado. Entendemos que esse conceito aplicado a essa fonte tem o poder de suscitar debates acalorados em sala de aula e chamar atenção para o problema de pertencimento dos imigrantes e refugiados que, ao deixarem seu país, põem em jogo a sua identidade. No entanto, como fazer isso? Para respondermos a essa pergunta, recorreremos à literatura educacional, que detalhamos nas próximas linhas.

Apontamentos, planejamento, ação: considerações à luz da literatura educacional

O trabalho docente é, antes de tudo, uma atitude cognitiva. Trata-se de um instrumento nas mãos do professor, independentemente de sua área. O planejamento escolar pode ser considerado como uma atividade que implica previsão de uma ação a ser realizada, a definição de objetivos a serem alcançados, bem como os métodos de que o profissional lançará mãos, a projeção temporal para execução e, finalmente, as formas de avaliação desse processo (LIBÂNEO, 1994). Desse modo, o ato de planejar deve perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo a evitar, em demasia, as improvisações, bem como permitir ao professor a possibilidade clara de que os resultados sejam avaliados.

Para Libâneo, o planejamento possui um caráter processual. Trata-se de um roteiro não rígido, pois os resultados vão, paulatinamente, delineando-se conforme a realidade do aluno, da escola, do logradouro. É necessário pontuar que, em 2018, na ocasião em que o presente texto ainda se tratava de uma proposta de ação, não obtivemos retorno da escola estadual na qual pretendíamos realizar este projeto. De modo a contribuir para o presente livro, modificamos o texto e apresentamos uma possível proposta de Plano de Ação – com

base em nossas experiências em sala de aula e à luz da literatura educacional e historiográfica. Para Azevedo (2013), o planejamento nas aulas de História, especificamente, deve focar em um ensino em perspectiva, que propicie aos alunos formas de entrelaçar o passado com o seu presente, de modo a situá-lo no tempo e no espaço. Planejar significa um ato intencional por parte do professor, dentro dos limites éticos de sua profissão, e reflexivo – portanto, um exercício científico.

Pensar a aula cientificamente, tendo em vista o significado e os fins a que devem atender um planejamento, requer a consciência de que as fases, as opções e as escolhas, implicam em situações diversificadas de ensino-aprendizagem, que estão presentes durante as vivências em sala de aula, em um processo de avanços e recuos. Contribuí para o bom funcionamento das atividades previstas no planejamento e o consequente êxito deste, a realização de um diagnóstico (com descrição e interpretação) sobre o público escolar para o qual o plano foi elaborado. Aspectos como: a quantidade de alunos em sala, as condições físicas da instituição, os recursos materiais e humanos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas dos alunos e o nível intelectual destes, as condições socioeconômicas dos discentes, entre outros, são denunciadores das condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino se desenvolverá e por isso são ingredientes basilares para a construção do planejamento (AZEVEDO, 2013, p. 6).

O planejamento das aulas de História, portanto, deve ser fruto de uma atitude científica por parte do professor. Entretanto, são muito comuns críticas ao exercício profissional por parte da sociedade, e mesmo dos alunos, sobre a eficácia do ensino da disciplina História na resolução de problemas contemporâneos e para a vida. Mosé, inspirada pelas obras de Nietzsche – como *Escritos sobre a educação* (data de publicação: 2009), *Crepúsculo dos ídolos* (publicado originalmente em 1888/ edição de 2006), e *Humano, demasiado humano* (1878/2002) –, preconizou que o pensamento reflexivo fruto das discussões em sala de aula devem respaldar uma formação cujo alvo seja o acesso, pelo aluno, dos bens culturais, bem como ofertar a ele meios para que possa, autonomamente, produzir, criar (MOSÉ, 2019). A autora interroga-se

sobre a prática docente, além de questionar qual o papel que a História ocupa enquanto disciplina escolar, como no seguinte trecho:

Como um professor pode se contentar em dar aulas no quadro-negro enquanto os alunos passivamente ouvem ou copiam? A aprendizagem exige atividade, exige ação. Um aprendizado não acontece de fato se não implicar o aprendiz, se não o envolver de alguma maneira. E Nietzsche também não aceita o fato de a escola viver de passado e memória, o que se evidencia na utilização excessiva da história nas formações curriculares e na quase total ausência de um estudo do presente. Ao se deter demasiadamente no passado, as formações escolares despotencializam o viver. O ser humano deve aprender a viver e se utilizar da história quando for a serviço da vida (MOSÉ, 2019, p. 153).

Ora, dois pontos nos chamaram atenção nesta crítica que a autora faz à prática docente e à História escolar. O primeiro, sobre o qual concordamos, é que de fato a aprendizagem é um processo ativo de troca de experiências, no qual o professor e os estudantes são peças fundamentais e interdependentes. O segundo ponto, sobre o qual discordamos, é a leitura da autora de que Nietzsche despreza a História como um campo do saber necessário à vida, porque o que o filósofo oitocentista condenava na disciplina histórica – quando levamos em conta o contexto de nacionalização do território alemão na segunda metade do século XIX – era sua preocupação excessiva com a politização do passado que os historiadores alemães contemporâneos a ele produziram de modo a criar mitos nacionalistas (BIASUTTI, 2018, p. 68).

Dessa forma, o que Nietzsche questiona na obra *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*, analisada por Biasutti (2018), é em que medida o conhecimento histórico seria necessário para a vida. A História teria, nesse sentido, três aspectos, que Biasutti considerou como três espécies de histórias elencadas pelo filósofo alemão. A primeira espécie pode ser caracterizada como uma História de caráter monumental, a qual interessaria aos sujeitos de ação, cujo motivo do consumo dessa História seria a necessidade de se buscar exemplos das consideradas grandes figuras do passado. A segunda trataria da visão antiquária do passado que teria como

mote a conservação das instituições que deram origem à sociedade, mesmo as menores manifestações culturais, porque formaria a identidade de um povo. Apesar disso, e é nisso que encontramos a crítica de Nietzsche, se essa preservação (segunda espécie) ou a monumentalização do passado (primeira espécie) não fosse motivada pelas questões circunscritas no presente, a vida pereceria em benefício da História *per se*. A terceira, uma História crítica, teria respaldo em uma noção que acompanha o fazer histórico, o esquecimento. Biasutti (2018) argumenta que o pensamento de Nietzsche sobre esse terceiro ponto diz respeito ao esquecimento de determinados passados para que o indivíduo possa “libertar um horizonte que seja propício à vida” (BIASUTTI, 2018, p. 151).

Estes são os serviços que a história pode prestar à vida; de acordo com suas metas, forças e necessidades, todo homem e todo o povo precisa de um certo conhecimento do passado, ora sob a forma da história monumental, ora da antiquária, ora da crítica: não como um grupo de puros pensadores que apenas contemplam a vida, não como indivíduos ávidos de saber, que só se satisfazem com o saber e para os quais a ampliação do conhecimento é a própria meta, mas sempre apenas para os fins da vida, e, portanto, sob o domínio e condução suprema destes fins. Esta é a ligação natural que uma época, uma cultura, um povo deve ter com a história – evocada pela fome, regulada pelo grau de suas necessidades, mantida sob os limites pela força plástica que lhe é própria – se o conhecimento do passado, em todas as épocas, só é desejado a serviço do futuro e do presente, não para o enfraquecimento do presente ou para o desenraizamento de um futuro vitalmente vigoroso: tudo isto é simples como a verdade é simples e convence imediatamente também aquele que não se deixou levar, inicialmente, pela justificativa histórica (NIETZSCHE, 2003, p. 31).

Necessário pontuar que esse terceiro ponto não seria de fácil assimilação porque comporta alguns perigos. Biasutti (2018) chama atenção para um deles. Devemos considerar que as sociedades contemporâneas são os resultados das histórias de pessoas que as antecederam no tempo e no espaço, a despeito de maniqueísmos (BIASUTTI, 2018). A História, em suas três espécies, possui,

segundo Nietzsche, sua função na vida dos indivíduos, o que habilita a disciplina ao uso de seus conteúdos para a discussão de dilemas contemporâneos, sem que para isso a tomemos como mestra da vida – antes, a História nos oferece conceitos, experiências e representações de mundo dos sujeitos do passado. Aqui reside a nossa segunda crítica à Mosé (2019), a História enquanto disciplina não pode preterir conteúdos sob o respaldo de que são questões envelhecidas ou engavetadas. Antes, o professor, a partir de sua prática de planejamento de caráter científico, tem o dever de buscar nas fontes e nos conceitos possíveis respostas para dilemas contemporâneos. Houve migrações de larga ou pequena escala no passado, representações e identidades foram construídas ou destruídas e isto motiva a intervenção do professor de História.

Apresentamos, pois, uma proposta de intervenção que contemple as contribuições de Libâneo (1994) sobre planejamento escolar e a perspectiva dos usos do conhecimento histórico para responder questões do presente. Segundo Libâneo, as funções do planejamento englobam a definição de objetivos e metas, o estabelecimento de tarefas e delegação de funções a serem desenvolvidas tanto pelos professores quanto pelos alunos envolvidos, e a avaliação de processos e dos resultados (LIBÂNEO, 1994). Nesse contexto, as contribuições de Phillippe Perrenoud (1997) também nos foram de grande valia, quando compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem não são uníssomos ou invariáveis. Em *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação* (1997), o autor tece considerações em torno da questão da diferenciação dentro dos processos educacionais que levem em conta uma organização escolar de trajetórias diferenciadas e que rompam com os programas escolares rígidos. Assim, para Perrenoud, “a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação, estão ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos” (PERRENOUD, 1997, p. 10).

Por mais que as considerações de Perrenoud evoquem primeiramente as questões do currículo, do planejamento de aulas e das avaliações – para então superar o fracasso escolar –, lançamos mão dessa contribuição para ressaltarmos o público a que, primeiramente, pensamos como alvo: alunos da 3ª série do Ensino Médio. Algumas perguntas nos vieram à tona. Como tratar de um assunto tão polêmico como é o de imigração no contexto de intensas disputas de narrativas, um dos marcos de 2018, sobre nacionalidades e crises humanitárias? Os estudantes desta etapa do Ensino Médio estariam mais preocupados com o desempenho no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) do que com regimes

autoritários, êxodo populacional ou a situação de refugiados? Por fim, como avaliar os alunos de modo com que o conteúdo ensinado faça sentido na vida de cada um? Entendemos que a História escolar deve propiciar condições para que os alunos debatam assuntos de relevância tanto para si quanto para a sociedade. Conceitos como *representação* e *identidade*, tais como expostos anteriormente, subsidiam os estudantes a compreender que em conflitos sociais identidades são formuladas, rechaçadas ou mantidas. Dessa forma, para respondermos a tais questões elaboramos um planejamento, como exposto a seguir.

PLANO DE AÇÃO	
<p>Disciplina: Estágio Supervisionado em História III – 2018/2 Professor responsável: Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo Aluno: Irlan de Sousa Cotrim Componente curricular: História Turma: 3ª série do Ensino Médio Tema: Nós e os outros: identidades e imigração no Brasil contemporâneo.</p>	
Nº de aulas: 2	<p>Carga Horária: 55 min. Carga Horária: 55 min.</p>
<p>Motivação inicial: Tendo em vista o fluxo migratório na América Latina e no mundo como um todo, pretendemos expor tal problemática na forma de uma proposta de atividade destinada a alunos da 3ª série do Ensino Médio. Tal proposta contempla uma discussão acerca dos conceitos de identidade/alteridade, cidadania e xenofobia a partir de reportagens acerca do fenômeno da imigração venezuelana e síriaca no Brasil, na década de 2010. Utilizamos, para tanto, um corpus documental quinzentista constituído pelos relatos dos viajantes europeus, a saber, a carta de Pero Vaz de Caminha.</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geral: Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de compreender a relação existente entre os conceitos de identidade e alteridade com o de xenofobia, e aplicá-los ao contexto trabalhado: a imigração e o lugar dos refugiados síriacos e venezuelanos no Brasil. • Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação interdependente entre identidade e alteridade; - Relacionar os conceitos de identidade e alteridade ao conteúdo da Carta de Caminha ao rei português, em 1500; - Debater, à luz dos conceitos evocados, a situação dos refugiados no Brasil exposta nas reportagens utilizadas. 	
<p>Conteúdos:</p> <p>Aula 1 – Documento/monumento: contexto histórico e as características da literatura de informação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O contexto europeu – Grandes Navegações. 2) A literatura de informação e os adjetivos utilizados por Caminha para descrever os povos brasílicos. <p>Aula 2 – Debate: imigração no Brasil contemporâneo (2010-2018)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Debate acerca da problemática evocada e a produção de trabalhos artísticos (poemas, pinturas, refrãos e outros) que tenham como matéria a situação dos refugiados no Brasil. 2) Discussão sobre os resultados do Plano de Ação. 	

Metodologia: Projetamos duas aulas de cinquenta e cinco minutos, a serem combinadas pelo professor estagiário e os professores da escola. A primeira aula tratará da problemática levantada no título do presente projeto: Nós e os outros: identidades e imigração no Brasil contemporâneo. O professor deverá debater os principais acontecimentos que precederam o alvorecer do século XVI, como o meio século de comércio entre portugueses e governos africanos de produtos e escravizados para a Europa, além da questão do périplo africano e a mudança das rotas e perspectivas do mundo pelos portugueses e espanhóis, que culminou na chegada desses povos à América⁴. Além disso, o professor deverá explicar as características da literatura informativa que é o mote da carta de Caminha, tais como o estilo descritivo, o louvor à terra natal e o relato das belezas naturais da nova terra. Depois dessa contextualização, o professor pode dar início à explicação dos conceitos de identidade e alteridade e pode proceder à introdução das reportagens.

As duas reportagens têm como mote os conflitos causados por conta da imigração de venezuelanos e refugiados sírios. Os conceitos de identidade/alteridade, cidadania e xenofobia nortearão o debate em sala de aula, que será mediado pelo professor estagiário contando com a participação dos alunos e, se possível, em colaboração com professores de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas.

Reportagem 1:

Sírios no Brasil podem se tornar alvo de redes de exploração de trabalho, alerta ONG

Fabiola Ortiz
De Nova York para a BBC Brasil

29 setembro 2015



Famílias sírias devem ser incluídas em políticas básicas fundamentais pelo governo, segundo diretor de ONG

4. Sugerimos o segundo capítulo de *Histórias do Atlântico Português*, de John Russell-Wood (2014). O professor pode, inclusive, escrever um resumo crítico deste capítulo e formular uma apostila para os alunos sobre o assunto. Também recomendamos o terceiro capítulo desta obra, que traça um panorama da literatura portuguesa sobre o Atlântico português.

Na reportagem 1, destacamos o seguinte trecho:

Na busca desesperada pela sobrevivência nas cidades brasileiras, os sírios que chegam ao Brasil podem ser alvos fáceis para redes de exploração de trabalho escravo. A advertência é do diretor-executivo da organização ActionAid Internacional, Adriano Campolina, nas Nações Unidas. O brasileiro de 46 anos lidera a ONG com sede na África do Sul e está nesta semana em Nova York para acompanhar a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável e a 70ª Assembleia Geral da ONU. Em entrevista à BBC Brasil, Campolina afirmou que ainda falta uma política mais estruturada de acolhimento a refugiados e imigrantes no Brasil. “Um refugiado ou um imigrante é mais vulnerável à superexploração”, afirma. “É preciso construir e reforçar uma política em relação aos refugiados e imigrantes que seja mais integrada e baseada em direitos humanos e num acolhimento solidário”.

Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150929_sirios_exploracao_trabalho_fo. Acesso em: 22 nov. 2018.

Reportagem 2:

EXODO VENEZUELANO >

O “monstro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil

Após ataque a imigrantes em Pacaraima, divisa com a Venezuela, refugiados expõem medo e brasileiros revoltados cobram soluções

Na reportagem 02, destacamos:

Um nó diplomático vai se adensando na cidade de Pacaraima, em Roraima, na fronteira com a Venezuela, desde que, no dia 18 de agosto, um grupo de brasileiros destruiu acampamentos improvisados de centenas de imigrantes. As imagens gravadas e distribuídas nas redes sociais correram o mundo para revelar a tensão entre as populações dos dois países. De um lado, o desesperado êxodo venezuelano. De outro, a falta de preparo do Brasil para lidar com os novos refugiados. A gota d'água para justificar o ataque aos imigrantes foi a notícia de que um comerciante de Pacaraima, Raimundo Nonato, havia sido roubado e espancado, um crime cometido supostamente por quatro venezuelanos. A polícia investiga o caso. Enquanto isso, 1.200 venezuelanos já foram expulsos após os ataques dos habitantes da área. “Não é que não queremos os venezuelanos, mas temos que colocar os venezuelanos bandidos no seu devido lugar, como esses que me torturaram. A Polícia Federal precisa puxar os antecedentes dos imigrantes na fronteira”, disse Nonato ao EL PAÍS. Com alguns pontos na cabeça e o olho direito roxo, ele afirma que o crime que sofreu é uma das provas de que a imigração venezuelana em Roraima saiu do controle.

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html. Acesso em: 22 nov. 2018.

A segunda aula terá como mote um debate, cujo objetivo é o de fomentar a competência argumentativa dos alunos, bem como a compreensão dos conceitos estudados na aula anterior. Além da arguição, o professor irá propor uma atividade artística, de modo a averiguar a compreensão dos alunos dos conceitos discutidos em aula, que serão expressos pelos discentes em poemas, pinturas, músicas ou vídeos acerca do tema. A produção desses trabalhos pode ser feita em parceria com os docentes de Língagens e Códigos (Língua Portuguesa e Artes), bem como com os professores das demais Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia e Geografia), implicando numa atividade transversal.

Recursos instrucionais: Quadro branco, pincel, apagador, material didático, computador, projetor multimídia.

Referências

Documentação Primária Impressa

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel de 1º de maio de 1500**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta. Acesso em: 02 abr. 2018.

Bibliografia complementar

AMARAL, Rodrigo. Violência cultural: xenofobia, terrorismo e o advento da intolerância nas relações transnacionais. In: **Anais da I Semana de Relações Internacionais (UFABC/Unifesp) – O sul global de Bandung ao século XXI**. São Paulo, 2016. Disponível em <https://semanari.wordpress.com/2016/03/16/publicacaodos-anais-da-semana-de-ri/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Zahar, 2000.

RUSSELL-WOOD, John. **Histórias do Atlântico português**. Organização: Ângela Domingues e Denise Soares de Moura. São Paulo: Unesp, 2014, p. 27-87.

Dessa forma, pensamos em um plano de ação multidisciplinar porque tratamos de um tema polêmico e delicado. Gostaríamos de ponderar que este plano de ação não esgota o assunto, tampouco possui caráter único e exclusivo. Cabe ao nosso leitor a inspiração em nossa experiência para que, por meio dela, possa formular suas próprias estratégias de debate, pesquisa e, sobretudo ensinar História com cada vez menos improvisação. Sabemos que as poucas horas destinadas ao estágio supervisionado não comportam a totalidade das experiências e dos questionamentos que graduandos em História devem possuir. Este livro e, conseqüentemente, o presente capítulo possuem a função de subsidiar a prática docente e contribuir para a formação do professor, que deve ser contínua, rica em leituras e conectada com a realidade da escola.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos expor como planejamos a execução do Projeto de Ação da disciplina de Estágio Supervisionado em História III, durante a licenciatura em História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujo tema mesclou excertos da Carta de Pero Vaz de Caminha com a realidade contemporânea de disputas de narrativas entre *insiders* brasileiros e *outsiders*, os refugiados. A Carta de Caminha apresentou adjetivos que os colonizadores quinhentistas utilizavam para a manutenção de sua identidade por meio da construção do *não eu* para referirem-se aos povos nativos americanos.

Vale ressaltar nossa preocupação com a permanência, indubitavelmente em outro contexto e em outro tipo de concepção de mundo, de algumas falácias a respeito dos índios e de outras etnias que não eram europeias. Expressões como “índio preguiçoso”, “quinquilharias” e “mulheres indígenas prostitutas” estão, paulatinamente, sendo abolidas dos livros didáticos de História. Esses adjetivos são alguns dos preconceitos que bebem de uma concepção quinhentista colonial originária de outro povo cujo modo de vida e cultura era completamente distinto das matrizes indígenas que aqui residiam. Essa visão colonizadora tem reminiscências nos preconceitos que a todo custo buscam o cenário público. Entendemos que discursos não são inocentes e são capazes de mobilizar massas para as mais diversas finalidades, lícitas ou ilícitas.

Com este trabalho, finalizamos a disciplina de Estágio Supervisionado em História, que nos possibilitou o aprofundamento de nossas estratégias docentes. Mais que acompanhar as disciplinas de professores-regentes ou apresentar relatórios inertes, este projeto de ação nos permitiu – com base na literatura educacional e historiográfica – a percepção das idiossincrasias, da burocracia escolar e da curiosidade dos alunos em assuntos considerados polêmicos e que necessitam ser discutidos. Infelizmente, por conta do tempo exíguo que a disciplina escolar de História possui no Ensino Médio – apenas duas aulas semanais no ensino público –, não pudemos pôr em prática tal projeto, porém, a possibilidade de que os docentes, os diretores e os coordenadores escolares leiam este capítulo nos encorajou a publicar o projeto na forma de um texto acadêmico. Esperamos que ele possa suscitar novas experiências e novos relatos.

