



EDITORIAL

Vitória Azevedo da Fonseca

Caro leitor, apresentamos, com satisfação, o primeiro número do segundo volume (2016) da EBR – **Educação Básica Revista**, em parceria com Edicarla Marques e Bruno de Barros. O número apresenta uma variedade de experiências de professores (e futuros professores) da Educação Básica e, particularmente, textos que relatam experiências em estágios docentes, em suas diversas modalidades.

Seguimos cumprindo nossa proposta de reunir relatos e reflexões que partem daqueles que estão em contato diário com as realidades escolares no Brasil, com suas inúmeras dificuldades, mas, também com muito empenho se desdobram e lutam para realizar bem o seu próprio trabalho.

Agradecemos a todos que confiaram no nosso trabalho e submeteram seus textos, colaborando assim para a existência desse espaço. Agradecemos também a todos os avaliadores que, com disponibilidade, realizam um trabalho fundamental e generoso de leitura dos textos submetidos.

Um longo caminho ainda nos aguarda e vamos comemorando a cada passo dado com aprendizado e também transformação. Este é um espaço que se abre ao aprimoramento e acolhe sugestões para que possamos, cada vez mais, ser um lugar de fala dos profissionais da Educação Básica.

Esperamos que gostem do trabalho e, principalmente, encontrem inspiração para escreverem as suas experiências e reflexões.



APRESENTAÇÃO

Edicarla Marques
Bruno de Barros
Vitória Azevedo da Fonseca

Este representa o nosso segundo volume da edição da *Educação Básica Revista* no qual estão dispostos o Dossiê “Profissão professor: aspectos da formação profissional”, artigos, relatos de experiência no campo da Educação Básica e resenha. Iniciamos a disposição dos textos privilegiando as temáticas relativas à prática docente e ao estágio. Seguimos com as abordagens sobre diversidade e fontes didáticas. Os relatos de experiência compreendem temáticas variadas, mas todas relacionadas aos fazeres docentes, e representam um pouco do caráter multidisciplinar desta Revista. É interessante observar os vários espaços de circulação de saberes e atentar para a ambivalência de abordagens nas quais as mesmas temáticas são apresentadas, na expectativa de fomentar novos debates.

Em “Condições de trabalho dos gestores das escolas municipais públicas de Juiz de Fora”, os autores Cátia Pereira Duarte, Marcela Cristina Marcelino da Silva e Warley Almeida Silva, apresentam a reconfiguração do trabalho docente frente às políticas públicas de mudança da gestão escolar. Trata-se, sobretudo, de uma discussão que mescla autonomia docente e ampliação das demandas profissionais. O texto sugere ainda uma discussão sobre precarização do trabalho docente, bem como aponta para a consolidação de novas percepções temporais e relações interpessoais entre os sujeitos e os meios sociais nos quais estão inseridos.

O texto “O estágio: entre concepções e abordagens conceituais”, de autoria da Jéssica Frontelli Ribeiro Cassita, discute a legitimidade do estágio enquanto campo formativo docente. Compreende as abordagens conceituais como fundamentais para a aprendizagem em história. Suas considerações são tecidas, principalmente, a partir de experiências de regência realizadas no Estágio Supervisionado, espaço de autorreflexão da prática docente.

O debate trazido em “O PIBID como prática inovadora na formação docente”, de Danimar Bonari, expõe o ineditismo do PIBID dentro do processo de consolidação de

experiências e qualificação docente, num contexto de estreitamento das relações entre escola e universidade. A discussão ocorre mediante análise teórica e prática de metodologias de ensino inovadoras, precisamente no que se refere ao uso de jogos atrelados às práticas pedagógicas em história.

O texto “Multiculturalismo e ancoragem social dos discursos: Possíveis bases para uma Educação musical contemporânea”, de autoria do Renan Santiago de Sousa e da Ana Ivenicki apresenta relevante discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica brasileira. Atrelado a isso, esboça-se um debate que evidencia a disciplina de Música como espaço potencial para que concepções identitárias e multiculturais sejam engendradas nos espaços escolares.

Em “Territórios em Disputa: a (in)visibilidade dos territórios negros na cidade de Porto Alegre”, de Tanise Baptista de Medeiros, há uma abordagem sobre aspectos relacionados aos territórios patrimoniais da cidade de Porto Alegre, a partir de uma experiência de ensino/aprendizagem em história realizada no estágio, com alunos da Educação Básica. A análise empreendida pela autora toma como referência os aspectos relacionados à visibilidade de determinados territórios da memória, em detrimento de outros. Essa hierarquização/valoração distinta dos espaços patrimoniais é representativa de relações desiguais racial e historicamente estabelecidas.

O artigo “História indígena escolar: discursos em circulação”, da Maria Perpétua Baptista Domingues, concentra esforços para compreender a dinâmica da história indígena escolar, a partir de uma perspectiva curricular. Para tanto, a autora realizou levantamento sobre a produção acadêmica na contemporaneidade, além de problematizar os conceitos de cultura, identidade e diversidade com o objetivo de compreender dimensões da prática pedagógica atreladas ao cotidiano escolar.

O artigo “Escravidados e libertos nas escolas noturnas baianas no final do século XIX”, do autor Jucimar Cerqueira Santos, traz ênfase sobre o processo de escolarização de escravizados e libertos na Bahia, em um contexto histórico de distinções raciais e sociais marcadas pelo estigma da escravidão. A pesquisa representa relevante discussão, sob a perspectiva da legalidade dessas populações quanto ao acesso à escolarização, que pode corroborar com estudos atuais sobre educação de adultos e trabalhadores, bem como de acesso das populações negras aos diversos níveis de ensino.

O artigo “Uma análise da crise de 29 nos livros didáticos de História”, de Luciana de Rezendes Ferreira da Silva, compreende o livro enquanto produto mercadológico e aponta para as perspectivas de abordagem sobre a crise de 1929 nos livros de História. O estudo foi

realizado a partir da análise de como o conteúdo é enunciado em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como os usos podem conduzir a determinados entendimentos sobre o tema.

No relato de prática “Didática dos Dados: uma análise processual de trabalho pedagógico progressista com uso do RPG em aulas de História” a atenção do Fábio Alexandre Tardelli Filho é direcionada para a experiência pedagógica com uma turma do sétimo ano, no campo do ensino-aprendizagem em História, a partir do uso de jogo RPG. Sua perspectiva compreende o referido jogo enquanto complemento metodológico, mas não menos importante, para a produção de narrativas atreladas à produção de sentidos.

“A construção do conhecimento científico a partir da intervenção: uma prática no Ensino de Botânica” de Camila Aline Romano e Ueslene Maria Ferreira Pontes trata-se de um relato de experiência desenvolvida a partir do Projeto de Intervenção *PLANTAE*: plantas na aprendizagem escolar, em turmas do 2º ano do Ensino Médio, a partir de uma didática experimental. É igualmente um relato sobre a experiência do estágio supervisionado.

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos em “Por uma História Temática: filmes em sala de aula” apresenta relato sobre experiências desenvolvidas a partir da concepção curricular de História Temática, com o uso de linguagem fílmica, em turmas do Ensino Fundamental. Atrelada à perspectiva temática, o autor discute a proposta de ampliação de compreensões temporais a partir do rompimento da lógica quadripartite, bem como problematiza as dimensões ficcionais que podem ser articuladas ao campo do Ensino de História.

Em “Amigos pela prevenção: relato de uma experiência do Projeto Saúde de Prevenção nas escolas (SPE) em uma escola do Rio Grande do Sul”, dos autores Mônica Silva Gallon e João Bernardes Rocha Filho, expõe um relato de experiência prática sobre a aplicação do Projeto SPE em uma escola pública, com vistas a discussão de temas relacionados à vulnerabilidade do público e interesse dos estudantes. O relato traz visibilidade às intervenções de cunho educativo que envolvem capacitação docente, e formação de multiplicadores de prevenção que atuam no próprio ambiente escolar.

O texto de Bruno de Barros finaliza nossa edição com a resenha do livro “Conversas com um jovem professor”, de autoria do Leandro Karnal. Apresenta aspectos envolventes da narrativa de Leandro Karnal que escolhe discutir memórias relativas ao ambiente escolar. O debate sobre disciplina/indisciplina e demais relações cotidianas empreendidas no espaço escolar, que por vezes condicionam o trabalho docente, são temáticas presentes no livro.

Convidamos você a navegar e envolver-se nas próximas páginas!



CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS GESTORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PÚBLICAS DE JUIZ DE FORA

WORKING CONDITIONS OF MUNICIPAL SCHOOL
MANAGERS OF JUIZ DE FORA

Cátia Pereira Duarte^{1*}
Marcela Cristina Marcelino da Silva^{**}
Warley Almeida Silva^{***}

RESUMO

A partir da escala de Likert aplicada à frequência de tempo que os professores destinavam com os cuidados com o corpo, com as relações sociais e com o trabalho, esta pesquisa visa identificar as possíveis condições de trabalho de trinta diretores de escolas municipais de Juiz de Fora, Minas Gerais. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório por meio de um questionário fechado e adaptado do WHOQOL-bref/ Organização Mundial da Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; Trabalho docente; Gestores educacionais.

ABSTRACT:

This research aimed to identify the possible working conditions of thirty public schools directors in Juiz de Fora, Minas Gerais, from the Likert scale applied to the frequency of time teachers designated for body care, social relationships and work. Therefore, we conducted an exploratory study through a closed and adapted questionnaire of the WHOQOL-brief/World Health Organization.

KEYWORDS: Public school; Teaching; Educational managers.

¹Este ensaio é resultante de pesquisas dos autores sobre qualidade de trabalho de professores de escolas públicas na cidade de Juiz de Fora desde 2011. Fica registrado o agradecimento aos esforços de coleta de material dos bolsistas Felipe Christo, TammyParrot, Thiago Carvalho de Paula e Pamela Mattos Lewer; e, dos professores Ana Carolina Soares Amaral e Estevão Garcia Lopes.

*Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2000), mestre (2003) e doutora em Educação Física (2010) pela Universidade Gama Filho, estágio pós-doutoral (2014) pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, atua como professora do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF. catia.duarte@ufjf.edu.br

**Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. marcms19@gmail.com

***Bolsista ProBic Jr./Universidade Federal de Juiz de Fora. almeida.warley@outlook.com

Introdução

Avanços tecnológicos culminaram na globalização dos conhecimentos, integração econômica e no surgimento de uma cidadania mundial. No entanto, essas modificações convivem atualmente com o desemprego estrutural em todos os continentes (RIBEIRO, 2015) e com todo tipo de miséria e violência com os trabalhadores. Como os processos de produção e disseminação do conhecimento são cada vez mais rápidos e radicais, é comum uma desorientação temporal e espacial, já que há possibilidade das pessoas perceberem, depois de um tempo, que existem benefícios, mas estes não são para todos.

Nogueira (2004 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 155) sinaliza que as instituições têm sido pressionadas a assimilar com rapidez o processo de globalização capitalista sem considerar a complexidade dos ritmos dos sujeitos, suas sociedades e suas propostas políticas.

Atingidas por novos padrões de subjetividades coletivas e individuais, por redes de informação e de saber mais ágeis, por dilemas de incerteza, instabilidade e risco, essas instituições incorporam procedimentos de gestão pautados por práticas mais integradoras, em organizações mais horizontais, em relações mais dialógicas. Entretanto, o fazem acionando mecanismos unilaterais de autoridade técnica e direção.[...]O capitalismo necessita promover reorganizações constantes e decisivas nas forças produtivas e nas relações de produção de modo a racionalizar e dinamizar sua produtividade e lucratividade. Nesse sentido, não só as políticas de “modernização”, mas também as de “desregulação”, “desestatização” e de “liberalização” delineadas pelos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, [...]buscaram criar condições para a realização dessa perspectiva, o que implicou na articulação mercado-planejamento nos níveis setoriais, nacionais, regionais e mundiais (RODRIGUES, 2007, p. 155).

A função social e pública das instituições públicas vive uma ambivalência entre expansão de deveres e redução de direitos, onde o Estado se reconstrói a partir de uma

sociedade civil que perde suas características críticas e argumentativas para ganhar características de colaborativas com as políticas públicas. A partir dessa visão, as políticas públicas investem em mudanças da gestão escolar por meio de projetos² que valorizam a autonomia, a participação, a descentralização e a qualidade da gestão empresarial (PARO, 2006).

Desde 1970 ocorrem movimentos de reformas na educação da América Latina, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, que altera sua natureza e definição (RODRIGUES, 2007). No entanto, a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro iniciou apenas em 1995, por influência das Reformas Educacionais da Inglaterra, realizadas na década de 1980.

O que foi exposto faz com que os profissionais aumentem suas cargas de trabalho. Quanto mais os professores reconhecem os esforços dos gestores escolares no século XXI, maiores são os compromissos a eles atribuídos, fazendo com que estes fiquem mais tempo no espaço escolar (MOURÃO & DUARTE, 2003) ou levem trabalho para casa. Como consequência desta realidade, os profissionais se apresentam cansados e até deprimidos ao término do ano, confirmando pesquisas com a mesma temática realizadas por Berlinguer (1980), Molina (1996) e Silva & Nunez (2009).

Como o trabalho docente não é definido apenas como atividade em sala de aula, mas compreende a gestão da escola, a organização de pesquisas, participação em eventos, elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação (SILVA, 1999; SHIROMA, 2003) com as novas demandas surgem novas relações entre os sujeitos consigo e com os outros. Como a educação e a política são duas dimensões inscritas na natureza aberta e inconclusa do ser humano (FREIRE, 2003, p. 85, *apud*

² Paro (2006) destaca que a participação de estudantes, suas famílias e representantes da sociedade civil passam por determinações externas e internas à escola que os fazem acreditar que estão participando dos movimentos, quando na verdade, apenas perpetuam relações autoritárias de poder. Na medida em que a escola pública é chamada a contemplar interesses e necessidades divergentes e caminha na lógica do sistema produtivo, “a escola tende a se tornar uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.” (FRIGOTO, 2003, p. 168 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 168). Por último, a definição de um padrão de qualidade no ensino vem se configurando como uma das principais questões colocadas no desafio de garantir educação para todos. É preciso se aperfeiçoar os instrumentos e estratégias que mobilizam os sujeitos e grupos em torno da proposta pedagógica, mas também é crucial que a escola se preocupe com os princípios éticos e políticos que formem os cidadãos para modificar o caráter compensatório e assistencialista das políticas de Estado.

BRUTSCHER, 2006, p. 12), em tudo que o sujeito faz há algum objetivo, interesse ou desejo.

Para aliar os conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa; e, as habilidades em gestão (ABRUCIO, 2013), os diretores ora têm atitudes empreendedoras ora têm uma visão sistêmica³ da gestão. Para este autor, todas as escolas pesquisadas dão ênfase no trabalho em equipe, são comprometidas, têm princípios organizacionais bem definidos; mas, somente a metade dá importância às avaliações externas. Este fato pode estar associado a presença de avaliações internas no ambiente escolar, ou seja, a escola enquanto unidade pode ter suas próprias metodologias avaliativas.

No passo desse movimento, os retrocessos na gestão escolar começam a aparecer quando há pouco investimento no trabalho docente (LIPPI, 2009) ou quando se cobra os gestores de forma rígida os responsabilizando pelo funcionamento precário às tarefas do professorado (DUARTE, 2010).

Para Hargreaves (1994), a relação dos professores com o tempo escolar é policrônica pois exige do profissional sensibilidade com as particularidades do contexto ou necessidades do momento, mas também cumprimento dos prazos, tarefas, atividades programadas e procedimentos. Como essa relação dos professores com o tempo não se desconecta das questões de gênero entre homens-homens, homens-mulheres e mulheres-mulheres (SCOTT, 1995), não é comum encontrar homens que aceitem deveres, antigamente exigidos somente das mulheres⁴, com muita satisfação (MOURÃO & DUARTE, 2003). A relação de tempo policrônico atinge a vida privada das pessoas e enfatiza a busca do equilíbrio das relações de saúde e gênero e tantas outras, e na busca de reconhecimentos profissionais (PINTO, 2000; SAES & ALVES, 2003).

Marchiori, Barros & Oliveira (2005) em estudo constataram que grande parte dos professores exercem uma carga horária de trabalho na qual assumem dois ou três turnos, na maioria das vezes, em escolas diferentes, dedicando tempo em excesso às

³Consiste na habilidade em compreender o todo, de modo a permitir a análise ou a interferência no mesmo.

⁴Até pouco tempo, somente as mulheres educavam, e este fato está associado à feminilização do magistério (SILVA, 2002; VIANNA, 2002),

atividades laborais. Não podemos desconsiderar que assumir diversas jornadas de trabalho e por consequência ter pouco tempo de repouso são condições que interferem na atividade cotidiana dos professores, tanto na escola, quanto na vida privada, produzindo desgaste e cansaço.

Neste sentido, a partir de um estudo sobre relações de saúde, gênero e trabalho com diretores de escolas municipais, faz-se um recorte e, neste ensaio, analisam-se as frequências de tempo destinadas pelos professores aos cuidados com seus corpos, com suas relações sociais e com o trabalho, tentando compreender a qualidade de vida desses profissionais e a relação desta com o atual processo de precarização do trabalho docente.

Metodologia

O estudo só foi possível por meio de um estudo exploratório (LUDKE & ANDRÉ, 1986) com trinta diretores⁵ (apenas um homem esteve no grupo dos informantes), escolhidos por meio do método aleatório simples (THOMAS & NELSON, 2002), de escolas públicas de Juiz de Fora.

A partir de uma adaptação do questionário do Whoqol-bref (THE WHOQOL GROUP, 1998) da Organização Mundial de Saúde (OMS), aplicou-se o mesmo⁶ tal como Fleck et al (2002)⁷. Os dados foram analisados pela escala de frequência adaptada de *Likert*, que consiste em perguntas com cinco opções crescentes de respostas, considerando: *nunca* como uma frequência muito ruim; *raramente* como uma frequência ruim; *às vezes* como uma frequência mínima possível ou satisfatória; *frequentemente* como uma frequência boa; *sempre* como uma frequência muito boa.

⁵Depois de conferir os sujeitos que se encaixavam no perfil - a saber: profissional casado, com mais de trinta anos de idade e com filhos - os mesmos foram convidados por telefone, a participar da pesquisa.

⁶ A validação do instrumento contou como aval de três professores/ pesquisadores da instituição em que se trabalha e que investigam o mesmo objeto de estudo.

⁷Os questionários foram entregues dentro de um envelope aos voluntários, e recebidos a *posteriori*, lacrados e sem identificação (MARCONI & LAKATOS, 2006) na secretaria de cada escola.

O projeto do presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (Protocolo 0031.0.180.000-10)⁸.

Resultados e Discussão

Dos cento e um diretores da rede pública, em lista disponibilizada pela Secretaria de Educação, se efetivou contato com quarenta e cinco por se enquadrarem no perfil descrito na metodologia. No entanto, apenas trinta aceitaram participar da pesquisa. Entre os que recusaram tal convite, doze justificaram que não tinham tempo para o preenchimento do instrumento e outros três que não gostariam de participar desse tipo de estudo porque o estudo identificaria sua precária situação de trabalho. Esta situação nos faz pensar que muitas vezes os docentes abrem mão de realizar seu trabalho de forma objetiva para buscar soluções para problemas que são de ordem social mais ampla, sentindo-se responsáveis por todos os problemas que surgem na escola.

Na realização deste estudo, muitas dificuldades de espaço e tempo foram sinalizadas pelos professores-diretores que aceitaram participar da pesquisa. Somadas a esta realidade, enfatiza-se que chegar até o local da escola também era um empecilho, pois com poucos meios de transporte e trajetos distantes, muitos destes profissionais gastavam tempo e dinheiro excessivo para atuar profissionalmente. No entanto, como o cargo é fundamental para o bom funcionamento das escolas e quem os assume tem uma melhora no salário, este se torna o momento de trabalhar em busca de satisfação das próprias necessidades pessoais, fazendo-se a si mesmo um possível transformador da realidade (MARTÍN-BARÓ, 1998).

Também foi possível verificar a superioridade numérica das mulheres ocupando cargos de direção das escolas pesquisadas (vinte e nove). Uma possível justificativa para este fenômeno é a feminilização do magistério (SILVA, 2002; VIANNA, 2002), que ocorreu como consequência da luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado ocupado por elas. Outro ponto

⁸Trata-se de um estudo com riscos mínimos, segundo a Resolução 196/96, para os sujeitos da pesquisa, que não se identificaram no questionário.

interessante nas relações de gênero está nos baixos salários familiares, e para atuar no cargo da direção de uma escola a maior parte das diretoras procura novas oportunidades de trabalho para complementar a renda (CODO, 1999).

O ser humano é capaz de transcender o campo do meramente natural ou da necessidade e isto se dá pela sua capacidade de criar valores éticos e, a partir deles, estabelecer objetivos. Para alcançar tais objetivos o sujeito precisa de um meio: o trabalho, que diz respeito a uma ação que modifica o estado das coisas para melhor as adequar às finalidades humanas. Assim, o processo que configura o homem histórico este encontra um meio para atingir seus objetivos e isto se faz pelo trabalho que, como meio adequado a um fim, é mediação entre o valor ético e o objetivo a que o homem se propõe, encontrando-se não mais no domínio da natureza e sim no domínio da liberdade (MARX, 2002).

Mais especificamente em relação às frequências de tempo com que as diretoras e o diretor costumam utilizar com cuidados com seus próprios corpos, com suas relações sociais e com o seu trabalho, percebeu-se muitos dados desafiadores. Um terço dos diretores afirma procurar profissionais para realizar um *check-up* ou fazer terapia. De acordo com Oliveira (2002), a doença e também outras condições e experiências vividas no âmbito do que se denomina vivência da saúde não se limitam a uma simples referência biológica. Mais amplamente, a condição vivida de saúde-doença serve de substrato para construções culturais, concomitantes à experiência biológica, ou seja, cada pessoa tem uma dada percepção ou leitura acerca do que sente e percebe fisicamente manifestado em seu corpo.

Em relação à prática de atividades físicas, doze entre os participantes afirmam que não têm tempo para se exercitar, mas vinte e seis afirmam destinar um tempo a práticas semanais de lazer. Na contramão destes comportamentos protetores contra o estresse, dezoito diretores afirmam não dormir a quantidade de horas necessárias para recompor as energias (CARLOTTO, 2002; GOMES & BRITO, 2006). Essas posturas causam despreparo físico e mental que podem gerar mal-estar generalizado (ESTEVE, 1992). Brito et al (2012) concluíram, em seu trabalho, que grande parcela dos professores apresenta níveis baixos de atividade física e que este fato pode variar de acordo com idade, sexo e região.

Metade do grupo evidenciou que se alimenta mal, os demais sinalizam que se alimentam, no mínimo, três vezes ao dia com uma dieta balanceada (SICHIERI *et al*, 2000). Superando esta variável, vinte e seis professores afirmam passar a semana sem a ingestão de bebidas alcoólicas ou fumar. Estes dados permitem refletir que, apesar do pouco tempo disponível fora do trabalho, a maior parte dos gestores tenta escolher bons hábitos de vida, contradizendo o que Mourão & Duarte (2003) encontraram sobre os mesmos hábitos em um estudo com professoras universitárias do Rio de Janeiro e o que Gomes & Brito (2006) encontraram sobre a relação do aumento de ingestão de bebida alcoólica e fumo às grandes demandas de trabalho.

A maior parte dos diretores entrevistados consegue conciliar as obrigações domésticas com o trabalho. No entanto, tal realidade não é ideal e eles contam com o apoio de empregados e/ou de outros familiares, para além do cônjuge. Como muitos compromissos e momentos agradáveis em família ficam prejudicados pelo excesso de trabalho dos gestores – chegam muito tarde e saem muito cedo de casa – na configuração do trabalho na modernidade, é notório o afastamento entre os entes familiares, fazendo com que os papéis domésticos destes profissionais sofram alterações. A este respeito, enquanto Glass & Fujimoto (1994) observaram que as horas de trabalho em casa depois do trabalho elevavam a sintomatologia de depressão para ambos os sexos; Walters *et al* (1996) e Canevacci (1984) verificaram que demandas domésticas permanecem produzindo efeitos negativos sobre a saúde, mesmo depois de ajustes no tempo destinado ao trabalho profissional.

A respeito das relações sociais, percebe-se que da divisão sexual do trabalho ainda está presente no ambiente escolar já que a escola enquanto instituição social é espaço de construção e reconstrução do saber além de produzir e reproduzir conhecimento. A importância do conceito de divisão sexual do trabalho (PINTO, 2000; SAES & ALVES, 2003), na análise da mudança na relação família-trabalho, está em possibilitar a articulação de ambas, superando análises que supõem determinações de uma esfera sobre a outra. Como vinte e seis diretores entrevistados assumem a maior parcela de responsabilidade com o lazer dos filhos, percebe-se que elas e ele (apenas um homem entre as informantes) aproveitam estes espaços para se relacionar com outros adultos, ampliando suas relações sociais, investindo em lares com pessoas conhecidas e não necessariamente com amigos (DUMAZEDIER, 1957; MARCUSE, 1987).

Em relação às obrigações de trabalho, todos os diretores declararam participar dos eventos de suas escolas, demonstrando satisfação com este tipo de demanda que extrapola a carga normal de trabalho (CODO, 1999), assim como declararam que se dão bem com os pares nos diferentes momentos da organização dos mesmos. Este dado levanta questionamentos, já que muitos dos diretores têm jornada dupla de trabalho e executa muitas vezes tarefas que vão além de suas obrigações reais. Na gestão da educação escolar pública, isso implica acolher as experiências individuais e coletivas de sujeitos que vão fomentando uma racionalidade democrática, para além da lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado, através de sua progressiva participação consciente. Além disso, o regime democrático é dinâmico estando sempre em transformação para atender às exigências que as condições históricas da vida em sociedade criam para os seus membros. Sendo colocado sob a lógica do consenso, o que indicará a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática é a existência não só da decisão hegemônica, mas o seu oposto e o respeito pelos sujeitos com proposições contrárias às majoritárias (OLIVEIRA, 2006).

A maioria dos diretores sinalizou que tem pouco contato com as famílias dos alunos, as ouvindo em reuniões, em raros momentos de acompanhamento dos pais com seus filhos ou atendimentos telefônicos. Na realidade escolar, cada um dos sujeitos (professores, alunos, agentes escolares, pais, diretor, coordenadora pedagógica) tem, no plano das ideias, a escola que deseja, mas tal escola não é a que de fato existe, pois a construção da escola real, além de todas as condições objetivas de trabalho, das normas e das regras impostas pela administração pública, depende também das ações que o coletivo da unidade escolar coloca em movimento.

Para mostrarmos total autonomia, participação, descentralização e qualidade de ensino, é fundamental prestarmos atenção nos aspectos que dificultam a consecução do trabalho coletivo na escola a pressuposição do diretor como responsável último pela escola: a insuficiente remuneração dos professores, que os conduz à dupla jornada de trabalho como forma de complementação da renda; a falta de professores, que hoje atinge a maioria das escolas da rede municipal de ensino; a burocratização dos processos de acompanhamento das escolas; a existência da função de Coordenação Pedagógica; a existência dos Conselhos de Escola com caráter deliberativo (OLIVEIRA, 2006).

Apesar das restrições à valorização da escola pública, as alternativas democráticas para o campo educacional adquirem potencialidade na medida em que conseguem inspirar formas de gestão que articulem compromisso estatal com inclusão social. Isso implica desenvolver propostas em que a centralidade do trabalho ofereça condições de apropriação e reapropriação do saber por parte das classes historicamente subalternizadas pelas desigualdades sociais e educativas, contribuindo para a afirmação de uma escola unitária, pública e democrática mesmo em um sistema com concepções ideológicas⁹ voltadas para a globalização do capital (OLIVEIRA, 2006).

O estado da arte, relacionado à qualidade de vida dos diretores, que foi mapeado e discutido, não é péssimo, mas o que vem acontecendo dentro da realidade escolar está contribuindo com a precarização do trabalho docente.

Considerações Finais

Atualmente, intensificaram-se as pesquisas que tratam da relação entre o tempo dedicado ao trabalho docente com a qualidade dos mesmos, bem como as que tratam da relação do trabalho com a qualidade de vida dos sujeitos. Partindo do pressuposto de que não é o excesso de trabalho nem a gestão escolar em si, os únicos responsáveis pelas frustrações dos professores deste estudo, considera-se que a Constituição Federal, as normas de cada instituição e as relações de poder caminham para uma gestão democrática, porém ainda não são suficientes para acabar com a precarização do trabalho docente.

A escola não é responsável por todos os problemas sociais e nem é capaz de resolvê-los, mas tem um papel importante para assumir na formação política e ética de seus alunos, bem como da comunidade escolar - se partirmos do pressuposto de que queremos uma gestão democrática -, na construção de habilidades necessárias para uma vida em sociedade com capacidades de discernimento, reflexão e ação sobre a sua situação atual.

⁹ Essa dimensão ideológica considera que o problema do desemprego e da precarização do trabalho decorre da necessidade de qualificação e requalificação de mão-de-obra, deslocando, o problema da crise estrutural do capital para uma questão de formação profissional (OLIVEIRA, 2006).

O trabalho educativo, construído democraticamente, é importante porque desencadeia o processo de constituição dos seres humanos históricos e abre os caminhos para a aquisição da cultura como algo dinâmico e vivo. Como o educando desenvolverá as capacidades de argumentação, de contra argumentação, de persuasão, sugestão, além de aprender a ouvir, a dialogar e conviver com o outro sem que o processo educativo seja democrático? A história de vida de cada um dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar bem como suas formações profissionais, suas crenças, seus valores, suas atitudes; a cultura escolar dominante para romper ou perpetuar ações; a história da própria unidade escolar com a chegada e a permanência do grupo de profissionais que a compõe e suas relações com a comunidade com a escola; a inserção da unidade escolar num sistema de educação mais amplo que lhe fornece as diretrizes básicas de ação e lhe impõe normas e regulamentações, devem ser consideradas com profundidade nos próximos estudos.

Para além da diminuição do tempo ativo de trabalho, do aumento de momentos agradáveis em família ou em relações sociais, do aumento dos cuidados com a saúde física e mental, é necessário que os diretores tenham tempo para lutar pelos seus direitos em associações. Antes de ser professores com função política na sociedade, todos são cidadãos em busca de emancipação coletiva para transformar o mundo em um lugar mais justo, mais ativo, mais crítico e, portanto, mais participativo.

Referências

- ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade. In: *Estudos e Pesquisas educacionais*, [s. l.], [s. v.], [s. n.], p. 3-3, [s. d.]. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=2>. Acesso em 10 de ago. 2013.
- BERLINGUER, G. A mulher e a saúde. *Jornal-livro Série: Cadernos da Mulher*, v. 1. São Paulo: GEM/CEBES, 1980.
- BRITO, W. F, *et al.* Nível de atividade física em professores da rede estadual de ensino. *Revista Saúde Pública* v. 46, n.1, p. 104-109, 2012.
- BRUTSCHER, V. Educação e Política em Paulo Freire. In: *Filosofazer*. Passo Fundo, [s. v.], n. 29, p. 11 a 22, jul/ dez 2006.
- CANEVACCI, M. (org.) *Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição regressiva*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARLOTTO, M. S. *A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente*. Psicologia em Estudo. Paraná, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes; 1999.
- DUARTE, C. P. *Saberes docentes de Educação Física: sua construção no colégio de aplicação João XXIII*. 2010. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.
- DUMAZEDIER, J. Ambigüitéduoisir: et dynamiquesocio-culturelle. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. 23, p. 75-96, jan./jun. 1957.
- FLECK, M. P. A. et al. Associação entre sintomas depressivos e funcionamento social em cuidados primários à saúde. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 431-438, ago, 2002.
- ESTEVE, J. M. *O Mal-Estar docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.
- GLASS J. & FUJIMOTO T. Housework, paid work, and depression among husbands and wives. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 35, p. 179-191, June, 1994.
- GOMES, L. & BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. XX-XX, 2006.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, 1994.
- LIPPI, B. G. *Formação contínua de professores de Educação Física no estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?* 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2009.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCHIORI, F. BARROS, M. E. B de. OLIVEIRA, S. P. Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.3 n.1, p.143-170, 2005
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 1998.
- MARX, K. *Manifesto do partido comunista*. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 24.
- MOLINA, O. F. *Estresse no cotidiano*. Santa Célia, SP: Pancast, 1996.
- MOURÃO, L. & DUARTE, C. P. Equidade de gênero e as representações de saúde das professoras universitárias de Educação Física. In: *Conferência do Imaginário e das Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer*, Rio de Janeiro: EDITORA, 2003, p. XX-XX.
- OLIVEIRA, F. A. Antropologia nos serviços de saúde: integralidade, cultura e comunicação. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 6, n. 10, p. 63-75, 2002.
- OLIVEIRA, L. H. da R. *Trabalho coletivo em Educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo*. 2006. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PINTO, A. M. *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. 2000. XX f Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.
- RIBEIRO, P. S. *Diferentes tipos de desemprego*. Brasil Escola. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/sociologia/diferentes-tipos-desemprego.htm>>. Acesso em 02 de novembro de 2015
- RODRIGUES, R. L. *Processo civilizatório, espaço público e educação escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo*. *Libertas: Revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social*, Juiz de Fora, v.1, n.2, p.173-198, 2007.
- ROSSI, A. M.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. L. (org). *Stress e qualidade de vida no trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional*. São Paulo: Atlas, 2005.
- SAES, D. A. M. & ALVES, M. L. Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituições escolares da sociedade capitalista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Piracicaba, v.19, n.1, p. 1-160, jan./jun., 2003.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez,1995.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SICHIERI, R. et al. Recomendações de alimentação e nutrição saudável para a população brasileira. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 227-232, jun. 2000.
- SILVA, J. V. P. & NUNEZ, P. R. M.. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-11, mai./ago. 2009.
- SILVA, V. L. G. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, p. 95-122, 2002.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- THE WHOQOL GROUP. Development of the World. Health Organization WHOQOL-Bref: Quality of Life Assesment 1998. *Psychological Medicine*, v. 28, p. 551-558, mai. 1998.
- THOMAS, J. R. & NELSON, J. K. *Método de pesquisa em atividade física*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VELLOSO, M. A. *Olhando para o século XXI: uma visão para um mundo globalizado*. Século XXI Interpsi. [s. l.], [s. a.], [s. n.], [s. p.], [s. d.]. Disponível em <<http://www.interpsic.com.br/saladeleitura/textos/seculoXXI-main.html>>. Acesso em 10 de mai. 2013.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, p. 39-67, 2002.

WALTERS V. et al. Paid work, unpaid work and social support: a study of the health of male and female nurses. *Social Science and Medicine*, v. 43, n. 11, p. 1627-36, 1996.



O ESTÁGIO: ENTRE CONCEPÇÕES E ABORDAGENS CONCEITUAIS

THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE: BETWEEN
CONCEPTIONS AND CONCEPTUAL APPROACHES

Jéssica Frontelli Ribeiro Cassita*

RESUMO

O presente artigo é resultado das experiências geradas a partir das atividades ministradas no Estágio Supervisionado realizado no Colégio Estadual Durval Ramos Filho localizado em Andirá/PR. Na característica de um relato de caso, o foco será dado à turma do 3.ºA, na qual foi ministrada a regência no dia 22 de julho de 2015, sobre o tema “Revolução Cubana”. Procuramos discutir o estágio enquanto pesquisa, relatando os conhecimentos adquiridos mediante o contato com o ambiente escolar, seus dilemas e problemáticas cotidianas que auxiliam diretamente na formação docente na medida em que permitem ao aluno-professor refletir sobre seu futuro ambiente de atuação profissional. Nesse sentido, também abordamos a importância do trabalho com conceitos históricos em sala de aula, visto que são essenciais para que haja a aprendizagem do conhecimento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Ensino de História; Conceitos.

ABSTRACT

This article is the result of the experiences from activities held in the supervised teaching practice performed at State School Durval Ramos Filho which is located in Andira/PR. In the form of case study, the focus was a 3rd grade high school class on July 22, 2015 about Cuban Revolution. We discussed the supervised practice as a research and reported the acquired knowledge through the school environment, their dilemmas and everyday issues which directly assist in teacher training. The process allowed the student-teachers to reflect about the future of their professional environment and practice. Furthermore, this article approached the importance of working on historical concepts in the classroom, as long as they are essential to make actual historical knowledge learning.

KEYWORDS: Internship; History Teaching; Concepts

*Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Email: jessica_andi@hotmail.com

Primeiras Palavras

Um dos dilemas mais frequentes que envolvem o iniciar de uma licenciatura está ligado ao receio de não conseguir ser um “bom profissional”, um professor que tenha domínio de sala, do conteúdo, dos métodos etc.

Essa insegurança tende a aumentar quando se iniciam os estágios. O graduando se vê diante de um ambiente antigo e conhecido, a escola, porém, munido de uma mistura de ansiedade e medo, onde aquele mesmo espaço é visto a partir de outra ótica, que passa a ser ressignificado e tido como futuro ambiente profissional.

Tomando essas considerações iniciais, se faz necessário e relevante refletir sobre o estágio e o seu papel dentro da formação dos professores. Esse é justamente um dos propósitos que regem esse artigo: realizar algumas reflexões a respeito do tema, utilizando-se para isso as experiências obtidas até o presente momento, e principalmente, daquelas resultantes da regência ministrada no dia 22 de julho, no 3º ano do Colégio Estadual Durval Ramos Filho localizado em Andirá/PR. Além, também, de tecer algumas ponderações no que concerne ao trabalho com conceitos e sua utilização em sala de aula. A escolha em tratar dessa questão está intimamente ligada a metodologia utilizada durante a já referida regência e ao fato de que, particularmente, não se considera possível ministrar aulas de História sem o domínio de conceitos.

Questionamento Fundamental: O que é o Estágio Supervisionado?

Discutir o que é o Estágio Supervisionado tem sido uma problemática na qual vários pesquisadores têm se debruçado. Entre eles, estão Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, que no livro: “*Estágio e Docência*”, definem o estágio como:

[...] campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores que possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das

posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.61).

Segundo Pimenta e Lima o estágio ocupa lugar de destaque dentro dos cursos de formação de professores, pois a partir do contato que o aluno-professor estabelece com o futuro ambiente que ele atuará, é que, se dá, efetivamente, a formação da identidade profissional e a mobilização dos saberes e métodos que ele utilizará no decorrer de sua vida como docente. Durante toda a licenciatura, será o estágio, defendido pelas autoras, como uma “investigação teórico-prática”, quem, poderá possibilitar a aproximação e uma interação entre a Universidade e a escola, como ambientes de aprendizagens e práticas educativas.

As autoras discutem também os conceitos de teoria e prática e, como esses, se relacionam com o estágio. A respeito da prática como uma “imitação de modelos” salientam que o aluno-professor na característica de um aprendiz, tenta, muitas vezes, reproduzir os modelos propagados que encontra em sala de aula, porém acaba “(...) reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.36). Tal exercício é depreciativo, pois não valoriza de forma alguma toda a formação docente recebida e vai mais além: acabam por auxiliar na difusão de hábitos, ideias, comportamentos e valores, que muitas vezes, vão ao encontro de posturas institucionais dominantes que não procuram realizar uma análise crítica da realidade social e do contexto escolar que abrange o ensino.

Pimenta e Lima trazem ainda uma importante contribuição no que diz respeito a entender o estágio enquanto pesquisa, momento capaz de incidir peso e ampliar as análises das conjunturas onde os estágios se realizam, permitindo que o aluno-professor desenvolva “postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.48). A adoção dessa compreensão do estágio supervisionado abre possibilidades concretas do trabalho com temas e questões observadas no cotidiano da sala de aula, que podem ser problematizadas através de uma postura investigativa e crítica, que alie teoria, prática e pesquisa.

Já Miriam Darlete Seade Guerra, em sua dissertação de mestrado “*A Reflexão de um Processo Vivido em Estágio Supervisionado: Dos Limites às Possibilidades*”, entende o estágio como

(...) um espaço onde se produz conhecimento pedagógico, a partir da análise e da reflexão das práticas que se dão em nossas escolas públicas, aproximando os nossos alunos estagiários da realidade dessas escolas, a fim de que possam compreender melhor os desafios que deverão enfrentar no mundo do trabalho, de forma crítica e consciente. (GUERRA, 1995, p.33).

Na concepção de Guerra, o estagiário deve contribuir com a escola, mais precisamente produzir conhecimento pedagógico, analisando e refletindo sobre as práticas reais presentes nas escolas, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada do mundo do trabalho a ser enfrentado posteriormente. Nessa visão, o estágio não estaria sujeito apenas ao ambiente da sala de aula, mas também, abarcaria a escola como um todo, proporcionando dessa forma, oportunidades para que o aluno-professor levante hipóteses, procure respostas de maneira crítica, construindo assim, conhecimentos sobre o ato de ensinar.

Guerra critica os cursos de formação e a escola que não procuram desenvolver no estagiário a preocupação e o comprometimento com o ato de transformar a sociedade que o cerca:

Logo os cursos de formação e a escola deveriam ter a preocupação de desenvolver no professor o compromisso de buscar a transformação da sociedade. Só assim o professor conseguirá enfrentar a situação que está colocada no cotidiano da escola e superá-la. Isto é, se ele tem esse projeto de encontrar caminhos para poder enfrentar a situação concreta (...), mas se ficar na visão do “ser professor”, preocupando-se apenas em ser cada dia mais competente tecnicamente, perdendo de vista a luta pela transformação das condições da escola e da sociedade, acaba perdendo-se no cotidiano. (GUERRA, 1995, p.76).

Essa citação da autora demonstra como o estágio também é uma prática social que pode modificar realidades, criando e aprofundando determinadas visões modificadoras que se bem estimuladas através de um trabalho dirigido, podem produzir um profissional reflexivo, pesquisador, crítico e atuante.

Uma terceira visão a ser colocada acerca do estágio são as de Antônia Ramos de Azevedo e Maria de Fátima Ramos de Andrade que no artigo “*O Trabalho de Orientação dos Estágios frente aos Diferentes Cenários Educacionais*” – entendem que o estágio é

(...) componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício

profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica. (ANDRADE; AZEVEDO, 2011, p.148).

Andrade e Azevedo compreendem o estágio como sendo um “trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo”, mediado pelas orientações do professor formador responsável pelo estágio nas Instituições, que tem, entre suas funções auxiliar os alunos-professores na aplicação da crítica reflexiva acerca dos conhecimentos que esse possui e contribuir para que se construa outros saberes que serão mobilizados no ato de educar, preparando assim, o estagiário para enfrentar situações-problemas presentes no dia-a-dia escolar.

Sobre esse enfoque dado pelas autoras, cabe destaque o fato de que essas vêem o estágio como um processo amplo de “orientação educativa” que “envolve uma análise sobre a prática, no sentido de perceber seus avanços, suas dificuldades e possibilitar uma reflexão sobre os saberes e fazeres da docência”. (ANDRADE; AZEVEDO, 2011, p.160). Não deixam de lado, de maneira nenhuma, a perspectiva do estágio como uma investigação pedagógica, porém salientam o peso que o professor formador adquire no processo de constituição de um novo profissional, pois será através de seu trabalho orientado que o aluno conseguirá se desenvolver integralmente e se preparar bem para exercer a docência.

Refletindo sobre a importância do Estágio

Entender qual é o papel desempenhado pelo estágio na formação docente se faz de suma relevância na medida em que amplia a visão dos envolvidos e abre novas possibilidades de trabalho e interação entre a escola e a Instituição formadora.

Inicialmente a esse respeito destacam-se as ideias de Ana Maria Monteiro, que em seu texto: “O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional” traz uma contribuição importante para compreender a relevância do estágio: a ideia de “ritual de passagem”:

A formação inicial, é, também, momento especialmente importante e rico porque o aluno-mestre vive a experiência como um “ritual de passagem” onde ele, o professor em formação, é ainda aluno, e, portanto, tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões

da ação educacional com os olhos de quem ainda se sente como tal. (MONTEIRO, 1999, p.132).

Esse conceito formulado por Monteiro é fundamental para se pensar o estágio e o seu papel na medida em que evidencia toda uma socialização por trás da experiência com o estágio, uma visão que se difere das demais porque é permeada pela dualidade: professor-aluno/professor-mestre, sujeito que habita ao mesmo tempo a escola e a Instituição e pode realizar uma troca de contribuições utilizando-se para isso dos conhecimentos adquiridos em ambos os ambientes.

Já Serlei Maria Fischer Ranzi, em “O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar”, ao discutir a importância do estágio supervisionado salienta que

(...) é um momento privilegiado para que (...) a experiência na produção do saber escolar possa ser suscitada, discutida, refletida. A atividade de prática deve contribuir também para que o profissional em formação saiba manejar a complexidade e resolver problemas práticos da realidade em que vai atuar, e adquira a capacidade de refletir sobre sua atuação. (RANZI, 1999, p. 141).

Essa perspectiva enfatiza o estágio como momento propício de contato com as problemáticas vividas em sala de aula, oferecendo assim, a oportunidade para que o aluno em formação reflita sobre a melhor maneira de lidar com algumas situações colocadas em determinados momentos, servindo dessa forma como um espaço de meditação diante do concreto.

Outra ideia colocada por Ranzi diz respeito ao nível de envolvimento real do estagiário com a escola, pois muitas vezes o “aluno fica em contato, não com a escola propriamente dita, mas sim com um professor especificamente, independente do professor cooperante ser bom ou não.” (RANZI, 1999, p.141). Esse fato não auxilia em uma percepção mais abrangente do ensino, porque restringe a aquisição de saberes apenas ao ambiente intrínseco da sala de aula e suas particularidades.

Sendo assim, o estágio deve perpassar os limites das paredes de uma sala de aula, e se constituir em um momento efetivo de produção e reflexão do saber escolar.

Relato de Experiência

O Estágio Supervisionado, realizado no Colégio Estadual Durval Ramos Filho, localizado no município de Andirá- PR, ocorreu nas terças e quartas- feiras, nas turmas do: 1ºA, 1ºB e 3ºA, visto que no colégio não há a disciplina de História no segundo ano do Ensino Médio, totalizando, deste modo, 6 horas/aulas semanais.

O Colégio Estadual Durval Ramos Filho está localizado no Bairro Jardim Horizonte, atendendo em três períodos e ofertando o Ensino Médio, o Fundamental e o Profissionalizante: Formação de Docentes. Sua clientela é de classe média baixa, sendo a maioria filhos de trabalhadores rurais. Estou realizando o estágio com os dois professores da disciplina que dão aulas no Ensino Médio, são eles: professor Paulo Alves da Silva e professor Samuel Grande. Das turmas observadas, o foco será dado nesse artigo para o terceiro ano do professor regente Samuel Grande, turma na qual foi ministrada a regência sobre a Revolução Cubana no dia 22 de julho.

A regência foi estruturada da seguinte forma: Primeiro foi apresentado o tema a ser trabalhado e realizado um levantamento prévio sobre os conhecimentos trazidos pelos alunos a respeito do assunto; em seguida foi exibido um clipe da canção “Guantanamera” e indagadas algumas questões acerca do clipe e elencados pelos alunos alguns aspectos representados no vídeo; em terceiro, foi realizado o trabalho com conceitos, como os de: Revolução, Capitalismo, Socialismo, etc., fundamentais para o trabalho com a temática; posteriormente foram distribuídos os textos acadêmicos e por fim após a contextualização foram retomados os aspectos destacados pelos alunos na etapa dois com a finalidade realizar um inter cruzamento entre aqueles elementos citados e o contexto estudado sobre o período, por razões de escassez de tempo, não foram realizadas as atividades planejadas.

Durante a primeira etapa foi notado um total desconhecimento do assunto abordado, onde os alunos não traziam conhecimentos prévios sobre o tema. Passando para a segunda fase planejada, o que pode ser percebido, foi uma ativa participação da turma, principalmente no momento de elencar elementos demonstrados no clipe, que foram um a um, anotados no quadro negro a fim de serem retomados ao finalizar da aula, adjunto a esses aspectos foi deixado intencionalmente visando à reflexão dos

alunos, duas questões a serem respondidas apenas na parte final da aula ministrada: Qual é o intuito de produção desse vídeo? E qual é a relação dos elementos elencados por vocês com essa finalidade do clipe? Diante disso, cabe esclarecer que a opção pelo trabalho com a canção “Guantanamera” em uma aula de História sobre Revolução Cubana se fez primeiramente, com o intuito de levar até os alunos um pequeno fragmento cultural de Cuba, uma das músicas símbolos do país, em segundo, para que através da utilização de uma canção, que auxilia na aprendizagem, os alunos pudessem perceber como são retratados os elementos tidos como típicos de Cuba e assim conseguir entender o objetivo da produção do vídeo e o porquê da utilização daqueles elementos específicos aliados a uma música que se tornou quase um hino dentro e fora do país.

Depois de todo trabalho voltado para o entendimento do contexto que cerca o tema, houve o retorno aos elementos elencados de início pelos alunos e a retomada das questões deixadas propositalmente, e de modo particular, percebeu-se que os alunos após toda a explicação do contexto histórico conseguiram compreender o uso daqueles elementos específicos aliados a uma canção típica de Cuba e conseguiram interligar a explicação do conteúdo ao momento de criação do clipe.

Compreenderam que o vídeo foi efetuado durante o período especial, em que a principal atividade econômica de Cuba é justamente o turismo, sendo assim, mirando o turismo, procurou-se passar uma imagem de Cuba aliada aos famosos charutos cubanos, exibidos no clipe, as paisagens belíssimas compostas pelo seu litoral, ao centro histórico, a *Guaajira*, dança peculiar do país, representada pelo ritmo escolhido da canção e por diversos dançarinos que apareciam ao longo do clipe, a própria interpretação da canção foi efetuada por dois artistas cubanos famosos e conhecidos internacionalmente, tudo intencionalmente pensado, para vender uma imagem positiva de Cuba que levasse até suas dependências um grande número de turistas. Enfim, verificou-se que houve a compreensão de um modo geral do conteúdo e conseguiu-se atingir os objetivos traçados, verificando real aprendizagem.

Quanto aos conceitos trabalhados cabe destacar que procurei aproximá-los da realidade dos alunos, principalmente, os de Capitalismo e Socialismo, busquei exemplos cotidianos para facilitar a compreensão e a aprendizagem dos mesmos, e de modo geral, foi notado que houve um entendimento a respeito desses conceitos-chaves, assim,

defendo que sem a efetuação desse trabalho dirigido com conceitos, os resultados obtidos seriam outros, pois acredito que quando o aluno assimila um conceito como o de revolução, por exemplo, ele passa a compreender o contexto de forma diferenciada, passa a ter uma percepção mais aprofundada das mudanças ocorridas em determinada sociedade estudada.

Os Conceitos Históricos e a Aprendizagem

Cabe nesse momento uma abordagem breve a respeito do trabalho com conceitos e para tanto serão utilizadas algumas das ideias de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004) e Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004).

No livro *Ensino de História Fundamentos e Métodos*, Circe Bittencourt, salienta a importância do trabalho com conceitos, destacando que são fundamentais para a produção do conhecimento histórico:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2004, p.183).

Dessa forma a autora destaca que sem o domínio conceitual não há aprendizagem histórica. E sendo assim, cabe ao professor o cuidado e a precisão no trabalho com conceitos, pois se abordados de maneira errônea podem vir a causar “deformações ideológicas”.

Quanto aos conceitos considerados primordiais para o ensino de História, compartilha-se da defesa de Bittencourt, de que os de tempo e espaço são essenciais, pois todo objeto estudado estará sempre marcado por esses dois conceitos que o fundamentam, onde “espaço e tempo são referências básicas para diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas” (BITTENCOURT, 2004, p.203).

Já as autoras Schmidt e Cainelli em “*Ensinar História*” destacam que quando se trata da construção de conceitos, duas considerações devem ser levadas em conta: Primeiramente deve-se respeitar o conhecimento do aluno juntamente as

representações e visões de mundo que este traz para o ambiente escolar; em segundo necessita-se ter em mente, que o aluno tem a plena capacidade de criar suas próprias ideias, não se constituindo assim, em um “mero receptor passivo” (CAINELLI; SCHMIDT; 2006 p.61-62).

Considerando-se essas duas perspectivas as autoras lembram que os conceitos não são “autônomos” e isso resulta em uma necessidade plena de articulação entre esses conceitos e as representações trazidas pelos alunos, para que o educando possa identificar esses conceitos atribuindo-lhes sentidos e confrontá-los com o já conhecido.

Cainelli e Schmidt também trazem alguns cuidados que devem ser tomados na abordagem conceitual: “a adequação dos conceitos à realidade do aluno; a preocupação em situar os conceitos em contexto histórico bem definido e o respeito ao processo de construção de representação individual do aluno”. (2006, p. 69). Todo o trabalho educacional dirigido deve também combater eventuais estereótipos, e nesse processo o próprio domínio conceitual se torna um aliado, na medida em que se trabalhado corretamente, contribui para a desconstrução de ideias pejorativas sobre eventuais temas e elementos.

Por fim, as autoras enfatizam dois principais problemas que se apresentam quando se lida com conceitos no ensino de História: O primeiro está diretamente relacionado ao nível de dificuldade conceitual (ou seja, a aprendizagem de alguns conceitos é mais difícil, devido ao seu nível de abstração ou a distância que tal conceito se encontra do presente enfrentado pelo aluno) e o segundo trata da historicidade dos conceitos, onde determinado conceito só poderá ser verdadeiramente compreendido em seu contexto de produção. (CAINELLI; SCHMIDT; 2006 p.64).

Mudanças Provenientes da Experiência com o Estágio Supervisionado

Primeiramente a ênfase recai sobre a ampliação da visão de mundo particular acerca do ambiente escolar. No caso, aquele já era um espaço anteriormente conhecido, pois estudei todo o Ensino Médio nesse colégio, e tinha uma visão diferenciada daquela localidade e de suas especificidades. Não havia naquela época a percepção que se tem

hoje de que o ambiente escolar é muito mais complexo, envolve educação, trabalho, relações sociais, culturais, etc., enfim, é realmente um recanto privilegiado.

Passei a compreender a dinâmica de funcionamento da escola, através das coisas cotidianas importantes para o exercício da profissão, do contato efetivo com a escola, com os funcionários, com alunos, o estágio é realmente um momento de aproximação e compreensão da futura realidade enfrentada.

Sem contar também o ganho de experiência significativa permitida pelo contato efetivo com a sala de aula, suas problemáticas e questões que a permeiam através da observação e da prática, que serão levadas e consideradas no decorrer de minha carreira profissional.

Destaco por último, a reflexão executada sobre o meu papel social como professora, não pensava em mim até então como alguém dotada de tanta responsabilidade social, mas quando me vi no estágio, diante de ações educacionais concretas, percebi que carrego uma responsabilidade relevante: a de formar os alunos para que sejam inseridos em uma sociedade em constante transformação, para que se tornem cidadãos dotados de pensamentos críticos e éticos sobre o mundo que os cerca.

Considerações Finais

Diante do exposto cabe finalmente apenas ressaltar que discutir o estágio, sua importância, e as experiências particulares provenientes deste se constitui como meios concretos de compreensão dessa temática, um entendimento permeado de subjetividades que auxiliam na própria avaliação da dinâmica que trata do estágio.

Transformar o estágio em um tripé que abarca teoria, prática e pesquisa, tem se constituído em um desafio para o ensino. Sendo assim, espera-se que o presente trabalho quiçá possa dar sua contribuição, para que as experiências exercidas no ambiente escolar se transformem em análises que possibilitem pensar o estágio e suas imbricações como o momento de aprendizagem efetiva não apenas de uma profissão, mas também de uma escolha de vida.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M.F.R.; AZEVEDO, M.A.R. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. *Currículos sem Fronteiras*, v. 11, n.2, pp.147-161, Jul/Dez, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2artic>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

BITTENCOURT, C.M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. In: *Aprendizagens em História*. São Paulo: Cortez, 2004.

GUERRA, M.D.S. O estágio supervisionado articulado a um contexto mais amplo. In: *A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades*. Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

MONTEIRO, A.M.F.C. O lugar da prática de ensino na formação do professor: um espaço de socialização profissional. In: SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M.R.(org.) *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.122-134.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio: diferentes concepções. In: *Estágio e Docência*, São Paulo: Cortez, p.33-57, 2004.

RANZI, S.M.F. O lugar da Prática de Ensino na produção do saber escolar. *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line*, 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/FEH>. Acesso em 12 de dezembro de 2015.

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. A construção de conceitos históricos. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.



O PIBID COMO PRÁTICA INOVADORA NA FORMAÇÃO DOCENTE

THE PIBID AS INNOVATIVE PRACTICE IN TEACHER TRAINING

Danimar Bonai *

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas reflexões pontuais sobre a importância da formação docente num regime de trabalho conjunto entre escola e universidade. Nesse sentido, o contato do educando com o ambiente escolar deve ser temprano e interativo, com vistas a instruí-lo de modo adequado para as atividades docentes. Posto que, comumente existe uma equação didática e epistemológica complexa entre escola e universidade com relação à troca de saberes entre ambas. Dessa forma, emerge o PIBID como pressuposto teórico, mas, sobretudo a partir de uma visão prática para qualificar a formação docente, ao mesmo tempo em que diminui a ambiguidade entre escola e universidade, privilegiando atividades e metodologias de ensino que qualificam o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, através da relação entre jogos e ensino de História. Nesse âmbito, este artigo tem por objetivo ressaltar esta nova perspectiva sobre a formação docente através do PIBID. Para isto, delimitamos que primeiramente serão abordadas metodologias de ensino inovadoras no que tange a prática docente por meio dos jogos, para em seguida analisar como se constitui o processo de ensino-aprendizagem em História no contexto deste programa de formação de uma forma teórica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Ensino de História. PIBID.