Referências

- AMARAL, Rodrigo. Violência cultural: xenofobia, terrorismo e o advento da intolerância nas relações transnacionais. *In: Anais da I Semana de Relações Internacionais (UFABC/Unifesp) – O sul global de Bandung ao século XXI*. São Paulo, 2016. Disponível em <https://semanari.wordpress.com/2016/03/16/publicacaodos-anais-da-semana-de-ri/>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. *Revista Metáfora Educacional*, Feira de Santana – BA, n. 14, jan./jun. 2013, p. 3-28. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 14 out. 2020.
- BIASUTTI, Rusley Breder. **Nietzsche contra Nietzsche**: linguagem, história e política. Um estudo sobre a Segunda Consideração Intempestiva (1874). Dissertação (Mestrado em História). Vitória: UFES, 2018.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei Dom Manuel de 1º de Maio de 1500**. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta. Acesso em: 05 mai. 2020.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- DIENER, Alexander; HANGEN, Joshua. **Borders**: a very short introduction. Oxford: University of Oxford Press, 2012.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Zahar, 2000.
- FERREIRA, Antônio. Celso. A fonte fecunda. *In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina (Orgs.). O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 61-91.
- JESUS, Zeneide Rios de. **Povos indígenas e história do Brasil**: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito. Simpósio Temático “Os Índios e o Atlântico”, XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH, São Paulo, 17 a 22 de julho de 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990, p. 535-553.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MILESI, Rosita; COURY, Paula; ROVERY, Julia. Migração venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. Porto Alegre. *Aedos*, n. 22, v. 10, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/83376>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MOSÉ, Viviane. **A espécie que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Petrópolis: Vozes, 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- PACHECO, Isabel Maria de Jesus. **O imaginário da carta de Caminha e sua apropriação pelo turismo**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Universidade Federal da Bahia – UFBA. Ilhéus (BA): UESC, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996, p. 12-25.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos de ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

RUSSELL-WOOD, John. **Histórias do Atlântico português**. São Paulo: Unesp, 2014.

Experiências formativas entre escola e universidade: saberes e práticas africanas em foco

Miriã Lúcia Luiz

Paula Florinda de Freitas Faria

Considerações iniciais

O capítulo trata de reflexões produzidas a partir do *intercâmbio de experiências* (BENJAMIN, 1994) vivenciadas em uma escola da rede municipal de Vitória, constituindo-se em um processo formativo multilateral por envolver sujeitos em distintos momentos de formação e atuação: graduandos do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo; estudantes do Ensino Fundamental; professores da Educação Básica e, por fim, professora e estagiária do Ensino Superior, narradoras dessas experiências – pessoais e coletivas –, que na perspectiva benjaminiana, procuram

nuançar “[...] vestígios presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem viveu, seja na qualidade de quem as relata” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Essa experiência assumiu um movimento bifronte: a) promover a relação da *prática como componente curricular* que compõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009) com as escolas de Educação Básica; e b) ao considerar uma temática suscitada pela escola parceira – África –, mobilizar e provocar os estudantes do Ensino Fundamental (4º e 6º ao 9º ano) a respeito dos saberes da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira¹ a serem introduzidos e consolidados pela mediação dos licenciandos de História.

Com efeito, a literatura sobre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas (LAUREANO, 2008; MUNANGA, 2015; BATISTA, 2015; CORENZA, 2018) indica a necessidade de alteração de paradigmas, ao inserir, nos espaços escolares, tradições culturais de povos que, em função do eurocentrismo, foram invisibilizadas no processo educacional. Nesse caminho,

[...] a afirmação positiva da cultura dos negros, bem como a elaboração de projetos que descubram, demonstrem, valorizem e disseminem essa cultura, deve fazer parte dos currículos escolares e serem realizados em parceria, [envolvendo] escola, comunidade, Movimentos Negros, entre outras iniciativas (BATISTA, 2015, p. 73).

Essa reflexão, portanto, envolve duas temáticas educacionais amplas e complexas: a) os processos formativos do professor de História, com foco para as experiências que os cursos de licenciatura possibilitam na relação com as escolas de Educação Básica, especialmente no âmbito das disciplinas que compõem a *prática como componente curricular* e estágios curriculares; e b) as alternativas para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, obrigatório nas escolas a partir da Lei Federal nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o

1. Utilizaremos a expressão “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” baseando-nos na redação da Lei nº 10.639/2003.

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERR) (BRASIL, 2004), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, para consolidar essa legislação (CORENZA, 2018).

O texto parte de reflexões sobre a *prática como componente curricular*, e os modos como o Projeto Pedagógico do Curso de História da Ufes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009) prevê a atuação do egresso. Busca destacar os desafios relativos ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica e apontar alternativas para esse ensino com referência nos projetos de intervenção² dos estudantes do curso de História em turmas do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Vitória no segundo semestre de 2018.

A prática como componente curricular e as alternativas para o intercâmbio de experiências entre escola e universidade

Ao tematizarmos a formação do professor de História, partimos da premissa de que seus processos formativos constituem-se ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional, porém, é preciso considerar a centralidade dos cursos superiores de graduação, pois neles “[...] os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2003, p. 60). Desse modo, um olhar para o PPC de História nos permite pensar a respeito da formação que se pretende garantir aos licenciandos na Universidade Federal do Espírito Santo e, de modo específico, contribuir “[...] para a construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (ibidem).

Importa-nos, neste documento, identificar “as habilidades” específicas relacionadas à licenciatura que o profissional, egresso do curso, deve apresentar:

[...] domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos

2. Ao longo do texto, utilizaremos as expressões oficina pedagógica, projeto de intervenção e proposta didática por entendermos que expressam nosso entendimento acerca da experiência desenvolvida.

que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino; domínio das diferentes técnicas e métodos de avaliação de conhecimento; capacidade de efetuar a transposição didática, realizando assim a adaptação da densidade dos conteúdos aprendidos na Universidade ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, numa dinâmica que vai do mais complexo ao menos complexo; capacidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios do aluno no processo de transmissão/construção do saber histórico escolar; capacidade de lidar com o livro didático, de confrontá-lo e ao mesmo tempo valorizar as suas potencialidades; capacidade de inovar pedagogicamente, tanto no que diz respeito aos recursos/estratégias de ensino, quanto na proposição de avaliações/atividades criativas que despertem no aluno o interesse pelo aprendizado da disciplina (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 18).

Para garantir essa dimensão formativa, o PPC propõe a carga horária da licenciatura com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002, que estabelece o mínimo de 2.800 horas, cuja organização deve permitir a articulação teórico-prática, com: 400 horas de *prática como componente curricular*, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009).

Ao apontar saberes e práticas específicas ao licenciando, com previsão em sua carga horária de atividades voltadas para questões relativas à educação, de modo amplo, e ao ensino da História, em particular, entendemos que há nesse documento curricular a preocupação com a formação do professor e não apenas do pesquisador. Esse é um embate histórico entre os profissionais e pesquisadores da área, que se materializa, dentre outras formas, na legislação educacional e nas Diretrizes Nacionais para os cursos de História (BRASIL,

2001)³. Chamam-nos a atenção, especialmente, os modos como o PPC define a prática como componente curricular, ao considerar que “[...] tais atividades pressupõem a relação entre teoria e prática reivindicada em toda a legislação referente ao ensino, e não só ao ensino em cursos de Licenciatura” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 21). Essa dimensão da formação é expressa no documento como

[...] princípio relevante na concepção curricular, que pressupõe a valorização e aprimoramento de pré-requisitos oriundos de experiências anteriores, trazidas pelos alunos, a serem necessariamente levados em conta no planejamento e execução das formalidades de ensino e aprendizagem, para que estas alcancem o sucesso pretendido (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 21).

É na perspectiva do currículo praticado⁴ que este texto se insere, ao tratar de experiências vivenciadas em uma disciplina que compõe a dimensão da *prática como componente curricular* do curso de História. Assim, na busca pelo permanente exercício de “[...] aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 54), realizamos uma oficina pedagógica na disciplina *Teoria e Prática do Ensino de História*.

A temática escolhida para esse projeto de intervenção emergiu da própria escola parceira, cujos estudantes, em sua maioria, são negros. Em meio aos apagamentos e silenciamentos curriculares – ainda que tenham se passado quase duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das DCNERR/2004 –, nota-se um movimento incipiente nas escolas brasileiras para “[...] a valorização no ambiente educacional das identidades negras e sua incorporação em currículos e práticas educacionais” (CORENZA, 2018, p. 23). Entendemos a

3. Sobre as tensões e embates a respeito da formação do licenciado e bacharel (professor versus pesquisador) em História, ver: Fonseca (2003); Fonseca e Couto (2008) e Ricci (2015).

4. Para Ferraço (2004), o currículo é entendido como uma invenção dos sujeitos no cotidiano das instituições. Os sujeitos são pensados, nessa perspectiva, como praticantes “[...] que produzem, em meio às redes e contextos vividos, diferentes saberespráticas que têm na relação solidária sua expressão mais visível” (idem, p. 90, grifos do autor).

dimensão complexa que essa abordagem exige, tanto em termos conceituais, quanto pedagógicos, porém, nos limites dessa reflexão, assim como Munanga (2015, p. 25) questionamos:

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro?

Para o referido autor, a análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. Desse modo, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira constitui-se em um desafio para professores que atuam na Educação Básica e não é menos complexo quando pensamos nos processos formativos dos professores. Um exemplo de como a efetivação das políticas públicas constitui-se em um processo marcado por lutas e embates constantes é a inclusão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, o que só ocorreu efetivamente em 2018.

Isso nos leva a pensar o que se passa na outra ponta, ou seja, se nas instituições formadoras essa temática, antes transversal, só passa a compor efetivamente o currículo como disciplina 15 anos após a publicação do dispositivo legal que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas (Lei nº 10.639/03), como os professores da Educação Básica têm ensinado esses saberes? Quais processos formativos são oferecidos a esses profissionais no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação relativos a esses conhecimentos?

A partir do intercâmbio de experiências aqui focalizado, ainda que questões como essas não sejam respondidas, podem ser pensadas, ressignificadas e ampliadas, pois a solicitação dos profissionais da escola para que focalizássemos o tema África pode nos indicar: a) a carência ou limitado trabalho a respeito do tema; b) a necessidade de atualização e diversificação das referências teóricas e didáticas sobre o assunto; e, especialmente, c) a potência do diálogo

entre sujeitos em diferentes momentos formativos sobre um continente cuja história e cultura têm sido historicamente negligenciadas e apagadas.

Nesse sentido, o tópico a seguir trata especificamente da experiência realizada na escola, em que focalizamos os projetos de intervenção produzidos por cada grupo de estudantes do curso de História, a partir dos procedimentos de pesquisa utilizados para levantamento da abordagem, dos conceitos a serem introduzidos e consolidados e das atividades que constituíram cada projeto.

Intercâmbio de experiências entre escola e universidade: sujeitos, saberes e práticas

Com o programa de ensino da disciplina *Teoria e Prática do Ensino de História* buscamos contemplar: as dimensões formativas para o exercício docente por meio de aulas teóricas; o diálogo com pesquisadores da área de educação, de modo amplo, e do ensino de História, em particular; as aulas de campo planejadas e conduzidas pelos estudantes da turma em espaços históricos da Grande Vitória – Palácio Anchieta e Catedral, Museu do Negro (Mucane), Paneleiras de Goiabeiras, Prainha e Convento (Vila Velha). Por meio do planejamento e realização de uma oficina pedagógica com a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em parceria com uma escola do município de Vitória, buscamos viabilizar “[...] abordagens sobre a construção do pensamento, conhecimento e consciência histórica e suas articulações em diferentes contextos e lugares de produção do processo educativo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 1), conforme previsto na ementa, bem como “[...] produzir estratégias didáticas para o ensino de História na perspectiva interdisciplinar”, como descrito em um dos objetivos do programa da disciplina (ibidem).

Importa-nos dizer, como lembra Laureano (2008), que os desafios iniciais para o trabalho com a temática África advêm do recente interesse acadêmico em fornecer aos futuros docentes os saberes imprescindíveis ao ensino de História da África. Como alternativa, a referida autora sugere que o trabalho seja executado por meio de projetos com todas as probabilidades descritas e avaliadas antecipadamente. Mesmo que esses projetos não afiencem sucesso integral, eles podem originar aberturas seguras para o desenvolvimento do

trabalho. É nessa perspectiva que acendemos a possibilidade de compartilhamento das experiências de sujeitos em diferentes momentos formativos a respeito dos povos, culturas e histórias africanas.

A realização das oficinas seguiu um roteiro geral cujo tema direcionador intitulou-se *O Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: pensar, sentir e agir/fazer*⁵. Para a realização dessa oficina, organizamos os estudantes em cinco grupos, cada um responsável por uma turma da escola parceira. Inicialmente, cada equipe aplicou um questionário sociocultural⁶. O trajeto a ser percorrido pelos cinco grupos compôs-se de nove etapas: 1) tema; 2) duração/local; 3) objetivos gerais e específicos; 4) justificativa; 5) conteúdos; 6) recursos didáticos; 7) fundamentos pedagógicos; 8) procedimentos detalhados das ações dos docentes e dos discentes; 9) referências. Como resultado derradeiro da proposta, os grupos elaboraram um relatório com o detalhamento da realização da oficina, com enfoque para os desafios e as potencialidades, e o socializaram em sala de aula.

Dentro da temática geral *História e Cultura Africana*, os grupos desenharam contornos específicos: para o 4º ano foi proposto o *Projeto Capoeira: sociabilidade, corporeidade e musicalidade* (Grupo A); o 6º ano vivenciou o projeto *Memórias de Baobá: história e ancestralidade* (Grupo B); para o 7º ano propôs-se *A África como sinônimo de riqueza* (Grupo C); para o 8º e 9º anos foram propostos, respectivamente, *África: aspectos socioculturais* (Grupo D) e *Conhecendo as Áfricas: pesquisa, produção e apresentação das múltiplas realidades* (Grupo E).

Para narrarmos essa experiência lançamos mão dos roteiros e relatórios elaborados por cada grupo (com textos e fotografias), bem como dos registros fotográficos e notas que tomamos ao longo do referido semestre. Uma análise minuciosa de cada proposta é inviável, tendo em vista os limites quantitativos e os objetivos traçados para este texto. Desse *corpus* documental, emergiram os seguintes eixos, que conduziram nossas reflexões: a) o conhecimento e a valorização das identidades negras contemplados nas propostas; b) os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do continente

5. Roteiro baseado em documento elaborado por Ramos (2013), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

6. Este questionário será discutido ao tratarmos dos conhecimentos prévios dos estudantes.

africano e a elaboração das propostas; e c) as produções que indicam aprendizagens dos estudantes da Educação Básica mediadas pelos graduandos do curso de História. Entendemos que esses projetos nos permitiram refletir a respeito das potencialidades do intercâmbio entre a escola e a universidade para a formação dos professores de História e, não menos importante, evidenciaram alternativas didáticas para o trabalho da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, pois, como destacou o Grupo B (2008a, p. 1), ao justificar a sua proposta de intervenção,

[...] para além da obrigatoriedade legal estabelecida pela lei nº 10.639/2003, temos a obrigação ética de trabalhar o ensino das diversas culturas africanas que constituíram e constituem o Brasil – haja vista a importância e a necessidade da abordagem de temas relacionados à identidade e a ancestralidade –, nos legando a variedade cultural que encontramos na sociedade atual e, por conseguinte, em sala de aula [...].

Partindo do princípio de que o estudante também é um sujeito histórico, capaz de se reconhecer “[...] como agente desse fazer história e desse fazer cultural, através do reconhecimento da presença africana em nossa história e em nosso país” (GRUPO B, 2008a, p. 1), esse mesmo grupo, após o momento do diagnóstico e do diálogo com a professora regente, identificou a necessidade de trabalhar temas relacionados às identidades negras, já que grande parte dos estudantes é negra, contudo, não se identifica com a história e a cultura do povo negro. Munanga (2015, p. 31) afirma que a “[...] história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade”. Segundo o autor, a história do negro no Brasil foi alvo de táticas de adulteração e de negação e sua narrativa deu-se de acordo com o panorama do outro, assim como de seus interesses (MUNANGA, 2015).

A tradição historiográfica exposta por Munanga, de que constantemente se produz apagamentos e negação da história da África, manifestou-se no desejo dos estudantes de buscarem suas próprias identidades, na relação com as identidades de povos até então pouco conhecidos por eles. A escolha do grupo que trabalhou com o 6º ano procurou romper com a adulteração da história do negro pautando-se em reflexões sobre a história africana a partir da relação

do homem com a natureza, da importância do Baobá⁷ e do Griô⁸ como mediadores da história africana. Em uma das atividades, os graduandos solicitaram que os estudantes produzissem, a partir do que haviam discutido em aula, “[...] algum material para ser pendurado nos galhos do Baobá, externando em forma de poesia, música, grafite etc., um pouco da *identidade afro-brasileira*” (GRUPO B, 2018a, p. 4, grifos nossos).

A partir daí, o grupo propôs aos estudantes a confecção da representação de um Baobá que cumpriu duas funções: a de ornamentar a sala e a de guardar as histórias produzidas pelos estudantes (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Montagem do Baobá pelos graduandos



Fonte: Grupo B (2018b).

7. Na África, o Baobá possui inúmeras utilidades, é usado na alimentação, na medicina tradicional africana e na confecção de objetos. Está presente também na mitologia africana. No Brasil, a árvore representa para o afrodescendente um legado africano em nossas terras [...] (PEREIRA, 2011, p. 141).
8. “A palavra griô tem origem na tradição oral africana, utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, esses transmitidos oralmente. Segundo a griô Adwoa Badoe, entre os povos do oeste da África, os griô são aqueles que há séculos preservam e transmitem as histórias – principalmente as que se referem aos grandes líderes e à formação dos reinos, mas também às pessoas comuns” (PORTO, 2016, s.p.).

Figura 2 – Representação finalizada do Baobá



Fonte: Grupo B (2018b).

Nessa perspectiva, as dimensões da ancestralidade e identidade exploradas pelo Grupo B (2008b) revelaram a face sensível do ensino de História. Na ótica dos graduandos, a oficina possibilitou

[...] produzir reflexões que certamente trarão frutos. Trabalhar Identidade em uma turma em que a maioria não se via como negra – constatamos isso nas questões diagnósticas aplicadas no primeiro encontro com os alunos – serviu, desde o princípio, para produzir discussões e questionamentos que agora constituem parte da pequena comunidade que é o 6º ano (GRUPO B, 2018b, p. 1).

Uma das propostas que explorou o conhecimento e a valorização das identidades negras destinou-se ao 7º ano e partiu das seguintes questões: “O que eu vejo da África em mim? E no Brasil?” (GRUPO C, 2018, p. 1). Esses questionamentos serviram como ponto de partida para provocar os

estudantes a expressarem seus conhecimentos a respeito do continente africano. Esse grupo propôs, inicialmente, que todos se organizassem em círculo (Figura 3) e se expressassem oralmente. Isso porque a circularidade e a oralidade são movimentos e práticas centrais na cosmovisão africana e nas manifestações culturais afro-brasileiras. Como lembra Pereira (2011), a circularidade, por exemplo, está presente no pensamento africano e afrodescendente, em articulação com a ancestralidade, que “[...] nos leva ao pensamento circular repetitivo que nunca passa exatamente no mesmo lugar, ou seja, a herança cultural é recebida, reelaborada e expandida continuamente” (PEREIRA, 2011, p. 73).

Figura 3 – Estudantes do 7º ano e graduandos do curso de História em círculo para a realização da oficina



Fonte: Acervo das autoras (2018).

Além da circularidade e da oralidade, elementos centrais da cultura africana e afro-brasileira, o grupo explorou o samba-enredo produzido pela escola de samba Mangueira “História para ninar gente grande”, para o carnaval de 2019. Ao tratar da “história que a história não conta”, a letra buscou

9. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/sambas/mangueira-2019>. Acesso em: 18 abr. 2019.

relembrar a importância de negros, índios e pobres para a História do Brasil. Ao analisar com os estudantes o fragmento da letra: “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”, os licenciandos mencionaram o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, ocorrido em 14 de março de 2018, fato desconhecido pela turma. Isso, além de impactar os graduandos, evidenciou a importância das discussões propostas, pois o desconhecimento dos estudantes não se limita à História e Cultura do continente africano, mas abrange também fatos ocorridos na atualidade brasileira envolvendo a população afro-brasileira. Esse nexo entre fatos atuais e a História e Cultura do continente africano – ancestralidade, oralidade, tradição, cosmovisão, circularidade e filosofia africana, além de aspectos históricos e políticos de países – contribuiu para a elaboração dos conhecimentos dos estudantes e para a formação de sua consciência histórica¹⁰.

A noção identitária trabalhada pelo grupo D explorou as relações do nosso país com o continente africano, reconhecendo a abordagem sobre a formação da sociedade brasileira como uma alternativa para “[...] enfrentar o racismo, criar uma consciência histórica e crítica, projetar uma ideia do que é o Brasil e o que é ser brasileiro, [...] estudar os diversos grupos étnicos que formaram nossa pátria” (GRUPO D, 2018a, p. 5). Para os membros desse grupo, faz-se necessário “[...] que se mantenha viva a memória e tradições afro-brasileiras e que seja feito o estudo da cultura negra da África e do nosso país, em sala de aula” (ibidem).

Nessa direção, importa-nos considerar que é a partir da tomada de consciência das culturas de resistência – definidas por Munanga (2004) como culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização – que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São, portanto, “[...] essas identidades plurais que evocam discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo na educação” (CORENZA, 2018, p. 22). Com base no pensamento de Munanga, Corenza (2018) aponta para essa heterogeneidade das culturas africanas e afro-brasileiras, o que foi explorado, em alguma medida, pelos graduandos do grupo D com os estudantes do 8º ano, como expresso no relatório:

10. Sobre a formação da consciência histórica, ver: Rüsen (2011).

Nós atuamos também em prol de que os estudantes adquirissem consciência de que a História da África pode ser estudada a partir de um viés não somente dos vencedores, e sim que se trata de um continente que transborda culturas e variações étnicas, assim como de milhares de povos portadores de singularidades que podem, e devem ser considerados como sujeitos históricos, visto que sua participação histórica é essencial para entender a historicidade do espaço daquele continente (GRUPO D, 2018b, p. 1).

Na busca pelo trabalho com as identidades negras, partindo do conhecimento de elementos da História e Cultura dos povos africanos, esse grupo propôs uma oficina de pintura de máscaras (Figura 4), explicitando as suas inúmeras utilizações em diferentes contextos, por exemplo, para fins ritualísticos, considerando algumas crenças africanas que concebiam que os poderes mágicos das divindades seriam apropriados por aquele que usasse a máscara. Também poderiam ser utilizadas para fins de luta em guerra, partindo do mesmo pressuposto de apropriação de poderes e força. Além disso, algumas sociedades utilizavam esse tipo de objeto como ornamentos (GRUPO D, 2018b).

Figura 4 – Estudantes do 8º ano e graduando de História confeccionando máscaras africanas



Fonte: Grupo D (2018b).

A realização das oficinas, especificamente ao “[...] instigar os discentes a reconhecerem a importância da História da *África*, justamente por possuir relação direta com a História do Brasil”, problematizando “[...] os processos e as relações historicamente construídos entre esses dois espaços fulcrais para a constituição da cultura afro-brasileira e daquilo que o Brasil é na atualidade [...]” (GRUPO D, 2018a, p. 2), indica alternativas para o ensino de culturas, conhecimentos e experiências de vida dos povos africanos e afro-brasileiros que até recentemente estavam silenciados ou encontravam pouco espaço para serem debatidos e ampliados nos espaços escolares.

Para o início desse trabalho a respeito do continente africano, a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes mostrou-se fundamental. Isso se deu por meio da aplicação de um questionário sociocultural, cujos objetivos, além de traçar o perfil de cada turma, buscaram investigar questões sociais, econômicas e culturais, enfatizando as relações dos estudantes com a escola e, mais especificamente, com a disciplina História e os conhecimentos relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira¹¹. Ao considerarmos as possibilidades dos estudantes de elaborarem conceitos históricos, ou seja, de “[...] realizarem suas próprias construções sobre os fenômenos e objetos do mundo social” (SCHMIDT, 1999, p. 148), ganham centralidade seus conhecimentos prévios, cuja composição agrega informações sobre o presente e o passado, com uma lógica própria que nada tem de conhecimentos aleatórios.

O relatório do grupo C aponta para a importância desse momento inicial destinado ao diagnóstico para dimensionar a formulação da proposta para o 9º ano:

Retomando o motivo de ser/existir da proposta de oficina, localizamos nossa preocupação ao primeiro contato com os alunos na aula diagnóstica de outubro de 2018. [...] A partir desta preocupação/inquietação [pouco conhecimento dos estudantes a respeito

11. O questionário contou com 13 questões: 12 destinadas a traçar o perfil dos estudantes de cada turma, e a última desdobrou-se nas interrogações: a) Por que estudar História? b) Há alguma relação entre a História e o seu cotidiano? Justifique; c) Quais assuntos/temas você aprendeu nas aulas de História que considera mais importantes? d) Que temas gostaria de estudar/se aprofundar? e) Cite o que você mais gosta nas aulas de História; f) O que é patrimônio histórico? Você conhece algum? Exemplifique; g) O que você conhece sobre a história da África? Em que gostaria de se aprofundar?

do tema], optamos por apresentar o continente africano aos discentes (GRUPO C, 2018, p. 2).

De modo similar, o grupo B relatou o momento destinado ao diagnóstico a fim de definir “[...] quais assuntos seriam mais interessantes para tratar em relação ao público, quais seriam mais delicados de abordar, bem como os métodos de abordagem para as temáticas” (2018b, p. 1). A partir disso, os membros do grupo definiram o tema a ser explorado no 6º ano.

Chamou-nos a atenção especialmente a constatação, por meio desse movimento diagnóstico, da ausência ou do limitado conhecimento dos estudantes da escola a respeito do tema, como lemos no roteiro do grupo E:

A partir da análise diagnóstica (realizada a partir de um encontro entre docentes e discentes, no dia 04 de outubro de 2018, na escola), percebemos um interesse nos alunos em conhecer as diversidades das Áfricas, ao mesmo tempo que sentimos uma carência de saberes historicamente construídos acerca desse continente (GRUPO E, 2018a, p. 5).

O conjunto de atividades até aqui analisadas levou-nos a pelo menos duas constatações: a) a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes para a elaboração de qualquer proposta pedagógica, pois, conforme o PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009), a “[...] capacidade de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios do aluno no processo de [...] construção do saber histórico escolar” constitui-se uma das “habilidades” que o licenciado em História deve demonstrar ao final de sua formação. Esses conhecimentos espontâneos são fundamentais porque, ao longo do processo de elaboração do conhecimento, os estudantes revelam percepções a respeito do seu relacionamento intrínseco com as interações sociais, pois eles são sujeitos com um determinado pertencimento de classe e com inserção em uma determinada cultura (SCHMIDT, 1999); b) a ausência ou o limitado conhecimento dos estudantes a respeito da História e Cultura Africana e Afro-brasileira parecem revelar as poucas alterações dos currículos e das práticas pedagógicas para atender a Lei nº 10.639/2003. Essa fragilidade passa, inevitavelmente, pelas condições materiais das escolas e de formação de professores, como indicam as Diretrizes Curriculares para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004).

Ao buscarmos registros que demonstrassem os percursos de aprendizagens dos estudantes, saltou aos nossos olhos a proposta do grupo que tematizou a *Capoeira: sociabilidade, corporeidade e musicalidade* no 4º ano, ao viabilizar a “[...] participação ativa do aluno na oficina para que eles atuem como construtores de seus conhecimentos [...]” (GRUPO A, 2018a, p. 1). Para tanto, dentre os objetivos, o grupo buscou o reconhecimento das múltiplas linguagens envolvidas na Capoeira, a percepção do corpo como um meio de expressão, o entendimento da música como uma forma de protesto e resistência e, por fim, a aproximação de expressões musicais por meio dos ritmos instrumentais da capoeira.

Ao longo do projeto, os estudantes da turma tiveram o primeiro contato com os instrumentos oficiais da capoeira – caxixi, reco-reco, berimbau, pandeiro, agogô, atabaque –, identificaram seus sons, aprenderam letras de músicas e conheceram alguns movimentos adotados nessa prática – ginga, quei-xada, quei-xada entrando, martelo, esquiva, descida básica, negativa e roleio.

Dois momentos em que se evidenciaram as produções e expressões dos estudantes nos pareceram centrais nessa experiência: a confecção e personalização dos instrumentos de capoeira pelos estudantes e seus usos na realização de uma roda de capoeira para toda a escola (figuras 5 e 6).

Figura 5 – Confecção de caxixis pelos estudantes do 4º ano com mediação do graduando de História



Fonte: Grupo A (2018b).

Figura 6 – Roda de Capoeira dos estudantes do 4º ano



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

O outro momento ocorreu após a roda de capoeira. Ao retornarem para a sala de aula, o grupo propôs um trabalho final que consistia em uma produção na qual os estudantes “[...] se expressassem da forma que quisessem sobre o que eles haviam aprendido durante os dois dias de oficina” (GRUPO A, 2018b, p. 5). Os registros revelam desenhos de roda de capoeira, de instrumentos e de letras das músicas que aprenderam durante a oficina. Na avaliação do grupo, “[...] esse foi um momento muito enriquecedor porque vários alunos enquanto desenhavam cantavam as músicas, estavam todos envolvidos no trabalho, todos estavam presentes e dando sua contribuição ao cartaz” (GRUPO A, 2018b, p. 5). Com certa convicção de que conhecimentos foram consolidados, o grupo concluiu: “O que eles deixaram registrado mostrou que eles se inseriram no universo da capoeira e puderam expressar o que eles aprenderam de diferentes formas” (GRUPO A, 2018b, p. 5).

Inserindo-se também nessa perspectiva, o grupo que trabalhou com o 9º ano relatou uma experiência ao focalizar “[...] cinco países, que de certo modo, pudessem representar as múltiplas realidades das Áfricas: África do Sul, Angola, Egito, Nigéria e República Democrática do Congo” (GRUPO E, 2018b, p. 1). A partir disso, os graduandos propuseram, entre as atividades,

que os estudantes, organizados em grupos – cada um responsável por um país –, realizassem pesquisas e localizassem alguns aspectos gerais sobre seu país. Deveriam, em seguida, selecionar aqueles que lhes chamassem maior atenção/curiosidade para produzir uma apresentação, que poderia ser por meio de paródia/música (escrita/cantada), poesia (varal de poesias/declamação), esquete (pequeno teatro), dança, cartazes (exposição/apresentação oral), desfile, maquete, dentre outros.

Ao pesquisar sobre Angola, o grupo de alunos, com orientação de uma das licenciandas, optou por “[...] mesclar o vocabulário angolano com o vocabulário brasileiro, encontrando semelhanças e diferenças na escrita e compreensão do português” (GRUPO E, 2018b, p. 4) e o resultado foi a letra de um *rap*:

*Minha rua
Se liga meu mano, eu sei rimar,
Mas da escola eu quero bazar
Eu vou do norte até o sul, mas eu quero é tomar um malavu,
Prazer eu sou Olavo!
Pode pá minha rua é imunda,
mas a rapaziada tá ligada que eu moro na munda.
Cadengue
Vou parecer meio vulgar,
Mas eu quero me bondar,
Eu já peguei dengue e não sou cadengue,
Mas eu manjo das consequências da infância
Angola
Tá ligado mano, eu jogo bola com meus parceiros da Angola.*

Vocabulário Angola / Brasil

Bazar: Ir embora

Malavu: Cerveja

Munda: Morro

Bondar: Matar

Cadengue: Criança

(GRUPO B, 2018b, p. 4).

Essa experiência, na ótica da graduanda que orientou o grupo, mostrou-se vinculada aos pressupostos freireanos¹² por relacionar-se intimamente com os contextos de vida desses estudantes, conforme registrado no relatório do grupo¹³:

Acredito que minha grande felicidade foi dar liberdade de criação aos meninos, aguçando a criatividade dos mesmos. De poesia para *rap* os limites são tênues, e de alguma maneira, explorei isso. O *rap*, por ser um estilo musical mais ligado ao cotidiano dos alunos mostrou-se aprazível. Nesse sentido, pudemos trabalhar escrita, ritmo e musicalidade ao mesmo tempo que investigamos o vocabulário de Angola e as curiosidades locais do país (GRUPO E, 2018b, p. 5, grifo dos autores).

Essa percepção interessou-nos particularmente, pois indica possíveis percursos de aprendizagens, não apenas dos estudantes da escola, mas também da graduanda, que evidenciou saberes e práticas indispensáveis à atividade docente, como a mediação, a valorização da realidade dos estudantes e processos de didatização do conhecimento científico para a elaboração do saber histórico escolar, “[...] adaptando a densidade dos conteúdos aprendidos na universidade ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 18).

Outrossim, desafios, atravessamentos e dificultadores que o contexto escolar nos impõe cotidianamente não pouparam os licenciandos. Declarações como as que seguem compuseram os relatos dos grupos: “[...] a oficina contribuiu para vivenciar os desafios da prática docente, o cansaço de um dia na escola e a importância de preparar uma boa aula” (GRUPO D, 2018b, p. 9);

-
12. Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco. Foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e seu primeiro diretor. Através desse trabalho, elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização, que expôs em 1958. As primeiras experiências do Método Paulo Freire começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias (FREIRE, 2001).
 13. Esse grupo organizou parte do relatório subdividindo-o pelas experiências específicas de cada integrante. Assim, a graduanda redigiu na primeira pessoa do singular as experiências do grupo que orientou.

“Trabalhar com os integrantes [estudantes do 9º ano] foi desafiador, pois não se mostraram realmente interessados nas atividades” (GRUPO E, 2018b, p. 5); “Tínhamos como elemento principal da oficina a representação de um baobá, encontramos alguns empecilhos para a confecção da árvore que foi produzida a partir de papelão, tanto pelo tempo disponível para a confecção, tanto pelo tamanho” (GRUPO B, 2018b, p. 1); “Além disso, outro ponto negativo da realização na oficina diz respeito às apresentações” (GRUPO B, 2018b, p. 2); e, por fim, os contratempos expressos pelo Grupo A (2018b, p. 2) na confecção dos instrumentos musicais:

Os quatro regentes [...] monitoraram e auxiliaram os alunos na montagem e pintura, porém depois houve uma bagunça na sala que resultou em um grande gasto de tempo para colocar tudo em ordem. Os alunos utilizaram a tinta e a cola para fazer “slime”, os que já haviam terminado e lavado as mãos voltaram a se sujar para fazer o “brinquedo”. Tivemos que guardar todo o material, depois de limpar cada pote de tinta, e chamar os alunos que já haviam terminado para fazerem uma roda no fundo da sala onde [um dos regentes] começou a ensinar algumas músicas utilizadas na capoeira.

Em meio ao desafio de narrar experiências formativas vivenciadas por três grupos distintos, porém, interligados pelo contexto de atuação e de formação – estudantes do Ensino Fundamental, professores da Educação Básica e professora e estagiária do Ensino Superior – sentimo-nos: a) angustiadas pelas seleções e recortes dos registros, necessários a qualquer operação historiográfica; b) atentas aos silenciamentos e apagamentos da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos e práticas escolares; e c) positivamente impressionadas, porque, mesmo com os muitos dificultadores, os graduandos, apoiados pelos profissionais da escola, introduziram provocações e questionamentos a respeito das relações étnico-raciais, focalizando a História e Cultura do continente africano, de modo amplo, e da população afro-brasileira, em particular.

Considerações finais

Quem escuta uma história está na companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia (BENJAMIN, 1994, p. 213).

Ao concordarmos com essa assertiva benjaminiana, compartilhamos nossas conclusões, que nada mais são do que frestas em uma arquitetura complexa e densa. Assim, ao narrar essas experiências por meio das vozes dos graduandos, presentificadas em seus registros escritos e imagéticos, percebemos, a princípio, o distanciamento dos estudantes da escola (em sua maioria, pessoas com ascendência afro-brasileira) dos saberes e costumes originários dos povos africanos, bem como a ausência ou limitada relação destes estudantes com referências positivas da população negra.

Ao longo da oficina, contudo, notamos o envolvimento dos estudantes nas propostas dos graduandos e, por conseguinte, nos demos conta da potencialidade das experiências construídas na relação da escola com a universidade, constituindo-se em um duplo movimento formativo: para os estudantes da educação básica e para os graduandos, como apontado pelo grupo D ao destacar “[...] a importância da atividade na escola para a proposta da disciplina de teoria e prática de ensino. Neste momento do curso, a carga de teoria ultrapassa, em larga escala, a possibilidade de prática de ensino” (GRUPO D, 2018b, p. 9).

Ao final dessa narrativa que se construiu a partir de experiências, ao evocar nossa memória, musa da História (BENJAMIN, 1994), optamos por registrar um momento por nós vivenciado durante essa intervenção: após os integrantes do grupo B montarem o Baobá no pátio da escola, uma estudante chamou-nos particularmente a atenção, pois movia uma das atividades que ornamentava a árvore (produzidas em folhas A4). Involuntariamente, talvez pelo misto de surpresa e zelo pelo material produzido, direcionamos nosso olhar para a aluna, que de imediato falou: “Esse poema é meu, estava caindo e estou recolocando no lugar. Fomos nós que fizemos o Baobá!”. Nossa reação instantânea foi dizer que estava tudo bem e que ela verificasse se mais alguma produção estava nas mesmas condições, pois precisávamos cuidar daquele material com carinho.

Em um segundo momento, passamos a refletir sobre o sentimento de pertencimento que aquela estudante demonstrou ao referir-se ao produto final da sua turma. Optamos, assim, por concluir este texto com novas provocações: seria uma pista de que essa estudante estivesse se sentindo representada naquela produção coletiva, o Baobá? Seu poema teria relação com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira? Houve alguma mudança no modo de essa estudante negra se autoafirmar como afro-brasileira a partir desses momentos de reflexão e produção mediados pelos licenciandos durante a proposta de intervenção?

Referências

- BATISTA, Luciana Lima. Educação e diversidade étnico-racial: legislação e educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. *In*: CAPRINI, Aldieres Braz Amorim; REIS, Edna; RODRIGUES, Rodrigo Ferreira (Orgs.). **Política de promoção da igualdade racial na escola**. Cariacica: Ifes, 2015, p. 67-80.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.
- CORENZA, Janaina de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba: Appris, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008, p. 101-130.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 77-94.

- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.
- GRUPO A. **Projeto Capoeira**: Sociabilidade, Corporeidade e Musicalidade. Roteiro da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018a.
- GRUPO A. **Projeto Capoeira**: Sociabilidade, Corporeidade e Musicalidade. Relatório da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018b.
- GRUPO B. **Memórias de baobá**: história e ancestralidade. Roteiro da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018a.
- GRUPO B. **Memórias de baobá**: história e ancestralidade. Relatório da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018b.
- GRUPO C. **A África como sinônimo de riqueza**. Roteiro da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018.
- GRUPO D. **África**: aspectos socioculturais. Roteiro da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018a.
- GRUPO D. **África**: aspectos socioculturais. Relatório da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018b.
- GRUPO E. **Conhecendo as Áfricas**: pesquisa, produção e apresentação das múltiplas realidades. Roteiro da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018a.
- GRUPO E. **Conhecendo as Áfricas**: pesquisa, produção e apresentação das múltiplas realidades. Relatório da oficina pedagógica. Vitória: Ufes, 2018b.
- LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 211-222. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-15.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- MUNANGA, Kalengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr. 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.
- PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2011.
- PORTO, Helânia T. **A importância de Griôs na socialização de saberes e de fazeres da cultura**. 2016. Disponível em: <http://www.processocom.org/2016/06/01/a-importancia-de-grios-na-socializacao-de-saberes-e-de-fazeres-da-cultura/>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Oficina Pedagógica**: O Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Pensar, sentir e agir/fazer. UNILAB: Ceará, 2013.
- RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 23-40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Construindo conceitos no ensino de história: “a captura lógica” da realidade social. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Vitória: Colegiado de História, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa da disciplina Teoria e Prática do Ensino de História**. Vitória: Colegiado de História, 2018.

História e música: as influências das negritudes no cenário musical do Brasil e do mundo

Douglas Christian Ferrari de Mello
Sérgio Vitor Gomes Lipari

Considerações iniciais

Pensar e ensinar História na atualidade tem sido um exercício cada vez mais desafiador. São perceptíveis os contornos utilitaristas que a educação vem ganhando nos últimos tempos, em que o que se deve aprender é aquilo que “vai servir para alguma coisa” (entenda-se: para a aplicação prática no mercado de trabalho), em que o ensino cada vez mais deve servir “ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riquezas” (FREITAS, 2014, p. 1105). Os recentes ataques e tentativas de desmoralização das instituições e universidades públicas, sobretudo no que tange aos investimentos

no ensino, pesquisa e extensão das Ciências Humanas, tidas por alguns como desnecessárias nesta concepção mercadológica da educação, vêm enfraquecendo as percepções da necessidade do aprendizado da História. Soma-se a isto o estrangulamento que o próprio profissional da educação sofre, sobretudo no sistema público, com baixa remuneração, falta de reconhecimento, dificuldades na estrutura, entre outros. Todos esses aspectos colaboram para que o professor, muitas vezes, perca a compreensão de si próprio enquanto agente de transformação e a capacidade para o planejamento necessário ao ensino da disciplina.

Conforme afirma Azevedo (2013, p. 4), “o professor é detentor de mensagens que serão trabalhadas em sala de aula mediante a materialização dos seus princípios e execução de procedimentos teóricos e metodológicos”. No entanto, o que tem ocorrido é que este mesmo professor, pelos motivos já mencionados, furta-se à pesquisa metodológica, reproduzindo somente o que se encontra no livro didático, ou nem mesmo isto, deixando um enorme vácuo no lugar onde deveria ser trabalhada a criticidade, o conhecimento histórico, os questionamentos e a complexidade da sociedade. Assim, os alunos não se conhecem e não se reconhecem como agentes da história, aliás, como protagonistas de sua própria história, e não veem sentido em aprender “coisas do passado”. Perde o professor, pois ele também é formado dentro da sala de aula, e perde o aluno, pois lhe é tolhido um direito fundamental: a educação, que, conforme destaca Saviani, “é um fenômeno próprio aos seres humanos” (2011, p. 11). Dessa forma,

[...] a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência (SAVIANI, 2011, p. 11).