ABSTRACT

The article reflects on the importance of teacher training in a working regime set between school and university. Contact the student's degree with the school environment should happen from the beginning of the course and should be interactive. In this way, we ensure a good preparation for future teaching activities. The exchange ratio of knowledge between school and university is teaching and epistemological framework. The PIBID is a program that has a practical vision to qualify teacher training. At the same time, the PIBID has theoretical assumptions that allow approaching the school's actions and the university. The PIBID favors activities and teaching methods that qualify the teaching-learning process. One of these activities is the use of games in school history. The article analyzes this new perspective on teacher training through PIBID. Initially are discussed innovative teaching methodologies for teaching through games. In a second step, we analyze how it is the process of teaching and learning history in the context of this training program a theoretical way.

KEYWORDS: Teacher training. History teaching. PIBID.

* Licenciado em História (UPF) e licenciando em Filosofia (UCS). Professor de Educação Básica.
Email: danibonai@yahoo.com.br

Introdução

O referido artigo foi dividido em quatro partes para atingir os objetivos propostos: apresentação de uma análise relativa à estruturação e funcionalidade do PIBID

¹ História UPF mediante uma reflexão de experiência; discussão sobre a forma com que a prática pedagógica em História pode contribuir na formação dos educandos, por intermédio da análise de alguns pressupostos teóricos em torno do ser-fazer histórico; abordagem e problematização do ensino-aprendizagem em História, a fim de discutir sobre a importância dos jogos na disciplina como forma de trabalhar com a interdisciplinaridade e qualificar a educação formal; estabelecimento de um parecer final sobre o que foi discutido ao longo do texto através de um posicionamento incisivo e reflexivo.

O PIBID é um programa educacional inédito

Quando um estudante de graduação se aproxima do período final do curso, especificadamente uma licenciatura em História, muitas dúvidas e receios emergem afetando a crença em suas habilidades e competências profissionais, fazendo com que relute quanto aos comportamentos e decisões que irá adotar no ambiente profissional. Tais práticas são rotineiras para um professor experiente, no entanto, a um professor iniciante as mesmas são de grande complexidade, ressaltando que a experiência não é uma artimanha que se adquire necessariamente a partir de um tempo abrangente de vida, mas principalmente mediante a forma com que se vivenciam as situações. Ainda, se pode definir este contexto como um período de incertezas. Questões relacionadas

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

em como conseguir se expressar com eloquência, interagir adequadamente com a turma, mediar corretamente os conhecimentos, ter habilidade em responder a tudo o que é questionado sem titubear, enfim, incertezas que assombram a maioria dos professores iniciantes. Isto pode ser minimizado se houver o contato desde o início da graduação com um programa educacional nos moldes do PIBID.

Em termos de designação o PIBID é um programa que objetiva a valorização do magistério, em uma perspectiva intrínseca com relação à inovação na cultura educacional. Por sua vez, em termos de estrutura o PIBID História UPF² possui vinte bolsistas, subdivididos em quatro grupos diante de quatro escolas estaduais, definidas a partir de acordos e critérios elaborados conjuntamente pela universidade (UPF), pela escola, pela CAPES³, e pelo Ministério da Educação mediante suas políticas públicas. Ainda, estes quatro grupos são orientados por um professor supervisor titular em cada escola, de modo que a espinha dorsal com relação à coordenação geral dos grupos é desenvolvida por meio de um professor de História da Universidade, prof. Dr. Marcos Gerhardt, além de um coordenador na IES associado a um interlocutor na CAPES. As bolsas são oferecidas a estudantes de licenciatura mediante alguns critérios de seleção, entre eles, a disponibilidade de pelo menos oito horas semanais para as reuniões de estudo e o não envolvimento com outras bolsas remuneradas. Tencionando que os mesmos desempenhem atividades pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão nas escolas públicas da educação básica, por meio do tripé constatação - análise – atuação.

Na mesma linha de raciocínio estas competências e habilidades são trabalhadas incisivamente no PIBID História. Visto que a reflexão sobre as atividades e a busca pelo conhecimento se constituem como premissas para superar esses empecilhos, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento no ambiente de formação docente. Ainda, o programa contribui para a redução das assimetrias regionais, pois, com efeito, cada grupo PIBID assimila em seu contexto as propostas educacionais de intervenção de acordo com aquela realidade, dessa forma não é algo “de cima para baixo”. Embora, cabe ressaltar, que há uma diretriz básica nacional, impossibilitando uma disparidade antagônica com relação ao conteúdo e a forma com que se trabalhará.

² Toda a estrutura de funcionamento do programa na UPF citada no corpo do texto se refere ao ano de 2014/2015, período ao qual fui bolsista deste e finalizei minha graduação em História na universidade.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Abrangendo questões ligadas a resolução de problemáticas escolares, de material a ser utilizado, de um orçamento base aos grupos, um indicativo de propostas.

O PIBID é um programa educacional formativo inédito, exigindo tempo e disposição para acompanhar o andamento da turma e planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Nesse intuito, também se caracteriza como uma intervenção paralela ao conteúdo das aulas, funcionando como um projeto que visa qualificar o Ensino de História, e, por conseguinte investigar, experimentar, refletir sobre novas didáticas e metodologias de ensino para simultaneamente aprender com elas. Ainda, possibilita desenvolver projetos mais amplos e até mesmo interdisciplinares, no caso do grupo do qual participei por meio do projeto “O ensino de História através de jogos”, cujo tema foi decidido pelos integrantes do mesmo visando descobrir formas inovadoras de se trabalhar e aprender História.

O grupo no qual participei contava com mais quatro colegas licenciandos do curso de História UPF, além de uma Professora orientadora, Sandra Mara Barichello⁴, na Escola Estadual de Ensino Médio Adelino Pereira Simões⁵, localizada no município de Passo Fundo. Nosso cronograma de reuniões na referida escola se baseava em uma reunião semanal de quatro horas, mais cerca de cinco intervenções semestrais em horário de aula, além de diversas execuções dos projetos quando estes se encontravam aptos à prática profissional. Além disso, havia outra reunião geral semanal que ocorria na universidade, neste caso, envolvendo os demais grupos com seus respectivos bolsistas. Estas intervenções em aula como já descritas de forma tênue anteriormente, podem ser entendidas como um espaço no qual os educandos se tornam professores titulares de forma a exercer seu papel naquele espaço pedagógico. Com vistas a trabalhar algum tema que tenha emergido a partir do interesse e curiosidade dos educandos, ou mesmo que o grupo entendeu ser necessário problematizar. Depois da aula, é feita uma avaliação conjunta desse processo, ressaltando os pontos positivos e negativos, mas acima de tudo, buscando entender o porquê de tais questões terem obtido êxito ou não, visando modificar os próximos planejamentos.

Nesse sentido refletindo sobre a importância da busca pelo conhecimento, subtendida como premissa nos objetivos do PIBID História é importante ressaltar a

⁴ Professora da Rede Básica de ensino de Passo Fundo.

⁵ Escola localizada no Estado do RS (Brasil).

iminente necessidade da formação de um professor não só didático, metodológico e eficaz no ensino de seus conteúdos, mas, essencialmente um professor-pesquisador. Ponto este no qual o PIBID História funciona como forma de ativar a curiosidade epistemológica do educador-educando, melhor sintetizado na afirmação de Freire quando diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (2014, p. 31).

Nessa perspectiva podemos caracterizá-lo como um programa relativamente novo, dado que, no Brasil foi criado em 2007, embora posto em prática em 2009, e implantado na UPF em 2010. Inicialmente para cinco licenciaturas, ao passo que depois tornou-se mais abrangente, chegando em 2013 ao curso de História. Ressaltando a interlocução de dois setores primordiais da educação, no caso a escola e universidade, uma vez que o protagonismo não se detém num ou outro, porém, no processo de ensino-aprendizagem, sendo raro encontrar atualmente uma prática justaposta que vise interligar os saberes acadêmicos aos escolares de forma dialógica.

Outros fatores que salientam a qualificação que o PIBID História promove na formação docente são: a integração entre teoria e prática; a justaposição entre universidade e escola; a formação consciente das problemáticas que envolvem a realidade escolar e o posterior exercício docente; o diagnóstico de que as licenciaturas num âmbito escolar colaboram para a produção de conhecimento científico; avanço no desempenho escolar dos educandos; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; formulação de novas metodologias de ensino; crescimento na produção de recursos educacionais, como, por exemplo, jogos e livros; diminuição da evasão escolar; qualificação dos bolsistas para o exercício profissional; crescente participação em eventos científicos, como seminários e congressos. Tudo isso certamente contribui para a consolidação de uma sociedade mais crítica e consciente de seus direitos e deveres.

A finalidade do projeto que desenvolvíamos no PIBID História pode ser definida como uma maneira diversa de trabalhar o conteúdo que não mais aquela tradicional, baseada exclusivamente em aulas expositivas, geralmente envolvendo o livro didático em tempo integral. Nesse âmbito visa fugir, sobretudo da concepção que se devem memorizar datas e fatos para responder a uma simples prova. Embora, não omita de forma alguma a parte de entender e lembrar-se dos processos históricos para se localizar historicamente. Pois, com efeito, o domínio do conteúdo deve permitir ao professor trabalhar melhor com os problemas que encontra em determinado contexto, ao invés

de simplesmente decorar dados. Lembrando que muitas vezes o saber acadêmico por ser bastante formal, acaba se restringindo a academia e não chega ao público menos especializado. Dessa forma, o que estamos propondo no programa não é estudar fatos isolados ou estanques, dispensados de criticidade, com métodos desconexos da realidade, e por isso menos importante, com soluções prontas e mirabolantes. Muito pelo contrário, visto que é a especificidade e a universalidade tanto contextual como científica justapostas no que tange a prática pedagógica, que sintetizam o trabalho do PIBID. Em outras palavras, “cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos.” (PINSKY, 2005, p.21).

A partir do exposto é correto afirmar que a educação básica quando entra em consonância ao ensino superior por meio do PIBID tem possibilidade de avançar em muitos quesitos: primazia e excelência na formação docente com viés integral e autônomo dos envolvidos; produção e difusão dos conhecimentos observados e apreendidos numa justaposição entre escola e universidade (graduação e pós-graduação); conscientização e ação de todos os agentes citados, focalizando o processo de ensino-aprendizagem e não um setor específico que compõem a educação. Posto que, a educação só terá êxito quando o processo de ensino-aprendizagem e o ato de aprender ocuparem o âmago das preocupações sociais. Caso contrário, se a atenção for centrada exclusivamente na escola, ou qualquer outro âmbito, sendo este o cenário que perdura atualmente em 2015, teremos um quadro de pressão convertido em opressão de modo a impedir ações lúcidas e exitosas.

Em seguida aprofundaremos a discussão sobre a prática educativa, mediante alguns de seus principais teóricos e pensadores, abrangendo questões como os porquês, as didáticas, as finalidades, as formas e as metodologias que constituem o processo de ensino-aprendizagem em História. E como isso é deliberado e trabalho no PIBID História.

Debatendo com pensadores sobre a prática pedagógica em História

Como fazer com que a aula de História seja envolvente, válida e faça sentido aos educandos? É uma reflexão constantemente presente no PIBID História, ao qual fizemos referência. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem em História requer uma série de detalhamentos, reflexões, analogias, equações e medidas para a sua efetivação, desde a observação e constatação da realidade, a criação do planejamento teórico, passando pela aplicação e a conseguinte reformulação das teorias.

Para tanto, Seffner discorre que ensinar História no contexto escolar é, sobretudo

[...] ensinar elementos de teoria e metodologia, não só da História, mas das Ciências Humanas [...]. Um professor de História, mais do que ensinar datas e fatos (que são importantes, mas não devem constituir-se na razão única do ensino de História na escola), é alguém que coloca o aluno em contato com os processos de construção/reconstrução do passado, ou, em outras palavras, abre um diálogo acerca do presente valendo-se das reinterpretações a que é submetida à produção do conhecimento histórico. (2000, p. 260).

Ainda, como afirma Seffner é necessário “mostrar a relação sempre presente entre o ato de nomeação de uma situação e o conjunto de crenças políticas de quem nomeia é um trabalho que permite uma aprendizagem significativa em História”. (2013, p. 58). Assim, é importante trabalhar não somente conteúdos, mas também preceitos éticos, em virtude destes ser apenas um meio para o desenvolvimento de determinadas habilidades, e não o fim em si mesmo. É nesse ponto que vários professores se equivocam, pois centram suas intenções quase que exclusivamente em “dar conta” do planejamento, se olvidando que uma das funções da escola “é promover o acesso [consciente e crítico] aos saberes historicamente acumulados e socialmente valorizados”. (ANTONI E ZALLA, 2013, p. 156). Muitas vezes o professor é pressionado pela escola e pais a vencer o conteúdo para um futuro vestibular ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em contrapartida, Freire enfatiza que “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*”. (2014, p. 43, grifo do autor).

Nesse âmbito o objetivo do Ensino de História no cenário escolar deve visar instigar o pensamento histórico, epistemológico e reflexivo dos educandos em relação

às diversas sociedades e acontecimentos, posto que, nesse contexto os professores dificilmente estarão formando historiadores, como é o caso da universidade onde a formalização do saber deve ser mais exigida, porém, nesse espaço pedagógico é mais importante propiciar formas de desenvolver a autonomia do educando, obviamente assessorado de perto pelo plano didático. Em outras palavras “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2014, p. 24). Nesse sentido, Freire também enfatiza que isso deve ocorrer de forma planejada, num processo constituído de relações dialógicas entre seus agentes pelo fato de que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. (2014, p. 105).

Ainda sobre a prática pedagógica em História, percebemos que a docência carrega suas próprias artimanhas que muitas vezes não são notadas pelos professores, ligada, por exemplo, à impossibilidade de ensinar toda a História e a iminente necessidade de problematizar as questões emergentes com as novas gerações. Uma vez que os educandos precisam de base teórica para analisar o cotidiano, contudo, é necessário embasar esse processo eticamente para que assim sejam minimizadas as possibilidades de ocorrer a banalização, a moralização e os anacronismos dos processos históricos. Para tanto Freire salienta sobre o que importa na educação não é apenas a reprodução mecânica dos conhecimentos, mas essencialmente a compreensão de outros fatores ditos “pormenores”, como as inseguranças, as afetividades, as desigualdades, as sensibilidades, as animosidades. (2014, p. 45-46). Neste sentido, é importante não se olvidar que a forma pela qual o estudante aprende a História é através da construção conceitual. Ademais, à medida que os conceitos vão sendo aprendidos, relações vão sendo estabelecidas com outros conceitos, assim, a aprendizagem histórica passa a se consolidar formando uma “teia” de conhecimento.

Stephanou (*apud* SEFFNER) complementa afirmando que

É importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo. Enfim, “aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer,

compreender e interpretar” o mundo em geral e seu “eu” no mundo. (1998, p. 18).

Nesse âmbito, “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.” (FREIRE, 2014, p. 121). Desse modo, o educador-educando deve ter um bom domínio do conteúdo, associado a uma gama de ferramentas, tendo em conta também a problematização englobada pelos recursos, as estratégias e as técnicas, para que dessa forma tenha condições de exercer seu papel de mediador do conhecimento em sala de aula. Nesse intuito, quando o grupo PIBID História analisa o contexto escolar, elabora uma proposta teórica metódica baseada nela, levando em conta a cultura da turma, utilizando recursos e técnicas inteligentes, com iminentes relações ao tempo presente para analisar o conteúdo.

Nessa mesma linha de pensamento Berbel ressalta

[...] que o professor ou o grupo de professores deverão passar de informadores para provocadores da busca da informação, [...] ‘em que a’ grande quantidade de conteúdos trabalhados deve dar lugar a qualidade das aprendizagens desenvolvidas, já que serão baseadas em significados profundos das relações entre teoria e prática, partindo do concreto vivido e não do abstrato longínquo. (1999, p. 194)

Do mesmo modo que o pensamento é algo primordial no processo de ensino-aprendizagem, também “a leitura histórica do mundo busca constituir-se como experiência na vida do aluno, capaz de auxiliá-lo a formular um projeto de vida para o futuro” (SEFFNER, 2000, p. 270). Nesse sentido, podemos afirmar que o ato de pensar deve ser o momento em que as diferenças culturais são esquecidas, em que se generaliza e especifica, em que se abstrai e devaneia de forma instantânea e prolongada, despida de pré-conceitos. Ainda, é o ato de partir sempre da realidade presente do educando para analisar os grandes paradigmas e os subsequentes modelos estruturantes da sociedade, e como eles se constituíram historicamente, pois, de fato, o que é não foi sempre. Nesse sentido, conforme ressalta Freire, a História é um campo minado de possibilidades, e não de determinismos. Eis que, as ideologias estanques e fatalistas devem ser criticadas pelos educandos, com vistas a transformar as suas próprias realidades, e a partir daí a sociedade. (2014, p.20).

Dando continuidade a um argumento já levantado, ao longo da trajetória do programa é possível aos envolvidos identificar diversos antagonismos existentes entre escola e universidade. Entre eles, o distanciamento entre os saberes acadêmicos e escolares com relação à troca de experiências entre ambos, de modo que esse processo é amiúde estanque, sendo justamente uma contraposição a esse tipo de formação estanque que se busca no PIBID História UPF. Esta nova perspectiva, por sua vez, engloba características integrais e autônomas, sinteticamente entendidas como: oposição ao modo tradicional de ensino, que comumente visa apenas à absorção de conteúdos, objetivando formar sujeitos críticos que aprendam a pensar com rigor e respeito; a raciocinar de modo persuasivo e fundamentado; a conviver de forma agradável e fecunda; a tomar decisões lúcidas; a comportar-se de modo adequado às exigências do próprio sujeito, que tem consciência de estar inserido em uma sociedade com várias problemáticas de convivência. Tencionando, dessa forma, preparar o futuro professor de História de uma maneira mais qualificada para a docência, como também para a sociedade.

De outro modo, o PIBID História, poderia ser uma disciplina obrigatória, dado que possui atividades que possibilitam uma transposição didática proveitosa em virtude dos educandos construírem materiais didáticos baseados em preceitos teóricos e práticos, discutirem incisivamente sobre as formas de educar, desenvolverem novas técnicas e metodologias de ensino a partir do contato com o meio.

Em seguida discutiremos sobre a possibilidade de se trabalhar com jogos no Ensino de História objetivando qualificar o processo de ensino-aprendizagem, além de produzir novos conhecimentos, mediante uma abordagem interdisciplinar, que, por sua vez, é uma das premissas do PIBID História, ou seja, a ligação com outras áreas de conhecimento visando formar um campo de relações que integre não só a disciplina específica, não obstante, outros campos de estudo. Em outras palavras, a disciplina irá adquirir mais sentido ao educando, conforme ele for percebendo o emaranhado de relações que ela se dispõe a fazer. Algo extremamente importante na educação básica, pelo fato que dificilmente se estará formando um profissional em determinada área, sendo mais importante despertar a curiosidade pelo conhecimento. De uma forma popular seria o ato de colocar a pulga atrás da orelha do estudante.

É viável e profícuo utilizar jogos no processo de ensino-aprendizagem

Como já citado anteriormente, uma das premissas essenciais do PIBID é trabalhar com a interdisciplinaridade visando inovar no Ensino de História, e, por conseguinte, na prática docente ou vice-versa. Para tanto, como forma de analisar as experiências que o programa proporciona, iremos discorrer sobre alguns projetos, no caso jogos, que desenvolvemos nessa perspectiva de inovação.

Antes de discorrer sobre a importância do uso dos jogos no Ensino de História, cabe fazer algumas definições acerca das problemáticas que envolvem a aceitação do jogo e a sua legítima atuação no processo de ensino-aprendizagem. Sendo o jogo caracterizado como um espaço de abstração, de concentração, de raciocínio, de entrega pessoal, que não chega a ser exclusivamente real, contudo, também não é somente fantasia, configura-se como um ambiente suscetível à criação de condições para a formação de conceitos, de reflexões, de relações históricas, sem que se perceba. Nesse âmbito, para Huizinga,

A função do jogo [...] pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. (1990, p. 14, grifo do autor).

Dentre as problemáticas emergentes no momento da tentativa de definir o que é jogo. Nesse intuito, para Rohden (*apud* Fortuna)

[...] a dificuldade em definir o jogo decorre da impossibilidade de utilizar a razão instrumental para isso, pois ele pertence à realidade, fugindo dela, simultaneamente; sua realidade não é totalmente tematizável. Tentar defini-lo é confrontar-se com a experiência de não-saber, dado que, “tão logo nos colocamos a refletir sobre ele, a certeza da sua interpretação imediata desaparece”. (2013, p. 73).

Do mesmo modo, sobrepõe-se no contexto do jogo uma busca por espaço, por sentido, por vida, por emoções, por movimento, no qual ocorre simultaneamente uma confusão entre o caráter real e a ficção daquele momento, fazendo com que o indivíduo que joga se sinta parte de um processo, que por sua vez não começou e ao mesmo tempo não terminará naquele momento. Dessa forma, aquela conjuntura influencia na

formação e constituição do eu, das subjetividades, do ser-fazer educador-educando, em virtude do jogador se expressar e ser confrontado nesse espaço, tendo que formular alternativas, hipóteses, e raciocínios para se mover. Tanto é que se o sujeito que estava jogando for questionado posteriormente sobre suas tomadas de posição durante o jogo, ele provavelmente fará uma análise a partir de suas ações como reais e fidedignas, de modo a interpretar seu eu, ao invés de analisar a representação do seu personagem naquele contexto.

Na mesma perspectiva é fundamental integrar os jogos ao Ensino de História, uma vez que, este além de funcionar como ato formativo também qualifica o ensino. Não obstante, é comumente tido como algo lúdico no sentido pejorativo da acepção, subentendido como simples ato de brincar para se distrair. Todavia, a etimologia da palavra lúdico se comparada as palavras brincar ou jogar para os gregos eram sinônimos, destarte são concepções geralmente vistas como um meio de prazer desvairado, sem atribuição formativa, ao passo que vários educadores buscam contrapor-se ao ato de jogar como sinônimo de aprender. Numa situação peculiar em que os educadores de crianças, recusam-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovendo exclusivamente o brincar, por sua vez, os educadores do ensino adulto promovem unicamente o estudar. (FORTUNA, 2013, p. 66).

Outra questão salutar no jogo que se predispõe a romper com tais concepções retardatárias é a sua analogia com o funcionamento da sociedade, em virtude de possuir um quadro de regras semelhantes, no sentido que o educando inserido no jogo está condicionado a elas e terá de cumpri-las para jogar e consequentemente vencer. Não obstante, o mais interessante nesse processo é que o educando se dê conta do que têm de fazer, quais equações precisa desenvolver e, como precisa deliberar suas ações para se movimentar no jogo. Em outras palavras, o ato de vencer deve servir apenas como um dos vários combustíveis ao educando e não o fim em si mesmo, pois o que deve prevalecer são os diversos tipos de raciocínios e de comportamentos a serem estabelecidos e trabalhados. Caso contrário, o jogo se transforma em uma armadilha na qual os conteúdos vêm disfarçados como ornamentos atraentes e cumprem exclusivamente uma função memorativa, competitiva e individualista.

O jogo também pode ser compreendido como um espaço de simbolismos, cerceado por relações de poder, de identidade, de comunicação, de afinidades, de

estratégias, de busca pela vitória, uma vez que essa situação, apesar de temporária, reconstitui em grande medida a realidade, uma vez que o jogo pode ser encarado como a suposta realização de desejos reprimidos internamente pelo indivíduo em outras situações. Embora, um ocorra de maneira consciente e o outro não, as simbologias são análogas e é isso o que nos interessa no momento. Ainda, para Freire o aporte teórico imprescindível a uma excelente reflexão teórica, deve ser tão intenso e concreto, que cause dúvidas sobre o que é a prática buscando desta forma, superar a ingenuidade epistemológica (2014, p. 40).

Ao longo da história não temos um parecer exato sobre quando o processo de ensino-aprendizagem se concretiza, porém, é certo que o uso de jogos é uma forma produtiva de se tentar, mesmo que haja muitos casos de incredulidade como “o pessimismo de Pascal em relação ao jogo, que o considerava um movimento pelo qual o homem fugiria da realidade”. (FORTUNA, 2013, p. 90). No entanto, entendemos que se nos esvaímos da realidade de forma temporária é para posteriormente a reinterpretarmos sob uma nova ótica, embasado em novas teorias e percepções. Sendo assim, cabe questionar por que dicotomias como trabalho e brincadeira, jogar e aprender não podem ser associadas na educação, posto que, “a relação entre lúdico e ludiforme, assim como entre materiais estruturados e não-estruturados, não deve ser posta em termos de contraposição, mas de equilíbrio e variedade entre essas duas dimensões de experiência.” (BRAGA *apud* FORTUNA, 2005, p. 26).

Nesse momento irei citar as experiências específicas que tive no PIBID História com relação à construção de jogos, as quais estiveram ligadas primeiramente ao desenvolvimento de um jogo de tabuleiro sobre a Idade Média, o qual pressupõe conhecimentos prévios para jogar, além de raciocínio lógico, contribuindo para a formação integral e significativa do educando. De forma sintética o processo de construção deste jogo se baseou em selecionar imagens medievais para ilustrar o tabuleiro feito em MDF, pintar rolhas que representariam os respectivos personagens do jogo (a princesa, o cavaleiro, o soldado, o bispo), e colar o adesivo confeccionado em gráfica no tabuleiro. Cabe ressaltar que utilizamos um aporte teórico metodológico imprescindível com relação à seleção de conteúdo para a formulação das perguntas e regras. Nele podem jogar quatro pessoas por vez, e vence a que chegar primeiro no castelo ou quem tiver o maior número de integrantes sob seus domínios mediante

perguntas realizadas em sentido horário aos colegas. Tendo a opção final de casar-se com a princesa e fazer uma aliança ou mesmo invadir o castelo e dominar sozinho.

A segunda experiência que tive foi um jogo de dominó, dessa vez baseado em cartas, com figuras ligadas a pinturas do artista Jean-Baptiste Debret, com relação ao período em que estive no Brasil durante o século XIX. Associado a relatos, no caso citações, de viajantes que passaram pelo Brasil no início do mesmo período. Elaboramos o jogo com 28 peças subdivididas em sete matrizes conceituais, compostas por três pinturas e referências históricas, mais um coringa para cada matriz, de modo que os educandos só poderiam ligar uma peça na outra se formulassem argumentos inteligíveis e críticos que tivessem sentido. Portanto, tinham de utilizar seus conhecimentos prévios juntamente com a lógica para efetuar suas manobras.

Um terceiro planejamento que estava em construção, um jogo baseado na Antiguidade Romana denominada “A Trilha Romana”. Este, por sua vez, apesar de não ter sido definido regras mais profundas tinha o objetivo de estudar os romanos em seus aspectos primordiais, como referência global naquele contexto, percorrendo monumentos/documentos históricos como o Pantheon, o Fórum, os Aquedutos, as Termas, e o Mercado de Trajano. Porém, ainda faltava idealizarmos mais regras para o referido jogo.

Dessa forma, ressaltamos que qualquer jogo é passível de ser desenvolvido como forma de valorizar e instigar o popularmente tido como “aprender a aprender”, desde que bem organizado e delimitado pelo professor. Levando em consideração os eventuais problemas que o jogo pode revelar como, por exemplo, o caráter anacrônico e desleixado é indispensável uma problematização sobre a importância do que se trabalhará com os educandos. Ainda, no ato de jogar, seria mais produtivo o educador-educando observar e se necessário intervir com vistas a não atrapalhar o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Pois, com efeito, o caráter não cabal do jogo lhe confere a possibilidade de teste, seja consciente ou inconscientemente, como forma do indivíduo experienciar algum desejo retraído, já que é “apenas” um jogo e não vida real. Nesse âmbito, Fortuna “acredita que o contexto da brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos devido à prática da intersubjetividade, das interações partilhadas com o adulto e da reflexão sobre o próprio pensamento, levando à descoberta”. (*apud* BRUNER, 2013, p. 84).