A docência, segundo alguns professores – inclusive alguns com quem convivemos na escola, durante o Ensino Básico – é um sacerdócio, um dom. Por essa visão, o professor responde praticamente a um chamado, cuja docência

está imanente à sua *persona*. Mas, mesmo as práticas sacerdotais requerem treinamento, estudo, dedicação. E se a docência é um sacerdócio, não foge à regra. Pensando nessa necessidade, os diversos cursos das mais variadas instituições de Ensino Técnico e Superior sempre reservam, em suas grades, disciplinas “práticas”, para colocar em ação as diversas teorias aprendidas durante o processo de formação.

A disciplina Teoria e Prática em Ensino de História é uma destas que visam possibilitar experiências teórico-práticas voltadas para a História ensinada na Educação Básica, a última no currículo de formação. Sua proposta é permitir que o aluno possa deter as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da prática docente, geralmente já iniciada nos estágios obrigatórios. A atividade central desenvolvida no âmbito dessa disciplina diferiu-se da tradicional observação e apontamentos de aulas ministradas pelo professor titular na área que o estagiário teve de acompanhar, ou, por vezes, aulas ministradas pelo próprio estagiário. No caso da proposta feita pelo professor dessa disciplina no semestre 2019/1, a ideia foi desenvolver um projeto de intervenção em uma turma ou na escola observada durante o semestre. A proposta consistia em buscar soluções pedagógicas alinhando a crítica teórico-prática docente e o ensino de História a atividades para além do livro didático, do quadro e do caderno.

Nesse cenário, surgiu o projeto que aqui será explorado. Mais tarde, o mesmo converteu-se em um amplo Projeto de Intervenção Cultural para uma Mostra Cultural das turmas do período noturno de uma Escola Estadual localizada em Vila Velha. Por ocasião da Semana da Consciência Negra, buscamos explorar as diversas influências africanas nos mais variados gêneros musicais ao redor do mundo. Heranças ancestrais que remetem aos mais remotos períodos da humanidade foram essenciais para a formação da teoria musical ao longo dos séculos, culminando na teoria moderna.

A Base Teórica para o desenvolvimento deste trabalho se pauta na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, termo utilizado por Saviani no prefácio do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011, p. XV) para definir a pedagogia que contrapunha as concepções tradicionais, como explica:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não

críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista.

E ainda:

Logo de início é possível afirmar que, em verdade, pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética. No entanto, a partir de 1984 dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo - pedagogia dialética - vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações (SAVIANI, 2011, p. 75).

A Pedagogia Histórico-Crítica nos permite compreender com mais clareza o papel da escola e do educador, descolado das formas tradicionais da concepção do saber, e nos compele a traçar novos caminhos, novos horizontes para o ensino. Buscando esses caminhos, entendemos que o aluno é uma peça chave na construção desse saber, assim como o professor, que faz a mediação com o conhecimento historicamente construído e socializado. Para buscar compreender a realidade do aluno e trabalhar essa mediação do conhecimento, o professor precisa levar em consideração suas vivências e experiências extramuros. Segundo Bondía (2002, p. 20):

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora”, etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos

e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política [...].

Bondía também propõe outras possibilidades de pensamento, a saber: ao invés de pensar no binômio ciência/técnica ou teoria/prática, pensemos na experiência/sentido. E impele ao educador repensar sua forma de atuação, pois o mesmo não deve ser simplesmente um disseminador de informação, de conteúdo¹, conforme pondera:

A informação² não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “saber-doria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de

-
1. O autor não utiliza o conceito de “conteúdo” em seu trabalho, porém nos pareceu pertinente a utilização do termo, que se aproxima ao sentido que o autor dá à informação no contexto da obra.
 2. Compreendemos, aqui, que o sentido de “informação” para o autor pode ser traduzido como “conteúdo”.

dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (BONDÍA, 2002, p. 21-22).

Assim, o nosso trabalho enquanto educadores deve ser direcionar as informações, os conteúdos para o campo da experiência. Para isto, são necessários: planejamento das ações, leitura, intimidade com as fontes e criatividade. Azevedo (2013, p. 4) defende que refletir sobre o planejamento “é pensar na dimensão pedagógica da prática docente”. Tudo em nossa vida depende de planejamento para que possamos traçar estratégias de alcance dos nossos objetivos. Com a educação deve ser tomado o mesmo cuidado, uma vez que,

O planejamento é um processo que exige organização e sistematização de ideias tendo em vista a tomada de decisões em prol da garantia da eficiência e da eficácia de uma ação, seja qual for a esfera de tal ação. O ato de planejar está presente em vários setores da vida social. Do ponto de vista educacional, podemos afirmar que o planejamento é um ato político-pedagógico posto que é detentor de intenções. Tal intencionalidade expõe o que desejamos realizar e o que pretendemos atingir. Ao pensarmos no trabalho escolar executado a partir da disciplina História, essa intenção torna-se mais específica e explícita no que se refere à formação de um tipo de homem e de sociedade (AZEVEDO, 2013, p. 5).

Desse ponto de vista, pensar no resgate das raízes africanas através da música propõe reconhecer a importância da população negra na construção da nossa história e da nossa cultura, e como isto é silenciado nos anais da “história oficial”. É garantir a centralidade e potencializar as narrativas de representatividade às alunas e aos alunos negros, é revelar sua herança cultural, muitas vezes desconhecida por eles próprios, resultado de anos de violência e aculturação. Lilia Schwarcz e Flavio Gomes procuram resgatar essas heranças através do trabalho organizado por eles em 2018, o *Dicionário da Escravidão e Liberdade*, no qual convidaram diversos especialistas para compor cinquenta textos críticos a respeito da história da África e da escravidão imposta a este continente. Nas palavras dos autores:

Na data em que publicamos a primeira edição deste Dicionário, 2018, completam-se 130 anos da extinção da escravatura no Brasil. É muito tempo, mas as marcas do passado escravista ainda atormentam o país. No momento presente, as desigualdades raciais continuam fortes, seja em termos institucionais, seja em termos pessoais, enquanto cidadãos brasileiros e sobretudo para a população negra. Vale a pena lembrar que já em inícios do século XX as elites intelectuais – científicas e literárias – jogavam a escravidão para uma época longínqua. Tal sistema convertia-se então em traço de um passado atávico, obsoleto, próprio dos mundos rurais e, por isso, distante de uma sociedade que agora se pretendia moderna e urbana. A verdade, porém, era bem outra, as paisagens camponesas ou mesmo as cidades e suas fabricas estavam, nesse contexto, repletas de trabalhadores não necessariamente “brancos”, miscigenados ou imigrantes europeus, e sim de homens e mulheres negros, recém-saídos da escravidão, ou de filhos e netos deles (GOMES; SCHWARCZ, 2018, p. 17).

Os mesmos problemas encontrados nos anos imediatamente posteriores à Abolição ainda se percebem na atualidade. A população negra é ainda a que recebe menos oportunidades na educação, com menor índice de escolaridade, maior incidência de analfabetismo, a maior população carcerária, e os jovens negros são as maiores vítimas de extermínio. Muitas políticas de afirmação foram pensadas e colocadas em prática na última década. As cotas permitiram números inéditos de ingresso e permanência dos jovens negros nas universidades, as leis que condenam juridicamente o racismo são uma vitória dos movimentos da sociedade civil organizada, em especial os movimentos negros. No mesmo sentido, tem-se a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, em todas as instituições oficiais de ensino públicas e particulares, a fim de fazer reconhecida “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

No entanto, mesmo com todos esses avanços, faz-se importante o combate contínuo e diário, a extrema vigilância por parte dos educadores a fim de prevalecer e fazer valer a pena a luta pela emancipação e real reconhecimento dos povos negros como formadores e partícipes da sociedade brasileira e da história nacional.

Um breve perfil da escola

A Escola estadual em que foi realizado o projeto é uma unidade pública que está situada no município de Vila Velha e que funciona no mesmo bairro há mais de 40 anos. Até o ano letivo de 2019, a instituição era referência para os moradores locais, pois oferecia variadas modalidades de ensino, como Fundamental, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Integrado ao Técnico. Em 2020, por decisão da Secretaria Estadual de Educação, a escola passou a integrar a Rede de Ensino em Tempo Integral, encerrando as atividades das turmas do período noturno. Embora o bairro esteja relativamente próximo a bairros concebidos como de Classe Média, é habitado em sua maioria por pessoas de baixo poder aquisitivo, detendo também relevantes índices de violência social e institucional. A presença do tráfico é uma realidade e o público escolar não raro comporta adolescentes e jovens tidos como indisciplinados. Apesar das limitações impostas pelo sistema, pudemos observar uma equipe escolar empenhada no atendimento das necessidades dos alunos, dentro de suas possibilidades.

A estrutura física da escola e os recursos disponíveis são excelentes, se comparados a outras escolas públicas do entorno, pois esta dispõe de auditório equipado com os recursos audiovisuais necessários, salas multimídia, Biblioteca, Sala de Artes e Laboratório. Algumas salas são equipadas com *datashow*, e a escola dispõe mais destes equipamentos para empréstimo aos professores. A poluição visual (pichações, sujeiras nas paredes etc.) é mínima, demonstrando um cuidado tanto da gestão quanto dos próprios alunos com o patrimônio escolar. Isto reflete num maior conforto a todos e auxilia na produção do conhecimento.

O Projeto de Intervenção Cultural: História e Música

A música é a arte dos sons, ou, como encontramos descrita pelo método de divisão musical de Paschoal Bona (1808-1878)³, “é a arte de manifestar os diversos afetos de nossa alma mediante o som” (BONA, 2009, p. 8). O ser humano, desde os tempos primórdios, produz música, e esta foi uma das primeiras manifestações artísticas da humanidade, em que o ritmo foi o primeiro elemento a ser explorado pelo homem. Conforme Kurt Pahlen (1907-2003)⁴:

A vida é som. Continuamente estamos cercados de sons e ruídos oriundos da natureza e das várias formas de vida que ela produz. O homem fala e canta há incalculáveis milhares de anos e, graças ao seu ouvido maravilhosamente construído que se parece a uma harpa com infinidade de cordas, percebe sons e ruídos, embora apenas uma parte insignificante da imensidão de tudo quanto soa. Todas as crianças, sem exceção, nascem com a capacidade musical, voz e ouvido: crianças da cidade, do interior, das zonas frias, dos trópicos, das montanhas, das planícies, brancas, pardas, pretas, amarelas, vermelhas. A própria natureza é que nos dá a música; o que dela fazemos varia, conforme o temperamento, a educação, o povo, a raça e a época (PAHLEN, 1991, p. 13).

Durante todo o curso da história, o ser humano se empenhou por sistematizar, teorizar, criar regras e leis para o estudo e a execução musical. Esses esforços sucessivos contribuíram para fazer com que a prática musical se estabelecesse como arte, ciência, cultura, lazer. Por essas multifacetadas noções,

-
3. Pasquale ou Paschoal Bona foi um maestro e teórico musical italiano do século XIX. Natural de Cerignola, mudou-se para Palermo para estudar música no hoje Conservatório Real de Spersi. Converteu-se num dos maiores teóricos musicais, e seu Método de Divisão e Solfejo, que leva seu nome, até hoje constitui uma das bases do aprendizado teórico na música ocidental.
 4. Kurt Pahlen foi um escritor, compositor e regente de orquestra austríaco. Foi diretor da Orquestra Filarmónica de Buenos Aires, Argentina, e em 1957 assumiu a direção do Teatro Colón, um dos mais importantes teatros do mundo. Desenvolveu um importante trabalho pedagógico-musical, tendo sido diretor do Coro Juvenil da Rádio Nacional em Buenos Aires.

conceitos, e pela infinidade de possibilidades de trabalho pedagógico, é que foi apresentado este tema para os trabalhos da Mostra Cultural.

Particularmente no tocante à influência negra na música ocidental, o projeto visa ao resgate e à exaltação dos povos africanos em suas diversas manifestações culturais, que foram ao longo do tempo silenciadas, marginalizadas e postas como inferiores à cultura europeia, mas que a esta emprestaram muitas vezes uma personalidade marcante e determinaram os rumos da cultura musical a partir do século XX. Já

Em 1903, uma das maiores lideranças políticas negras nos Estados Unidos e no mundo atlântico, W.E.B. Du Bois, declarava que “as canções do povo negro – o grito rítmico do escravo” – erguiam-se “não só como a única música americana mas como a mais bela expressão da experiência humana nascida deste lado dos mares”. Na sua avaliação, essa música, mesmo desprezada, mal compreendida e esquecida, continuava sendo “a excepcional herança espiritual da nação e a maior dádiva do povo negro” (ABREU, 2018, p. 130).

É sabida a relação cultural que se desenvolveu entre a América e a África, devido aos séculos em que imperou o tráfico de africanos escravizados para o novo continente. Vindos de diversas nações africanas, esses negros trouxeram consigo suas manifestações culturais, sua religião e, claro, sua música. Ainda que sofrendo processos cruéis de aculturação, supressão de sua identidade, de suas manifestações religiosas, torturas físicas e psicológicas, estes grupos encontraram na subversão, no sincretismo, a forma de manter viva sua ancestralidade, sua identidade. Nesse sentido,

É nas festas que as adversidades culturais dos escravos, suas representações, seus gestos são associados aos já existentes, originando costumes e músicas típicas dos movimentos, numa forma de resistência e afirmação de suas identidades. Desses movimentos sobressaiu o que comumente conhecemos como cultura popular. Com características próprias de cada região do Brasil, estas expressões foram se desenvolvendo de acordo com as realidades econômicas de cada uma. Os principais núcleos rurais que se destacaram como difusores dessa dinâmica foram regiões

que englobam o Rio de Janeiro, Pernambuco e Salvador, consideradas centros irradiadores de produção sociocultural (AGRA FILHO, 2011, p. 6).

E por esta subversão, por este sincretismo, deram-se as influências dos negros e negras na música ocidental. Da música erudita à popular, encontramos referenciais musicais de matrizes africanas. A exemplo da *Sinfonia n.º 9 op. 95* “Do Novo Mundo”, de Antonín Dvořák⁵, que se inspirou em um *Spiritual*⁶ para compor o movimento n.2 da Obra⁷. É também com base nos *spirituals* que vai se desenvolver toda a música gospel no final do século XIX e início do século XX. Ainda no século XVII vai surgir a base melódica de uma das canções gospel mais populares dos Estados Unidos e mais conhecida no mundo: *Amazing Grace*. Tradicionalmente atribuída a John Newton, que compôs a letra, esta canção é, segundo relatos do próprio, um lamento sussurrado por um escravo a bordo de um navio negreiro.

Popularizado nos anos 1950 pela voz de Elvis Presley, o *Rock’n’Roll* se tornou febre no mundo todo, levando milhares de jovens dessa época ao delírio. Porém, este estilo musical, que mais sofreu dissidências e variantes, tem sua origem na voz de uma mulher negra que misturava o jazz, o blues e o gospel de uma maneira única e utilizando uma guitarra elétrica amplificada. Sister Roseta Tharpe deveria ser considerada a rainha, a criadora do *Rock’n’Roll*.

-
5. Antonín Leopold Dvořák (1841-1904) foi um compositor romântico, representante do movimento nacionalista checo. Nascido em Nelahozeves, região da Boêmia Central, na atual República Tcheca, foi também um proeminente professor, tendo sido convidado a atuar no Conservatório Nacional de Música, em Nova Iorque, no ano de 1892, ocasião em que escreveu a 9ª Sinfonia.
 6. *Spiritual*, muitas vezes também grafado *Negro Spiritual*, é um gênero musical que nasceu nos Estados Unidos entre os negros escravizados, sendo entoados a capella e com ritmos utilizando as mãos e o corpo. Acredita-se que a nomenclatura se deva à ideia de a música ser de uma profunda inspiração do escravizado. Aí se encontra também inserida na raiz judaico-cristã, fazendo referência aos Salmos. É precursor e principal influenciador do Gospel e do Blues.
 7. O *Spiritual* que serviu de inspiração para o segundo tema do movimento n.º 2 é a canção *Swing Low, sweet chariot*. Geralmente os *spirituals* não têm data de composição, uma vez que fazem parte do folclore afro-americano, mas o fato de esta canção ter sido utilizada por Dvořák em 1892-93 sugere que era uma canção popular no século XIX. Esta canção foi diversas vezes interpretada por diferentes artistas, desde os Fisk Jubilee Singers, em 1909, à cantora pop Beyoncé, em 2003.

No Brasil, a herança negra é ainda mais arraigada, mesmo que no cotidiano passe tão despercebida por nós. Praticamente todos os estilos populares, tanto no litoral quanto nos sertões, têm origem ou influência africanas. Nessa esteira, Abreu (2018, p. 131) afirma que

No Brasil, como em outras partes do Atlântico negro, entre variadas denominações, como “bailes do congo”, fandangos, lundus e chulas, as canções e danças mais identificadas com a população escravizada e africana, de caráter religioso ou não, eram os batuques. Sem nunca terem sido descritos com muitos detalhes, eles podem ser encontrados, em diferentes períodos, nos registros de viajantes, de literatos e de autoridades religiosas ou governamentais; também podem ser localizados em jornais, em registros policiais e em códigos de postura de diversas cidades do Brasil, ao longo do século XIX.

São muitos e variados os ritmos, como o maracatu, o frevo, o congo. O samba é a expressão por excelência da brasilidade, com muitas variantes. Oficialmente registrado no final da primeira década do século XX, converteu-se no representante oficial da música brasileira. Ainda distante da forma como o conhecemos hoje, mais próximo ao choro, despertou grande interesse comercial na época, conforme destaca Abreu (2018, p. 135):

Em 1917, o registro e a gravação fonográfica do “samba carnavalesco” “Pelo telefone”, pelo músico negro Ernesto dos Santos, mais conhecido como Donga (1889-1974), a despeito das controvérsias sobre a autoria e acerca da primazia do título do “primeiro samba” gravado, são uma ótima oportunidade para acompanharmos as possíveis negociações entre as ações dos músicos negros, os interesses comerciais e a herança musical da escravidão. O samba, uma modalidade musical de divertimento, identificado com tradições da população negra, que incluíam coreografias, ritmo e improvisação poética, fazia seu ingresso no promissor negócio da indústria fonográfica e nas festas de Carnaval, das mais populares às mais elitizadas.

Cada um destes ritmos traz consigo as expressões culturais, religiosas, identitárias, e mesmo de luta e rebeldia, advindos de diversas nações africanas que foram transportadas para cá, e para cada um destes há uma forma, um adereço, um instrumento específico, uma denúncia. Os negros viam na arte, na música, a preservação de sua cultura, de seus valores, de seu passado outrora mais alegre, por ter liberdade e viver em sua terra. Há tantas histórias, tantas investigações, tantas memórias por trás destas manifestações e que esquecemos de mensurar, de analisar, de divulgar. Falar das influências que os negros têm na música, uma arte tão presente no nosso cotidiano, é compartilhar entre os estudantes parte do passado, da ancestralidade, que não é feita de sujeitos escravizados, mas de artistas, de sacerdotes, de princesas e príncipes, de reis, de intelectuais, de músicos que foram escravizados em nome da ganância e da fome de poder.

Proposta de trabalho

A proposta do Projeto abrangeu todas as turmas e professores do período noturno da escola. Foram nove turmas, do Ensino Médio Regular, EJA e uma turma de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Durante a produção do Projeto, houve algumas alterações e adequações. Iremos descrever a proposta como foi apresentada e, posteriormente, na exposição dos resultados, informaremos as alterações que o Projeto original sofreu.

Visando a um melhor aproveitamento do tema proposto, a ideia proposta foi dividir a as turmas em dois grandes grupos: enquanto um grupo ficaria incumbido de pesquisar gêneros musicais internacionais, o outro pesquisaria gêneros nacionais. O critério para a escolha dos gêneros foi a sua importância para a história da música e sua influência regional e global. Dessa forma, ficou definido conforme abaixo:

Grupo 1 – As turmas deste grupo ficaram incumbidas de representar as influências musicais da negritude na América, pesquisando gêneros musicais de origem africana ou afrodescendente nos países da América Latina e América do Norte, de acordo com a lista:

1. *Spirituals e Gospel* – Estados Unidos
2. *Rock* – Estados Unidos

3. *Funk Soul* – Estados Unidos

4. *Mambo* – Cuba

5. *Yanvalou* – Haiti

Houve resistência por parte da turma que ficou encarregada do gênero Yanvalou, devido à sua nítida função religiosa. Ficou evidenciado aqui o preconceito com que ainda são vistas as religiões de matriz africana. Fomos, então, instados a mudar esse gênero, que foi substituído pelo Jazz, proposta surgida da própria turma, que se recusou a trabalhar com a proposta anterior.