A partir de toda argumentação exposta percebe-se o caráter profícuo que o jogo dispõe com relação ao Ensino de História e a formação autônoma do educando, cumprindo uma importante função de ligar os saberes formais/acadêmicos e os saberes cotidianos ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma perspectiva negar o jogo como uma das possíveis formas de se trabalhar História é fundamentalmente subtrair do ser humano a sua essência, a saber: a espontaneidade; a brincadeira; a interação; a escolha, a imaginação, a seriedade, a autonomia criativa; a possibilidade de errar e acertar. No mesmo âmbito, Schopenhauer enfatiza que a educação formal muitas vezes se olvida das subjetividades, das particularidades, pois “[...] esforça-se por ensinar-nos [exclusivamente] *conceitos*. Mas os conceitos [formais] não fornecem o que é realmente essencial: isso, ou seja, o fundo e o conteúdo autêntico de todos os nossos conhecimentos, encontra-se muito antes na apreensão *intuitiva* do mundo”. (2014, p. 199, grifo do autor).

Ainda sobre os educandos, são “programados, mas para aprender”. (JACOB apud FREIRE, 2014, p. 58). Ressaltando que embora haja condicionamentos na educação como em qualquer área, ainda assim, não se pode encará-los como determinismos absolutos e imutáveis.

PIBID, experiência e qualificação docente

A partir de todas as problemáticas e discussões estabelecidas afirmo que não existe fórmula mágica e universal sobre a prática pedagógica. Em outras palavras não há “receita de bolo” para resolução de qualquer paradigma social, sobretudo quando relacionado à educação, por isso não disponho, nessas considerações finais, de um projeto educacional final absoluto e conclusivo que possa ser desenvolvido em qualquer espaço com êxito. Dado que, os conhecimentos devem ser adaptados e trabalhados de acordo com a realidade. Em outra medida, farei alguns questionamentos que ainda precisam ser trabalhados na prática educativa. Nesse âmbito, a partir das proposições apresentadas este artigo pretendeu reavivar a discussão urgente que deve ocorrer entre os saberes acadêmicos e os escolares, mais ainda, de que forma eles podem ser

correlacionados ao exercício docente. Qual o sentido e significância do que se produz no meio acadêmico em relação à disseminação destes conhecimentos no âmbito escolar e vice-versa. Como o PIBID pode auxiliar nesse contexto, visto que, possui características de um programa educacional inédito. A possibilidade da docência ser qualificada mediante a interlocução com o PIBID. A maneira pela qual os jogos podem contribuir para o Ensino de História. Como deve ser elaborado o processo de ensino-aprendizagem em História.

Delega-se assim ao PIBID uma função primordial no processo educacional, em função de ser ao mesmo tempo: um programa teórico, uma forma de pesquisa, e também uma prática formativa inovadora. Contribuindo para a valorização da prática docente em seus variados níveis num contexto em que tal profissão encontra-se desprestigiada, mais ainda instigando e planejando a capacitação formativa em áreas imprescindíveis ao desenvolvimento social. No sentido que reflete os saberes observados e experienciados a partir das diversas realidades, para posteriormente (re) trabalhar esse conhecimento pode ocorrer de duas formas: primeiro, através de projetos mais amplos e duradouros, no caso do grupo que participei mediante o projeto “O ensino de História através de jogos”, ou mesmo podem ser desenvolvidos em paralelo as aulas e conteúdos que a professora titular ministra semanalmente, por meio de intervenções (pequenas aulas). Refletindo sobre a apropriação de conhecimentos num nível pessoal, tais experiências auxiliaram na constituição tanto como ser humano, como alguém pensante, reflexivo, crítico, não determinista, altruísta, integral e autônomo.

A educação, enquanto possibilidade de formação autônoma do sujeito deve ser pensada como processo, em que a escola, o educando, o educador, a família e a sociedade de maneira geral, estão imersos em uma constante sucessão de transformação, pois “a vida consiste em movimento e nele tem sua essência” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 18). Se olvidar disso seria omitir o caráter humano da educação. Nesse intuito é imprescindível citar Freire, de modo a compactuar sua crença num mundo mais digno, reflexivo, humano e consciente por meio da educação quando se pensa na sociedade e suas especificidades, no intuito que “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, [...] sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou

teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível”. (2014, p. 57).

E para quem não cultiva essas percepções de mudança não poderá exercer a docência, pois, “sem ela [a esperança], não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”. (FREIRE, 2014, p. 71, grifo do autor).

Referências Bibliográficas

- BERBEL, N.(Org.) *Metodologia da Problematização*: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora UEL, 1999.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C.T. *Oculto nas palavras*: Dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CAPES/PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 05//06/2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GIACOMONI, M.P.; PEREIRA, N.M. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA, 2013.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- MEC/Ministério da Educação / PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467. Acesso em: 17/06/2015.
- PINSKY, J.(org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- SCHOPENHAUER, A. *Aforismos para a sabedoria de vida*. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- SEFFNER, F. Aprendizagens em História. In: SILVA, V.L.A. (Org.). *Teoria e Fazeres*: caminhos da educação popular. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998, v.1. p. 34-37.
- SEFFNER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto (Org.), et al. *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000. p. 257 – 288.



MULTICULTURALISMO E ÂNCORAGEM SOCIAL DOS DISCURSOS: POSSÍVEIS BASES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA

MULTICULTURALISM AND SOCIAL ANCHORING OF DISCOURSES:
POSSIBLES BASES FOR A CONTEMPORARY MUSICAL EDUCATION

Renan Santiago de Sousa*

Ana Ivenicki**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar a urgência da existência de uma Educação Musical multicultural no ensino de Música na Educação Básica brasileira, que possa, além de ministrar conhecimentos musicais, combater os diversos tipos de preconceitos e discriminações presentes nas salas de aulas. O conceito de ancoragem social dos discursos é apresentado como uma possibilidade de se conciliar a ministração de conteúdos típicos da Música com a discussão de temas sociais relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: Música, Educação Básica, Multiculturalismo, Ancoragem Social dos discursos.

ABSTRACT

This article aims to show the urgency of the existence of multicultural music education in the teaching of Music in Brazilian basic education, which can, beyond teach musical contents, also combat the various forms of prejudice and discrimination present in the classroom. The concept of social anchoring of discourses is presented as an opportunity to reconcile the teaching of musical concepts by discussing relevant social issues.

KEYWORDS: Music, Basic Education, Multiculturalism, Social Anchoring of Discourses.

* Versão revisada e ampliada de comunicação oral apresentada no II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II, realizado em novembro de 2015. Mestrando em Educação pelo PPGE/UFRJ, Licenciado em Música pelo CBM-CEU, Licenciando em Pedagogia pela UNIRIO, professor de Música do Centro Educacional Meireles Macedo. holy_renan@yahoo.com.br

** PhD em Educação pela University of Glasgow. Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. aivenicki@gmail.com

Introdução

Em 2008, foi promulgada a Lei 11.769 que impõe como obrigatório o ensino de Música na Educação Básica brasileira, tanto em escolas públicas como em particulares. Nessa concepção, tal reentrada¹ da Música nas escolas regulares deve ser vista como algo positivo, mas, ao mesmo tempo demanda algumas preocupações.

“Qual currículo? O que se deve ensinar? Qual deve ser o objetivo da Música na Educação Básica?” são perguntas que surgiram no meio acadêmico e continuam instigando pesquisadores da área da Educação Musical e sendo respondidas de diversas formas, porém, argumenta-se que ainda pouco tem sido discutido sobre como a disciplina de Música deve atuar na grande diferença cultural encontrada nas salas de aula.

Tal temática se mostra relevante, pois o ensino de Música, antes da promulgação da já citada Lei, se focava, em geral, em escolas especializadas no ensino de Música ou projetos sociais², mas, atualmente, as escolas regulares têm se estabelecido como os principais locais onde a Música é ensinada, pelo menos em muitos centros urbanos³.

¹ Sobreira (2012) afirma que a Música já esteve maciçamente presente nas escolas públicas brasileiras, na era Vargas, por meio do projeto de Canto Orfeônico, que era dirigido diretamente pelo compositor e maestro Heitor Villa-Lobos. A autora afirma ainda que tal projeto entrou em decadência logo após o declínio do governo Vargas e foi substituído nos currículos escolares pela disciplina de Educação Artística com a implementação da Lei 5.692/71.

² Pode-se notar que, nos anais da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM), principal periódico da área no Brasil, até meados de 2008, os artigos publicados se focavam no ensino de Música em escolas especializadas no ensino de Música ou em projetos sociais, mas, a partir da promulgação da Lei citada, os olhares começaram a se voltar também para o ensino de Música em escolas regulares.

³ A pesquisa – ainda em fase de andamento - sobre a formação de professores(as) de Música desenvolvida pelos autores do presente artigo, analisou 22 editais de concursos públicos que incluíam vagas para professores(as) das disciplinas de Música ou Artes, para escolas que estão localizadas nos municípios que integram a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Todos os editais para escolas federais e municipais (no total, 18 editais) exigiam o título de licenciado(a) em Música para o candidato ao cargo de professor(a) de Música. Autores como Penna (2012, p. 140-1) já indicavam, que, mesmo antes da promulgação da Lei, certas cidades já selecionavam professores(as) de Música e exigiam deles(as) a titulação mínima de licenciado(a) em Música. Logo, se argumenta que, pelo menos na maioria das grandes cidades e no âmbito público da Educação, o perfil do(a) professor(a) de Música é de um indivíduo formado em uma Licenciatura em Música.

Nessa perspectiva, a disciplina de Música começa a ser também tensionada pelos problemas acarretados pelos choques e entrechoques que se dão entre as diferentes culturas que compõe uma sociedade, que podem gerar diversas formas de preconceitos, discriminações e *bullyings*. Pretende-se, portanto, argumentar que a Música por já estar inserida na escola e em sua dinâmica, não pode ser indiferente a essas questões de cunho sociocultural, mas, ao contrário, deve colaborar no combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia, à intolerância religiosa e a qualquer outra forma de preconceito e discriminação que possa se apresentar no cotidiano escolar, bem como atuar antecipadamente, evitando que tais fenômenos sociais aconteçam (SANTIAGO, 2015).

Porém, a formação de professores(as) de Música, de forma geral, ainda não têm tratado dessas questões de forma tão propícia quanto a necessidade impõe. Em uma pesquisa recente (SANTIAGO; IVENICKI, 2016a) foram aplicados questionários a 59 formandos(as)⁴ dos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), a fim de analisar seus discursos sobre a formação, por eles(as) recebida, para atuar a partir da diversidade cultural.

Embora 96,4% dos(as) estudantes que colaboraram com o preenchimento do questionário consideram que é importante que as Licenciaturas em Música formem professores(as) para ensinar Música respeitando a diversidade (de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, de religião e musicalidade); e que 98,3% dos(as) estudantes acreditem que a disciplina de Música não deva se focar somente nas questões musicais, mas também se envolver em discussões sobre os problemas tais como preconceitos, discriminações, *bullyings*, sexismos, racismos etc.; 72,9% dos(as) colaboradores(as) afirmaram que percebem que ocorre uma hierarquização entre música erudita e popular em seus cursos⁵ e apenas 35,6% deles(as) afirmam que durante suas formações, discutiram em sala de aula sobre os problemas causados pelos choques culturais na sala de aula, como preconceitos, racismos e discriminações.

⁴ A pesquisa contou com a participação de 27 alunos(as) do CBM-CEU, 22 alunos(as) da UNIRIO e 10 alunos(as) da UFRJ, o que totaliza 59 colaboradores(as).

⁵ Penna (2012) aponta a necessidade de a Educação Musical multicultural valorizar tanto tendências populares como eruditas. Nessa concepção, a hierarquização entre a música erudita e popular apontada pela maioria dos estudantes que participaram da pesquisa, não contribui para a formação de professores(as) de Música sensíveis à diversidade cultural.

Argumenta-se que, quando a formação de professores(as) de Música não se foca na sensibilização à diferença cultural, a possibilidade de tais professores(as) formados(as) também não atentar a este quesito se torna maior, pois, a partir das lembranças da escolarização, por meio do que Gauthier et. al (2008) denominou de saberes formados pela tradição pedagógica, o(a) professor(a) pode transmitir o conhecimento ao seu alunado da mesma forma que aprendeu quando era discente. Dessa forma, o(a) professor(a) de Música, igualmente, terá mais capacidade de atuar na e com a diversidade cultural das salas de aula se assim o aprender durante a sua formação (SANTIAGO; IVENICKI, 2016b).

Porém, aparentemente, a Música, enquanto ciência e disciplina escolar, se mantém distante da temática da diferença cultural e dos problemas trazidos pela desigualdade. Lazzarin (2008, p.124) afirma que a Educação Musical brasileira não tem se posicionado veementemente em relação às questões culturais e que esta “parece desconsiderar que está inserida em um movimento da cultura que é maior que o simples ensino de música”.

Penna (2006) corrobora com a discursão ao afirmar que o objetivo do ensino de Música está baseado em dois pontos principais: o primeiro, chamado pela autora de essencialista se foca no ensino de conteúdos especificadamente musicais, como teoria musical, técnica vocal, história da Música, prática instrumental entre outros. Mas a autora também argumenta que a disciplina de Música não deva se afastar dos seus objetivos contextualistas, ou seja, focados em aspectos sociais e psicológicos da formação geral do indivíduo.

Nessa perspectiva, ambos, autor e autora, concordam que o ensino de Música não pode ser omissa a temas de alta relevância social, como o combate aos preconceitos e discriminações. Argumenta-se também que a formação de professores(as) de Música precisa se adaptar às demandas existentes na escola e também deve se focar em formar profissionais aptos a trabalhar com e na diferença cultural existente nas salas de aula, utilizando um repertório amplo e combatendo estereótipos não só musicais, mas também raciais, religiosos, de gênero, de sexualidade etc. (SANTIAGO; MONTI, 2016)

Baseado nestes pressupostos, o presente artigo busca contribuir com as discussões que visam articular o ensino de Música com as demandas trazidas pela diferença cultural na escola ao apresentar a teoria do multiculturalismo amparada pela

ancoragem social dos discursos como possíveis bases para uma Educação Musical contemporânea.

Primeiramente, tem-se a primeira sessão que busca discutir teoricamente a identidade cultural na pós-modernidade, tendo como base, principalmente em autores dos Estudos Culturais, como Hall (2003, 2005). Logo após, o multiculturalismo, concebido como um campo filosófico, teórico e político, é apresentado como uma alternativa para que a diferença cultural seja respeitada e valorizada nas aulas de Música e para que os problemas gerados pelos choques entre culturas e hierarquizações culturais sejam, minimamente, aliviados. Na sessão seguinte, se sugere o uso concomitante do conceito de ancoragem social dos discursos e do multiculturalismo para que a disciplina de Música na Educação Básica possa tratar de temas de alta relevância social (como combate a preconceitos e discriminações) sem perder o enfoque no ensino de conceitos próprios da disciplina de Música. Por fim, são apresentadas as considerações finais dos autores.

Identidade e hierarquizações culturais

A contemporaneidade é marcada por modificações nas relações socioculturais que os seres humanos mantêm entre si. Tais modificações se dão por vários motivos, dentre os quais este texto destaca a grande ascensão da tecnologia, que impulsionou o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transportes, o que corrobora para a facilidade da transmissão da cultura e do acesso ao conhecimento. Nesta perspectiva, a identidade⁶ cultural do indivíduo contemporâneo se contrapõe à identidade cultural do indivíduo moderno.

Na modernidade – época caracterizada pelo humanismo, pela crise da epistemologia cristã e pela racionalidade cartesiana –, a identidade era apresentada como um aspecto fixo, imóvel, ditado por características sociais, biológicas e econômicas (HALL, 2005). A título de exemplo, pode-se recorrer à questão do negro no Brasil no século XVI, pois, salvo pouquíssimas exceções, pode-se afirmar que as

⁶ Neste trabalho, identidade é definida como um conjunto de marcadores que adquirem sentido por meio da linguagem e de representações simbólicas, que classificam o mundo e suas relações interiores, e que definem o perfil sociocultural de um sujeito, grupo ou instituição (WOODWARD, 2014).

características biológicas, sociais e econômicas deste indivíduo o fixará em uma identidade: a de escravo.

Diferentemente do que ocorria na modernidade, a contemporaneidade é marcada pela volatilidade da informação e pela globalização do conhecimento que nos permitem ter acesso a culturas de diversas localidades, que se mesclam à nossa “cultura original”, modificando-a constantemente. Nessa perspectiva, autores como Hall (2005) e Woodward (2014) afirmam que o período moderno está ultrapassado e na atualidade impera a pós-modernidade.

A pós-modernidade se distingue da modernidade, entre outras coisas, por não conceber as identidades como construtos fixos. Isto significa que um indivíduo pós-moderno não está preso a uma identidade pré-determinada, mas, ao contrário, tem várias identidades, ou melhor, uma identidade dinâmica que se modifica constantemente (WOODWARD, 2014). Tomando novamente o exemplo dado acima, contemporaneamente no Brasil, há várias formas de “ser negro” e uma pessoa negra não é “somente negra”, visto que outros marcadores identitários também influenciam na identidade geral deste indivíduo (HALL, 2005).

Essa realidade faz com que os indivíduos pós-modernos também se diferenciem culturalmente de pessoas que pertençam ao seu mesmo grupo social, algo que era teoricamente incomum na modernidade. Nessa perspectiva as identidades culturais, mais do que nunca, se tornam extremamente complexas, instáveis (no sentido de “abertas a mudanças”) e singulares: nenhuma identidade é igual a outra (SANTIAGO; MONTI, 2014).

Portanto, as sociedades contemporâneas, tensionadas por diferentes identidades culturais, são marcadas pelo fenômeno da multiculturalidade que, segundo Hall (2003), se dá quando diferentes grupos culturais ou identidades culturais dividem o mesmo locus social.

A problemática em torno da multiculturalidade ocorre quando há uma hierarquização entre as diferentes culturas que formam uma sociedade, ou seja, certos grupos culturais dominantes impõem a sua cultura como ideal, menosprezando e desvalorizando as outras.

Tais hierarquizações são denominadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu de hierarquizações simbólicas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) e partir destas podem

se originar fenômenos sociais, tais como preconceitos, racismos, discriminações, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas, *bullyngs* etc. Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que “segundo Bourdieu, essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais” (p. 39).

É notório que os preconceitos, racismos, discriminações, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas, *bullyngs* etc. também estão presentes no cotidiano escolar, visto que a escola também é um local permeado de multiculturalidade.

A partir dessa realidade, vale indagar: como o(a) professor(a) de Música pode lidar com as diferenças culturais encontradas nas salas de aula, conscientizando seu alunado sobre os problemas causados pelos choques entre as culturas, evitando o surgimento de quaisquer forma de preconceitos e discriminações durante as aulas, atuando positivamente caso esses fenômenos ocorram e promovendo uma Educação Musical que valorize a diversidade?

Tais perguntas podem ser respondidas de diversas formas, a partir de diferentes arcabouços teóricos, e, buscando contribuir com a discussão, este artigo apresentará o multiculturalismo como proposta filosófica e metodológica⁷ para as aulas de Música para a Educação Básica, e a ancoragem social das discussões como possível forma de utilização do multiculturalismo na Educação Musical. O tópico a seguir iniciará a discussão, dissertando sobre o multiculturalismo na Educação Musical.

Multiculturalismo na Educação Musical

O multiculturalismo pode ser definido como um conjunto de estratégias e procedimentos que atuam em diversas áreas do conhecimento, a fim de “gerenciar” a multiculturalidade, ou seja, intervir positivamente em ambientes plurais, auxiliando para que diversos tipos de preconceitos e discriminações sejam combatidos. A distinção entre os termos “sociedades multiculturais” e “multiculturalismo” de Stuart Hall (2003) auxilia nesta compreensão:

⁷ Na concepção de Geneva Gay, uma das pioneiras do multiculturalismo na Educação, este termo pode ser definido como “uma filosofia, uma metodologia para a reforma educacional, e uma seleção de conhecimentos específicos de áreas com programas instrucionais” (GAY, 1994, p.3). A partir desse embasamento, este trabalho também apresenta o multiculturalismo como uma proposta filosófica e metodológica.

Pode ser útil fazer aqui uma distinção entre o "multicultural" e o "multiculturalismo". Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (p.52)

Como as escolas também são ambientes onde a multiculturalidade pode ser verificada, o multiculturalismo também encontra espaço na Educação. Multiculturalismo em Educação pode ser definido como um “campo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional” (CANEN *apud* BATISTA *et al*, 2013, p.213).

A partir dessa definição, pode-se conceber que um currículo baseado na perspectiva do multiculturalismo se caracteriza por rejeitar hegemonias culturais; por incorporar conhecimentos de grupos tradicionalmente excluídos e estereotipados no currículo escolar; por ir de encontro a congelamentos identitários; e por buscar atuar com hibridismos e trocas positivas entre sujeitos diferentes.

Penna (2005), articulando o multiculturalismo e a Educação Musical, aponta a Música como um fenômeno universal, criado histórica e culturalmente, e forjada por diferentes grupos socioculturais em diferentes poéticas musicais – formas de se fazer e conceber a Música - que se diferem esteticamente de outras, mas tal diferença não apresenta cunho hierárquico, ou seja, a poética musical europeia, por exemplo, não é superior à africana, e vice-versa.

Nessa perspectiva, a Educação Musical não deve se restringir à poética musical europeia, mas, com o intuito de aumentar o horizonte cultural dos educandos, tal modalidade da Educação deverá abranger diferentes poéticas, o que significa também abraçar a diversidade.

Penna afirma que:

Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista [na Educação musical] deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por

exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia. (PENNA, 2005, p. 10)

Nessa perspectiva, para se pensar em multiculturalismo na Educação Musical se faz necessário realizar uma reflexão sobre algumas questões, como, por exemplo: Qual repertório usamos nas aulas de Música? Tal repertório se fecha em uma musicalidade elitista ou será que diversas musicalidades estão presentes em nossas aulas? O gosto musical dos educandos é levado em conta na seleção das músicas ou este quesito não é levado em consideração? Músicas de grupos culturais estereotipados, como negros e nordestinos, têm espaço no repertório utilizados nas aulas de Música?

Partindo do princípio de que o repertório é um dos itens que integram o currículo da disciplina de Música e de que um currículo multicultural busca trazer para o cotidiano escolar a cultura de grupos historicamente excluídos e estereotipados, aponta-se a necessidade da existência de um repertório que rejeite quaisquer hegemonias, a fim de que diversas musicalidades, sobre tudo aquelas que fazem parte da vivência cotidiana do educando, se façam presentes nas aulas de Música. Nessa perspectiva, é importante que tal repertório seja constituído também de músicas populares e midiáticas, e não somente de músicas eruditas (PENNA, 2012).

Porém, uma Educação Musical multicultural não se dá somente com a inserção de diferentes musicalidades nos repertórios das aulas de Música, visto que as demandas trazidas pela multiculturalidade não poderão ser contempladas somente com essa ação. Penna (2012) nos adverte que um dos riscos do multiculturalismo é o folclorismo, que se dá quando o ensino sobre outras culturas ocorre de forma superficial, sob a lente da exotividade, sem um aprofundamento crítico sobre a situação de tais culturas estudadas.

Pode-se relacionar o problema do folclorismo com a simples inserção de músicas provenientes de várias culturas no repertório das aulas sem nenhum aprofundamento crítico. Vale ressaltar que tal falta de criticidade é prejudicial, pois apenas reflexões críticas poderão formar educandos conscientes, críticos, éticos e capazes de viver harmoniosamente na pluralidade. Nessa perspectiva, uma Educação Musical multicultural poderia, além de refletir sobre o repertório, pensar em tratar as questões culturais de forma crítica, buscando evitar preconceitos e discriminações diversas (SANTIAGO; MONTI, 2016).

Porém, é inegável que as aulas de Música têm como objetivo principal o fazer musical. Como então pode ser concebida uma aula de Música baseada na perspectiva multicultural que trate criticamente das questões culturais sem fugir da prática musical?

Essa pergunta também poderia ser respondida de diversas formas, a partir de diferentes reflexões. Esse texto buscará apresentar o conceito de ancoragem social dos discursos como uma possível proposta para questão levantada.

A Ancoragem Social dos Discursos e possíveis usos deste conceito na disciplina de Música

O multiculturalismo tem sido alvo de críticas que o acusam de diminuir a qualidade da Educação por se focar em questões de cunho social e dar menor importância aos conteúdos escolares (GOSH, 2012). Porém, estratégias podem ser utilizadas para que se possa concatenar o conhecimento escolar com temas de relevância social. A ancoragem social dos discursos, assim como descrita por Grant e Wieczorek (2000) e mais recentemente por Canen e Oliveira (2002) pode ser utilizada para esse fim.

Esse conceito pode ser definido como uma estratégia que busca utilizar os conceitos escolares de diversas disciplinas para abordar assuntos sociais. Um(a) professor(a) de Matemática, por exemplo, poderia ao ensinar conceitos de Estatística, apresentar gráficos reais e atuais da situação de escolarização de afrodescendentes no Brasil e compará-los com gráficos que mostram a situação da escolarização de pessoas brancas. Comparando os dois gráficos, ter-se-ia que pessoas negras, de forma geral, apresentam tempo de escolarização inferior a de pessoas brancas⁸, e, a partir desses dados, o(a) professor(a) poderia levantar reflexões críticas sobre o assunto.

A disciplina de Música tem grande potencial para tratar de questões de cunho social. Isso não significaria “usar a Música para outro fim” e sim “chegar a outro fim juntamente com a Música”. Pensar em ancorar os conteúdos de Música com temas de

⁸ Vários trabalhos da área da Sociologia da Educação têm reforçado que existe uma grande diferença entre a escolarização de brancos, pardos e negros no Brasil. Em trabalho, Ribeiro *et al.* (2015) compararam o acesso, permanência e anos total de estudos de negros e brancos nas décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010. Em todas as décadas analisadas, os autores constataram que, no Brasil, pessoas brancas têm, em média, maior acesso à Educação; maior possibilidade de permanência na escola e na universidade; e bem como maior possibilidade de atingirem níveis mais altos de escolarização.

interesse do multiculturalismo exige grande criatividade do(a) professor(a), bem como grande pesquisa por repertório e um exaustivo estudo sobre os temas que serão ancorados, mas tal ancoragem não é algo impossível de ser feito.

Para incentivar os(as) professores(as) a pensar em ancoragens que sejam pertinentes às suas práticas profissionais e às particularidades de suas turmas – sejam estas turmas localizadas em escolas regulares ou em Licenciaturas em Música –, este artigo buscou também elaborar três exemplos de ancoragens que podem ser usadas nas aulas de Música para tratar de diversos fins.

Hierarquização cultural

O(A) professor(a) poderia trazer para a sala de aula duas músicas diferentes, sendo uma elitizada e outra não, para apreciação da turma, que poderiam ser, por exemplo, uma música barroca e um *funk*, e perguntar para turma qual música é “boa”. Espera-se que a turma se divida na escolha e depois o(a) professor(a) deverá afirmar que nenhuma música essencialmente é boa ou má⁹. Esta é uma possível ponte para explicar como os juízos de valores impostos socialmente geram preconceitos e estereótipos, inclusive entre gêneros musicais.

A questão da mulher na sociedade

Articulando a história da Música, o(a) professor(a) poderia pedir que sua classe citasse o nome de compositores famosos de diferentes períodos históricos, por exemplo, o Renascimento, o Barroco e o Classicismo (obviamente, tais assuntos já deveriam ter sido ensinados). Espera-se que a turma cite apenas nomes de compositores do sexo masculino¹⁰. Após isso, o(a) professor(a) poderia perguntar porque que

⁹ Essa é uma afirmação que se baseia no conceito sociológico de relativismo cultural, ou seja, de que nenhuma cultura ou manifestação cultural pode ser considerada melhor ou pior do que outra, visto que a cultura também é uma construção histórica e depende do contexto no qual está inserida ou que foi criada (LAKARTOS; MARCONI, 2010). Partindo do ponto que a música também é uma manifestação cultural, não se pode dizer, *a priori*, que certa manifestação é essencialmente boa ou má sem levar em conta os fatores históricos que constroem a percepção humana sobre o que é bom ou ruim.

¹⁰ Essa ancoragem foi realizada durante o II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II com professores(as) e alunos(as) de Música e, faticamente, somente nomes de compositores do sexo masculino foram citados.

nenhuma mulher foi citada e, a partir disso, levantar reflexões sobre o fato da história ocidental ser contada em uma perspectiva masculinizada¹¹.

Música, identidade negra e marginalização

Ritmos de origem negra podem ser utilizados no ensino de alguns conceitos musicais. Com o *rap*, por exemplo, pode-se apresentar o conceito de ostinatos, e com a batida do *funk*, pode-se ensinar síncopes. O(A) professor(a) poderia, a partir desse ponto, perguntar se as características que geralmente são ligadas a essas musicalidades (agressividade, violência, promiscuidade, “suburbanidade”) ¹² estão também ligados aos estereótipos atribuídos aos negros¹³ e discutir porque isso se dá em nossa sociedade.

Esses são apenas alguns exemplos de como concatenar a Música com questões sociais. O(a) professor(a) que decidir trabalhar desta forma, não precisará usar esta estratégia em todas as aulas, mas, indubitavelmente, existe espaço para abordar as questões de interesse do multiculturalismo nas aulas de Música.

Considerações finais

A Educação Musical multicultural se constitui, portanto, em uma alternativa para o ensino de Música na contemporaneidade e sua prática pode contribuir para formar cidadãos mais críticos, respeitosos e que saibam viver em sociedade. Se sugere fortemente que os(as) professores(as) de Música possam levar em consideração a questão da diferença cultural na elaboração de suas aulas, bem como em suas práticas docentes, o que poderá possibilitar que seu alunado se sinta mais motivado e representado nas aulas de Música.

Porém, não se pretende argumentar que todo o cargo deve estar sob a responsabilidade do(a) professora(a) de Música, como se este(a) fosse o(a) único(a)

¹¹ É notório que a história da Música ocidental é contada por meio de narrações de biografias de compositores do sexo masculino. Tal fato é reforçado por trabalhos acadêmicos que discutem as relações de gênero na Educação musical e no ensino superior de Música em geral (COHEN, 1987; ANDRADE, 1991; LAMB, 2004; LEONIDO, 2008; CUNHA, 2014).

¹² Santos (2006) afirma que a música negra em geral é marcada por estereótipos que se relacionam com estereótipos comumente atribuídos a pessoas negras.

¹³ Autores como McLaren (1997) afirmam que tais estereótipos são comumente relacionados à identidade negra. O presente trabalho não busca confirmar, mas sim confrontar tais estereótipos.

responsável caso suas aulas não sejam multiculturais. Argumenta-se que é muito relevante que as Licenciaturas em Música também levem em consideração tais aspectos e sensibilize seu alunado – futuros(as) professores(as) de Música – às questões culturais. Nesse caso, o multiculturalismo suportado pela ancoragem social dos discursos também poderia também estar presente nos currículos das Licenciaturas em Música.

Igualmente, as políticas curriculares e legislações educacionais podem continuar a impulsionar o respeito às diferenças e, desse modo, corroborar para que as Instituições de Ensino Superior e seus programas de pós-graduação se dediquem em realizar trabalhos acadêmicos que poderão auxiliar na estruturação teórica da prática docente na Educação Básica.

De forma concomitante, as esferas superiores da Educação nacional, representada por legislações e políticas curriculares específicas, o papel das universidades na formação de professores(as) e a própria prática docente dentro das salas de aula, poderão fazer com que a disciplina de Música seja multicultural, auxiliando para que a escola seja um local mais inclusivo, igualitário e harmonioso.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, V. Notas para um estudo sobre compositoras da música popular brasileira - século XIX. *Revista Travessia*, Universidade Federal de Santa Catarina, nº 23, 1991.
- BATISTA, A. C. B.; SILVA JUNIOR, P. M. da; CANEN, A. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.
- BRASIL. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação - ANPED* - n.21 – 2002.
- COHEN, A. *International Encyclopedia of Women Composers*. Books & Music: New York, 1987.
- CUNHA, L. C. Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras. In. *Anais da 18ª REDOR*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- GAY, G. *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series*. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, 1994.

GAUTHIER, C.; MALO, A; SIMARD, D.; DESBIENS, J. F.; MARTINEAU, S. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GRANT, C. A; WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. *Teachers College recorder*. V. 102, nº5, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Sociologia Geral*. 7ª ed. Atlas: São Paulo, 2010.

LAMB, R. A. S. Acompanhamento: A woman behind the theory. *Gender, Education, Music and Society Journal*, Volume IV, Number 4, 2004.

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 121-128, mar., 2008.

LEONIDO, L. Composição Musical de gênero feminino. *Revista Sinfonia Virtual*, número 09, 2008, disponível em

http://www.sinfoniavirtual.com/revista/009/comosicao_musical_genero_femenino.php.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

PENNA, M. *A(s) Músicas e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set. 2005.

RIBEIRO, C. C. ; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In.: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

SANTOS, M. J. M. *Estereótipos, preconceitos, axé-music e pagode*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, BA, 2006.

SANTIAGO, R. Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação de professores de Música. In: XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música - ANPPOM, 2015, Vitória - ES. *Anais do XXV Congresso da ANPPOM*, 2015.

SANTIAGO, R. MONTI, E. M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. *Pesquisa e Música*, v. 13, p. 112-126, 2014.

SANTIAGO, R; MONTI, E. M. G. . Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 10, p. 73-88, 2016.

SANTIAGO, R. IVENICKI, A. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, [s.l.], v. 22, n.1, p. 211-236, jun. 2016a.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, A. MÚSICA E DIVERSIDADE CULTURAL: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. *Eventos Pedagógicos*, v. 7, p. 943-962, 2016b.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



TERRITÓRIOS EM DISPUTA: A (IN)VISIBILIDADE DOS TERRITÓRIOS NEGROS NA CIDADE DE PORTO ALEGRE

AREAS IN DISPUTE: THE (IN)VISIBILITY OF BLACK AREAS IN
THE CITY OF PORTO ALEGRE

Tanise Baptista de Medeiros*

RESUMO

O presente artigo tratará da construção dos territórios negros na cidade de Porto Alegre, a partir da prática de mediação com estudantes da educação básica no Projeto *Territórios Negros*, em experiência de estágio curricular de docência em História em espaços de Educação Patrimonial. Busca-se refletir acerca da invisibilidade da população negra nas disputas pelo território, desde o período após a abolição, e a importância de tais disputas para o entendimento da construção territorial na cidade hoje. Enfatiza-se o estudo da cidade como elemento importante para a educação patrimonial e como possibilidade para a visibilidade da história e cultura afro-brasileira na formação identitária.

PALAVRAS-CHAVE: Territórios negros, patrimônio, cidade

ABSTRACT

This article deals with the building of black areas in the city of Porto Alegre starting from the meditation practice in the Projeto Territórios Negros (Black Areas Project) with students of basic education, as part of the experience through supervised teaching practice in History in locations of Heritage Education. The purpose was reflecting about the invisibility of the black population in the disputes for areas, from the period before Abolition of slavery and the importance of such disputes for the comprehension of constructing areas in the city nowadays. There was further focus on the study of the city as key element for the heritage education as well as the possibility of visibility for Afro-Brazilian history and culture in the formation of the identity.

KEYWORDS: black areas, heritage, city

* Graduada em História/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: tani_medeiros@yahoo.com.br

Introdução

Desde a ampliação da concepção de patrimônio histórico e cultural na década de 1970, que passa a incluir questões como a diversidade cultural, este campo tem se apresentado como espaço de conflito e desequilíbrio de representatividade em termos de origem étnica, social e cultural. No atual cenário de discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais, com a Lei 10.639/2003 e a implementação de ações afirmativas, enfatiza-se a necessidade do resgate histórico das populações afro-brasileiras como parte integrante da narrativa historiográfica. Tal discussão tem perpassado o campo da educação patrimonial, sendo este uma possibilidade de colocar em evidência, de forma comprometida, as trajetórias das populações negras no Brasil. O projeto *Territórios Negros* se apresenta como grande potencial para a construção de novas narrativas acerca do processo histórico na cidade de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul; além de colaborar para a efetivação da Lei 10.639/2003 e da conscientização das populações sobre os mecanismos de discriminação ainda vigentes em nosso cotidiano. O trabalho com escolas através da realização de um percurso pela cidade, provoca nos participantes questionamentos acerca da construção historiográfica e da compreensão do território como espaço de poder, fazendo com que a história das populações negras, deslegitimada ao longo do tempo, seja entendida como formadora da sociedade atual.

O projeto *Territórios Negros* tem como objetivo dar visibilidade à história do povo negro em Porto Alegre, evidenciando seu papel na construção da cidade, fazendo com que a população reconheça as suas origens, tanto territoriais como culturais. Segundo Bittencourt Júnior (2012)

O conceito (noção) de Territórios Negros Urbanos, embora se refira a todas as formas de constituição histórica e aos processos socioculturais de territorialização promovidos pelos grupos étnico-raciais negros, por meio da matriz cultural africana, caracteriza-se por um denominador comum para o trato de núcleos urbanos de natureza

residencial ou interacional (transnacional e fluido). Atualmente, há muitos autores de diferentes áreas das ciências sociais e humanas que se debruçam sobre o tema, operando com diferentes conceitos. (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 108)

A experiência no projeto *Territórios Negros* ocorreu a partir da prática de estágio curricular supervisionado de docência em História, ocorrido em espaços de Educação Patrimonial, que teve como objetivo conhecer o trabalho das instituições de memória e patrimônio, planejar e executar ações educativas que tivessem como público alvo alunos da Educação Básica. O estágio contou com encontros coletivos e individuais para debates, reflexões teóricas e planejamento das atividades junto aos demais estudantes estagiários, a supervisora na Universidade e a supervisora na instituição de memória. As ações educativas totalizaram 40h, sendo inicialmente realizadas observações da prática realizada pelas mediadoras oficiais, as historiadoras Fátima Rosane André e Anita Silva de Souza. A ação consistia na mediação de um percurso por diferentes pontos de Porto Alegre, em sua maioria localizados no centro histórico da cidade, com duração de cerca de 1h30min, em ônibus disponibilizado pelo projeto, agendado previamente pela instituição de ensino.

A partir de plano de trabalho construído pela estudante estagiária e professora supervisora para prática no projeto *Territórios Negros*, apontaram-se os seguintes desafios: Refletir criticamente acerca do processo histórico de Porto Alegre, a partir da percepção da invisibilidade dada à população negra nos diferentes espaços de patrimônio cultural visitados; Reconhecer o papel dos negros na formação da sociedade portoalegrense, principalmente em seu aspecto cultural; Compreender o espaço territorial como espaço de poder, percebendo que as modificações ocorridas nele no passado refletem em sua geografia hoje; Construir novas narrativas históricas sobre a história do povo negro em Porto Alegre, principalmente referentes ao combate à discriminação ainda vigente em nosso cotidiano.

Na prática de mediação, além da apresentação de informações sobre cada ponto do percurso, foram lançadas aos participantes, perguntas disparadoras que possibilitassem a troca de saberes, ressaltando que a mediação, mais do que uma fala expositiva, é compreendida como a possibilidade de construção de novos conhecimentos a partir da realidade dos/as participantes. Para cada mediação levou-se em consideração as especificidades do grupo, como faixa etária e nível de escolaridade;

atentando também para questões como: os participantes conhecem o local? Já estiveram ali em outro momento? De que bairro vêm? Além disso, durante o trajeto foram utilizados pela estagiária alguns recursos pedagógicos como mapas, imagens, músicas e poesias como a letra de Lupicínio Rodrigues, compositor negro portoalegrense que retrata em suas canções seu lugar de origem, a antiga Ilhota, um dos pontos visitados durante o percurso.

A mediação, possibilitou ao longo do percurso a construção de novos conhecimentos acerca da história e cultura afro-brasileira em Porto Alegre e a desconstrução de certas ideias pré-concebidas por parte das crianças e adolescentes participantes do projeto. Dentre as principais questões debatidas e levantadas durante o diálogo entre mediadora e participantes, estavam o conflito entre a visão historiográfica tradicionalmente presente nos livros didáticos, que trazem o negro apenas como vítima e enfatiza a abolição como um presente concebido aos negros e a visibilidade que o trajeto propõe, passando por lugares tanto de sofrimento, quanto de resistência dos negros e negras em Porto Alegre. Além disso, ressalta-se o processo de estranhamento que o projeto propõe ao passar por lugares de Porto Alegre, comumente percorrido pelos participantes, porém com outros olhares para suas histórias.

A principal questão, que será abordada neste artigo, suscitada a partir da experiência no projeto *Territórios Negros*, é a construção da territorialidade afro-brasileira e o entendimento do território como um espaço de poder e por isso de conflito. Ao propor um estranhamento dos participantes, frente a sua própria cidade na maioria das vezes, se dá visibilidade à história de lugares de Porto Alegre que foram e/ou são espaços de forte presença negra e de forte tentativa de embranquecimento da cidade, através por exemplo de ações físicas (remoções de comunidades) que se iniciam desde o período após a abolição, que em Porto Alegre ocorre em 1884.

“Eu sempre passava por aqui e não sabia dessas histórias...”¹

O projeto *Territórios Negros* instiga os participantes a olharem diferente para sua cidade, passando a compreendê-la em seu presente e por vezes a reconhecerem-se

¹ Subtítulos retirados de falas de participantes do projeto *Territórios Negros*, registradas em diário de campo durante a prática de mediação.

como parte integrante da construção histórica e cultural da cidade. Como afirma Paulo Freire, é necessário “Ad-mirar pôr-se em face do 'não-eu', curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido”. (Paulo Freire, 1975 In: RAMOS, 2004, p. 57) Com esta admiração é possível atentar para diversos aspectos da cidade antes não percebidos, como os conflitos pela ocupação do território, vivenciados pela população negra ao longo da história de Porto Alegre, principalmente no trajeto feito no entorno do Parque Redenção, na região da antiga Ilhota e no Quilombo do Areal da Baronesa.

A cidade, como afirma Boher (2011), pode ser compreendida como um grande mapa com variadas possibilidades de leituras e com culturas distintas que disputam por sua formação identitária.

Sob este aspecto, o estudo dos territórios negros é essencial para compreender os pedaços, a história e suas particularidades, ou seja, a história dos moradores do local e sua relação com o todo da cidade. Através do território é possível um melhor delineamento dos espaços, espacialidades e locais dos grupos negros na cidade e suas múltiplas vivências. (BOHRER, 2011, p. 126)

Na fala de visitantes do *Territórios Negros*, ao serem questionados sobre quais monumentos conhecem em Porto Alegre, ou o que conhecem sobre a história da cidade fazem, na maioria das vezes, referência a monumentos e eventos históricos que legitimam o papel dos açorianos na formação da cidade. Demonstram, em sua maioria, desconhecerem a origem e história de pontos da cidade cotidianamente visitados, como o Parque Redenção ou o Mercado Público e a relação com o povo negro na conformação social, cultural, econômica e geográfica da cidade.

“E pros territórios brancos, não tem ônibus não?”

O período após a abolição é caracterizado em Porto Alegre pela ocupação negra nos arredores da região central da cidade. Os negros, após o término da escravidão, não tiveram nenhum tipo de direito garantido para a sua nova condição de “liberdade”, então, a grande maioria foi se realocando em lugares ruins de morar, porém próximos da zona urbana, o que fez com que formassem núcleos urbanos propícios para a vivência da coletividade negra em oposição à região central que se constitui como

espaço privilegiado da vida administrativa, econômica e cultural das elites portoalegrenses. As principais regiões que ao longo do tempo se consolidaram como território negro foram a chamada Colônia Africana, Ilhota, Cidade Baixa e Areal da Baronesa.

A Colônia Africana, segundo Bittencourt Junior (2005), é compreendida pelos atuais bairros Bom Fim, Mont'serrat, Rio Branco e Três Figueiras, além da região denominada Campos da Várzea, atual Parque da Redenção que recebe esta denominação no período pós-abolição por ser um espaço de socialização da população negra. Ao percorrer esta região o projeto *Territórios Negros* possibilitou a reflexão junto aos visitantes acerca das disputas que se deu ao longo da história e que transformaram a malha urbana. Os atuais bairros da antiga Colônia Africana hoje são compreendidos como espaços da população de maior poder aquisitivo na cidade, sendo alvo da especulação imobiliária, que remodelou os bairros ao longo da história, retirando a população negra deste espaço por ser concebido como uma região propícia para investimentos. As remoções da população negra com o intuito de higienizar a região fizeram com que esta população fosse obrigada a reorganizar-se em regiões mais periféricas da cidade, que até então não dispunham de infraestrutura básica para moradia, redesenhando o seu mapa territorial. Hoje o último núcleo de resistência negra nessa região, o Quilombo dos Silva, primeiro quilombo urbano titulado no Brasil, persiste frente às inúmeras edificações que tentam esmagá-lo cotidianamente.

Outra região da cidade percorrida pelos Territórios Negros e que propicia pensar a construção territorial da cidade é a região conhecida como Ilhota, compreendida desde o final do século XIX pelos arredores da Praça Garibaldi e Av. Getúlio Vargas, e recebendo este nome por ser um território muito alagadiço devido às inundações dos dois riachos que circundavam a região, o Dilúvio (também chamado de Riacho) e o Arroio Cascatinha. A população da localidade não tinha seus direitos básicos garantidos, como saneamento, e também sofria de grandes preconceitos por parte do restante da população de Porto Alegre que não via a região e quem a habitava com bons olhos. Segundo Bohrer (2011)

A estigmatização em torno dos territórios negros, e das formas de vida e moradia da população pobre em geral, reverberaram com grande frequência nos jornais de grande circulação em Porto Alegre na virada do século XIX. (BOHRER, 2011, p. 129)

A prefeitura de Porto Alegre começou a mudar a região da Ilhota em 1939, medida que se intensificou após as enchentes de 1941. De acordo com o livro *Porto Alegre: Guia Histórico*, de Sérgio da Costa Franco (1988), 77 construções localizadas na Ilhota foram demolidas em função da canalização do Riacho, além do saneamento e urbanização da zona. Em 1948, conforme os registros do Departamento Municipal de Habitação (Demhab), 295 pessoas moravam na Ilhota, num total de 87 casas. Em 1967, o Demhab, com a ajuda do Exército, retirou dezenas de casas da Ilhota e levou seus moradores para inaugurarem a recém criada Restinga, numa força tarefa intitulada “Projeto Renascença”, que tinha como tema “Renascer para Promover”.

Mas o percurso pela região da Ilhota e da Cidade Baixa também possibilita o diálogo com os estudantes acerca das formas de socialização e resistência da população negra frente a esta marginalização que se inicia desde o pós-abolição. Tais regiões deixaram sua marca na memória da cidade, sobretudo nas crônicas de carnaval, samba e batuque, com Lupicínio Rodrigues, compositor que nasce na Ilhota em 1914 para contar e cantar as histórias de sua região. A Ilhota ficou conhecida por seus primeiros blocos de carnaval, seus bares boêmios, e sua liga de futebol (a Liga da Canela Preta) que tinha a intenção de reunir jogadores oriundos das camadas menos favorecidas, principalmente os negros que não eram aceitos nos clubes da época. Segundo Bittencourt Junior (2012)

Gomes utilizou-se do conceito de Cidades Negras para definir espaços sociais com considerável concentração de população afro-descendente, entre os quais destacou o Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Luís e Porto Alegre. Nas áreas urbanas gaúchas, também foram criados vários clubes negros, irmandades religiosas, terreiros de oyó, batuque, umbanda, associações de ajuda mútua, etc. (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 103)

“Aqui parece uma favela...”

O trajeto percorrido pelo *Territórios Negros* encerra-se no quilombo do Areal da Baronesa, também localizado na Cidade Baixa, Av. Luís Guaranha, que teve sua titulação reconhecida recentemente em julho de 2015. Durante a visita ao quilombo, o diálogo ocorre acerca do conceito de quilombo como forma de resistência da população negra e sobre a história específica daquele território. Não são raras as vezes em que

crianças e adolescentes visitantes do percurso fazem referência ao local como uma favela ou, por vezes, fazem uma aproximação com a sua própria realidade que parte de um lugar marginalizado de Porto Alegre. Tais falas vindas dos participantes possibilitam problematizar os próprios processos de territorialização local, enfatizando além de uma construção geográfica, também uma construção cultural e simbólica. Assim, o espaço quilombola urbano, aproxima-se muitos dos espaços marginalizados da cidade, devido a estigmas construídos ao longo do tempo na cidade.

Os territórios quilombolas rurais e urbanos têm em comum histórias de tradição, de estigmatização, de marginalização e exclusão social, mas também, múltiplos vínculos com a herança africana e são unificados por territórios, de modo diferente em cada quilombo (...). (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 109)

Bittencourt Jr, ressalta ainda que

Por ser uma região de relevo íngreme, a cidade de Porto Alegre possibilita o refúgio para escravos fugidos ou a possibilidade de viverem sobre si, por meio do trabalho, conquistando um protagonismo urbano, e assim, auferindo autonomia social e política. Por essas razões, nessas regiões encontram-se as principais referências aos quilombos urbanos, como as seguintes comunidades quilombolas: Alpes, Serraria, Família Fidélis, Areal da Baronesa e Família Silva. (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 111)

A visita ao quilombo do Areal da Baronesa possibilita a compreensão dos processos de territorialização da população negra na cidade de Porto Alegre, além de contribuir para o reconhecimento do quilombo como espaço de luta e resistência, quebrando com estigmas, sejam eles negativos ou do plano do fantástico, que o coloca como um lugar fora do plano do real.

Considerações finais

Falar de territórios negros é compreender os conflitos e disputas pelo território que se dão ao longo da história e que possibilita compreender o mapa da cidade hoje e refletir acerca da memória coletiva que se produz sobre tais territórios. Para isso é necessário, conforme os estudos de Miranda e Pagès (2013) compreender a cidade como espaço privilegiado para a prática da educação patrimonial.

Enquanto construção humana vital e historicamente construída, a cidade pode vir a se converter, sob o ponto de vista educativo, como

um poderoso instrumento para a compreensão de mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades históricas, testemunha material da presença simultânea de diferentes passados (...). (MIRANDA e PAGÈS, 2013, p. 63)

Assim o estudo da história local, principalmente na cidade de Porto Alegre, se torna possibilidade de visibilizar a história e cultura afro-brasileira, visto que o passado de suas ruas e bairros é permeado pelo processo identitário da população negra. Torna-se também possibilidade de compreender a construção territorial atual, entendendo o território não apenas como noção geográfica mas também como construção histórica e social.

(...) Portanto, a cidade hoje – e também no passado – vem afetando a vida das pessoas por meio do engendramento contínuo de problemas e desafios que vem sendo enfrentados, de modo distinto a cada contexto histórico, pelas diferentes pessoas no tempo vivido – sempre contemporâneo – de suas cotidianidades.. (MIRANDA e PAGÈS, 2013, p. 60)

A educação para as relações étnico-raciais com ênfase na história e cultura afro-brasileira avança quando trazemos a territorialidade negra, de fora (do espaço coletivo, da rua, do cenário público) para dentro das instituições (FERRAZ, 2008), papel este que projetos como o *Territórios Negros*, e os movimentos sociais, não têm medido esforços em Porto Alegre. A ancestralidade africana passa, então, também a fazer parte da concepção de patrimônio citada por Gilberto Gil na publicação do IPHAN (2014) acerca dos conceitos e processos da Educação Patrimonial:

Pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial. (GIL, 2008 In: IPHAN, 2014, p. 14)

A breve prática de mediação no projeto *Territórios Negros* possibilitou um processo de ensino e aprendizagem, tendo a cidade como possibilidade de entendimento da construção histórica. A vivência do percurso e o diálogo estabelecido entre mediadora estagiária e estudantes visitantes, fez emergir questões do ensino de história cruciais para o reconhecimento do povo negro na historiografia, como a abolição da escravidão, as diferenças nas concepções de escravo e escravizado, os processos de resistência

através da socialização e da cultura, contribuindo para o entendimento dos mecanismos de exclusão do povo negro e para a afirmação de suas raízes na cidade de Porto Alegre. Além disso, instigou os visitantes a buscarem compreender mais a história local de sua cidade, bairros e ruas, a fim de conhecerem a movimentação de seus antecessores pela cidade no passado. A história dos negros e negras em Porto Alegre, invisibilizada até então pelas ruas e avenidas da capital, ganha novos olhares atentos a cada itinerário percorrido pelo *Territórios Negros*, tornando seus visitantes multiplicadores dessas narrativas, colaborando para uma nova visão da história e para uma sociedade mais reconhecadora de sua diversidade.

Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT JUNIOR, I.C. Territórios Negros. In: SANTOS, Irene (org). *Negro em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre*. Porto Alegre: Do Autor, 2005, p. 36- 41
- BITTENCOURT JUNIOR, I.C. Territórios Negros residenciais e interacionais: quilombos, vilas e bairros residenciais rurais e urbanos. In: BITTENCOURT JUNIOR, I.C.; SABALLA, V.A.(Org). *Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012, p. 101-120
- BOHRER, F.R. Breves considerações sobre os territórios negros urbanos de Porto Alegre na pós-abolição. *Iluminuras*, Porto Alegre, v.12, n. 29, p. 121-152, jul./dez. 2011
- FERRAZ, J.D.F. Movimentos Sociais: dilemas e desafios das ações patrimoniais. In: DODEBEI, V.; ABREU, V.(Org). *E o patrimônio?* Rio de Janeiro: Contra Capa/ Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008, p.99-111
- FRANCO, S.C.. *Porto Alegre: Guia Histórico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1988
- FLORÊNCIO, S.R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. In: IPHAN, Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.
- MIRANDA, S.R.; PAGÈS, J.B. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, S.R.; SIMAN, L.M.C. (Org.). *Cidade, Memória e Educação*. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 59-91
- RAMOS, F.R.L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004



HISTÓRIA INDÍGENA ESCOLAR: DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO

SCHOOL INDIGENOUS HISTORY: DISCOURSES IN
CIRCULATION

Maria Perpétua Baptista Domingues*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um breve mapeamento dos debates políticos e epistemológicos acerca da história indígena escolar, que circulam nos campos do currículo e do ensino de história. Com este objetivo, invisto em levantamentos realizados a partir de um espaço privilegiado de visibilidade da produção acadêmica: artigos em periódicos especializados do campo educacional e do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: História indígena escolar – ensino de história – currículo

ABSTRACT

This article intends to present a brief mapping of the political and epistemological debates about the schools indigenous history, which travels throughout the field of curriculum and history education. On that basis, I invested in researches conducted from a privileged space of visibility on the academic production: articles in specialized journals in the educational and curriculum areas.

KEYWORDS: School Indigenous History – history education – curriculum

* Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora de História da Educação Básica. Email: mpbdom68@gmail.com

Introdução

Neste artigo, busco uma reflexão sobre o ensino de história indígena nas escolas brasileiras escolhendo como porta de entrada a problematização da produção curricular. Considero que a articulação entre a história indígena e o seu ensino na educação básica, mobiliza a definição do que é conhecimento válido a ser ensinado nas escolas, em meio às demandas por direitos que marcam a nossa contemporaneidade. Como exemplo de materialização dessas demandas temos a Lei Federal nº 11.645. Sancionada em 10 de março de 2008, essa prescrição legal modificou a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática indígena.

Quais debates do campo curricular fazem emergir a temática indígena? Em quais pautas política e epistemológica esta temática está sendo tratada no campo educacional? Os artigos disponibilizados em periódicos dessas áreas podem oferecer um potente instrumental de investigação para os questionamentos aqui propostos.

O primeiro movimento do levantamento foi a consulta ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹. Utilizando este sistema, foi realizada uma consulta por título do periódico, usando a palavra currículo. Considerando apenas a área de avaliação Educação e os títulos em língua portuguesa, obtive dois resultados: Revista Currículo sem Fronteiras e Revista Espaço do Currículo.

O passo seguinte foi realizar um levantamento dos artigos disponibilizados nestes periódicos especializados nas temáticas curriculares. Nesta etapa do levantamento, busquei uma aproximação dos artigos à temática indígena. Com tal objetivo, considerei

¹ Levantamento realizado no ano de 2015. Atualmente, levantamento semelhante poderá ser realizado na Plataforma Sucupira <https://sucupira.capes.gov.br>

os títulos dos artigos, sua autoria, as palavras chave e a leitura dos resumos. Obtive os seguintes resultados:

Periódico	Estrato	Recorte temporal	Resultados
<i>Currículo sem Fronteira</i>	A2	2001 até 2015	19
<i>Espaço do Currículo</i>	B4	2008 até 2015	1

Tabela 1 - Elaboração própria

É importante pontuar que todos os artigos selecionados nessa primeira filtragem são posteriores ao ano de 2008, ano no qual a lei 11.645 foi sancionada. A maioria dos artigos se concentrou nos anos de 2010 e 2012. Este fato se explica pela publicação das seções temáticas intituladas *Povos Ameríndios e Educação e Educação, culturas Indígenas e Afro-brasileiras - relações étnico raciais*, publicadas respectivamente nos anos de 2010 e 2012, ambas no periódico Currículo sem Fronteiras.

Diante da concentração do tema em praticamente duas seções temáticas de uma única revista, decidi estender a pesquisa a outros periódicos. Com este objetivo realizei nova consulta no sistema disponibilizado pela CAPES. Optei pela área de avaliação Educação, estrato A1, títulos em língua portuguesa e online. Nesta consulta localizei 18 periódicos², dos quais 120 artigos foram selecionados a partir da busca das palavras currículo, currículos, curricular, curriculares nos títulos dos artigos.