Grupo 2 – As turmas deste grupo ficaram incumbidas de representar as influências musicais da negritude especificamente no Brasil, pesquisando e analisando os diversos ritmos e suas origens nas regiões do país, dando ênfase ao Estado do Espírito Santo, não somente por ser nosso Estado, mas por ter grande influência dos africanos em nossas festas típicas:

1. Samba
2. Congo e Jongo
3. Capoeira e Maculelê
4. Maracatu

Conforme descrito, cada turma ficou incumbida de um dos temas acima apresentados, exceto a turma de Ensino Médio Integrado ao Técnico, que, devido à sua especificidade, foi necessário adaptar o tema à sua grade. A proposta inicial para esta turma foi pesquisar sobre empreendedores negros nos diversos campos de atuação, porém a equipe pedagógica, no momento da elaboração do cronograma, achou que esse tema proposto destoaria dos demais, provocando um trabalho totalmente desconectado do tema central e das demais turmas. Azevedo (2013 p. 20) chama a atenção para esse problema no planejamento:

Na elaboração do planejamento é preciso que o docente esteja atento à contextualização do conteúdo. Essa consiste na explicitação da importância do conteúdo relacionado à vida prática do aluno. Busca deixar evidente para professor e, principalmente, para os alunos a relevância de se estudar determinada

matéria. A contextualização consiste na busca dos significados das interpretações históricas passadas e presentes, no estabelecimento de relações e comparações entre situações e problemáticas presentes e passadas. Por meio da contextualização busca-se a compreensão dos significados dos conhecimentos aprendidos na escola para o contexto da vida presente (AZEVEDO, 2013, p. 20).

Em vista dessa questão, e buscando melhor contextualizar o tema a ser trabalhado pela turma do curso Técnico, a proposta inicial foi reformulada. Os alunos então ficaram incumbidos de pesquisarem os aspectos empresariais, mercadológicos e empreendedores que tiveram papel decisivo no sucesso de dois grandes nomes da música mundial em seu tempo, a saber: James Brown e Michael Jackson. Sua missão era a de buscar no contexto da vida e do tempo de cada um destes artistas o que os favoreceu, suas fraquezas, suas influências e a “chave” para o seu sucesso. A escolha dos personagens não foi arbitrária ou por acaso, ela se deu justamente pela grande influência dos mesmos no cenário musical mundial, não somente como cantores ou intérpretes, mas como produtores, empresários, influenciadores da moda e dos meios de comunicação.

Feitas as distribuições e definidos os papéis de cada educador no processo de preparação, passou-se à proposta de estrutura para o desenvolvimento do projeto. A partir das investigações, pesquisas e levantamentos de dados feitos pelos alunos, com auxílio dos professores, foi pensada a divisão das apresentações em dois momentos:

Momento 1 – Com as pesquisas assessoradas pelos professores, os alunos montaram painéis (*stands*) nas diversas salas da escola, com decorações, cartazes informativos, exposições de objetos e instrumentos que remetessem ao gênero anteriormente definido, explicando as origens do estilo musical, suas funções (religiosa, tradicional, festiva etc.) e seus principais intérpretes. Os professores ficaram incumbidos de conduzir essas pesquisas, a fim de imergir os alunos no tema trabalhado. A ideia foi realizar uma pesquisa mais ampla e aprofundada, permitindo aos alunos apropriarem-se das informações e apresentá-las aos visitantes.

Momento 2 – Neste segundo momento, cada grupo teve de preparar uma apresentação lúdica, representando o gênero pesquisado, seja por meio do

canto, da dança, desfile a caráter, declamação etc. Este segundo momento visou trabalhar as habilidades e expressões artísticas dos alunos em diversas esferas que poderiam e deveriam extrapolar o universo do canto e da dança para outras formas de expressão artística. Os dois momentos ocorreram simultaneamente, reservando-se um tempo inicial e pequenos intervalos entre as apresentações para as visitas às salas ambientadas. O evento foi aberto à comunidade do entorno, promovendo uma maior interação entre a comunidade e a escola.

Um trabalho especial e paralelo foi pensado para ser apresentado no dia da Mostra Cultural. Buscamos, entre os alunos de todas as turmas, alguns nomes que gostariam de cantar e integrar um coral. Diversos estudantes se apresentaram e esse grupo foi montado. Inicialmente, o grupo apresentaria canções do repertório gospel, *Spiritual* e Samba, porém, devido à escassez de tempo, foi possível realizar a execução de uma obra gospel. Foram realizados de dois a três ensaios por semana durante os meses de setembro, outubro e novembro até a data da apresentação. Alunos com pouca ou nenhuma instrução em música ou canto receberam aulas básicas de canto, como respiração, afinação etc. e puderam desenvolver, mesmo que a um nível muito básico, as habilidades de canto coral.

Um momento especialmente polêmico foi o processo de definição das avaliações. O que seria avaliado? Como seria avaliado? Visto que o ano letivo já estava finalizando e restavam poucos pontos a se distribuir aos alunos, como distribuir esses poucos pontos, sem comprometer as outras formas avaliativas e tornar o evento mais “atrativo” aos discentes? A avaliação deve se servir de dimensões outras, para além da concepção de “conhecimento acumulado”, que nós expomos em uma folha de respostas, com perguntas de determinado assunto. Viu-se aí certa dificuldade de se pensar na forma avaliativa de um trabalho tão dinâmico, que ultrapassava os limites da prova ou do trabalho escrito, pois, para muitos, o caráter avaliativo se restringe a esses modelos, visando “aprovar” ou “reprovar” o aluno. A este respeito, Hoffmann (1996 p. 66) afirma que,

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constitutivo, prova é irrevogável. Mas as tarefas na escola deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

Após amplo debate e diversas proposições, chegou-se a um consenso e a forma avaliativa foi definida pelos docentes e pelo corpo pedagógico, levando-se em consideração os dois momentos e distribuindo pontos tanto para as exposições nas salas quanto nas apresentações. Foram estabelecidos os seguintes critérios avaliativos (Quadro 1):

Quadro 1 – Critérios de pontuação do trabalho

Critérios de pontuação	
Exposição	Apresentação
Adequação ao tema	Adequação ao tema
Qualidade da pesquisa	Criatividade da apresentação
Explicação do tema	Participação coletiva
Criatividade da Decoração	
Participação individual	
Participação coletiva	

Fonte: Arquivo dos autores (2019).

O imbróglio criado na questão avaliativa foi a forma de pontuação de toda a turma no quesito *Apresentação*, uma vez que alguns alunos apenas seriam selecionados ou se apresentariam para a realização desta etapa. A solução criada foi a seguinte: toda a sala receberia os pontos da apresentação igualmente, de acordo com a avaliação depreendida. Os alunos que participassem diretamente da apresentação teriam uma fração de ponto extra acrescentado à sua nota final. Assim, os alunos que se dispuseram à apresentação teriam seu esforço reconhecido e os demais não seriam prejudicados na pontuação total. A forma de avaliação também foi pensada diferentemente para os dois momentos. Como cada professor ficou responsável por acompanhar uma turma nas pesquisas e na montagem decorativa das salas, este mesmo professor ficou encarregado de avaliar os alunos quanto à participação individual e coletiva da turma no desenvolvimento do projeto. Porém, pareceu mais justo que um outro professor avaliasse os demais quesitos, em vez de o próprio professor. Assim, cada turma foi avaliada por dois professores, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Detalhamento dos critérios de avaliação da Mostra Cultural

Forma de pontuação			
Professor 1		Professor 2	
Exposição	Apresentação	Exposição	Apresentação
Participação individual	Participação individual	Adequação ao tema	Adequação ao tema
Participação coletiva	Participação coletiva	Qualidade da pesquisa	Criatividade da apresentação
		Explicação do tema	

Fonte: Arquivo dos autores (2019).

Ainda um último ajuste referiu-se aos quesitos de avaliação: os alunos que participaram da montagem e apresentação do coral ficariam, se assim o quisessem, isentos dos trabalhos de montagem da exposição, mantendo as notas atribuídas individualmente e coletivamente. Este arranjo foi necessário devido ao tempo dispendido para os ensaios e preparação do repertório.

O Projeto foi executado em 27 de novembro, de acordo com todas as diretrizes apresentadas. Nosso maior receio era que os alunos e professores se sentissem desmotivados a executar o projeto, dado o calendário letivo e o cansaço natural que toma a todos quando o ciclo escolar está perto de acabar. Contudo, nossa apreensão deu lugar a uma enorme satisfação, pois os professores, de maneira geral, mostraram-se muito empolgados com a Mostra Cultural, os alunos corresponderam às expectativas e, mesmo com todas as dificuldades que se apresentaram, realizaram um trabalho significativo. As figuras 1 a 5 dão uma ideia da dimensão que o trabalho assumiu nesse contexto:

Figura 1 – Mural confeccionado com os temas da Mostra Cultural



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

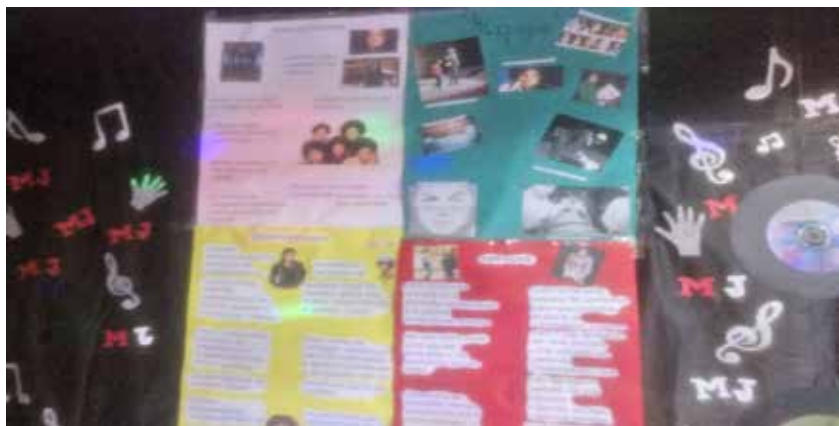
Figura 2 – Mural do gênero Rock'n' Roll⁸



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

8. A turma ambientou a sala com iluminação e decoração como um Pub, e alguns alunos se caracterizaram com indumentárias que remetiam a diversas vertentes do estilo.

Figura 3 – Mural com a Matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças)⁹



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

9. A turma do Ensino Médio Integrado ao Técnico desenvolveu um mural com a Matriz FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) – matéria aprendida na disciplina de Administração – a partir da pesquisa sobre a vida e a obra de Michael Jackson e James Brown.

Figura 5 – Ensaio do Coral para passagem de som, antes da apresentação¹⁰



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Essa escola é conhecida pelos eventos escolares que realiza. Todo ano é realizada uma mostra cultural com diversos temas. Contudo, pudemos perceber que nosso projeto e a forma como foi executado foram novidades para o grupo escolar. Observamos, pelo entusiasmo dos alunos, que, mesmo sendo um pretexto a ser utilizado, em geral, a promessa de nota não foi um fator determinante para a execução dos trabalhos, uma vez que, próximos ao fechamento do ano letivo, muitos já haviam “passado de ano”, mas a mostra definiu-se como um momento de diversão, de descontração, de cooperação, de relações interpessoais, de troca de experiências e elaboração de aprendizagens, em que muitos estudantes descobriram em si mesmos habilidades que não tinham ainda explorado, como cantar, desenhar, pintar, fazer esculturas etc.

10. O coral, composto por alunos das turmas regulares e da EJA, executou a famosa música gospel “Oh Happy Day”.

Por este motivo, podemos afirmar que, diferentemente do que muitos pensam, inclusive educadores, a saber, que o aluno só se propõe a fazer tarefas que lhes resultem em pontos e notas, não foi esta a experiência que tivemos. Na verdade, o aluno quer fazer atividades que o toquem, que lhe deem prazer, que lhe permitam reconhecer sua trajetória de aprendizado a partir dali. Por isto o engajamento dos discentes foi tão impressionante, capaz de contagiar os próprios professores. Isto nos faz reforçar ainda mais a reflexão de que a escola é muito mais que um espaço onde se aprende português e matemática, se “decoram” datas e personagens importantes e se estabelece uma relação aluno-professor. A escola é um espaço de convivência democrática, de conhecimento, de percepções, de livre pensar.

E o professor tem um papel fundamental nessa condução, não sendo, contudo, definidor do caminho, uma vez que as experiências e vivências de cada um pavimentam a estrada por qual percorrem, mas como um guia, disposto a desvendar os mistérios da jornada, segundo seu conhecimento, pois, como afirma Bondía (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Devemos ter o olhar atento a estes jovens, crianças e adolescentes, e perceber a força que eles têm e que podem empreender em defesa dos seus interesses. E isto deve ser encorajado, a saber, o conhecimento do seu papel na sociedade, o protagonismo de sua própria história.

Considerações finais

Os alunos se empenharam pelo prazer de escrever, de desenhar, de dançar, decorar, cantar. Do mesmo modo, os professores foram tomados por essa euforia, inclusive muitos surpreenderam-se pelo resultado das suas turmas e das demais. Os pais, amigos, esposos e esposas, filhos, puderam prestigiar o trabalho desenvolvido pelos seus entes e tiveram um breve contato com a

vida escolar, contato que talvez muitos deles não tenham tido antes daquele momento, o que é raríssimo para outros. Igualmente satisfatório foi o resultado do grupo do coral. Foi um momento de descobertas. Muitos alunos descobriram em si habilidades que não sabiam ter. Outros, silenciados pelas condições de vida, tiveram naquele espaço um momento de acolhimento, sentiram-se relevantes.

Acompanhamos todas as etapas do processo com os professores e o corpo pedagógico, mas trabalhamos diretamente com o grupo do coral, ministrando os ensaios e preparando-os para a apresentação. Colhemos, ali, depoimentos espontâneos de muitos. Um, em especial, nos tocou. Um rapaz, muitíssimo talentoso. Cantava bem, tocava violão. Nós o escalamos para o solo. Entregamos o material e solicitamos que treinasse em casa. No ensaio posterior, o mesmo não se saiu bem. Perguntamos se ele não tinha treinado, ao que nos respondeu que não, pois, devido ao seu serviço, não teve tempo, uma vez que quando chegava em casa, seu padrasto já havia chegado e não gostava de vê-lo cantar.

Outro rapaz, também talentoso e com uma ótima voz, se inscreveu e compareceu a um ensaio, nos dois posteriores não veio. Ao perguntar pelo mesmo, soubemos que era um reeducando em regime semiaberto do IASES¹¹. Descobrimos logo outros dois, de mesma situação, quando solicitamos os números de telefone, e eles, envergonhados, disseram que não tinham celular, mas não revelaram o motivo naquele momento. Esses episódios nos fizeram pensar quantos talentos são desperdiçados, quantas habilidades não são reconhecidas pela falta de possibilidades, pela falta de um olhar humanizador, pela falta de fé no próximo e pelos juízos e preconceitos enraizados na sociedade. Vale mencionar que esses quatro rapazes são exatamente o retrato da grande população para a qual faltam oportunidades dignas de emprego, renda, educação: negros. Esses quatro rapazes formam o retrato do racismo estrutural que o Brasil não cansa de tentar negar e esconder. Adolescentes que, a despeito dos seus talentos, das suas habilidades, dos seus sonhos, estão à margem da sociedade, lançados num mundo de violências: doméstica, institucional, simbólica.

11. O Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASES) é o órgão responsável por fazer a gestão e execução das medidas socioeducativas aos adolescentes em conflito com a Lei no Estado. Embora o adolescente em conflito com a lei não seja responsabilizado penalmente, ou seja, segundo o Código Penal, ele é submetido às medidas socioeducativas, que podem ser aplicadas nos programas de atendimento em meio fechado, semiliberdade ou liberdade assistida e meio aberto. Para maiores informações, pesquisar: www.ias.es.gov.br.

Não interessou o motivo de aqueles rapazes estarem cumprindo medidas socioeducativas, mas o depoimento da pedagoga que os acompanhava, dizendo-nos que o IASES, em comunicação com ela, havia dito que os garotos nunca estiveram tão motivados a irem para a escola, seu comportamento havia melhorado no local, e eles estavam tão felizes em fazer algo diferente.

Aí está uma questão muito relevante. Segundo Anjos (2017), as percepções e interesses de aprendizado mudam de acordo com a idade do aluno, e isto interfere diretamente no seu aprendizado. Podemos, então, concluir que não podemos ensinar aplicando a mesma metodologia a uma criança de 9 ou 10 anos e a um adolescente de 15 ou 16. Os interesses, vontades, apreensões são outros. Também a pressão sobre o indivíduo, a cobrança por uma conduta mais séria, são prementes para este último. O adolescente já está condicionado à busca por uma profissão, está impelido a “tomar um rumo na vida” e não pode se ocupar com coisas que são dispensáveis a esta formação, ou seja, ao mercado de trabalho. É vendida a ele a ideia de que “ser alguém na vida” é ser economicamente bem-sucedido. E só. A formação humanista, filosófica, cidadã está em segundo plano.

Mas o que fazer quando nos deparamos frente a uma situação como a dos nossos rapazes? Para eles, quais são as perspectivas para o mercado de trabalho? Qual é o sentido de “ser alguém na vida”? Quais são as suas esperanças reais em relação ao seu futuro, uma vez tolhidos do pensamento crítico, da formação cidadã e humanitária, e ainda retirados da competição profissional, das oportunidades de ascensão, reservados, quando muito, a subempregos, mal remunerados, não reconhecidos? Como fazer com que eles compreendam o papel transformador da Educação? Como mostrar a importância da vida escolar? E qual o papel do professor em todas essas questões?

Não são perguntas fáceis de se responder, nem há respostas prontas e absolutas. No entanto, as respostas devem passar pela necessidade e a capacidade que o educador deve ter em se reinventar enquanto educador, buscar meios de atrair a atenção do seu público e com estes compartilhar o conhecimento, aplicando as metodologias contextualizadas e interpretando as reações que estes expressam. Na era da internet, ainda que seja necessário fomentar a leitura, podemos e devemos nos utilizar destes meios de disseminação de informação, da imagem, do cinema e da música para atrair a atenção dessa plateia cada vez mais dispersa e exigente. Devemos também olhar com olhos humanos para os que estão sentados à nossa frente, e dar-lhes perspectiva. A

escolha de um filme, de uma imagem, de uma charge deve, é claro, obedecer a alguns princípios metodológicos para que sirvam ao ensino de História, mas não há a necessidade de que sejam utilizados somente “filmes de época”, ou imagens de pinturas clássicas, gravuras dos séculos passados, como se a história se incumbisse apenas de representar um passado distante, desconectado da realidade, do presente e do contexto social. Há muitos meios dos quais se pode dispor para a construção de uma reflexão histórica, e que devem ser utilizados. Por exemplo, uma peça publicitária dos anos 1980 ou 1990, se bem analisada e escolhida, pode nos dar pistas do comportamento social da época, uma reportagem em vídeo poderá nos fornecer fatos e anseios daquela sociedade, daquela época. É necessário, portanto, mais ousadia e disposição para se utilizar mais, e melhor, as possibilidades que nos cercam, nos dedicarmos mais à pesquisa para novas descobertas, e também vontade para aplicá-las ao cotidiano escolar.

Contudo, nenhuma metodologia, nenhuma forma de ensino será bem-sucedida se não houver paixão por ensinar. Talvez este seja o ingrediente principal, a base para todo educador: paixão pelo saber, compromisso político e competência técnica, pois, quando ensinamos, também aprendemos, e somente quando transmitimos o saber é que este detém valor. A paixão pelo saber é inerente ao próprio educador, que deve cultivá-la a cada dia que entra numa sala de aula, a cada plano que prepara para seus alunos, a cada leitura de um texto, de um artigo, a cada trabalho ou prova corrigidos. O saber é uma planta frágil, que deve ser regada diariamente, e ao mesmo tempo é uma grande árvore, que tem a capacidade de abrigar muitas formas sob sua frondosa folhagem.

Na guerra híbrida e de narrativas que o nosso país vem sofrendo, com a coerção psicossocial, o aparelhamento das instituições políticas e jurídicas que permitem a perseguição explícita do outro, a violência contra as minorias e os grupos sociais mais vulneráveis, os revisionismos e obscurantismos vociferados diuturnamente nas redes sociais (entre outros mecanismos de enfraquecimento dos sentimentos democráticos e republicanos e o fortalecimento de grupos de interesses estabelecidos através de um populismo extremamente preconceituoso), torna-se de suma importância, ainda uma vez mais, ressaltar o papel e a posição de destaque que a população negra exerceu e exerce no Brasil e no mundo, posição esta que a “História Oficial” sempre lhes nega e subtrai.

Por meio do projeto *História e Música: as influências das negritudes no cenário musical do Brasil e do mundo*, nossa intenção foi demonstrar, de forma crítica e bela, fugindo das caricaturas, a força que a cultura negra detém e o seu amplo legado à sociedade ocidental. Pretendemos também demonstrar a importância do ensino de História para o resgate das identidades e da memória e a importância da cultura e das artes para a nossa formação intelectual e social. Nietzsche, em seu livro *O nascimento da tragédia*, afirma a respeito da arte, que “[...] só ela tem o poder de transformar aqueles pensamentos enojados sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível viver” (NIETZSCHE, 1992, p. 56). Como trabalho desenvolvido, acreditamos ter atingido o objetivo e que, através da música, da História, das Artes e das histórias inspiradoras, tenhamos feito representados as nossas alunas e alunos negros, e conscientizado toda a comunidade sobre a importância dessa representatividade.