Tendo em vista o grande número de artigos selecionados, procurei por aqueles que se aproximassem do campo curricular em interface a temática indígena. Nesta etapa, o primeiro passo foi a leitura dos títulos, que indicaram esta aproximação. Numa segunda filtragem, fez-se necessária a leitura das palavras-chave e dos resumos e a partir daí a leitura dos textos completos. A autoria dos textos também foi considerada na avaliação. Seguindo este critério cheguei aos artigos que apresentarei a seguir.

²Os periódicos selecionados foram: *Revista Alfa*, *ARS*, *Avaliação*, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, *Cadernos de Pesquisa*, *Ciência e Educação*, *Educação e Realidade*, *Ensaio*, *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, *ETD*, *Paidéia*, *Pró-posições*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de História*, *ABRALIM*, *Revista Lusófona de Educação*, *Teresa e Via Atlântica*. Todos os sumários disponibilizados nos sites foram consultados, por isso os recortes temporais da pesquisa variaram bastante, enquadrando-se entre 1991 até 2015.

Temporalidade, identidades e currículo de História

Um dos artigos selecionados para o espaço do presente texto, é intitulado *Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis* (GABRIEL; COSTA, 2011). O artigo foi retirado da revista *Educação e Realidade*, periódico destinado à área educacional que reúne artigos com temáticas provenientes de vários campos do conhecimento e diferentes aportes teóricos.

Este artigo fez parte do dossiê *Ensino de História*³, temática duplamente cara ao meu trabalho, seja quando falo do lugar de pesquisadora da temática indígena ou do lugar de docente da disciplina história em turmas da educação básica. No texto em tela, o debate acerca do ensino de história articula-se ao campo curricular e teorizações da história, em diálogo com a teorização pós-fundacional.

A opção pelo texto em tela se justifica pelas interlocuções teóricas que se afastam de concepções que possam atribuir aos currículos escolares um caráter fixo, pronto e definido, ou ainda que o tomem de forma essencializada, universal e neutra. O artigo de Gabriel e Costa (2011), sintetiza essa preocupação em sintonia com as questões políticas e epistemológicas que caracterizam o ensino de história em nossa contemporaneidade, frente às demandas do presente. Afinal, “tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, em que certezas se dissipam. A noção de verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais” (GABRIEL, MONTEIRO, 2014, p. 23).

As duas primeiras seções do artigo explicitam o enfoque privilegiado, justificado pela possibilidade de pensar o Currículo como lócus de disputas de fixação de sentidos hegemônicos, numa trama de relações de poder, imbricadas mutuamente. Desta forma, inviabiliza-se a ideia de fundamento ou essência fora do jogo da linguagem e da diferença. O texto ressalta que o conceito de discurso a partir de uma perspectiva pós-

³Publicado em 2011, o volume 36 do periódico *Educação e Realidade*, foi dedicado ao dossiê *Ensino de História*, com texto de apresentação de autoria de Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, ambas autoras consagradas no campo do currículo e do ensino de História. Sobre a temática indígena, destaca-se neste volume o artigo *Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08*, de autoria de Júnia Sales Pereira, no âmbito do Ensino de História e Formação Docente.

fundacional vai além do referencial linguístico e configura-se como constituinte do social:

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimos (LACLAU, Apud ANHOR; COSTA, 2011, p.130).

Portanto, discurso, na concepção desses autores, extrapola uma mera representação da linguagem. Não é entendido em oposição à ação ou à realidade, está na ordem do material, ou, em outras palavras, representa a materialidade do dito (Burity, 2008). Significados se definem por meio de um sistema de diferenças, “nas estruturas discursivas não existem termos positivos, mas apenas diferenças e desse modo, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais” (LACLAU, Apud GABRIEL; COSTA, 2011, p.130).

Nesta perspectiva, lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), fixam provisoriamente o que é universal e o que é particular. Desta forma, o universal é um particular que se universaliza. Para Laclau (1996), “é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado ainda que provisoriamente” (LACLAU, Apud ANHOR; COSTA, 2011, p.132).

Com o quadro de inteligibilidade brevemente apresentado, podemos pensar as identidades dos sujeitos indígenas a partir de sua incompletude, situando-as “em um sistema que é simultaneamente condição de constituição e de subversão das identidades diferenciais” (GABRIEL; COSTA, 2011, p.130). Podemos, assim, pensar em formulações que possam contribuir para o avanço do debate que envolve a interface currículo de História, produção de identidades e demandas identitárias do nosso do presente, tal como no caso das demandas dos movimentos indígenas contemporâneos.

A disciplina História emerge no século XIX, mobilizando lógicas de equivalência e da diferença em um contexto discursivo no qual não havia lugar para a pluralidade étnica e cultural no projeto de Estado nacional brasileiro. É mister analisar “as articulações estabelecidas para a constituição da marca do *nacional*, como espaço de pertencimento identitário que necessariamente reatualiza a tensão universal e particular” (GABRIEL; COSTA, 2011, p.131).

Novos pressupostos teórico-metodológicos, frutos do refluxo dos grandes modelos explicativos, como o estruturalismo e o funcionalismo, foram introduzidos às pesquisas em diversas áreas do conhecimento, “outras inteligibilidades emergem, abrindo espaço para leituras plurais do mundo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p.23).

Parte da historiografia brasileira da atualidade (ALMEIDA, 2010) questiona as oposições duais e simplistas quanto às relações de contato entre índios e colonizadores, muitas vezes apresentadas sob binarismos dicotômicos, tais como: dominação/submissão, índio aculturado/índio puro, aculturação/resistência, confundindo diferença com negação e oposição.

Indo ao encontro a esse tipo de análise, estudos recentes como por exemplo o de Almeida (2010) tem procurado produzir e reforçar outras leituras que desestabilizem fronteiras hegemônicas na definição das identidades indígenas, como deixa entrever a passagem abaixo:

Importa reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim, a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. São os próprios índios hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios e brancos (ALMEIDA, 2010, p.20).

Nesse cenário, novas possibilidades interpretativas se abrem sobre as relações de poder e da participação dos povos indígenas nas histórias nacionais e regionais, favorecendo um reexame de conceitos como submissão e vitimização.

Gabriel e Costa (2011), investem no quadro teórico antiessencialista da Teoria do Discurso, pela possibilidade do mesmo nos proporcionar elementos para enfrentar a tensão universal⁴/particular, articulando “jogos da linguagem com jogos do/no tempo” (GABRIEL; COSTA, 2011, p.131), na interface poder, conhecimento histórico escolar e identidade nacional, foco das análises do artigo aqui abordado.

Estes jogos interpelam contextos escolares de forma imbricada e tornam o ensino de História do Brasil alvo de embates políticos em meio as disputas de memórias

⁴ Nesta análise, universal é percebido como “nacional”.

coletivas. Políticas curriculares se materializam a partir dessas disputas, a exemplo da Lei Federal 11.645/08.

As teorizações que valorizam as abordagens narrativistas da história (Ricoeur, 1997; Koselleck, 1990; Hartog, 1996), oferecerem aportes teóricos para as reflexões acerca da temporalidade e recebem destaque no texto de Gabriel e Costa (2011). As autoras destacam como contribuições importantes para o avanço desses debates a “incorporação de noções como “campos de experiência”, “horizonte de expectativa” (Koselleck, 1990), de “regime de historicidade” (Hartog, 2007), de “narratividade” (Rüsen, 1998) e de “narrativa histórica” e “identidade narrativa” (Ricoeur, 1983, 1985)” (GABRIEL; COSTA, 2011, pp.132-13).

A articulação entre tempo vivido e narração estrutura o pensamento histórico (Ricoeur, 1997), atribuindo sentido a nossa experiência no tempo. Desta forma, podemos entender “políticas de identidade como políticas de localização temporal, isto é, como formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos” (ANHOR; COSTA, 2011, p.135).

Na perspectiva na qual passado e futuro se integram, mediados pelo presente, podemos pensar para as demandas políticas atuais, outras possibilidades de equacionamento entre campos de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK, 1990), da mesma forma em relação às disputas/dever de memória que implicam na hegemonização de um regime de historicidade (HARTOG, 1996).

Interculturalidade crítica: possibilidade para o ensino de história indígena

O segundo artigo a ser abordado no âmbito deste trabalho, intitula-se *Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade* e é de autoria de Ivanildo Amaro de Araujo. Publicado em 2014 na revista Currículo sem Fronteiras.

As perspectivas pós-coloniais de Walsh (2009), Tubino (2005) e Santos (2006), que pretendem desconstruir narrativas históricas hegemônicas que fazem “da experiência ocidental modelo e parâmetro único” (MONTEIRO ARAÚJO, 2014) e que invistam na emergência de outras histórias e temporalidades, são consideradas no seu estudo. É com este referencial teórico que Araujo traz ao debate a temática indígena

na escola a partir da problematização da Lei 11645/2008 e da análise do currículo de uma rede municipal de educação na Baixada Fluminense. As potencialidades dos currículos escolares no sentido de desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos na perspectiva de um conhecimento-emancipação (Santos, 2010a; 2010b) e a forma como a temática é contemplada nos cotidianos escolares, são o foco de suas análises.

O autor trata currículos escolares como herança da modernidade, que “apesar do arrefecimento de sua força e da crise na qual se encontra” (ARAUJO, 2014, p. 182), representa ainda a busca por hegemonia que desconsidera saberes outros daqueles considerados universais. Neste cenário foi produzido o “outro” não europeu, estereotipado como ser imbuído de “não existência” (Fanon, 1968).

Tendo como marco a Constituição Federal de 1988, Araújo apresenta uma breve trajetória das alterações legais e diretrizes que tiveram como objetivo incluir a temática indígena nos currículos escolares e que culminaram na lei 11645/2008. O autor destaca o Plano Decenal de Educação (1993-2003), que incorpora aspectos que já estavam indicados na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), inserindo a temática indígena de modo a promover o acesso a conhecimentos que valorizem a história e a cultura indígena e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata do tema transversal “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), que define objetivos, conteúdos e aspectos a serem contemplados e finalmente a Lei 11.645/2008 (Araujo, 2014).

Tomando os “cotidianos como espaço tempos complexos” (ARAUJO, 2014, p. 184), o autor busca superar as análises prescritivas dos currículos escolares, “nosso interesse, neste caso, recai sobre os currículos praticados (Oliveira, 2003) ou currículos realizados (Ferraço, 2003)” (ARAUJO, 2014, p. 184).

Para abordar resistências e permanências que envolvem as relações étnico raciais no “espaço-tempo escolar” (ARAUJO, 2014, p. 185), especificamente ligadas às questões indígenas, o autor dialoga com o movimento da “modernidade/colonialidade”. Este movimento congrega diferentes intelectuais e estudiosos que procuram construir um projeto epistemológico a partir da crítica da modernidade ocidental como forma alternativa à modernidade eurocêntrica. Esta proposta potencializa “outras epistemologias, outros saberes” (ARAUJO, 2014, p.

2014). Os principais pesquisadores deste movimento são: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander (idem, 2014).

Esta pauta considera que os princípios da colonialidade permanecem e se reinventam a cada momento, fazendo-se sentir na contemporaneidade. Quijano trata o conceito de colonialismo como “estratégias de manutenção da colonialidade do poder por meio de conhecimentos sedimentados e consolidados como verdades indiscutíveis” (ARAUJO, 2014, p. 185), afetando os currículos escolares estrategicamente, como forma de manutenção do poder constituído na modernidade, pensada como experiência exclusivamente europeia.

A imagem tradicionalmente divulgada pela mídia e por materiais didáticos, de um índio genérico é ainda recorrente. O coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), José Ribamar Bessa Freire, aponta a ideia de um índio genérico como um equívoco. Tratar os indígenas genericamente leva ao erro de reduzir culturas diferenciadas a uma entidade supra-étnica, formando um bloco único, com mesma cultura, crença e língua (FREIRE, 2000). No decorrer do século XX, as representações indígenas oscilaram nas escolas brasileiras “entre a imagem de selvagem, em situação de atraso civilizatório e a de grupo dominado, vítimas pioneiras de uma estrutura econômica capitalista” (BITTENCOURT, 2013).

Essas visões reducionistas acerca dos povos indígenas, guarda relações com a produção de subjetividades dentro de padrões estabelecidos pelo poder da cultura ocidental como projeto da modernidade. Apoiado em Santos (2010), Araújo propõe uma “ecologia de saberes” em substituição à “monocultura de saberes”, construída na modernidade. Sem desacreditar os conhecimentos científicos, o autor avança numa proposta de valorização e legitimação de conhecimentos não-científicos como estratégia de luta contra hegemônica.

Entendendo os currículos escolares “como construção cultural e como território contestado e em disputa” (ARAUJO, 2014, p. 190) e ao mesmo tempo espaço de resistências, o autor propõe “um amplo movimento de desobediência epistêmica ao pensamento moderno” (idem, 2014, p. 190), sob a chancela da Lei 11.645/2008. Como

enfrentamento do pensamento moderno excludente, Araújo aposta em algumas estratégias, tais como políticas públicas de formação de professores específicas, incentivo às alterações curriculares, ampla revisão nos livros didáticos e materiais pedagógicos adequados à construção de outras histórias.

Em combate aos silenciamentos e subalternização da temática indígena nos currículos escolares, Araújo agrega as suas análises os debates no âmbito da educação intercultural, sob a ótica pós-colonial e decolonial. A impossibilidade da não neutralidade dos currículos escolares é assumida pelo autor.

Ao analisar práticas do cotidiano, o autor observou continuidades e permanências em estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas. Da mesma forma, observou brechas para rupturas e possibilidades do diálogo intercultural.

É no sentido de combater a colonialidade e construir novas práticas interculturais nas quais “professores e professoras possam representar sujeitos diferenciais na empreitada de construir o conhecimento-emancipação (Santos, 2010a, 2010b, 1998)” (ARAÚJO, 2014, p. 203), que o autor traduz a escola como locus privilegiado para a construção de conhecimentos outros.

Canen (2007), aponta que o debate acerca do multiculturalismo crítico tem sido tensionado por posturas pós-coloniais, que buscam “descolonizar” determinadas análises, conforme a proposta de Araújo.

Candau e Russo (2010) alertam quanto às disputas que recaem sobre a expressão educação intercultural, dada a polissemia do termo. As autoras defendem uma interculturalidade crítica, posto que “a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

A autora Catherine Walsh (2009), lança igualmente problematizações sobre o tema. Em contraposição a lógica da interculturalidade funcional (TUBINO, 2005), na qual a diferença é ressignificada e teria por objetivo reduzir os conflitos, Walsh, defende a perspectiva da interculturalidade crítica. Essa concepção questiona os dispositivos do poder que mantém as desigualdades e propõe uma contra hegemonia. Pensar na interculturalidade crítica como proposta de superação da subalternização dos saberes historicamente invisibilizados, como no caso da história indígena escolar, é uma aposta promissora, pois tal conceito:

se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior (WALSH, 2009. p.23).

Identities, differences and diversity in an anti-essentialist analysis

O último artigo a ser analisado no limite deste trabalho é de autoria de Iara Tatiana Bonin e intitula-se *Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?* O texto de Bonin foi publicado em 2010 na Revista Currículo sem Fronteiras, em uma seção temática intitulada *Povos Ameríndios e Educação*.

Nos artigos da referida seção temática, a abordagem da temática indígena se dá sob vieses e aportes teórico-metodológicos diversos, seja pelo enfrentamento das questões étnico-raciais, na formação de professores indígenas ou em pesquisas envolvendo currículos de escolas indígenas e não indígenas.

Os impactos da lei 11.645/08 devem ser considerados aqui. Esta prescrição legal modificou a lei 10639/03 e tornou obrigatório, não apenas o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mas também o ensino de história indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, suscitando, portanto, “reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica” (BITTENCOURT, 2013, p.103).

Em seu texto, Bonin (2010) analisa as implicações da incorporação da temática indígena nas escolas, problematizando noções essencializadas de diversidade recorrentes nos documentos oficiais e discursos pedagógicos contemporâneos. Com esta intenção a autora recorre a um

campo teórico que acentua o caráter constitutivo da linguagem e da cultura, para o qual interessam as relações de poder e de saber que caracterizam e posicionam os sujeitos em identidades e diferenças, que não são nunca fixas, estáveis ou ‘naturais’” (BONIN, 2010, p. 73).

Para a autora, as ações das políticas públicas que fazem circular informações sobre os indígenas brasileiros, incluindo nessas ações a elaboração de materiais didáticos e documentos curriculares, ancoram-se em um discurso de tolerância, considerado equivocado pela autora. Bonin afirma que os discursos sobre diversidade evidenciam

uma noção da diferença como “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo” (VEIGA NETO, Apud BONIN, 2010, p. 74).

O interesse contemporâneo pela diversidade pode induzir a uma tendência na qual as diferenças são essencializadas, “quanto mais estabelecermos políticas e programas para eles, e quanto mais descrevermos suas culturas e formas de viver, mais nos convencemos de que “nós” sabemos quem “eles” são e do que necessitam” (BONIN, 2010, p.74).

A autora contrapõe a esta tendência, as produções pedagógicas que se apoiam em outras linhas de argumentação, nas quais a diferença seja tratada como produção cultural, “efeito de relações assimétricas de poder e de disputas em torno daquilo que definimos como normal/anormal, comum/estranho, o mesmo/o diferente” (BONIN, 2010, p.75).

Skliar (2003), emerge nas análises de Bonin em sua crítica à retórica da diversidade como “estratégia para marcar lugares sociais – quem inclui e quem é incluído, quem tolera e que é tolerado – e desse modo eleger certas diferenças para serem contempladas” (BONIN, 2010, p.76). “O outro desse projeto educativo é peça no jogo do mesmo” (SKLIAR, Apud BONIN, 2010, p. 76).

Da mesma forma problematiza o conceito do multiculturalismo. Este conceito polêmico (Burbules, 2003; Bhabha, 2005), pode servir como marca de distanciamento de uma cultura modelar. Para Bauman, “o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do ‘pluralismo cultural’: a política informada e defendida por essa teoria é o ‘multiculturalismo’” (BAUMAN, 2003, Apud BONIN, 2010, p. 75).

Alguns autores do campo do currículo trazem problematizações semelhantes daquelas abordadas por Bonin (Macedo, 2006, 2014; Moreira & Silva, 1995; Moreira, 2007). A produção acadêmica dos autores citados nos leva a refletir sobre as disputas e negociações políticas e culturais que constituem os currículos escolares.

Elizabeth Macedo (2014) lança problematizações sobre o tema da diferença nas políticas curriculares, que considero importantes em meu estudo. Esta autora alerta quanto ao risco do conceito de diferença ser reduzido à diversidade nas políticas de currículo atuais.

Muitas vezes apoiada na categoria igualdade, tais políticas sustentam-se na distinção do compartilhamento de traços comuns daquilo que será diferenciado. Esta autora considera ainda que, mesmo os movimentos sociais contemporâneos e os questionamentos pós-modernos, não alteraram radicalmente a noção de identidade pré-constituída, base de alguns discursos de diversidade, diferença e pluralidade cultural, defendendo uma noção de diferença constituída no jogo político (MACEDO, 2014).

Efeito dos novos “ares dos tempos”, Moreira (2007) resalta a crise de identidades provocada pelo surgimento de novas identidades, pelo enfraquecimento das identidades nacionais e o caráter descentrado das identidades contemporâneas. Apoiado em Laclau, este autor afirma que “essa crise marca uma sociedade que perdeu seu centro produtor de identidades fixas (seja nação ou classe social). O que se tem, de fato, é uma pluralidade de distintos centros, dos quais podem emergir inúmeras identidades” (LACLAU, 1996, apud Moreira, 2007, p. 263). O caráter relacional e incontornável entre identidade e diferença, são destacados por este autor.

Bonin busca se afastar das visões essencializantes, apoiando-se nas análises de Bhabha (2005) e de Hall (2006), nas quais a diferença não é uma categoria universal. Assim como a identidade, é constituída discursivamente, em contextos “culturalmente contingente e historicamente situados” (BONIN, 2010, p.76), em nada pré-existentes, “produzida em sistemas classificatórios que não têm nada de natural, e isso ocorre sempre de maneira provisória, circunstancial, nas tramas da linguagem e das representações (idem, 2010, p.76).

Em relação a identidade nacional brasileira, nas narrativas sobre o “povo brasileiro”, emergem marcas do mito fundador. Seríamos resultado do encontro de negros, brancos e índios. Os legados ou heranças desses povos distintos justificam posicionamentos centrais ou periféricos, “nossa identificação maior ou menor com diferentes culturas e povos é também efeito de relações de poder assimétricas que, por diferentes meios, nos ensinam sobre as culturas dos ‘outros’” (BONIN, 2010, p.78).

Nas visões naturalizadas ou essencializadas do conceito de diversidade, não cabem questionamentos sobre: quem narra quem? Quem está autorizado a narrar? Quem define quem são os “iguais” e quem são os “diferentes”?

Nas escolas, a temática indígena vincula-se às datas comemorativas. A autora nomeia esta estratégia pedagógica de discurso comemorativo, que “opera

generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas” (BONIN, 2010, p.78). Este tipo de narrativa também provoca apagamentos dos massacres sofridos por estas populações e das lutas protagonizadas pelos movimentos indígenas contemporâneos.

A inclusão da temática indígena na grade curricular e a circulação de diferentes materiais nas escolas “para “dar a conhecer” a vida destes “outros” (BONIN, 2010, p.79), pode resultar na circulação de narrativas diferenciadas sobre os povos indígenas, trazendo visibilidade aos mesmos. Assim, nosso entendimento e nossas histórias se tornariam plurais, realçando diferentes vozes, dentre as quais as vozes dos próprios interlocutores indígenas. Porém de forma vinculada ao discurso comemorativo ou como celebração da diversidade, o efeito desta circulação de saberes será “a inclusão como estratégia de legitimação e de consequente exclusão” (BONIN, 2010, p.80).

Considerações finais

O debate educacional contemporâneo, encontra-se interpelado por diferentes demandas de direito, dentre as quais, as demandas dos movimentos sociais indígenas, materializadas na Lei Federal 11.645/2008. Sobre a obrigatoriedade instituída pela prescrição legal, Monteiro (2015) questiona: “ até que ponto rompem uma tradição inventada e instituída há cerca de um século sobre como ensinar história? Temos aqui uma inovação ou uma simples adequação a uma tradição? ” (MONTEIRO, 2015, p. 403).

No limite deste artigo, busquei trazer uma breve visão panorâmica da temática indígena, a partir de alguns dos debates políticos e epistemológicos do campo curricular. Apresentados em periódicos especializados, tais debates se inscrevem no desafio político de desestabilizar hegemonias e recolocar no jogo da definição a história indígena escolar no âmbito da história nacional.

Na produção acadêmica do campo curricular e educacional, a investigação em periódicos indicou uma ausência da temática indígena nas pesquisas desta área. Porém, em edições pontuais dos anos de 2010 e 2012, portanto como reverberações da Lei Federal 11.645/08, alguns artigos problematizaram, em uma pauta antiessencialista,

categorias como identidade, diferença e diversidade. Para efeito deste artigo, um deles recebeu destaque.

As leituras antiessencialistas que dialogam com algumas questões em torno da interface currículo de história, saber e poder, no âmbito das pesquisas do campo curricular, mostraram-se potentes. Ao trazer para o debate algumas reflexões no âmbito desses estudos, que envolvem identidade e diferença a partir de práticas discursivas que as articulam com o ensino de história indígena nas escolas brasileiras, podemos pensar em currículos escolares numa perspectiva que busca enfrentar concepções essencializadas das identidades indígenas, buscando uma noção de diferença constituída no jogo político.

Em artigo mais recentemente, a temática veio à tona na área do currículo a partir do diálogo com o movimento da modernidade/colonialidade, na pauta dos estudos pós-coloniais. Nesse sentido, uma das apostas deste artigo, diz respeito ao estabelecimento de uma aproximação teórica com a perspectiva dos estudos pós-coloniais/decoloniais, perspectiva teórica que pode fazer avançar os debates curriculares, face as demandas de diferença que envolvem a história indígena ensinada nas escolas da educação básica. Cabe o investimento, no sentido de radicalizar a crítica ao pensamento ocidental eurocêntrico, analisando seus efeitos sobre os processos históricos que produziram desigualdades na América Latina.

Tema recorrente nas análises pós-coloniais, a temática da interculturalidade crítica, no quadro da crítica decolonial, mostrou-se igualmente profícua como uma das apostas teóricas nas análises que buscam fazer avançar os debates da diferença e da tensão universal e particular no campo curricular, neste caso, acerca da história indígena escolar no âmbito da história nacional.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M.R.C. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.
- ARAUJO, I.A. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p.181-207, set/dez, 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/araujo.pdf>>. Acesso em 30/08/2015.
- ARAUJO, C. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, A.M. ; PEREIRA, A.A.(Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.265-285.
- BITTENCOURT, C.M.F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.101-132.
- BONIN, I.T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>>. Acesso em 30/08/2015.
- BRASIL. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: DOU, 11 de mar. 2008.
- CANAU, V.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, pp. 151-169, 2010.
- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & política*, v. 25, n. 2, pp.091-107, 2007.
- FREIRE, J.R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. Nº 01 – Setembro 2000. pp.17-33. Manaus-Amazonas.
- GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO et al (Orgs). *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 23-40.
- GABRIEL, C.T.; COSTA, W. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 30/08/2015.
- MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alícia de (Orgs.). *Diálogo curricular entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.
- MOREIRA, A.F.B. Identidades em crise e práticas pedagógicas. In: VARANI, A.; FERREIRA, C.R.; PRADO, G.V.T.(Orgs.) *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Mercado de letras, 2007.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier. In: CANAU, V. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.



ESCRAVIZADOS E LIBERTOS NAS ESCOLAS NOTURNAS BAIANAS NO FINAL DO SÉCULO XIX

ENSLAVED AND FREEDMEN IN THE BAHIA'S NIGHT SCHOOL
AT THE END OF 19TH CENTURY

Jucimar Cerqueira Santos*

RESUMO

Esse texto tem a finalidade de discutir a presença de escravizados e libertos nas escolas noturnas baianas no final do século XIX, a partir do artigo 149 da Constituição Brasileira de 1824, que previa a permissão somente a cidadãos frequentarem as escolas públicas. Na Bahia, em 1872, houve a permissão do governo provincial e do imperial para escravizados também frequentarem as aulas noturnas. Eis uma contradição legal que pode ser uma evidência das ações dos sujeitos que se mobilizavam pelo fim da escravidão e dos escravizados, para possibilitar o acesso desses em espaços de ensino das primeiras letras em um país com mais da metade da população de analfabetos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escravizados. Libertos. Escolas noturnas

ABSTRACT

This text aims to discuss the presence of slaves and freedmen in Bahia night schools in the late nineteenth century, from the article 149 of the Brazilian Constitution of 1824, which provided for the permission only to citizens attend public schools. In Bahia, in 1872, was the permission of the provincial government and the Imperial to also attend classes. Here is a legal contradiction that may be evidence of the action of these people who mobilized themselves to the end of slavery, to allow access to those spaces that taught the first letters in a country with over half the population illiterate.

KEYWORDS: Education. Enslaved. Freedmen. night schools

*Mestrando em História Social pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Introdução

Em 4 de março de 1870, Francisco Gonçalves Martins, Presidente da Província da Bahia, sancionou uma reforma educacional através da resolução nº 1.116, proposta a partir da ideia de “modernização da instrução, autonomia do país” e da instrução como “a base de todo o progresso, condição essencial das instituições políticas de um povo livre para se consagrar o voto nas urnas” (MARTINS, 1869, p3). Entre os artigos da reforma, Martins recomendou a frequência de trabalhadores adultos que não estudaram na infância às escolas noturnas para aprenderem as primeiras letras: “Os adultos, cujos pais não puderam proporcionar-lhes bem tão importante resignam-se com dificuldade à sua mesquinha sorte em muitos lugares correm às aulas noturnas” (APEB, 1870, p.6).

Segundo Luís Anselmo da Fonseca (1887), Francisco Martins defendeu a instrução profissional em detrimento do trabalho escravo, mesmo sendo um proprietário de terra e de escravizados, afirmando que:

...depois de muitos anos agito a questão da necessidade de cessação da escravidão, e com especialidade tratei do objeto, em sessões do Instituto Agrícola, fazendo ver que a luta americana se resolveria pelos Estados do Norte, sendo a consequência da vitória a extinção da escravidão. A instrução profissional é o meio mais eficaz que deve estar a cargo das escolas e estabelecimentos especiais (FONSECA, 1887, p214.)

O Presidente provincial finalizou sua declaração, típica de alguns políticos conservadores da época que almejavam o fim da escravidão sem causar prejuízos econômicos aos proprietários e preparando a mão de obra para o Brasil que se tornaria “moderno”. João Reis (2001) aponta que Francisco Martins era um antiafricano que “não foi percebido pelo abolicionista baiano Luís Anselmo da Fonseca, um entusiasmado admirador do esforço do Barão em promover o trabalho livre” (p.21). Abolicionista ou não, Francisco Martins foi um dos incentivadores da educação baiana

nas décadas de 1860 e 1870, através de uma reforma que fomentou transformações, no que ele chamou de “melhorias” na Instrução Pública e possibilitou a criação de escolas noturnas.

Sousa (2006) aponta que a ideia de educação da época resultou de uma “reclamação também das elites interessadas na formação de uma mão de obra melhor preparada, que permitisse um melhor e mais racional aproveitamento dos meios de produção” (p.182). Tal interesse levou a debates, projetos e medidas pela Instrução Pública nos grandes centros urbanos do Império e em cidades do interior, através de um conjunto de estratégias, como a implementação de Escolas Normais para formação de professores primários, a criação e implementação de redes de Instrução Pública, a implantação de escolas públicas e a criação das escolas noturnas.

O nível das primeiras letras ensinava a escrita, leitura e cálculos aritméticos básicos. Na escolarização noturna houve o predomínio do método misto, que englobava o mútuo, monitorial ou lancasteriano, e o simultâneo. O método mútuo foi implantado no Brasil pelo decreto imperial de 15 de outubro de 1827 e funcionava de maneira que os alunos mais adiantados nos conteúdos eram indicados pelos professores para ensinar aos demais e assim a turma era dividida em classes, de acordo com o nível de conhecimento de cada uma. O método simultâneo consistia em permitir a organização das classes de forma mais homogênea, com professores lecionando para vários alunos ao mesmo tempo, com otimização do tempo escolar e o uso do quadro nos conteúdos mais gerais (SILVA, 1999).

É importante mencionar que no final do século XIX ocorreram algumas transformações interligadas entre o cenário político, econômico e social do Brasil. O país saía da guerra contra o Paraguai, o Movimento Republicano estava em ascensão, a cultura produtora de café estava em desenvolvimento no vale do Paraíba e no Oeste paulista, as leis que visavam o fim da escravidão estavam surtindo efeitos, com vários artigos que possibilitavam alforrias a escravizados, e a consolidação da emancipação brasileira ganhava mais vigor com a ideia de formação nacional, a partir dos princípios civilizatórios (progresso, modernização, desenvolvimento e civilização). Todos esses pontos compuseram a conjuntura da época em que as escolas noturnas foram criadas (CARVALHO, 2003).

Sobre a época em que Francisco Martins apontou a necessidade de melhorias na educação baiana, Sidney Chalhoub (2003) reflete que houve reformas liberais e democráticas em vários setores da sociedade que “clamavam não só pela emancipação dos escravos, como por mudanças no sistema eleitoral” (p.31). Alguns estudos apontam que a atuação de escravizados, libertos e seus descendentes como protagonistas em diversas situações ainda no tempo da escravidão. João Reis e Eduardo Silva (1989) apontam como esses sujeitos desenvolveram uma particular sabedoria política e como conquistaram os seus espaços de autonomia na sociedade em que viveram, principalmente, a persistência de uma tradição de rebeldia que se expressou de formas variadas, através de fugas temporárias, sabotagens, revoltas e quilombos.

Wlamyra Albuquerque (2009) afirma que nesse período o debate sobre os prejuízos provocados pelo fim do tráfico atlântico deu lugar às discussões sobre as saídas possíveis de uma sociedade escravista. “A condição social e a cidadania reservada a “pessoa de cor” estavam na ordem do dia. Diante da propagação das ideias abolicionistas, da rebeldia dos cativos e da crescente ingerência do Estado Imperial nas relações escravistas” (ALBUQUERQUE, 2009, p33), aumentavam as tensões e incertezas acerca do desfecho da questão servil no país.

Elciene Azevedo analisa o caso de Luís Gama e o apresenta como alguém que tinha a “origem das desigualdades, intolerâncias e o “peso” do cativo que carregava em sua cor e que o impossibilitava de ser reconhecido pela sociedade como um homem de letras” (AZEVEDO, 1999, p.94.) Sua experiência de vida lhe conferia um senso crítico e um distanciamento que lhe dava a possibilidade de atuar em prol da liberdade de muitos negros. Luiz Gama mostrava dominar os códigos do “mundo da jurisprudência” – os quais, lidos pelo viés de sua própria experiência, eram manipulados em favor da liberdade. Ele tinha garantido seu prestígio e provado a eficácia de sua ação, “um homem letrado, advogado, integrado ao mundo dos cidadãos brancos, mas que não deixava ninguém esquecer que havia sido escravo” (AZEVEDO, 1999, p.94.)

Segundo a historiadora, Luiz Gama também esteve envolvido em escolarização noturna para trabalhadores em São Paulo no final do século XIX, para difundir princípios “conforme as aspirações públicas e sentimentos de humanidade”, considerando a “instrução pública” uma das frentes de ação mais importantes:

A loja América, maçônica, havia fundado e sustentado na capital da província uma escola noturna de primeiras letras que contava com a matrícula de 214 alunos, e com a frequência de cem. Esta foi uma preocupação presente desde os primórdios da organização desta loja. O ato de abertura da escola teve a participação de Luiz Gama e seu amigo Olímpio da Paixão que, aliás foram bastante parabenizados por mais esta iniciativa e também pelos bons resultados que a noturna teve. Ela possuía 160 pessoas matriculadas (AZEVEDO, 1999, p94).

Hebe Mattos aponta a vida de Antônio Pereira Rebouças, outro “homem de cor” que no século XIX se destacou pela via educacional passando a ter cargos de prestígio social sem negar suas origens. Ele foi advogado, tornando-se um dos maiores especialistas em direito civil no Brasil monárquico, além de ser várias vezes deputado pela província da Bahia, Conselheiro do Imperador e advogado do Conselho de Estado (MATTOS, 2000, p36).

Outro homem de cor de destaque, ligado a escolarização noturna na Bahia foi Manoel Querino, segundo Leal (2009), ele foi um estudante do curso de pintura da sessão noturna do Liceu de Artes e Ofício da Bahia e depois se tornou professor dessa instituição, “representando também sujeitos sociais incógnitos que foram trazidos à luz do conhecimento histórico através do seu testemunho” (LEAL, 2009, p20). Situação que o distinguiu entre tantos outros sujeitos que viveram e interferiram nos rumos sociais, políticos e culturais da Bahia do século XIX, a partir de sua formação profissional de artista e inserção no meio intelectual.

Esses homens fizeram carreiras de destaque naquela sociedade. Cada um a seu modo, defendeu a democratização do acesso à instrução como caminho efetivo para a emancipação social, através do engajamento em organizações civis que se comprometiam a promovê-la. Os três discutiram e escreveram contra a discriminação dita “racial”, nunca deixaram de se assumir como não-brancos e viveram episódios de constrangimento por conta dessa situação.

Considerando que a educação, desde o processo de independência, se tornou um dos aspectos fundamentais no discurso das elites que ansiava pela consolidação da nação, acredito que os debates para o fim da escravidão funcionaram como um catalisador para a importância da educação das camadas populares brasileiras. Entre esses dois aspectos fundamentais para a época, houve a criação das escolas noturnas

em várias províncias, justamente, nas três últimas décadas do século XIX, podendo até se considerar uma escolarização imperial (SOUZA, 2010).

O investimento na educação brasileira no final do século XIX se apresentava como pauta necessária a ser executada, ainda mais depois do censo de 1872, quando não tinha mais como esconder o analfabetismo de mais da metade da população brasileira, somado ao decreto da Lei do Ventre Livre, as movimentações do partido republicano e a defesa dos “ideais civilizatórios”, justamente nesse momento que as escolas noturnas foram criadas na Bahia. Chalhoub (2003) afirma que os dados sobre alfabetização no censo de 1872 tiveram enorme repercussão na imprensa e no parlamento, principalmente, pelo alto índice de analfabetismo, gerando discussões para resolver tal problema, uma vez que era interesse de muitas autoridades políticas proprietárias que a nação alcançasse o que se considerava “modernização” e “desenvolvimento” no período. Sobre a Bahia, Jaci de Ferraz Meneses (1997, p79.) afirma que nesse censo havia um contingente, na Bahia, de 79,44% da população livre que era analfabeta, das escolas noturnas.

Miguel Luiz da Conceição (2007) reforça essa análise ao afirmar que a educação da época foi considerada como parte indissociável de um projeto político mais abrangente de construção da nação, a partir dos conflitos e alianças, acomodações e divergências que toda esta movimentação ensejava. Para ele, era uma das questões mais significativas do período, porque “estabelecia os parâmetros para a cidadania, para a participação no poder político, a organização social do trabalho” e estava entre as discussões sobre o fim da “escravidão e a reforma do processo eleitoral” (CONCEIÇÃO, 2007, p25).

Segundo Luís Anselmo da Fonseca (1887), a ignorância era um dos maiores males que afligiam o Brasil do século XIX. Combatê-la, dissipá-la, tirar o povo do estado de atraso em que ele se achava, dar-lhe instrução e educação profissional era uma das missões de maior patriotismo.

O caso dos escravizados na escola noturna de Capim Grosso

Em fevereiro de 1872, o professor público da vila de Capim Grosso, norte da Bahia, hoje município de Curaçá e onde a maior riqueza da época consistia nas criações de gados vaccum e cavalar (GONCALVES, 2000), João José de Andrade Dantas, consultou o diretor da Instrução Pública, João Vitor de Carvalho, enviando-lhe um ofício para saber como deveria proceder no andamento das aulas noturnas que lecionava. A escola foi aberta em janeiro desse mesmo ano, na casa que funcionavam as aulas diurnas e era frequentada por “34 alunos livres e 8 na condição servil” (APEB, 1872). Carvalho apresentando interesse na situação descrita naquele ofício, intermediou as informações entre o professor e o Presidente provincial, João José de Almeida Couto:

Comunicou-me o professor da cadeira pública primária, da vila de Capim Grosso, João José de Andrade Dantas, ter aberto em 15 de janeiro na mesma casa que funciona a escola diurna, um curso noturno para adultos, o qual compareceram já 34 alunos livres e 8 de condição servil. O professor pondera que repugnou a seus sentimentos recusar o ingresso aos de condição escrava, que de mais a mais, vinham autorizados por seus senhores, mas que admitiu em classes separadas e consulta-me sobre qual será seu procedimento definitivo. Dando a Vossa Excelência o conhecimento desse fato, que me parece digno de ser acoroçoado [corajoso], peço a Vossa excelência que se digne habilitar-me a responder à consulta desse professor sobre a admissão de escravos nas escolas populares (APEB, 1872).

O argumento intermediador de Carvalho direcionava para o Presidente responder positivamente à consulta de Dantas, como se ele mesmo, o diretor, fosse o responsável por esse aval, por parecer interessado na situação de ter escravos estudando. O que seria esse interesse do diretor pela atitude de Dantas ao deixar escravizados frequentarem suas aulas noturnas? Jailton Lima Brito (2003) afirma que nesse período os baianos não se diferenciaram das populações de outras províncias, onde o abolicionismo contou com o apoio popular. Iniciado de uma forma tímida a partir da década de 1870, o apoio ao abolicionismo foi “ganhando corpo” no decorrer dos anos oitenta, daquele século, “atingindo o ápice nos últimos anos dessa década, quando o movimento já era uma causa nacional” (p.33).

Jailton Brito aponta que na medida em que a movimentação abolicionista se intensificava e que o número de escravos diminuía através dos mecanismos criados pela legislação abolicionista, das emancipações voluntárias e pagas, havia a um pensamento predominante entre aqueles homens e mulheres que lutavam pela causa da escravidão, “que para o país progredir não bastava apenas libertar os escravos, seria necessário transformá-los em cidadãos ativos através da educação e do trabalho” (BRITO, 2003, p46).

Brito (2003) ainda afirma que essa movimentação tinha como principais interlocutores os “grandes proprietários e comerciantes, os representantes do capital” (p.41). Havia muitas mensagens e projetos convidando-os a enfrentar o medo suscitado pelas crescentes lutas dos escravos, não mais pela repressão pura, mas combinando-as com medidas paternalistas de controle social, tais como orientação para o trabalho sob contrato, educação moral e profissional, além de uma regulamentação legal do mercado de trabalho livre. Logo, havia a possibilidade de Carvalho e Almeida Couto serem abolicionistas, ou de serem pessoas que tinham interesse no fim da escravidão para que houvesse a modernização do país ou até mesmo por buscarem o cumprimento de uma determinação legal.

João José de Almeida Couto demonstrou interesse em verificar a possibilidade da continuidade da escola com escravizados. Ele consultou, através de ofício, o Ministério Imperial sobre a situação daqueles sujeitos naquela escola noturna e, provavelmente, para outras noturnas baianas que viessem a ter esse público. Em resposta à diretoria da Instrução Pública, o Presidente da Província informou:

Declarando-me o Ministério do Império em aviso de 8 do corrente, que se deve proceder de acordo com a legislação provincial sobre admissão de alguns escravos com consentimento de seus senhores nas escolas de adultos da vila de Capim Grosso, e que a mesma legislação não proíbe a admissão de escravos nos estabelecimentos públicos de instrução, não há inconveniente em que sejam recebidos, uma vez que senhores consintam (APEB, 1872).

O interesse do Presidente provincial em verificar a possibilidade da continuidade daquela escola conduz ao interesse em saber um pouco mais sobre esse político e sua trajetória nas questões sociais de sua época.

João José de Almeida Couto foi filho de pais abastados e fez a faculdade de Direito em 1830, formando-se em Ciências Jurídicas, dedicou-se certo tempo a

advocacia. Ele foi suplente do Deputado Provincial, em 1849. Foi secretário do governo em 1844, Deputado Provincial em 1845, Juiz de Direito na cidade de Itu, Província de São Paulo, em 1845. Em 1850, foi eleito Deputado Geral, equivalente a Deputado Federal de hoje, pela Província da Bahia. Em 1859 se tornou Cavaleiro da Imperial Ordem de Cristo, pelo Imperador D. Pedro II, logo depois Comendador dessa Ordem, no ano de 1873. Em 1864, foi nomeado desembargador da Relação da Bahia, logo após Procurador da Coroa, Soberania e Fazenda Nacional em 1872, sendo em seguida substituído, pois foi designado para assumir interinamente a Presidência da Província da Bahia (WLIDBERGUER, 1949).

Almeida Couto integrava o Partido Conservador e foi nomeado o primeiro Vice-Presidente da Província da Bahia até 1878, em seguida recebeu o título de Barão do Desterro, quando justamente seu partido já não era dominante nos postos principais do governo imperial. Esse político governou a Província por diversas vezes na ausência dos presidentes, foi sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e entre os feitos que teve pertinentes ao seu trabalho enquanto Presidente, foi a aprovação em 30 de agosto de 1870 do Estatuto da *Sociedade Libertadora 13 de maio*, da *Sociedade Abolicionista Comercial*, em 27 de setembro do mesmo ano, da *Sociedade Emancipadora 25 de junho*. Fatores que evidenciam seu envolvimento com “o desejo de extinguir a escravidão” (WLIDBERGUER, 1949).

Sobre a permissão de escravizados ingressarem numa escola noturna pública, pode-se considerar que foi um feito que ainda não consta em estudos amplamente divulgados sobre a história dos escravizados brasileiros e da Instrução Pública, pois a própria Constituição vigente da época não permitia que escravizados fossem matriculados em escolas públicas.

A concessão do Ministério imperial ao Presidente provincial possibilitou que pessoas ainda sem direito a cidadania tivessem a oportunidade de acessar espaços de formação intelectual que eram reservados a pessoas de outros lugares sociais. Acredito que essas medidas também tivessem sido tomadas também por consequência de mobilizações de resistência à condição escrava que já ocorria há longa data. Portanto, era possível que fosse conveniente aos poderes públicos realizar concessões desse tipo e receber as prerrogativas positivas por “conceder” a entrada desses alunos, do que deixar o protagonismo a escravizados ou a qualquer outro grupo social, embora o fato

desses 8 alunos estudando em uma escola noturna pública significasse um agir desses sujeitos que, no mínimo, aceitaram se matricular na escola criada por Dantas ou eles mesmos buscaram aprender as primeiras letras, se matriculando em escolas desse tipo.

Essas autoridades educacionais evidenciaram, na situação de Capim Grosso, interesse em que escravizados continuassem nas escolas noturnas. Esse público era considerado legalmente apenas como indivíduos e não como cidadãos. O professor Dantas descumpriu uma prerrogativa legal, talvez até pela atmosfera emancipacionista do momento e como disse, não conseguiu, “por conta de seus sentimentos, impedir o acesso daqueles alunos”. Daí ele buscou oficializar tal medida informando a diretoria da Instrução Pública, quando pediu orientação do diretor Carvalho.

Jailton Lima Brito (2003) visa, como um dos objetivos dos abolicionistas, integrar os ex-escravos na sociedade e à cidadania: os principais objetivos dos abolicionistas eram o fim da escravidão e a integração do ex-escravo na sociedade brasileira, através da educação e do trabalho e não a transformação revolucionária da ordem socioeconômica. Inclusive, ele traz o posicionamento de escravocratas, já que muitos viam o fim da escravidão como inevitável, e, portanto, faziam propostas de educação para escravizados e libertos na década de 1880, e sugeriam escolas diurnas e noturnas, para esses grupos sociais a fim de que não fossem empecilho para ao desenvolvimento do país em consolidação de sua emancipação.

Sendo assim, a escola noturna de Capim Grosso teve permissão legal para continuar com suas atividades da mesma forma que tinha começado, com a presença de escravizados. Embora a medida deles estudarem em salas diferentes dos livres não tivesse prerrogativa legal, sabemos que situações segregacionistas pautadas pelas relações escravistas não foram incomuns para a época.

O caso da escola noturna dirigida por Dantas se destaca não só por ele ter a iniciativa de lecionar a escravizados, mas pela reação das outras autoridades educacionais. Almeida Couto poderia determinar o fechamento da escola, caso os escravizados continuassem frequentando e não fez. Se Carvalho respondeu ou não à solicitação para Dantas a documentação não informa, mas a resposta do Presidente provincial se mostrou significativa aos escravizados, pois passaram a ter certeza de poder frequentar as aulas e o professor Dantas poderia dar continuidade a sua escola noturna, que já tinha sido aberta mesmo antes do aval do Presidente provincial.

Esse empenho governamental pode ser um indicativo de maior flexibilidade no ingresso de cativos em ambientes escolares, pois o regulamento educacional de 1854 (imperial) e o de 1873 (provincial) negavam a possibilidade de escravizados frequentarem escolas públicas (MOACIR, 1939). Em verdade, a questão sobre o ingresso de escravizados nas escolas noturnas baianas foi uma questão oscilante. Se na constituição de 1824, nos regulamentos educacionais de 1854 e 1873, esse ingresso era proibido, em 1872, com a deliberação imperial, o Presidente provincial consentiu que cativos se matriculassem nas aulas, mas ela não virou regra desse momento em diante, apenas uma exceção.

A deliberação imperial de 1872 também pode evidenciar o lugar que cabia a esse tipo de escolarização dentro do que era a Instrução Pública naquele período. Talvez fosse considerada apenas um complemento à organização da educação da época, mas também se apresentava como um tipo de escola que foi consequência das ideias presentes nos discursos de governantes em preparar, qualificar e aperfeiçoar trabalhadores das diversas atividades mecânicas para o “universo” do trabalho livre, a fim de atingir o que se considerava progresso, modernidade e desenvolvimento da nação em consolidação de sua autonomia. Entretanto, o que prevaleceu mesmo na educação brasileira foi a negação das populações escravizadas em ambientes escolares, fosse de maneira oficial ou da forma mais simples de exclusão!

Um ano após a deliberação de escravizados frequentarem escolas noturnas na Bahia, um cidadão da Vila do Brejo Grande, onde hoje é a cidade de Ituaçu, Hermógenes José de Castro, apenas comunicou a abertura de uma escola noturna para escravos adultos. O diretor da instrução pública, João Vitor de Carvalho, considerou uma honra tal medida ao enviar o ofício ao novo presidente provincial, João José de Almeida Couto, que também não retrucou quanto ao acesso de escravizados nessas escolas (APEB, 1873).

O fato de Hermógenes apenas comunicar a abertura de sua escola para escravizados pode ter sido em consequência da deliberação de 1872, que foi visível aos docentes da província. O diferencial da sua escola noturna em relação às escolas que tiveram escravizados frequentando é que ela foi criada especificamente para esse público, o que seria um avanço na questão de escravizados frequentarem escolas em tempos que a cidadania da época era negada a eles. Entretanto, foram poucos casos

encontrados sobre essa frequência, inclusive, nenhuma outra informação sobre o desenrolar da escola criada por Hermógenes.

Poucos foram os casos de escolas noturnas baianas com escravizados com aval das autoridades governamentais, mas naqueles observados houve aceitação à educação formal numa época que em que a escravidão perdia legitimidade, com os movimentos abolicionistas e as ações de resistências. O que prevaleceu, até mesmo depois de 1872, foi a determinação de que eles não poderiam frequentar escolas públicas de qualquer tipo, conforme a reforma educacional baiana de 1873 e a reforma educacional imperial de 1879 (SOUSA, 2006).

A leitura aos escravizados também poderia ser importante para terem contato mais próximo a artigos de uma legislação que lhes poderiam trazer vantagens referentes a alforria que os mobilizaria a sair da condição que viviam, o que não os blindavam das demandas discriminatórias pulsantes da época.

Os libertos nas escolas noturnas

Os libertos também constaram entre os alunos das escolas noturnas baianas, principalmente, após 1888, quando os professores dessas escolas declaravam mais nitidamente a que público elas eram destinadas. O primeiro caso encontrado de escolas noturnas com libertos foi o do professor público, Clarimundo Jerônimo dos Santos Lima, na freguesia da Maré (LIMA, 1888). Outra escola noturna para sujeitos libertos e ingênuos foi a de Antônio José de Moraes, que se ofereceu para regê-la: desejando concorrer de alguma forma para a instrução dos libertos e ingênuos residentes nesta freguesia, de que seu humilde professor vem declarar que, desde já, abriu uma escola noturna para lecionar a seus concidadãos (APEB, 1888).

Ione Sousa afirma que as escolas noturnas aumentaram quantitativamente a partir de 1888, no bojo do movimento abolicionista, e logo após a abolição, com o objetivo declarado de educar libertos, libertandos e ingênuos. Ela cita ofício sobre uma aula noturna, de 1888, enviado ao diretor da Instrução Pública Eduardo Pires Ramos, da região de Valença, evidenciando que numa região de agricultura da mandioca, do extrativismo de piaçava e da pesca, um senhor afirmou:

A parte ativa, que tomei nos festejos, que aqui fizeram, por ocasião da notícia da sanção da lei da abolição, fez-me oferecer aos libertandos desta vila meus serviços, como professor primário. Circulou naqueles dias de máximo entusiasmo meu oferecimento com algum interesse para todos que dele tinham notícia. Abri o curso noturno e uma frequência ainda que diminuta se fez efetiva; para não precipitar uma notícia que poderia ser pouco verossímil por isso que podiam retirar-se os primeiros frequentadores: deixei que ficasse acentuada a estabilidade, até porque atravessando um período de férias de S. João e dois de Julho podiam desertar aqueles que já a frequentavam. Agora, porém, que apesar de pequena frequência (6) continuo a lecionar com desperdício de tempo que melhor seria aproveitado se maior fosse o concorrência, levo ao conhecimento de V.Ex^a para que não passe despercebido esse, que é mais movimento impulsionador do progresso instrutivo nesta vila(APEB, 1888).

Interessante perceber que comunicados como o de Antônio Moraes, de Clarimundo Lima e Eduardo Ramos informaram que abriram escolas especificamente para o público de ingênuos e libertos, o que antes da lei de abolição não acontecia nem para incluir alguns ingênuos e libertos, depois passou a ser exclusividade.

É possível que sujeitos escravizados e libertos fossem às aulas de forma voluntária, por influência dos professores ou por esforço próprio para alcançar algum tipo de autonomia. Maria Cristina Winsenbach (2002) afirma que o domínio da escrita estaria ligado não só às regalias, como também às exigências decorrentes do desempenho autônomo de escravos e libertos que, com seus ofícios especializados, eram obrigados a participar de um mercado de trabalho competitivo e agenciar por conta própria seus serviços. Assim, o escravo de ganho não só precisava a habilidade de ler e escrever, a posse de papel, lápis e canetas, como também certa destreza em contabilizar e administrar ganhos monetários.

A autora reflete que o acesso de escravos e libertos aos mundos da leitura e da escrita possibilitava garantias de espaços autônomos, meios “de legitimar posses” e a socialização das práticas de escrita. Ela aponta a importância da inserção desse público em projetos e práticas educacionais do século XIX. Muitos intelectuais, políticos e juristas, professores públicos e particulares, entre os anos de 1870 e 1888, debateram e se engajaram na luta pela instrução e pela incorporação em diversas partes do país dos negros livres libertos e escravos, por meio de várias frentes, como a imprensa, as conferências públicas, o ingresso e Sociedade de Instrução, clubes abolicionistas e a abertura de aulas noturnas nas suas próprias escolas (Winsenbach, 2002).

Surya de Barros verifica que assim como na Bahia, só foi permitido a frequência de escravizados nas noturnas paulistas, caso tivessem o consentimento dos senhores, porém essa permissão, no caso de São Paulo, aconteceu às vésperas da abolição. (BARROS, 2005).

No Rio de Janeiro também ocorreu a presença de escravizados em escolas noturnas. Schueler (1997) indica que o presidente da Sociedade Propagadora da Instrução das Classes Operárias da Lagoa, em 1871, sob a pressão de outros componentes da diretoria, declarou ante a possibilidade de admitir escravos nas aulas noturnas, que elas seriam direcionadas às classes operárias. Segundo Schueler (1997), o diretor afirmou que “o escravo que frequentasse uma escola, que aprendesse a ler; que ficasse com a consciência de seus direitos, não poderia mais ser escravo; havia neste procedimento uma contradição revoltante senão absurda” (SCHUELER, 1997, p198).

No Rio de Janeiro, assim como na Bahia havia uma oscilação na permissão a escravos frequentarem as aulas noturnas, dependia muito das autoridades governamentais que estavam a frente da Instrução Pública no momento. Schueler (1997) também aponta que os cativos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas. O “povo” a ser instruído era o conjunto dos homens livres e sadios, compreendendo ainda aqueles que, por serem livres e pobres, vivenciavam relações de dependência para com as classes senhoriais e o Estado, simbolizado, em última instância, pela figura do Imperador. Em alguns casos, em função das profundas mudanças sociais e políticas, comumente identificadas como o “processo de transição da escravidão para o trabalho livre”, a instrução dos libertos e dos escravos também foi preconizada, bem como a extensão do ensino aos imigrantes residentes na Corte (SCHUELER, 1997, p16).

Em Alagoas, o Presidente da Província, em 1871, João Viera de Araújo, autorizou a presença de escravos nas escolas noturnas “para que a sorte dos menores escravos não escapasse a vossa providência”. Nessas escolas, que não era só para jovens e adultos, escravos poderiam ser recebidos, gratuitamente. Segundo Correia, a intenção do Presidente da Província era compreensível, uma vez que, na segunda metade do século XIX, houve intensas discussões e debates abolicionistas em defesa da libertação da mão de obra escrava e, como um dos objetivos da escolarização nos oitocentos era

“regenerar” para “civilizar”, teoricamente, o negro não poderia ficar fora do processo civilizador por excelência (CORREIA, 2011, p42).

Noemi Silva (2014) aponta que no Paraná a documentação produzida por autoridades provinciais não deixa dúvidas quanto à presença de escravizados em escolas noturnas públicas ou particulares. Na região da Lapa, uma dessas escolas foi frequentada de modo particular por trabalhadores não apenas livres, mas também trabalhadores escravizados, crianças livres e ingênuos. Sobre uma escola noturna na cidade de Antonina, a autora teve acesso a um mapa de aulas que foi possível montar um perfil dos alunos escravos, libertos e ingênuos que chegaram a cursar a aula. Nesse mapa os escravizados tinham profissões variadas, pedreiros, padeiros, jornaleiros, aguadeiros, doméstico, operário e carpinteiro (p130).

Em trabalhos sobre escolas noturnas em outras Províncias, alguns autores somente apontaram a possibilidade da presença de escravizados nas aulas. No Maranhão, Marileia Cruz (2008) afirma que “as aulas noturnas se multiplicaram durante a segunda metade do século e tiveram maior possibilidade de receber matrícula de negros, inclusive na condição de escravizados” (p38). No estudo da escola noturna da biblioteca pelotense, Eliane Peres (2001) sugere que escravizados poderiam estar entre os alunos daquelas aulas. Mac Cord (2012) afirmou que na aula noturna da *Sociedade Imperial de Artes Mecânicas* em Recife havia a frequência de escravizados.