Referências

- ABREU, Martha. Canções Escravas. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. Companhia das Letras: São Paulo, 2018.
- AGRA FILHO, Luciano Bezerra. **A música afro-brasileira como representação da cultura escravocrata no período colonial (século XVI – XIX): uma abordagem viável no ensino de história**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-musica-afro-brasileira-como-representacao-da-cultura-escravocrata-no-periodo-colonial-seculo-xvi-xix-uma-abordagem-viavel-no-ensino-de-historia>. Acesso em: 22 mai. 2019.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Araraquara: UNESP, 2017.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Metáfora Educacional**, n. 14, p. 4-28, 2013.
- BONA, Paschoal. **Método Completo de Divisão Musical**: Revisão 2009. São Paulo: Congregação Cristã no Brasil, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

- FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- GOMES, Flavio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Nascimento da Tragédia, ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PAHLEN, Kurt. **História Universal da Música**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1991.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

Comunicação visual: as Histórias em Quadrinhos como apoio didático-pedagógico ao ensino de História para os estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos

Jefferson Luiz de Almeida

Considerações iniciais

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante,

transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 18).

Quando iniciamos, no primeiro semestre de 2018, a última disciplina pedagógica para a licenciatura de História, já tendo concluído a graduação de Bacharel, não mantínhamos (pelo menos eu) grandes expectativas quanto à mesma. Afinal, o que poderíamos esperar (de diferente) de “Teoria e Prática do Ensino de História”¹ após termos feito quatro disciplinas nas quais a base era o estágio nas escolas, dentre outras tantas disciplinas teóricas de prática pedagógica? O que poderíamos ter de *prática* nas ações realizadas na relação entre a escola e a Universidade? Mais relatório de leitura? Mais figuração nas salas de aula? Mais relatório de estágio? O que nos seria ofertado e o que iríamos ofertar aos alunos da rede pública?

A proposta que foi apresentada aos discentes de TEPEH 2018/1 foi além de “Realizar observação, registro e docência em Escolas de Educação Básica” (UFES, 2017, p. 1), desenvolver, estruturar e aplicar, se possível, um Plano de Ensino que pudesse atingir os objetivos educacionais de História. Assim sendo, a diferença observada desde o início da disciplina TEPEH foi a “ousadia” do docente em propor um modelo diferente de avaliação (nem tanto²) e, principalmente, nos incentivar de forma assertiva a reflexões sobre a formação do profissional que atua junto ao ensino de História, sobre a História ensinada, além de análises de pesquisas tematizando o ensino e a aprendizagem da História (UFES, 2018).

A partir dessa proposta, de forma efetiva, iniciei a observação e a reflexão a respeito da formação e da prática, no meu caso de História, dos profissionais

-
1. A disciplina (EPS11379) Teoria e Prática do Ensino de História (TEPEH) compõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2009) e é ofertada pelo Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação. Atende às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica contida na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e demais determinações institucionais. É equivalente a Projetos Especiais em Prática de Ensino em História do PPC anterior.
 2. Apesar de inovador, o processo avaliativo se configura com pouca flexibilidade, obedecendo ao modelo determinado pelo academicismo.

(todos) que atuam nas instituições de ensino às quais tive acesso no decorrer da minha formação pedagógica. Analisei, ainda, para compor a reflexão, a legislação vigente que pudesse pautar o tema escolhido.

Em referência à legislação vigente e ao seu cumprimento, vale ressaltar que, mesmo diante de uma sólida legislação, não foram percebidos reflexos tangíveis de aprendizagem, talvez pelo pouco período de observação deste trabalho como estagiário de História, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora os alunos surdos tenham o acompanhamento, conforme determinado na legislação, de um tradutor devidamente qualificado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o desempenho, a participação e a avaliação foram abaixo da média das turmas acompanhadas.

Ficou evidenciada a necessidade de formação teórica e a responsabilidade do educador como forma de conectá-lo à prática pedagógica. Ao nos propor a elaboração, o desenvolvimento e a aplicação de projetos de ensino de forma assertiva e sem “molduras” pragmáticas, o docente nos incentivou a (re)pensar a prática cotidiana nas salas de aulas, problematizando o que já nos tinha sido apresentado nos estágios supervisionados, e reafirmou as diretrizes de Formação de Professores da Educação Básica contidas na Lei nº 9.394/96 e os Princípios da Proposta Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de História da Ufes de 2009, em que se afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (UFES, 2009, p. 8).

Dessa forma, este trabalho objetivou desenvolver um Plano de Ensino, e o mesmo foi apresentado à disciplina Teoria e Prática do Ensino de História da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES como requisito para avaliação. A disciplina foi ministrada (e orientada) pelo Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo em 2018/1 e a proposta de trabalho apresentada foi pautada em desenvolver um projeto pedagógico que pudesse contribuir para a inclusão de pessoas surdas na educação básica, especialmente na EJA, por meio de Histórias em Quadrinhos (HQs) no Ensino de História.

Ao analisar a legislação e as regulamentações vigentes que tratam dos assuntos inclusão e educação de pessoas com deficiências, foi percebido, logo

no início, que o trabalho pautado na igualdade de condições do aprendizado não é uma opção do Estado ou do corpo docente, e sim uma obrigação profissional de quem pretende trabalhar com educação e ser considerado educador.

No Brasil, diversas leis regulamentam a oferta, o acesso e a permanência dos alunos surdos por meio do Atendimento Escolar Especializado (AEE) nas escolas, de modo que “[...] o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva” (BRASIL, 2013, p. 370).

Além dos dispositivos textuais, o pacto social para Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos deve ser sublinhado como importante avanço da política educacional brasileira voltada para os sujeitos historicamente excluídos. Todavia, tal pacto e as leis citadas por si só não garantem o direito à inclusão e ao atendimento pedagógico voltado ao ensino e à aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva. Assim, a inclusão de pessoas surdas na educação básica merece atenção especial de futuros e atuais professores, já que, de acordo com a legislação vigente, todos os alunos com deficiência e todos os jovens e adultos devem ser inseridos no ensino regular.

Aceitamos como pressuposto para este trabalho a afirmação de Sacks (SACKS, 2010, p. 10) de que “somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez”. Busquei a reflexão através do diálogo com autores que pretendem compreender a realidade da prática pedagógica e das pessoas com necessidades especiais e a educação básica de jovens e adultos. A legislação vigente e os conceitos gerais de educação, inclusão, cidadania, autonomia e aprendizado permearam a pesquisa, e já, nas leituras preliminares, foi possível identificar que, no caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos nem sempre é garantido e este tema tem sido objeto de pesquisadores em todo o Brasil.

O direito da pessoa surda à inclusão e ao atendimento pedagógico com vistas ao desenvolvimento cognitivo-intelectual e de aprendizagem dos conteúdos precisa ser melhor trabalhado, e a ferramenta que optamos foram as HQs na prática do ensino de História.

A Educação de Jovens e Adultos

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme destacado por Wanderley (2013),

[...] encontramos uma diversidade de grupos de jovens e adultos com características bem definidas. Independente de onde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteja sendo desenvolvida, esses grupos em sua maioria possuem caracteres bem semelhantes (WANDERLEY, 2013, p. 1).

Todavia, as histórias de vida, o indivíduo em sua singularidade, devem ser parte obrigatória do pensamento pedagógico e dos caminhos metodológicos a serem empregados no processo de ensino e aprendizagem na EJA, uma vez que isto é indispensável para a compreensão e valorização das especificidades que compõem a identidade desses sujeitos. De acordo com Dayrell,

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente fruto das experiências dentro de um campo de possibilidade de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 144).

A EJA, cujos contornos contaram com as contribuições teóricas e práticas de Paulo Freire, já conta com uma longa e histórica trajetória e possui uma legislação vigente sólida e bem definida. O desafio do corpo docente, geralmente apoiado em uma teoria pedagógica construída e direcionada à infância, dos 7 aos 14 anos (ARROYO, 2006), tem sido superar as inúmeras barreiras do cotidiano na aplicabilidade das técnicas didático-pedagógicas desenvolvidas e da legislação vigente. O estímulo do educador é proporcionar aos alunos da EJA uma verdadeira inclusão educacional, não bastando apenas ensinar a escrever e ler, mas também saber refletir e questionar seus direitos e deveres como integrantes da sociedade.

As dificuldades e os desafios serão superados mediante a formação continuada do corpo docente, que permita o aperfeiçoamento e a constante melhoria

de seus conhecimentos (GUEDES; MONTEIRO, 2011). O corpo docente, na busca por uma melhor prática pautada “[...] na pesquisa, reflexão e produção teórica dos próprios educadores da EJA” (ARROYO, 2006, p. 26), é desafiado a desenvolver mecanismos que garantam os direitos educandos que por inúmeros fatores não tenham frequentado o ensino regular. Quanto aos educadores, a formação continuada, além de favorecer o seu autoconhecimento profissional, também irá propiciar a elaboração de ambientes, ferramentas e mecanismos didático-pedagógicos diferenciados que atendam a todos os alunos, conforme determina a legislação.

Pensando nos diferentes contextos em que atua o professor, bem com na diversidade dos sujeitos cujo processo de mediação está sob sua responsabilidade, destaco, para esta reflexão, a presença do estudante surdo no ensino básico regular, o que exige do professor o reconhecimento da necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desse estudante. Essa exigência não é diferente na EJA e sabemos que não cabe somente ao professor e ao corpo docente a tarefa da formação, educacional e social, destes sujeitos. A sociedade organizada e o poder do Estado têm o dever de garantir a formação sociocultural. Ao corpo docente com formação adequada e consciente das suas obrigações sociais e profissionais, cabe o direcionamento e planejamento pedagógico das atividades do cotidiano, objetivando atender as especificidades dos alunos. Nesse sentido, Arroyo destaca que

[...] não é que os educadores e as educadoras da EJA dominem a teoria pedagógica que está aí, que foi construída a partir da infância, vista como *in-fans*, sem pensamentos, sem interrogações. Mas que o educador da EJA construa uma teoria pedagógica contrária, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços [...] (ARROYO, 2006, p. 27, grifo do autor).

Acredito que seja necessário que o corpo docente [re]pense sua prática pedagógica, seu compromisso social enquanto profissional da educação, e que reconheça a partir da formação continuada pautada na pesquisa, reflexão e produção teórica as necessidades e soluções as questões presente no cotidiano escolar. Neste contexto, não só as questões coletivas mais visíveis e trabalhadas

pelo corpo docente, como também as específicas e as individuais, como é o caso da inclusão de pessoas surdas na educação básica.

O compromisso de universalizar a educação escolar

O compromisso brasileiro de universalizar a educação escolar para todos fez com surgissem leis regulamentadoras da Educação Especial. Essa afirmação está presente no início do artigo terceiro da lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996).

Na construção de um projeto pedagógico que pudesse contribuir para a inclusão de pessoas surdas na educação básica (EJA) e analisando a legislação e regulamentações vigente acerca do tema, observei na parte que trata especificamente na educação de Jovens e Adultos na Seção V, que a Lei estabelece que os alunos tenham “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida”. A mesma Lei no seu artigo 59, determina que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 ao abordar a Educação Especial sobre os alunos com deficiência auditiva, determina que

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural (BRASIL, 2013).

Nas escolas públicas, da rede municipal e estadual de ensino, em que acompanhei os trabalhos em sala de aula na condição de estagiário da Universidade Federal do Espírito Santo, sempre houve um ou mais alunos com necessidade especial. Conforme determinado na legislação, todos estes estavam acompanhados por profissionais de apoio à sua condição. Quando surdos, um tradutor devidamente qualificado de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Todavia, o desempenho, a participação e a avaliação foram abaixo da média das turmas acompanhadas, pois as demais terminações e regulamentações, recursos educativos e organização específicos, por exemplo, não estavam presentes para assegurar a igualdade de condições.

O cotidiano e as experiências de vida didático-pedagógicas são necessários para o processo de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina escolar e em História não é diferente. Para alunos com deficiência auditiva, precisamos

[re]contextualizar e [re]pensar para que os mesmos possam construir, junto com a equipe pedagógica, o seu conhecimento, pois sua fonte de comunicação, que não está ancorada na audição, depende dos demais sentidos. Nesse projeto, optei pelas Histórias em Quadrinhos (HQs) pela eficiência da comunicação visual. Acredito que os materiais adaptados com informações visuais são necessários para que possamos dar ao profissional de apoio pedagógico, intérprete, melhores condições de tradução, para a Libras, do conteúdo a ser trabalhado. A proposta de práticas no Atendimento Escolar Especializado (AEE), desenvolvida para este trabalho, está pautada nos benefícios de introduzir as HQs na prática do ensino de História para estudantes da EJA com necessidades educativas especiais. Para esse público, entendo a importância de se respeitar a forma visual de apreensão do mundo, e busquei estimular as estratégias pedagógicas pautadas no papel da pedagogia visual.

O amparo legal e os benefícios de introduzir as HQs na prática do ensino foram destacados na pesquisa apresentada no 8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (SIMEDUC) pelas pesquisadoras Damares Socorro Fontes de Oliveira, Rebeca Socorro Fontes de Oliveira e Valéria Aparecida Bari. Segundo as autoras,

A versão vigente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta as histórias em Quadrinhos como uma fonte de leitura e um recurso pedagógico disponível para a proposta de mediação de diversos conteúdos para todos os alunos. As histórias em quadrinhos, aparecem na Educação Infantil inserido no Campo de Experiências “Oralidade e Escrita”, assim como na Área de Conhecimento das Línguas, nos objetos de conhecimento e habilidades da Língua Portuguesa, inseridos nos eixos da Leitura e da Educação Literária nos níveis fundamental e médio (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARI, 2017, p. 3).

A proposta de “mediação de diversos conteúdos para todos os alunos” impulsionou a busca das disponibilidades de HQs para a prática pedagógica de História destinada à Educação de Jovens e Adultos, com ou sem necessidade de Atendimento Escolar Especializado, visando propiciar a “igualdade de condições” e a criação de espaços sociais.

Estão disponíveis nas redes sociais³, sem muita dificuldade para localizar, HQs que abordam os mais diversos conteúdos da disciplina de História: Guerras Mundiais, Revoluções Francesa e Russa, “Descobrimento” das Américas, Histórias do Brasil, entre outras publicações nacionais e internacionais. Seleccionamos para esse trabalho as HQs da coleção *Você Sabia?*, da Turma da Mônica, criada por Mauricio de Sousa na década de 2000, por entender que o público-alvo assimilaria com facilidade a proposta, em virtude de os personagens em quadrinhos da Turma da Mônica estarem presentes em nosso cotidiano desde a década de 1960, no Brasil.

Comunicação visual: por uma proposta pedagógica específica

A reflexão decorrente do diálogo com autores (SACKS, 2010; FREIRE, 1996; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARI, 2017; MAGALHÃES; CAMPOS, 2017), em que busquei compreender a realidade da prática pedagógica, demonstrou que o surdo necessita de um letramento visual e uma proposta pedagógica específica. O desenvolvimento cultural do surdo necessita da língua de sinais, pois ela é a língua dos surdos e por isso mesmo fundamental para inseri-los em processos e diálogos correntes no meio em que vivem. É ainda através dos “padrões visuais de pensamento” (SACKS, 2010, p. 38) que os deficientes auditivos constroem a sua identidade.

A obrigatoriedade legal das escolas públicas em oferecerem educação de qualidade e igualdade de condições para todos os estudantes, respeitando a diversidade de cada um deles, não tem sido suficiente para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, da autonomia desejada (FREIRE, 1996). Para Sacks (2010, p. 70), é necessário que compreendamos a “cultura surda”, pois ela é da “língua dos surdos (língua de sinais) e às suas escolas. Estas atuaram como focos para a comunidade surda”. Dessa forma, as estratégias pedagógicas empregadas para surdos não podem estar pautadas única e exclusivamente entre o uso ou não da língua de sinais, devemos somar outros elementos referentes à cultura surda. O benefício da pedagogia visual nos processos de ensino-aprendizagem e as práticas que privilegiam a visualidade demonstram ser elemento importante no trabalho em sala de aula com os surdos.

3. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/pbluis/turma-da-monica-independencia-do-brasil>. Acesso em: 5 ago. 2020.

Foi neste contexto de uma pedagogia visual que desenvolvemos o projeto de aula de História para os alunos com necessidade de Atendimento Escolar Especializado, especificamente para os surdos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que as “[...] histórias em quadrinhos desenvolvem a emoção na leitura” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARI, 2017), pretendemos que elas proporcionem aos alunos o conhecimento necessário a cidadania, uma vez que, para as autoras,

A história em quadrinhos possui essas propriedades, pois se constitui num gênero literário que tem o texto híbrido de imagem e texto, misturando as duas. A linguagem é esquemática, bem informativa e chamativa para o leitor, ouvinte e surdo. Além da leitura convidativa, a história em quadrinhos rapidamente aumenta a participação social entre os leitores, que se organizam em comunidade, trocam revistas e contam um para o outro. Para a socialização do surdo, compartilhar leitura é muito importante (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARI, 2017, p. 2).

Por ser visualmente descritiva, universal e servir como esquema de leitura, as HQs tendem a oferecer ao aluno e ao intérprete de Libras elementos propícios ao processo de ensino e aprendizagem de História e, assim, superar as dificuldades existentes de comunicação, entendimento da disciplina e no desenvolvimento sociocultural.

Ainda no contexto pedagógico, vale destacar a possibilidade de utilização das HQs como elemento de interação social, uma vez que atenderá todos os demais alunos, e, segundo Magalhaes e Campos (2017, p. 230),

Na perspectiva de escrita e comunicação no gênero HQs para as pessoas surdas é importante salientar que favorece a familiaridade linguística em LIBRAS para o desenvolvimento da compreensão e interpretação, a partir da percepção dos sinais enquanto signos que permitem a produção contextualizada da percepção de sentidos [...].

Percebemos, em nosso cotidiano, dentro e fora das escolas, que as deficiências corporais afetam, antes de tudo, as relações sociais. Com o desenvolvimento

pretendido neste projeto, estas seriam fortalecidas, uma vez que o mesmo material didático também seria utilizado pelos demais alunos ouvintes, que por vezes apresentam as mesmas dificuldades de aprendizagem que os alunos surdos. As HQs, nesse sentido, seriam uma espécie de espaços sociais que contribuem diretamente para a educação de todas as pessoas.

Essa pretensão de fortalecimento das relações sociais está amparada pela conclusão da pesquisa de Oliveira, Oliveira e Bari (2017), pois as autoras salientam que:

Os resultados observados na pesquisa de campo nos levam a concluir que as quadrinhizações são recursos viáveis na mediação de leitura literária para surdos, mas igualmente poderiam ser aplicados para os estudantes ouvintes. De fato, pudemos constatar que quadrinhização literária possui propriedades universais de mediação de leitura (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARI, 2017, p. 11).

O plano de ensino desenvolvido nesse trabalho será executado em três aulas de 40 minutos, já contemplando os exercícios de fixação que podem, a cargo do programa escolar, serem utilizados de forma avaliativa, conforme descrito a seguir.

PLANO DE ENSINO	
<p>Disciplina: Teoria e Prática do Ensino de História – 2018/1 Professor responsável: Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo Aluno: Jefferson Luiz de Almeida Componente curricular: História Turma: EJA Intermediário Temas: Descobrimto da América / Independência do Brasil / Proclamação da República.</p>	
Nº de aulas expositiva: 3	Carga Horária de Aula: 40 min.
<p>Motivação inicial: O estudo de História deve favorecer ao aluno o desenvolvimento de competências, tais como: Desenvolver a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações; Adquirir a capacidade de pensar historicamente e articular essa capacidade a vivências e situações as mais diversas; Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes fontes, como a leitura de paisagens, registros escritos, materiais e outras.</p>	

<p>Objetivos:</p> <p>Geral: Ao final das aulas, os alunos deverão ser capazes de entender o sentido da colonização da América; compreender a relação entre o Mercantilismo e a colonização do Novo Mundo; discutir a relação entre Portugal e Brasil; reconhecer temas e tópicos referentes à política do Segundo Reinado.</p> <p>Específicos: Reino português Reino espanhol Política econômica - Mercantilismo Abolição da escravidão Campanha Republicana</p>
<p>Conteúdos:</p> <p>Aula 01 – Descobrimento da América. Aula 02 – Independência do Brasil. Aula 03 – Proclamação da República.</p>
<p>Metodologia:</p> <p>Aula expositiva do caminho histórico em que se insere o tema, trabalhando com uma perspectiva cronológica linear, enfatizando determinados momentos; Análise do conteúdo com utilização do recurso de imagens impressas; Inserção do tema no programa pedagógico do período; Possibilidade de os alunos interagirem no decorrer da exposição; Exercício de fixação individual a ser realizado em casa.</p>
<p>Recursos instrucionais: Lousa, pincel, impressos (roteiro de aula e exercício de fixação individual em anexo), apagador, material didático, computador, projetor multimídia.</p>
<p>Avaliação: A avaliação será feita pelo sistema curricular vigente.</p>
<p>Livro didático: Será sugerido aos alunos o aprofundamento do conteúdo nos livros didáticos disponibilizados pela escola.</p>
<p>Referencias:</p> <p>TURMA DA MÔNICA. Proclamação da República. São Paulo: Globo, out. 2003. (Coleção Você sabia?). TURMA DA MÔNICA VOCÊ SABIA? Independência do Brasil. São Paulo: Globo, ago. 2009. (Coleção Você sabia?). TURMA DA MÔNICA VOCÊ SABIA? Descobrimento da América. São Paulo: Globo, out. 2012. (Coleção Você sabia?).</p>

A dinâmica das aulas foi construída com base nas HQs disponíveis e na possibilidade de interação de todos os alunos, com a participação efetiva do profissional de apoio pedagógico, intérprete de Libras, dando-lhe melhores condições de tradução, para a Libras, do conteúdo a ser trabalhado. Desse modo, as HQs mostram-se como um material didático único e adaptado, constituindo-se como elemento de interação social.

Considerações finais

A educação inclusiva envolve muitos processos e dentre estes o de produzir sentenças visuais capazes de superar os desafios da educação de pessoas com deficiência auditiva. Historicamente, podemos notar grandes avanços quanto à inserção de deficientes no sistema educacional e é possível observar o interesse das academias diante da educação especial e o quanto um estudo mais aprofundado nos faz falta sobre essa modalidade de ensino. Em especial, é importante conhecermos pesquisas e estudos que busquem discutir a promoção e o desenvolvimento de uma estrutura, tanto física como intelectual, adequada para o atendimento das pessoas com deficiência.

Da mesma forma, desenvolver mecanismos que propiciem aos alunos matriculados na EJA, que por diversos fatores não tenham frequentado o ensino regular, o nível de conhecimento necessário ao exercício da cidadania plena, tem sido um estímulo para os diversos profissionais envolvidos no processo educativo. Aos educadores, cabe entender que a formação continuada, conforme determina a legislação, propiciará o desejado autoconhecimento profissional e transformará o conhecimento adquirido em melhores condições na elaboração de ambientes, ferramentas e mecanismos didático-pedagógicos diferenciados que atendam a todos os alunos.

Para a inclusão de pessoas deficientes na EJA, o uso da Histórias em Quadrinho para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem tem se mostrado, por meio de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, uma importante ferramenta em decorrência das suas características didáticas. Disponibilidade ao acesso, possibilidade de interação social, propriedades universais de mediação de leitura, gênero literário que possua o texto híbrido de imagem e texto, e leitura convidativa, são algumas das características.

Especificamente para a prática do ensino de História, a comunicação visual das HQs demonstra ter potencialidade de se constituir em uma importante ferramenta, dentre outras, de apoio didático-pedagógico, propiciando condições necessárias às aprendizagens dos educandos.

Nossa pesquisa indicou pistas para pensar a realidade de uma parcela do universo do aluno com deficiência, apontando caminhos possíveis para a continuidade de pesquisas que viabilizem a produção de um material didático-pedagógico relevante para a educação, de modo geral, e, especificamente,

para a inclusão de estudantes da EJA com necessidade de Atendimento Escolar Especializado.

Referências

- ARROYO, M. G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v. p. 136-161.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUEDES, N. C.; MONTEIRO, Adriana L. Formação continuada: o conceito e suas implicações na atividade docente. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MELO, Ivana Maria Lopes de Ibiapina, SALES, Luis Carlos. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2011, v. II, p. 735-739.
- MAGALHÃES, Rozilda Almeida Neves; CAMPOS, Lucas Santos. Com os quadrinhos nas mãos: humor e libras na turma da Mônica. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, 2017.
- OLIVEIRA, D. S. F.; OLIVEIRA, R. S. F.; BARI, V. A. Histórias em Quadrinhos e o AEE Para a Formação de Leitores Literários entre Alunos Surdos. *In*: **8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**. Aracaju, 2017, p. 1-15.
- SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- TURMA DA MÔNICA. **Proclamação da República**. São Paulo: Globo, out. 2003. (Coleção Você sabia?).
- TURMA DA MÔNICA. **Independência do Brasil**. São Paulo: Globo, ago. 2009. (Coleção Você sabia?).
- TURMA DA MÔNICA. **Descobrimento da América**. São Paulo: Globo, out. 2012. (Coleção Você sabia?).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Pedagógico do Curso de História - 663**. Vitória, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Programa da disciplina Estágio Supervisionado II**. Vitória, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Programa da disciplina Teoria e Prática do Ensino de História**. Vitória, 2018.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. Educação de jovens-adultos fundamentos para uma prática de afirmação de direitos. *In: Simpósio Nacional de História (ANPUH): conhecimento histórico e diálogo social*, Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364955309_ARQUIVO_AlbaCleideCaladoWanderley.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

A Feira das Especiarias: um projeto de intervenção em uma escola pública estadual no Centro de Vitória

Fernanda Maria Oliveira da Costa
Juliana Bernardino Bello

Considerações iniciais

No primeiro semestre do ano de 2018, cursamos a disciplina *Teoria e Prática de Ensino de História*, no curso de Licenciatura em História da UFES, ministrada pelo Professor Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, que nos proporcionou reflexões sobre a formação docente, mais especificamente sobre a atuação docente no ensino de História na Educação Básica. Para isso, ao longo do semestre propôs a análise crítica da produção historiográfica, das teorias de ensino e aprendizagem da História.

A cada aula em que nos reuníamos, era possível o estabelecimento de debates enriquecedores que tinham como base a bibliografia sugerida pelo professor, bem como as experiências práticas da turma, que em sua maioria já estava inserida nas diversas escolas da Grande Vitória para a realização dos estágios obrigatórios e também não obrigatórios. Tivemos contato, então, com os textos de autores como Saviani (2006, 2008, 2011, 2015), Schmidt (2005, 2012), Bittencourt (2005), dentre outros referenciais que tematizam o currículo, os livros didáticos e o ensino de história. Cabe destaque para as obras de Freire (1987, 1996), grande defensor da educação libertadora, sobretudo no que tange à práxis.

Considerando, então, a relação teórico-prática que tanto discutimos na Universidade, o professor propôs que realizássemos uma atividade de intervenção em nossas respectivas escolas. Deveríamos nos apresentar à instituição de ensino básico que nos acolheu e planejarmos em conjunto com o(a) docente de História uma atividade de intervenção¹ a partir de algum conteúdo programático da referida disciplina, mas de uma forma não habitual, ou seja, buscando desprender-nos do engessamento trazido pelos livros didáticos.

Foi então que recorremos a Freire (1987) e nos debruçamos sobre suas reflexões no que diz respeito à práxis, pois, assim como o autor, cremos no indivíduo enquanto ser da ação-reflexão, mais especificamente neste trabalho pensamos os estudantes como frutos dessa relação. Sendo assim, ao desenvolvermos um pensamento pedagógico baseado na práxis freireana, possibilitamos o entusiasmo da relação possível (e, por que não, necessária) entre humanização e educação.

Ao defender a capacidade do sujeito de atuar e refletir, Freire afirma ser “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política [...]” (FREIRE, 1987, p. 49). Portanto, propusemos um trabalho que fizesse com que os estudantes não só pensassem no conteúdo programático da disciplina de História (como uma forma de garantirem a pontuação necessária no trimestre), mas que fizesse algum sentido para além da sala de aula, que fossem capazes de se enxergar como sujeitos desse saber.

1. A sugestão da atividade buscou respeitar as possibilidades da escola; caso não fosse possível colocá-la em prática, deveríamos ao menos apresentar um projeto de intervenção.

Em reunião com a professora, que nos recebeu prontamente para que realizássemos o acompanhamento das aulas e, posteriormente, a intervenção, ficou decidido que atuaríamos nas turmas da 2ª série do Ensino Médio, e o tema gerador do projeto foi: *Grandes Navegações*. Após alguns planejamentos, tivemos a ideia de realizar uma atividade que situasse os alunos e a comunidade escolar como protagonistas do momento de ensino-aprendizagem, culminando na *Feira das especiarias*, que ao longo do texto será apresentada em detalhes.

Uma breve análise sobre o ensino da História e currículo como estrutura de poder

Ao falarmos do currículo escolar, tendemos a associá-lo imediatamente a um documento orientador que se constitui a partir da sistematização dos conhecimentos por áreas, compreendidas também como disciplinas (História, Geografia, Português, Matemática, Ciências, dentre outras). No entanto, é necessário refletir sobre como os currículos se estruturam e como orientam a formação dos alunos em processo de aprendizagem.

Em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de 2010, Tomaz Tadeu da Silva afirma que o currículo é um “objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 2010, p. 11). Nessa perspectiva, podemos entender que a construção de tudo aquilo que foi e será estudado ou definido como parte integrante de um currículo opera mediante uma relação de poder previamente estabelecida, que se inclina para um determinado fim, que, na maioria das vezes, está ligado à alimentação do mercado de trabalho e ao mínimo desenvolvimento de questões problematizadoras e de senso crítico.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo,

os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010, p. 16).

Embora, historicamente, o currículo esteja atrelado a essa concepção, atentamos ao fato de que esta não o define exclusivamente, havendo uma construção identitária a partir daquilo que é apresentado como currículo, por isso a importância de perspectivas de ensino que aproximem os educandos dos conteúdos. Motivadas por esse pensamento, procuramos uma forma de intervenção na escola que fosse capaz de articular o conteúdo das *Grandes Navegações*, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², mas que fosse colocado em prática de um jeito diferente do habitual, articulando-o com os contextos de vida dos sujeitos escolares, para que houvesse um reconhecimento de suas identidades e fazeres cotidianos nas reflexões desse conteúdo.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo

2. Documento homologado, para a etapa do Ensino Médio, no ano de 2018, pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares. Saiba mais em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Com essa ideia de aproximação, o projeto foi desenvolvido, justamente, com o intuito de perceber os indivíduos a partir de seus saberes e rotinas. Como a escola está localizada no Centro da cidade de Vitória, muitas atividades diárias dos alunos acabam não sendo percebidas como algo que se encaixa no processo de aprendizagem histórica. Um ponto interessante, por exemplo, é a vista do Porto, que pode ser contemplada pelas janelas da escola. Refletir sobre os produtos que chegam todos os dias através desse modal logístico é um exemplo de campo proximal que acaba sendo ignorado na rotina da sala de aula.

A relação que se pode fazer entre o Porto, o comércio e a popularização das especiarias ao longo dos séculos foi o norteador dessa proposta de intervenção, levando em consideração o tema da BNCC para as segundas séries do Ensino Médio. Para além disso, muitos alunos acabaram conhecendo com mais proximidade o Mercado da Vila Rubim³, um conjunto de lojas muito tradicional na cidade, onde encontramos diversas lojas de tempero e ervas.

Historicamente, os currículos vêm sendo formulados por grupos sociais que estão no poder, cabendo, assim, questionamentos do tipo: qual concepção de educação, escola e aluno compreendem estes grupos? Alunos/professores/gestores estão sendo lembrados ao formularem currículos? Dessa forma, ao pensarmos na proposta de intervenção, lembramo-nos das lutas que travamos em prol da autonomia docente e na possibilidade de criarmos conhecimentos dentro e fora da sala de aula, desvencilhando-nos das amarras de um sistema de ensino que, em muitos casos, engessa os conteúdos obrigatórios, a didática dos professores e a participação ativa dos estudantes. Esteban (2012, p. 137) possibilita pensarmos que “[...] juntos, professora e estudantes, vão definindo o que e como estudar, vão tecendo o currículo como uma rede cujas fronteiras não podem ser demarcadas tampouco definida a constituição exata dos fios”.

3. O Mercado da Vila Rubim surgiu na década de 1940, na cidade de Vitória, e reúne lojas de artesanato, ervas medicinais, mercearias, peixarias, dentre outros produtos. É um grande marco na economia capixaba.

Inquietou-nos também a distância existente entre os conteúdos que aprendemos na graduação da realidade escolar. Na época, enquanto alunas do 8º período do curso de licenciatura em História, já observávamos que havia uma discrepância entre os conhecimentos acadêmicos e o saber histórico ensinado na educação básica, em especial nas escolas públicas. Aqui, lembramos as discussões que realizamos ao longo da disciplina de “História da história ensinada”, quando ainda éramos do 4º período do curso; nela, tivemos contato com a obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, da autora Circe Bittencourt (2005), que nos possibilitou diversos diálogos e reflexões quanto ao ensino de História. Foi, também, por meio dessa obra que nos aproximamos das contribuições de dois grandes pesquisadores da educação: o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel; ambos defendem que o conhecimento escolar não é uma “transposição didática” do chamado conhecimento erudito, o qual podemos traduzir como o conhecimento acadêmico produzido nas Universidades. Para os referidos autores, e concordamos com isso, faz-se necessária uma rede de conhecimentos para que o conhecimento científico adentre as escolas e não simplesmente seja realocado de um lugar para outro, sem adaptações. Chervel defende também a concepção de cultura escolar, local onde as disciplinas escolares formam-se, tendo objetivos irredutíveis ao saber científico. Dessa forma,

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da *cultura escolar*, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência (BITTENCOURT, 2005, p. 39, grifos da autora).

Concordamos com Bittencourt (2005) e Esteban (2012) que, quando professores estão atentos às tensões que acontecem no cotidiano, os mesmos produzem possibilidades para reinventar currículos. Cotidiano esse não só escolar, mas também da vida em comunidade dos alunos. Por essa razão, defendemos e propusemos uma intervenção nas aulas de História que levasse

em consideração a realidade à qual os alunos pertencem, pois, de acordo com Esteban (2012), à medida que os professores se aproximam dos estudantes, criam propostas de trabalho que dão visibilidade à pluralidade cultural presente na escola, pluralidade essa frequentemente invisibilizada pelo currículo oficial.

Trazemos, neste trabalho, de modo a fomentar nossa argumentação e, por consequência, justificar nossa atividade de intervenção, a ideia de currículos como *redes de conversações*, defendida por Ferraço e Carvalho (2012), os quais apresentam a possibilidade de pensar o currículo como ação coletiva, ou seja, a capacidade dos indivíduos e dos grupos de produzirem e trocarem conhecimento, unindo forças comunitárias em prol de um currículo que leve em consideração os conhecimentos, as trocas, as afetividades e subjetividades humanas que circulam nas práticas educacionais e também no cotidiano escolar.

Desenvolvimento e execução do projeto de ensino na escola

O Ensino da História está para além das expectativas pré-estabelecidas no Plano de Aula. Essa máxima se fez presente em todo o período em que estivemos acompanhando as professoras J. Q. O.⁴ e M. C. W. em uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual do Espírito Santo⁵.

A escola fica situada no Centro de Vitória – ES e funciona há mais de cem anos, tendo passado por diversas fases e tendências educacionais, sendo também um marco para a identidade do Centro de Vitória e regiões adjacentes. A escola atende, em sua maior parte, alunos que vivem nos bairros mais próximos ao Centro de Vitória e, em menor quantidade, alunos oriundos de outros municípios da Grande Vitória – Cariacica, Vila Velha e Serra. Apesar da distância, muitos indivíduos escolhem estudar nessa escola por estar

4. Optamos por divulgar apenas as letras iniciais dos nomes das professoras para preservar suas identidades.

5. Obedecendo ao horário programado e individual das professoras, acompanhamos diversas turmas (primeira, segunda e terceira séries), no entanto, o projeto foi desenvolvido com as turmas de segunda série (2M01-EM, 2M02-EM, 2M03-EM, 2M04-EM e 2M05-EM).

localizada numa região estratégica para locomoção, já que grande parte dos alunos cumpre o programa Menor Aprendiz⁶ no contraturno.

O primeiro dia de acompanhamento da disciplina Teoria e Prática do Ensino da História, ministrada pelo professor Dr. Douglas Christian Ferrari, foi em 13 de março de 2018. No momento em que chegamos à escola, J. Q. O. era a docente das segundas séries. Durante o período do estágio houve uma troca de professores por razão da chegada de uma professora efetiva, quando passamos a acompanhar a professora M. C. W.

No plano de aula da disciplina Teoria e Prática do Ensino da História, foi-nos proposto que, se houvesse abertura por parte do docente e da escola, deveríamos planejar uma atividade de intervenção fora dos moldes tradicionais de ensino, algo que aproximasse e que possibilitasse aos alunos o repensar sobre o distanciamento cotidiano da História enquanto disciplina, que trouxesse uma perspectiva mais próxima e identitária. A ideia era que os estudantes pudessem perceber como a História está presente no dia a dia, em atividades simples como acompanhar a mãe em uma compra de temperos ou ervas.

Como algumas escolas poderiam dificultar esse processo e não proporcionar a realização do que foi pensado pelos alunos que cumpriam estágio obrigatório, o professor Dr. Douglas Ferrari deixou aberta a opção de fazermos o planejamento da ideia, ainda que não conseguíssemos executá-la, com o propósito de não nos limitar.

Em consonância com as discussões e propostas levantadas nas aulas da disciplina, optamos pelo desenvolvimento de projeto de intervenção na escola e, ao compartilharmos a ideia com a professora J. Q. O., sentimo-nos à vontade para seguir adiante com as nossas propostas, tendo a assessoria do professor Dr. Douglas e contando, também, com o apoio da docente. É importante frisar que tivemos toda abertura e apoio da professora e equipe técnico-pedagógica.

6. O Menor Aprendiz é uma experiência de trabalho ofertada por empresas de médio e grande porte, que proporcionam aprendizado para jovens a partir de 14 anos. A atividade é regulamentada pela Lei nº 10.097/2000.

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção, escolhamos trabalhar com as turmas da segunda série do Ensino Médio matutino, à saber: 2M01-EM⁷, 2M02-EM, 2M03-EM, 2M04-EM e 2M05-EM.

Com o intuito de aproveitarmos ao máximo a localização geográfica da escola, pensamos em trabalhar um tema que conseguisse explorar as características identitárias da comunidade ao redor e que transparecesse a construção socioeconômica que permeia a região desde os tempos do Brasil Colônia, tendo o Porto de Vitória e o comércio como base para o desenvolvimento do tema proposto: *As Grandes Navegações*.

Em conjunto com o tema que foi explanado em sala de aula, propomos uma atividade que fugia de um ensino da História unilateral e propunha um foco mais individual, fazendo de cada aluno o protagonista do processo de aprendizado. Decidimos trabalhar com a perspectiva da História Cultural, pensada por Chartier nos seguintes termos:

A História Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. Primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 2002, p. 17).

Desse modo, essa perspectiva teórica nos possibilitou enfocar o cotidiano de cada um dos estudantes e aquilo que é perceptível aos olhos de todos. Por

7. A identificação das turmas no sistema público estadual do Espírito Santo traz, em seu primeiro item, a identificação da série; o segundo item corresponde ao período (matutino, vespertino ou noturno); o terceiro item se refere à quantidade de turmas que tem uma série em determinada escola; o quarto item, por fim, diferencia as etapas da educação básica: Ensino Médio ou Ensino Fundamental.

isso, escolhemos trabalhar com os temperos, itens que estão presentes em todas as casas e que causaram uma reformulação no mundo conhecido a partir do século XV.

A escolha da História Cultural como base para esse projeto tem por justificativa a ruptura com uma história hierarquizada, seletiva e focada no estudo das elites – o que podemos presenciar nas perspectivas da História Política ou Econômica. Para além disso, analisar a História a partir de pequenos grupos limita a percepção que se tem sobre um determinado recorte histórico, e acaba por impossibilitar uma compreensão da sociedade, em seus múltiplos aspectos – econômicos, sociais, políticos, culturais.

Lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome. Vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética. Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada com pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém (CERTEAU, 1998, p. 58).

A partir da perspectiva da História Cultural, buscamos aproximar as experiências dos estudantes dos conhecimentos históricos, e, para tanto, as diretrizes do projeto foram definidas e ficou acordada a realização de uma pesquisa tendo como ponto de contato duas especiarias. O trabalho foi dividido em grupos de cinco estudantes, que teriam a responsabilidade de investigar historicamente o conteúdo, conhecendo a trajetória desses produtos desde a sua origem até os dias atuais, na busca por reconhecer o sincretismo cultural presente nessa trajetória, e, por fim, cada turma seria responsável por montar e apresentar uma sala temática onde cada grupo teria um pequeno *stand* para apresentar o seu objeto de estudo da História (o tempero) e desenvolver dois pratos (um doce e um salgado) com as especiarias escolhidas – em algumas turmas, precisamos sortear os condimentos para que houvesse uma variedade de itens de pesquisa.

No intento de fazer com que os estudantes percebessem o protagonismo das especiarias na expansão ultramarina europeia de forma mais palpável e agradável,

desenvolvemos, minha estagiária e eu, o projeto “Feira das Especiarias”. As turmas foram divididas em grupos, e sorteamos, para cada grupo, duas especiarias. Cada grupo deveria apresentar dois pratos, um doce e um salgado. Além disso fariam pesquisas sobre cada especiaria para apresentar aos avaliadores e aos colegas (PROFESSORA J. Q. O., 2020).

Ao discutirmos práticas inovadoras no ensino da História, debruçamo-nos sobre uma grande problemática que desafia os educadores de todas as áreas do conhecimento: como trabalhar metodologias ativas, protagonismo e pautas mais contextualizadas no ensino quando estamos inseridos em uma escola predominantemente tradicional. Esse ponto de discussão nos fez adaptar boa parte do nosso plano para que o projeto fosse adiante e tivesse uma boa aceitação da equipe técnico-pedagógica.

A proposta buscava proporcionar uma experiência de protagonismo e pesquisa histórica em que os alunos pudessem vivenciar a pesquisa e execução do trabalho. Para tal, utilizamos o conceito de metodologia ativa definido por Bacich e Moran (2018), o qual diz que

[...] a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018, p. 16).