Portanto, o fato de escravizados irem às escolas, independente do turno em que as aulas ocorriam, está ligado também a ação desses sujeitos, mesmo colocados na situação de subalternos e precisando da permissão de seus senhores. Frequentar aulas significava consequência das mobilizações de escravizados e libertos para as liberdades almejadas e conquistadas por tantos percursos, ainda que não fossem em quantidade considerável e sem planos de continuidade nos níveis escolares acima das primeiras letras, por parte de seus senhores ou deles mesmos. Alguns desses sujeitos acessaram esses espaços de conhecimento, de possibilidade de distinção social para aquela época, servindo até de referência para que outros escravizados pudessem alcançar.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, W.R. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. Companhia das Letras, 2009.
- AZEVEDO, E.. *Orfeu de Carapinha: a trajetória de Luís Gama na imperial cidade de São Paul*. Campinas: Editora da Unicamp / Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.
- BRITO, J.L. *A Abolição na Bahia (1880-1888)*. Salvador. CEB, 2003.
- CHALHOUB, S. *Machado de Assis: O historiador*. São Paulo. Companhia das Letras. 2003.
- CHALHOUB, S. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo, Cia da Letras, 1996.
- CONCEIÇÃO, M.L. “O aprendizado da liberdade”: Educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia Oitocentista. Dissertação de Mestrado em História. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2007.
- CORREIA, M.S. *A educação popular no Brasil império: As primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889)*. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2011.
- CRUZ, M.S. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. Tese. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2008.
- FONSECA, M.V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- FRAGA FILHO, W. *Encruzilhadas da Liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870 – 1919)*. Campinas, Editora da Unicamp, 2006.
- GONCALVES, G.R. *As secas na Bahia do século XIX*. Dissertação. UFBA, Salvador, 2000.
- LUZ, J.A. e SILVA, J.C.(Orgs) *História da Educação na Bahia*. Editora: Arcádia. Salvador 2008.
- MAC CORD, M. *Artífices da cidadania: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista*. Campinas, SP: FAPESP/ Ed Unicamp, 2012.
- MATTOS, H.M. *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.
- REIS, J.J. A greve negra de 1857 na Bahia. *Revista USP*. <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25988>. Acesso em 14/04/2016.
- REIS, J.J.e SILVA, E. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SOUSA, I.C.J. *Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. Tese. Programa de Estudos PósGraduados em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- SHUELER, A.F.M. *Educar e Instruir: A Instrução popular na corte Imperial –1870 a 1889*. Dissertação. Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- WILDBERGER, A. *Os presidentes da Província da Bahia (1824-1889)*. Salvador: Tip. Beneditina, 1849.
- WISSENBAACH, M.C.C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira, *Revista Brasileira de História da Educação* n° 4 jul./dez. 2002.



UMA ANÁLISE DA CRISE DE 29 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

AN ANALYSIS OF THE CRASH OF 29 IN THE HISTORY
TEXTBOOKS

Luciana de Rezendes Ferreira da Silva*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas análises realizadas sobre como o conteúdo da crise de 29 é tratado nos livros didáticos do 9º ano do ensino fundamental, se relacionado com as demandas que envolvem os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, buscando estabelecer uma discussão com uma bibliografia que se volta para o mundo acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; ensino de história; conteúdo histórico escolar.

ABSTRACT

The objective of this article is to present some analyses on how 9th grade textbooks of elementary school treat the content about The Crash of 29, in relation to the demands that involve the people involved in the teaching-learning process, seeking to establish a discussion with a bibliography which turns to academic world.

KEYWORDS: Textbook; history teaching; school history content

* Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: lferreiras04@gmail.com

Introdução

O currículo de História apresenta assuntos diversos e, por vezes, complexos para serem trabalhados nas salas de aula. Por isso, mobilizar os saberes escolares, acadêmicos e profissionais (TARDIF, 1991) para que os conteúdos sejam abordados de maneira eficiente não se faz de forma simples. Levando em consideração a existência desses múltiplos saberes que estão presentes tanto no mundo acadêmico quanto no escolar, é importante perceber a articulação destes (MONTEIRO, 2001) para que as demandas existentes nos âmbitos social, político, cultural e educacional sejam atendidas. Além disso, pensar o papel do professor nesse cenário como alguém que mobiliza saberes, que são plurais e heterogêneos (TARDIF, 1991), e produz conhecimento traz para a sala de aula possibilidades múltiplas de trabalho. Dessa forma, escolher um conteúdo a ser ensinado e definir como ele será ensinado não se faz de maneira ingênua.

A partir dessa breve reflexão e com várias opções de escolha de conteúdo para serem analisados, observamos que a Crise de 29 é um dos assuntos tratados na escola, na medida do possível, de maneira abrangente para que os alunos possam compreender a concepção das novas formas que o mundo vem apresentando à sociedade. Com isso, um dos principais objetivos a serem alcançados nas aulas de História é identificar o que traz à tona a crise e permitir que os alunos consigam perceber quais as suas consequências perante a sociedade mundial.

No entanto, tratar dessa crise exige um panorama anterior aos anos 20 de forma que se introduza como a sociedade norte-americana estava se configurando perante as novidades que o mundo capitalista começava a apresentar. É possível, então, falar que os Estados Unidos desenvolveram uma cultura do consumo entre os anos de 1880 e 1920 que acabaram por desenvolver uma herança excessiva da necessidade de bens não só essenciais como também de bens supérfluos (PAMPLONA, 1995, p.16). Além disso, Pamplona (1995) ressalta que o aumento da industrialização norte-americana culmina

em uma política protecionista que reflete no desenvolvimento industrial e econômico desenfreado. Dessa forma, o autor nos ajuda a entender todo o processo que leva à crise culminando no desencadeamento de reflexões sobre a mentalidade política e cotidiana da época que acabam por justificar o resultado “final” da crise que se apresentava.

Outro autor que trabalha com a ideia de processo da crise de 29 é Sean Purdy (2011) que em seu texto reitera a ideia de que a Grande Depressão aconteceu por uma união de fatores que se desenrolavam desde a derrota progressista que permitiu o crescimento econômico do país dando uma falsa ideia de segurança e estabilidade financeira para a população, propiciando o aumento do padrão de consumo, cultura e lazer da sociedade. Purdy (2011) também destaca a dificuldade do governo em gerir uma solução para a crise que se apresentava no país, justificando que apesar dos contrastes observados na sociedade norte-americana desde o início do século XX, “as sementes da crise econômica encontravam-se na especulação financeira, na má distribuição de renda e na produção anárquica do capitalismo dos anos 20.” (PURDY, 2011, p. 198).

Dessa forma, procurar compreender o contexto não só regional, mas também mundial dessa grande crise faz com que percebamos as transformações ocorridas em uma sociedade que viu nos Estados Unidos uma oportunidade para melhorar de vida com a possibilidade de não só entender, mas vivenciar o tão sonhado “*american way of life*”.

O presente trabalho, portanto, consiste em analisar a forma de pensar e de conceber a origem e o desdobramento da crise de 29, analisando os discursos de livros didáticos do 9º ano. Esta pesquisa irá se atentar para o uso do livro didático em sala de aula para que consigamos um exemplo mais próximo de como o ensino da história vem sendo trabalhado fora do contexto universitário.

Para tanto, é necessário perceber o livro didático como uma importante fonte na História da educação brasileira. Como nos diz Corrêa (2000), o livro pode ser um material de significativa contribuição para as práticas educativas e para a história do pensamento, sendo um portador de conteúdos reveladores de valores e representações vistos em um período da sociedade. É significativo termos em nossas mentes que o livro didático pode funcionar como um instrumento de reprodução ideológica, já que

é muitas vezes visto como possuidor de um discurso dito verdadeiro, sendo a principal forma de a História alcançar o grande público, mas que na verdade sofre influências do governo, das instituições de educação, do mercado editorial e da sua própria época.

Função do livro didático

O livro didático é uma ótima fonte para analisar o conhecimento histórico passado aos alunos que, à medida em que cumpre sua finalidade escolar, vai sendo descartado. Como os governantes escolhem os rumos da educação que é moldada pelo Estado, o material utilizado muitas vezes ajuda na formação e coesão de memória e identidade nacional. Portanto, segundo Fonseca (1999), o livro didático é portador de uma memória nacional – sendo ele formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como “versos autorizados” da história da nação e reconhecimento como representativos de uma origem comum.

O livro escolar faz parte da cultura da escola e não a integra arbitrariamente, pois este exerce um papel fundamental na aprendizagem do aluno. Porém, este mesmo instrumento pode se tornar contraditório à medida que o tempo passa e as interpretações sobre tal material se modificam de acordo com as demandas do tempo presente, escolar e até mesmo vivido. Ele é organizado, veiculado e utilizado com uma intenção, já que é um dos portadores da dimensão da cultura social. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento de análise que a escola realiza com os sujeitos em formação de acordo com as diferentes épocas históricas, o que significa interpretar parte de sua função social.

O livro didático deve ser visto como um documento histórico que auxilia o aluno a pensar na história como algo que ajuda a difundir um estudo crítico não só daquilo que já passou como também da sociedade em que ele vive.

Escolha e análise dos livros didáticos

Entendendo a relevância do tema da crise de 29 para a compreensão de grande parte do contexto norte-americano que começa a se apresentar ao mundo com a difusão de uma cultura do consumo e novas formas de interação da sociedade, a escolha do material a ser analisado para este trabalho teve como principal critério livros didáticos que abordassem o tema e fossem utilizados em turmas do 9º ano do ensino fundamental. A escolha dos livros a serem analisados se fez, principalmente, por disponibilidade de acesso e organização do conteúdo distinta umas das outras de maneira que apesar de tratarem do mesmo assunto, as possibilidades de explicação e compreensão do conteúdo fossem diversas.

Sendo assim, os livros didáticos analisados se propõem a falar sobre a crise de 29 de diversas formas. Em geral, seguem um mesmo modelo de apresentação do conteúdo que tem como ponto inicial um panorama e explicação do assunto de forma bem resumida. O primeiro livro analisado foi “Nova História Crítica” (1999) de Mario Schmidt. O autor traz a todo o momento uma interlocução direta com o aluno que lê e busca facilitar o entendimento traçando paralelos com exemplos próximos da vida cotidiana popular e contextualizando com a realidade do país que o aluno está situado, no caso o Brasil.

O livro de Schmidt é organizado visando explicar os Estados Unidos como a grande potência e como a partir disso os anos 20 se desenham e culminam na grande crise. O autor não exclui a história cultural do capítulo e constrói a partir disso uma ideia de que por conta desses “loucos anos 20” (SCHMIDT, 1999, p.114) o capitalismo, que a cada dia mais se fortalece, “transforma tudo em mercadoria” (SCHMIDT, 1999, p. 114). Esta situação então teria sido uma das principais causas para que a crise começasse a se desenhar já que a diversão não partia mais da procura das pessoas por ela e sim de uma indústria.

Além disso, durante todo o capítulo o autor busca caminhos de mobilizar o aluno para que o entendimento e fixação da matéria se deem da forma mais completa possível. Interessante perceber que Schmidt, assim como Pamplona, reforça a questão da forte industrialização que acaba por culminar num consumo desenfreado por parte da população norte-americana.

Outro detalhe que chama atenção no capítulo de Schmidt é que ele coloca o rádio numa posição de um facilitador da globalização, pois seria através dele que todo o mundo escutaria as notícias ao mesmo tempo e dessa forma, mesmo que indiretamente, estariam ligadas.

Após essa rápida passagem da diversão o autor já inicia uma explicação sobre o que é a bolsa de valores, a questão da oferta e da procura e se preocupa em dar alguns exemplos referentes ao Brasil. Ele explica sobre a reação em cadeia que a quebra da bolsa proporciona e enfatiza que a crise se iniciou em 1929 perdurando de forma mais dura por vários anos. Ao final de toda esta explicação, o autor resume a causa básica da crise: a superprodução de mercadorias; e introduz a questão da “intervenção do Estado” (SCHMIDT, 1999, p.120) que buscava sanar os problemas causados pela crise.

É nítido perceber que a intenção de Schmidt (1999) em seu capítulo sobre a crise de 29 é tentar tratar das mais variadas vertentes que estiveram presentes nela; desde a cultura, publicidade, consumo, política e outras. No entanto, no decorrer do capítulo também é apresentada uma série de conceitos que visam esclarecer questões econômicas que nos fazem perceber a preocupação do autor em explicar e marcar a importância dos aspectos econômicos que foram protagonistas da grande depressão. Dessa forma, mesmo com figuras para ilustrar o assunto e tentativas de aproximação com o aluno, marca recorrente e reconhecida nos livros do autor, o capítulo se encerra de maneira questionadora e enfática na questão econômica que começa a se apresentar ao mundo a partir de então.

Já o livro de Macedo e Neto (2012) se organiza de forma mais descentralizada se preocupando em separar capítulos que deem conta de explicar e desenvolver o conteúdo pela periodização e territórios de todo o mundo. Dessa forma, os autores dão conta de explicar o contexto mundial passando por cada país que julguem necessário.

O primeiro capítulo, que dá conta de introduzir os antecedentes da crise é o de número seis. Neste capítulo os autores dialogam, de certa forma, com Pamplona (1995), pois recortam os anos de 1850-1870 para falarem sobre o desenvolvimento industrial que abarca principalmente a expansão das ferrovias pelo país, e Purdy (2011) reforçando o cenário das condições precárias de trabalho que a população enfrentava tais como: longas jornadas de trabalho, salários baixíssimos, acidentes recorrentes, além do trabalho infantil. Encerrando o capítulo seis, os autores também tratam sobre as

revoluções industriais que acabaram por trazer não só desenvolvimento além de grandes problemas sociais.

Após este panorama dos precedentes da crise, o próximo capítulo que trata de assuntos relacionados aos Estados Unidos é o de número 8. Neste há uma introdução da ideia de um país que se fortalece economicamente devido a Grande Guerra, uma vez que responsável pelo financiamento da reconstrução da Europa, ele consegue se consolidar financeiramente e assim passa a superproduzir tanto para si quanto para outros países do mundo. Com esta deixa, os autores dão a seguinte explicação para o estouro da grande crise (MACEDO; NETO, 2012, p.227):

Contudo, o Velho Continente se restabelecia lentamente, comprando cada vez menos e reestruturando seu parque industrial aos poucos. Devido ao excesso de produção e a diminuição do consumo, os produtos industriais começaram a sobrar nos EUA, o que provocou uma crise de superprodução.

Tal explicação permite que os autores trabalhem com o fato da quebra da bolsa de valores de Nova York explicando que por conta dessa quebra bancos e empresas vão à falência deixando milhares de desempregados.

Em outro livro analisado, “Para viver juntos: história” (NEMI; REIS, 2008), a crise é um dos primeiros assuntos tratados e bem resumida logo no início do capítulo: “Os Estados Unidos viveram um período de grande prosperidade no pós-Primeira Guerra. A quebra da Bolsa de Nova York em 1929 pôs fim a esse período.” (NEMI; REIS, 2008, p. 24).

Os autores reservam duas páginas para tratar do tema e perpassam por pontos pouco explorados pelos outros dois livros analisados. As questões de condições precárias de emprego, de superprodução e consumo são bem presentes e a partir disso os autores buscam organizar um raciocínio em cadeia para o melhor entendimento do aluno.

Interessante perceber, entretanto, que este é o único livro que apresenta a bolsa de valores justificando o porquê da sua quebra ter afetado a tantas pessoas no país e dando um rápido panorama de uma crise que vem se configurando anteriormente e não estoura do nada. Os autores se preocupam em deixar claro do que a bolsa de valores é constituída e como ela funciona.

Por se tratar de um capítulo bem pequeno a transitoriedade de assuntos acontece de maneira bem explícita. Dessa forma, as consequências da Grande Depressão são citadas de maneira generalizada com atenção especial a explicação de como a crise afetou ao Brasil em relação ao mercado do café. O fim da página se reserva a falar sobre como num passar de quatro anos o mundo inteiro foi atingido direta ou indiretamente de forma que mais de 30 milhões de pessoas ficaram sem emprego.

Questões do Mercado

Um livro é “um produto típico da indústria cultural, um bem destinado ao consumo que editores e autores têm interesse em comercializar, uma mercadoria entre outras que circula pelo mercado e produz lucro, muito lucro” (BITTENCOURT, 1993, p.77). O livro didático é influenciado pelo mercado tendo o Estado como seu maior comprador. É válido destacar que a produção de um livro didático está vinculada com sua época e questões mercadológicas, pois uma vez que é o governo que o escolhe e desenvolve o processo de compra, essa atividade se torna a mais rentável do setor editorial brasileiro, correspondendo aproximadamente a 54% da indústria editorial brasileira.

Considerando o livro didático como produto mercadológico que é, vemos a influência, tanto do governo e das escolas privadas, como do mercado editorial, que têm um papel preponderante no resultado do livro, como nos diz Rosa Corrêa (2000): “Provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados” (p. 12).

É interessante ver a importância mercadológica dos livros didáticos a partir de dados numéricos. A autora Tatiana Britto (2011) nos informa valores que são realmente significativos em seu artigo sobre o mercado editorial. No ano de 2009, por exemplo, foram investidos 577,6 milhões de reais pelo Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a aquisição de mais de 110 milhões de livros didáticos, e em 2010 tivemos mais de 1 bilhão de reais para essa

aquisição, reservados para mais de 148 mil escolas de ensino fundamental e médio que atendem cerca de 37 milhões de alunos. Dessa maneira é possível perceber que o mercado editorial realmente tem um enorme interesse nesses livros que serão usados em sala de aula, o que torna em parte a educação pública um negócio que gera milhões e que favorece, no caso da história principalmente, uma construção de memória aliada tanto ao privado quanto ao público.

Em tempo, vale ressaltar que esta construção da memória trabalha como instrumento para a história, permitindo que tal construção organize novas formas de pensamento, entendimento e até mesmo identidades (POLLAK, 1989). Sendo assim, o livro didático em circulação mesmo influenciado pelo mercado é objeto cultural que deve ser tratado como documento histórico capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, difundindo um estudo crítico e uma cultura social e política (SALLES, 2011).

Considerações finais

Algo que se aprende corriqueiramente na grade de ensino do padrão MEC é a história da Grande Depressão americana e do *Crash* de 1929 nos EUA. A versão mais comum publicada em todos os livros didáticos, e propagada pela grande maioria dos professores, é que a crise colocou à tona de que o liberalismo faliu de vez... (ALTAMIR, 2014)

A Crise de 29 é um assunto muito rico com muitos detalhes a serem explorados. Devido ao pouco tempo concedido para o professor em sala fica, muitas vezes, complicado de se tratar o tema com o devido cuidado que ele merece. Além disso, a grande maioria dos livros didáticos utilizados não se preocupa em desconstruir um idealismo americano e reforçam a ideia da vida perfeita que de repente acaba.

Apesar de algumas particularidades sobre o tema encontradas nos livros, a grande parte do conteúdo se volta para abordar a quebra da Bolsa que desencadeia a Grande Depressão que passa a ser mundial e não mais restrita aos Estados Unidos. É

possível afirmar que o assunto trabalhado passa a ser simplificado por palavras-chave, sendo essas: superprodução e consumo.

Encontrar semelhanças e diferenças no material analisado não é difícil. Porém, a forma como são abordadas apresentam a ideologia dos autores e o próprio pensamento político e social da época em que o material didático foi desenvolvido. O diálogo com os textos acadêmicos é quase nulo. O que é apresentado vai de encontro com aquilo que a academia estuda, mas não há uma problematização de conceitos e tão pouco uma tentativa de discussão para aprofundamento.

Ainda assim, é importante ressaltar que apesar dessa aparente falta de problematização, a prática docente estabelece relação com os saberes dominados e com os ensinados; permitindo dessa forma, a possibilidade de diversas maneiras de apropriação do conteúdo (MONTEIRO, 2001). Sendo assim, a produção de saberes está posta nas práticas docente e discente, sejam elas no mundo acadêmico ou escolar (MONTEIRO, 2001).

Portanto, devemos ter clareza em pensar como o livro didático ajuda na construção do saber escolar¹, ao mesmo tempo em que esperamos que professor e aluno sejam reflexivos e críticos em relação aos conteúdos abordados nos livros, para que o mesmo não vire de fato um instrumento que leve a uma verdade absoluta. Para isso, a autonomia do professor e da escola são importantes, considerando ser sempre necessário desenvolver estratégias que superem possíveis limitações do livro didático e que, de certa forma, contornem as ideologias públicas e privadas contidas nos discursos destes.

¹ Entendendo que o “saber escolar” se relaciona com os “saberes docentes” e com várias outras possibilidades de perspectivas como Monteiro e Penna trazem em seu texto: “Ensino de história: saberes em lugar de fronteira”. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan./abr. 2011.

Referências Bibliográficas

- ALTAMIR, Filipe. *O mito do liberalismo como o culpado pela crise de 1929*. Disponível em: <http://www.institutoliberal.org.br/blog/o-mito-liberalismo-como-culpado-pela-crise-de-1929/> (acesso em 22/11/2014).
- BITTENCOURT, C.M.F. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. Tese de doutoramento, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.
- BRITTO, Tatiana Feitosa. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.
- Catálogo do Programa Nacional do Livro Para o Ensino Médio. PNLEM História. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em < <http://www.fn-de.gov.br/component/k2/item/4289-guia-pnlem-2009>>
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 52. Campinas: UNICAMP, 2000.
- FURTADO, Andréia Garcia. GAGNO, Roberta Srocaro. Políticas do livro didático e o mercado editorial. *IX Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUCPR, 2009.
- MACEDO, José Rivair; NETO, Guilherme Howes. *Participando da História* – volume 4. Santa Maria: Totem, 2012.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 74, abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Último acesso em: 27. Jun. 2016
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>>. Último acesso em: 27. jun. 2016.
- NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. *Para Viver Juntos: história*. São Paulo: Edições SM, 2008.
- PAMPLONA, Marco A. A era da máquina e o advento da cultura de massa. In: *Reverendo o sonho americano: 1890-1972*. São Paulo: atual, 1995.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3-15.
- PURDY, Sean. “Décadas da discordância: 1920-1940”. In: KARNAL, Leandro (et. al.) *História dos Estados Unidos. Das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2011.
- ROTHBARD, Murray N. Começa a depressão: o presidente Hoover assume o comando. In: *A grande depressão americana*. Trad.: Pedro Sette. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2012.
- SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. In: *Revista Semina*, Rio Grande do Sul, v.10, n.11, 2011.
- SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica* – volume único. São Paulo: Nova Geração, 1999.

TARDIF, Maurice. LESSARD, C. & LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Brasil/Vol. 1, nº 4, p. 215-233, 1991.



DIDÁTICA DOS DADOS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL DE TRABALHO PEDAGÓGICO PROGRESSISTA COM USO DO RPG EM AULAS DE HISTÓRIA

Fábio Alexandre Tardelli Filho*

RESUMO

Este texto traz um relato de prática com uso do jogo RPG (*Role-playing Gaming*) em complemento ao Ensino de História, em um sétimo ano, a partir da perspectiva de educação progressista, propondo debater o uso do RPG enquanto complemento para enriquecimento das experiências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, História, RPG.

* Licenciado em História pela Universidade de Sorocaba, graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e professor na rede estadual de ensino. f.a.tardelli@gmail.com

Introdução

O RPG (*Role-playing Gaming*) é um jogo que foi criado em 1974, nos Estados Unidos, e o primeiro cenário-campanha foi *Dungeons & Dragons*, que no Brasil se tornou popular pelo desenho animado intitulado “Caverna do Dragão”, derivado de um jogo de estratégia de tabuleiro. A principal distinção entre esses jogos está que os jogos de estratégia dos tabuleiros baseiam-se no controle de exércitos, ou seja, os jogadores fazem simulações de grandes guerras, enquanto no RPG a proposta é o controle de uma unidade, um único sujeito em uma campanha-missão, em geral interpretando suas ações e interagindo com demais personagens interpretados por outros jogadores.

No Brasil existem diversos grupos e editoras que fazem desse jogo uma atividade importante e movimentada produzindo eventos, publicações de livros, teses, pesquisas e artigos, sites especializados em histórias desses mundos, sistemas autorais, traduções e até coletivos de cunho social que se mobilizam pelo RPG. Com um consolidado cenário independente se articulando de múltiplas formas não seria surpresa que esse jogo se aproximasse da prática de muitos docentes. Em 2002, na cidade de São Paulo, houve um importante evento¹ promovido em uma parceria entre o sindicato de professores, APEOESP, com a editora Devir e a associação *Ludus Culturalis* no intuito de promover e desenvolver a aproximação entre RPG e educação². Ao longo desse encontro foram abordados diversos temas introdutórios, dentre os quais estavam “O que é RPG”, “RPG nas aulas de História e Geografia” e a “Leitura na escola problemas e soluções”.

Como apontado no Simpósio de RPG & Educação de 2002, a forma de traduzir o jogo pode levar a uma leitura genérica do real significado do RPG, e como não temos a intenção de debater traduções e significados etimológicos sobre qual leitura é a mais

¹ 1º Simpósio RPG & educação.

² Em 2004 foi publicado pela editora Devir, “Anais do I Simpósio RPG & Educação”

adequada desenvolveremos esse conceito sob a perspectiva do simpósio, no livro-coletânea “Anais do I Simpósio RPG e Educação”, onde Ricon afirma: “Em português, fazemos a distinção entre jogar e brincar. Em inglês, essa diferença não existe: brincar, atuar, interpretar um personagem é *to play*. O RPG, ou, é tanto jogo, quanto brincadeira, quanto interpretação.” (DEVIR, 2004, p. 15).

Sendo assim, concluiremos que se trata de uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente e que possui um sistema de regras que varia de acordo com o sistema. A proposta desse texto é apresentar o RPG como um complemento estratégico às práticas pedagógicas progressistas na sala de aula. Compreenderemos que para tal análise será necessário estabelecer relações com o trabalho de Anton Makarenko (1981), que entende que para a vida da criança o jogo é tão importante como o trabalho é para o adulto, e que, portanto, sem perder o caráter lúdico, é preciso organizar o jogo para que possa formar as qualidades do cidadão futuro.

É importante destacar que o conceito de cidadania pelo qual nos referenciamos é o crítico-dialético, portanto cidadão é entendido como sujeito que milita para a transformação do mundo e de si. Reforçando compromisso com essa perspectiva, ao apresentarmos o jogo como uma estratégia às práticas pedagógicas estamos especialmente refletindo sob as noções de Mararenko (1976) de que a escola é uma instituição fortemente politizadora e o ambiente propício para a síntese da valorização das atitudes do discente com sua carga histórica, organizada, trabalhando com conteúdos e conhecimentos relacionados ao presente de sua cotidianidade, assim como o entendimento de Dermeval Saviani, que afirma que a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação de conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos dinâmicos e concretos (1983).

Sob a metodologia do ensino de História, compreendemos que o ensino não pode ficar retido em livros didáticos e sem nenhuma articulação com a demanda do tempo presente, por razões como a própria autonomia intelectual do professor e o distanciamento na formação de um aluno que consiga pensar historicamente, problematizando questões de sua conjuntura ou mesmo contando com um mínimo de informações históricas. O próprio pensamento sobre o movimento da história traz trabalhos na busca por transcender a leitura de cristalização das grandes datas, grandes

momentos e da história de reis, que acabavam descontextualizados no espaço e no tempo.

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as gestas dos reis. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado deixados de lado ou simplesmente ignorado. ‘Quem construiu Tebas das sete portas?’ – perguntava o leitor operário de Brechet. As fontes não nos contavam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso. (GINZBURG, 2012, p. 11)

O jogo pode ser um meio de transcender pela diversão os princípios de disputa, competitividade e rivalidades, socializar conceitos de cooperação, coletividade, criatividade e a fantasia (o aspecto lúdico) é a chave mestre do RPG nas pedagogias progressistas. Também é se trata de uma atividade bastante flexível no que se refere aos contextos das histórias narradas, podendo perfeitamente ser um meio de problematizar questões do presente e atualidade do aluno, em cenários fantasiosos ou mesmo históricos. Pensar sobre jogos e educação provavelmente indagará sobre a relação e a noção de competição com as noções dos referenciais metodológicos. Pontuaremos a noção de RPG apresentada em um dos livros de *Dungeons&Dragons*:

D&D é um jogo cooperativo no qual você e seus amigos tem de trabalhar juntos para chegar ao fim de cada aventura e se divertir. É um jogo narrativo cujo único limite é sua imaginação. É um jogo de fantasia e aventuras, baseado nas tradições