Como a ideia era bem audaciosa, foi definido, junto à professora, que o trabalho teria o peso de seis pontos para a nota do primeiro trimestre⁸: uma pontuação bem alta com o intuito de impulsionar um engajamento maior dos alunos. A justificativa dada pela professora logo se confirmou em sala de aula,

8. O modelo de divisão anual de notas do sistema público estadual de Ensino Médio é dividido assim: A pontuação total do ano é 100 pontos; no primeiro e segundo trimestres, o aluno pode alcançar até 30 pontos e a média de 60% é de 18 pontos; no terceiro trimestre, a pontuação máxima é de 40 pontos e a média de 60% corresponde a 24 pontos. Logo, ter uma atividade com o peso de 6 pontos no primeiro trimestre corresponderia a 20% da nota total do trimestre e a 33,3% da nota necessária para a média de 60% de aproveitamento.

pois o primeiro questionamento sobre o trabalho foi, justamente, a pontuação que seria empregada.

Com esse fato pudemos referenciar as críticas de Barriga (2003) que tanto permearam a nossa formação acadêmica, ao problematizar a centralidade que as avaliações têm dentro do ensino básico, e não apenas como um documento, mas também como forma de fazer com que as propostas sejam bem recebidas pelos alunos, estando o seu aspecto ligado à nota e não à consciência e ao desejo da construção de um processo personalizado de aprendizado por parte dos educandos.

Com a nota definida, estabelecemos os parâmetros para equalizar os critérios dessa pontuação, uma vez que tínhamos cinco turmas de segunda série do Ensino Médio⁹ para planejar e organizar durante todo o período de desenvolvimento e construção da ideia, até a execução, montagem e apresentação dos alunos no Dia da Família na Escola (dia 11 de abril de 2018). A atividade recebeu o título de “Feira das Especiarias”, fazendo uma menção às feiras que se formavam no encontro das rotas comerciais. Para a promoção do evento, produzimos convites e cartazes, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Cartaz de promoção das salas temáticas



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

9. 2M01-EM, 2M02-EM, 2M03-EM, 2M04-EM e 2M05-EM.

Para oficializar a proposta, também enviamos para a professora as diretrizes para execução do trabalho, a fim de que a docente pudesse anexar a avaliação em sua pauta e entender melhor a proposta, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Cartaz de promoção das salas temáticas

<p style="text-align: center;">DIRETRIZES PARA O TRABALHO TEMÁTICO DE HISTÓRIA: <i>FEIRA DAS ESPECIARIAS</i></p> <p>SÉRIE: 2ºS ANOS.</p> <p>TEMA BASE DO CURRÍCULO: AS GRANDES NAVEGAÇÕES.</p> <p>VALOR DE PONTOS: 6,0 pts</p> <p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none">- 2,0 PONTOS REFERENTES A PESQUISA E APRESENTAÇÃO;- 2,0 PONTOS DIRECIONADOS À DECORAÇÃO/AMBIENTAÇÃO DO STAND;- 2,0 PONTOS REFERENTES AOS PRATOS PRODUZIDOS PELO GRUPO. <p>ORIENTAÇÕES GERAIS:</p> <p>O trabalho consiste em uma apresentação temática de pesquisa relacionada às Grandes Navegações, focando nas especiarias – suas histórias e suas origens – com execução de um prato doce e um prato salgado em GRUPO. O intuito é fazer com que os alunos percebam de modo sensorial e perceptivo a ruptura ocorrida através desses contatos comerciais nos séculos XV e XVI e que hoje estão enraizados no nosso cotidiano, por meio da culinária. Esse processo motivou muitas transformações no mundo, sendo a principal delas a chegada do europeu às Américas.</p> <p>O critério de avaliação será a apresentação/pesquisa, decoração/ambientação do stand e a apresentação/sabor dos pratos – critério este que será avaliado por uma banca convidada.</p> <p>Os produtos canela e cravo serão comuns a todos os grupos, devido à facilidade de aplicação em diversas receitas. Serão usados, portanto, na elaboração de pratos doces.</p> <p>OS TEMAS/ESPECIARIAS SERÃO:</p> <p>Açafrão/ Alecrim/ Canela/ Cominho/ Cravo/ Cúrcuma/ Curry/ Louro /Páprica/ Pimenta-do-reino / Sálvia /Tomilho.</p>
--

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

Para oportunizarmos um parâmetro mais justo de avaliação e aperfeiçoarmos a logística, montamos equipes formadas pelos professores de Língua e Ciências Humanas. Cada equipe ficaria responsável por acompanhar a apresentação dos alunos de uma turma (de preferência, a turma em que esses docentes lecionavam) e preencheria um formulário que contava com os seguintes itens a serem apreciados: Apresentação e pesquisa (2,0 pontos); Decoração e ambientação (2,0 pontos); Análise da apresentação e sabor dos pratos (2,0), conforme a Figura 3.

Figura 3 - Modelo de Cédula de Avaliação

CÉDULA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO "A FEIRA DAS ESPECIARIAS" 11/04/2018			
PROFESSOR AVALIADOR:			
TURMA: 2MM			
GRUPO CANELA E ALECRIM 2M2		GRUPO CANELA E PÁPRICA 2M2	
NOMES:		NOMES:	
APRESENTAÇÃO: (2,0 PONTOS)		APRESENTAÇÃO: (2,0 PONTOS)	
DECORAÇÃO: (2,0 PONTOS)		DECORAÇÃO: (2,0 PONTOS)	
SABOR: (2,0 PONTOS)		SABOR: (2,0 PONTOS)	

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

Dentro desses critérios de avaliação, ficou estipulado que cada grupo executaria a apresentação de um prato doce (Figura 4), composto por canela ou cravo, e um prato salgado (Figura 5), composto por algum dos seguintes itens: Açafraão; Alecrim; Cominho; Cúrcuma; Curry; Louro; Páprica; Pimenta-do-reino; Sálvia; e Tomilho.

Figura 4 – Pratos doces



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

Figura 5 – Pratos salgados



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2018).

A realização prática do nosso projeto de ensino/intervenção se deu no “Dia da família na escola”, proposta da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), que, com o objetivo de envolver os familiares dos estudantes em suas vidas escolares, estabelece uma data no calendário das escolas públicas estaduais. Sendo assim, nosso projeto foi desenvolvido no dia 11 de abril de 2018.

Na ocasião da apresentação, chegamos cedo à escola para que pudéssemos dar suporte para os alunos com materiais e alguma demanda emergencial que surgisse na montagem das salas temáticas.

Na escala de apresentação, teríamos por volta de duas horas para organizarmos os *stands* de modo que, às nove horas da manhã, as salas fossem abertas à visita dos pais e familiares. Simultaneamente, estavam acontecendo

outras programações na escola, motivo pelo qual devíamos nos apressar para que não houvesse nenhum atraso no início da apresentação e para que tivéssemos um tempo hábil para desmontar todas as salas e deixar tudo organizado para a aula do vespertino.

Para otimizar a questão logística e assegurar que não houvesse intercorrências, todos os segundos anos foram dispostos em salas contíguas no pavimento superior, o que ajudou também no fluxo de visitação.

É importante relatar que, uma semana antes, a professora J. Q. O. foi substituída por uma docente efetiva (M. C. W.), que chegou à escola, abraçou a ideia e nos apoiou totalmente na execução do trabalho que já estava em andamento. Assim, cumpre ressaltar que, apesar de termos planejado algo muito audacioso para duas alunas cumprindo estágio obrigatório, contamos com um ambiente extremamente favorável para a execução, pois tivemos o aval de direção, pedagoga e docentes (levando em consideração a troca das professoras em meio a tudo isso).

Durante o processo de elaboração dos trabalhos, tive o meu contrato de trabalho suspenso pela Secretaria de Educação. Um professor efetivo assumiu as minhas turmas. Mas fui gentilmente convidada pela escola a estar presente no dia da apresentação dos trabalhos e a contribuir na avaliação dos mesmos (PROFESSORA J. Q. O., 2020).

A mudança da docente nos trouxe muita preocupação pelo fato de que, mesmo tendo se mostrada aberta à proposta, a professora nova não tinha acompanhado o projeto e também não tinha conhecimento das turmas e de suas peculiaridades. Tudo isso acabou se tornando algo muito complicado, pois os alunos começaram a espalhar entre si a notícia de que o trabalho estava suspenso.

Com isso, tivemos que fazer uma campanha de reforço do trabalho pela escola, contando com a ajuda da pedagoga e da professora M. C. W., que tinha acabado de chegar. Deixamos claro que o trabalho ainda estava valendo e que seria avaliado nos mesmos moldes já estabelecidos.

O dia 11 de abril de 2018 foi numa quarta-feira e, para assegurar que tudo ocorreria bem, fomos à escola no dia anterior, uma terça-feira, dia do

planejamento de área das Ciências Humanas. O intuito era acompanhar os alunos e apoiá-los, caso ainda restassem dúvidas.

Mesmo com todo o acompanhamento feito desde o início da proposta, alguns alunos nos procuraram dizendo que não sabiam o que era para fazer no trabalho. Àquela altura, faltando um dia para a apresentação, fomos atingidas pela insegurança e pelo sentimento de que, de repente, tínhamos falhado em algum ponto das orientações. Sanar dúvidas era o que esperávamos, mas, em momento algum, pensávamos que um aluno nos diria que não tinha ideia do que era para fazer.

Diante disso, nesse mesmo dia, passamos nas salas novamente. Explicamos todo o trabalho, do início ao fim. Conversamos com os alunos que tínhamos por referência em cada turma e pedimos que eles monitorassem as produções.

Àquela altura, diante da saída da professora anterior, estávamos à frente do projeto. Éramos as responsáveis e entendíamos que não podíamos cobrar mais do que o apoio da professora que havia entrado.

Apesar de toda a incerteza que pairou no dia anterior, a apresentação das salas temáticas foi impecável por parte de quatro das cinco turmas. A única exceção foi a turma do 2M05-EM, que, apesar de ter feito a apresentação e de os estudantes terem trazido os pratos, eles não se empenharam na decoração da sala e na proposta de estudar a história do tempero, o país de origem e a forma como esse produto chegou até nós e se inseriu no cotidiano dos brasileiros por meio da culinária – tudo isso fazia parte da avaliação. Apesar da saída da professora J. Q. O., a mesma foi convidada a participar da apresentação e, gentilmente, aceitou.

Tive conhecimento da resistência de algumas turmas em dar prosseguimento aos trabalhos após o meu afastamento, porém o que pude constatar no dia das apresentações é que o envolvimento e a dedicação dos alunos surpreenderam a todos, superaram as expectativas. Eles tiveram livres as aulas anteriores ao recreio para se prepararem para a feira e os encontrei muito animados e percebi que apresentaram muito mais do que lhes foi orientado. Os estandes estavam cuidadosamente decorados. Os alunos apresentaram seus pratos culinários, cada grupo em sua sala de aula, muitos grupos trouxeram também o condimento *in natura* para expor, e compartilharam os seus

benefícios para a saúde e sua utilização em tratamentos alternativos, bem como o processo de fabricação e curiosidades (PROFESSORA J. Q. O., 2020).

Como o 2M05-EM era uma turma menor¹⁰ (18 alunos) e os alunos estudavam numa sala de tamanho bem reduzido, a decoração da sala seria facilitada. No entanto, não houve a resposta esperada por parte da turma, mesmo que a maior parte dos materiais tenha sido fornecida pela escola.

As outras turmas, no entanto, apresentaram trabalhos que foram muito elogiados por todos os professores avaliadores e também pelos pais que estavam presentes. Além de apresentarem toda a história das especiarias desde a sua origem, mostraram uma criatividade notável na decoração dos *stands* e na montagem dos pratos, conforme mostram as figuras 6, 7 e 8.

Figura 6 – Quibe e mini churros



Fonte: Acervo pessoal.

10. A instituição em questão é um patrimônio histórico. Algumas salas não correspondem ao tamanho convencional das demais escolas que foram construídas nos últimos anos, seguindo um padrão mínimo de alunos por sala. Algumas salas de aula da escola comportam, no máximo, vinte alunos.

nós, é o ponto mais importante. O envolvimento de toda a comunidade escolar foi o ponto alto de todo o desenvolvimento do trabalho.

Os professores da escola foram os avaliadores. Eles visitaram os estandes, provaram os quitutes e atribuíram notas aos grupos, tanto pelos pratos quanto pela apresentação da pesquisa. Os professores também se envolveram de maneira muito positiva e a interação entre professores e alunos de todas as turmas produziu um ambiente descontraído e agradável. Portanto, para além dos conhecimentos compartilhados sobre a Expansão Marítima Europeia e as especiarias, os alunos se sentiram pertencentes àquele espaço escolar, protagonizando um evento muito proveitoso. Tornar a História, uma área do conhecimento tantas vezes definida pelos alunos como excessivamente teórica e abstrata, em algo tangível para a sua vivência e experimentação foi uma oportunidade acertada. Lamento, contudo, não ter tido a oportunidade de ouvi-los sobre a experiência após o evento, para avaliar o que deu certo e o que poderia ser diferente em uma outra oportunidade. Mas penso em utilizar novamente o projeto em outros momentos e instituições (PROFESSORA J. Q. O., 2020).

A mãe de um dos alunos trabalhava em uma loja de condimentos na Vila Rubim e ficou extremamente envolvida na produção do trabalho. Ela se empenhou e se prontificou a receber os grupos de alunos que foram ao local conhecer os temperos, explicar as suas propriedades e demonstrar como os produtos mais desconhecidos poderiam ser usados na culinária.

O interessante dessa proposta foi envolver atores que, na maioria dos casos, estão distanciados do processo de aprendizado. De acordo com o relato do aluno, a mãe ficou muito intrigada e feliz por perceber que o filho estava aprendendo um tema da disciplina de História a partir de um item que está inserido na rotina de trabalho dela.

Apesar de já ter passado pelo Ensino Médio e de já ter estudado o mesmo tema há alguns anos, a mãe não havia compreendido a relação desse conhecimento com os itens que hoje cercam o seu cotidiano.

Assim, isso nos leva a refletir sobre a importância da aproximação do ensino da História com a realidade dos alunos, para que se percebam no processo e entendam que estão vivenciando fatos históricos todos os dias, despertando o interesse de todos os envolvidos, como bem afirmam Monteiro e Penna (2011) fazendo-nos pensar o ensino de História enquanto lugar de fronteira, “[...] onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (p. 194). Aproveitamos para lembrarmos, aqui, os cuidados que devemos tomar ao trazeremos o conteúdo para a realidade dos estudantes, de forma a não minimizar ou simplificar os acontecimentos históricos, tirando-lhes sua devida importância. Sendo assim, cientes da complexidade do ato de ensinar, devemos ser cautelosos.

Quanto à inserção do projeto ao conteúdo da disciplina de História, procuramos uma proposta que fosse contrária ao rigor tradicional que muitas vezes os currículos propõem. Ferraço e Carvalho (2012) corroboram e embasam nossa ação no que tange à possibilidade de criarmos e articularmos os saberes. Os autores salientam que,

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 10).

Por fim, percebemos que é possível propormos práticas de ensino que fujam ao tradicional, desde que estejamos abertas à novas metodologias e que encontremos, também, uma equipe disposta a dar todo o suporte de que precisamos.

Considerações finais

Ao final das observações das aulas, bem como da realização do projeto de ensino/intervenção, sentimos grande felicidade em ensinar um momento de prática nas aulas de História, que em geral são conhecidas pelo pouco dinamismo e pelas limitadas relações com os contextos de vida dos estudantes. E, diferente de disciplinas como Química, Física e Biologia, que geralmente têm laboratórios nas escolas, as matérias da área de Ciências Humanas acabam não recebendo um espaço específico para suas atividades, cabendo ao professor, então, a sensibilidade de propor projetos que, dentro das possibilidades, tornem o objeto de estudo mais próximo dos alunos. E foi com esse pensamento que planejamos com muito carinho a *Feira das Especiarias*. Não foi um trabalho apenas para a professora da escola utilizar como método de avaliação, nem para os alunos conseguirem pontuação, livrando-se das temidas provas, mas um trabalho que procurou e conseguiu trazer o conteúdo das *Grandes Navegações* para mais próximo da realidade dos alunos. Muitos não conheciam algumas especiarias selecionadas para a realização da feira e a partir do projeto tiveram contato não só pelo fato de tocarem nas especiarias, mas também por sentirem suas essências e provarem seus sabores.

Além disso, nosso projeto contribuiu para trazer a própria história da cidade de Vitória para mais perto dos alunos, uma vez que grande parte deles recorreram ao Mercado da Vila Rubim para conseguirem as especiarias. Apesar de ser um famoso mercado da capital, a maioria dos estudantes nunca havia entrado lá.

Acreditamos que quanto mais próximo dos alunos apresentarmos os conteúdos escolares, maior será a chance de despertar em cada estudante a vontade de aprender, como bem lembra Esteban (2012), ao exemplificar o estudo do corpo humano: “[...] tendo o corpo humano como tema, vão abrindo caminhos: o pátio, a cozinha, a praia em frente à escola, a internet. Contextos diferentes vão sendo incorporados ao processo *aprendizagemensino*” (ESTEBAN, 2012, p. 137). Ou seja, precisamos usar a nosso favor tudo aquilo que nos cerca e está ao nosso alcance, indo além do livro didático e do espaço físico da sala de aula.

Enfim, nos preocupamos em promover um momento que trouxesse um benefício ao aprendizado dos alunos. Nós, enquanto professoras em formação (à época), precisávamos desse olhar cuidadoso para as escolas e para os

estudantes. Não podíamos nos esquecer de que estávamos lidando com pessoas, carregadas de emoções, sentimentos, aptidões, e não com sujeitos vazios nos quais depositamos as informações e esperamos que eles assimilem. Questionamos, portanto: até que ponto o rigor metodológico dos currículos escolares contribui para a formação humana desses estudantes?

Acreditamos que a educação careça da humanização dos processos de ensino-aprendizagem e reiteramos a emergência da diminuição da distância entre o currículo enquanto documento e aquele que é praticado em sala de aula, proporcionando reconhecimento e representatividade, mesmo quando trabalhamos com conteúdos que pareçam tão distantes temporalmente.

Referências

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARRIGA, Ángel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Ensino da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC, 2010, p. 24-36.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés: Memória e Sociedade, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Encontros e desencontros na escola: um currículo em movimento. *In*: FERRAÇO, Carlos; CARVALHO, Janete (Orgs.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 01-17, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 191-211, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 18 mai. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 28-35, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 11-21.
- SAVIANI, Dermeval. Da história do tempo ao tempo da história. *In*: SAVIANI, Demerval. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Sobre os autores

Benjamin Madeira Moraes

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Bruna Mozini Subtil

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Brunna Terra Marcelino

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Carlos Alberto Del Carro Júnior

Graduando em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Douglas Christian Ferrari de Mello

Doutor e mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Graduado em Licenciatura em História e em Pedagogia. É professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGM-PE/Ufes) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes).

Esdra Erlacher

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Fernanda Maria Oliveira da Costa

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (Ufes). Licenciada em História (Ufes). Pós-graduada em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Claretiano). Professora de História da rede privada na região da Grande Vitória.

Fernando Santa Clara Viana Júnior

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/2015). Graduado em História pela Ufes (2020), em Gastronomia (Faculdade Novo Milênio/2008) e graduando em Pedagogia (UniSantanna/2020). Especialista em docência para a Educação Profissional pela Faculdade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio de Janeiro (SENAC-RJ/2012) e em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa (CESAP/2014).

Filipe Savelli Pereira

Graduando em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Gabriel Bodart de Oliveira Castro

Graduando em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Igor Pereira da Silva

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Irlan de Sousa Cotrim

Mestrando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGHIS/Ufes). Bolsista pela Capes. Licenciado em História pela Ufes.

Juliana Anjos Zaninho

Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Juliana Bernardino Bello

Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (CESAP). Licenciada em História (Ufes). Coordenadora de projetos especiais da rede privada na região da Grande Vitória.

Jefferson Luiz de Almeida

Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Klauss Duque Estrada Miglinas

Graduado em Psicologia pela Universidade de Vila Velha (UVV) e graduando em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Lorena de Jesus Dias

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Lucas Ebenezer Santos Silva

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Miriã Lúcia Luiz

Doutora e mestre em Educação (PPGE/Ufes). Graduada em Licenciatura em História e em Pedagogia. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Paula Florinda Freitas Faria

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Licenciatura em História. Professora de História da rede pública estadual do Espírito Santo.

Ricardo Patrick Campos de Oliveira

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Sandro Nandolpho

Doutor em Educação (2015), mestre em Educação (2006) e graduado em História (2004) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, é professor adjunto da Ufes no Centro Universitário Norte do Espírito Santo, pesquisador do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE-Ufes) e Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Sávio Medeiros Liittig

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Sérgio Vitor Gomes Lipari

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Vinicius de Mattos Ferreira

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Esta obra foi composta nas tipologias Electra LT e Segoe UI e foi impressa em papel Pólen Soft® 80 grs./m², no verão de 2021.

Esta obra reforça a relevância da aproximação entre o estagiário de História, o professor da disciplina de Estágio Supervisionado e o docente que atua na Educação Básica, não apenas para a observação das aulas e o cumprimento da elaboração de relatórios, mas também possibilitando momentos de diálogos, trocas de experiências, ampliação da visão sobre as práticas pedagógicas, buscando um trabalho colaborativo entre escola e universidade, que possibilita a superação dos desafios necessários para avançar rumo a uma educação com equidade e com qualidade.

Ana Carolina da Silva Coutinho

Professora de História da rede estadual de
Educação do Espírito Santo



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia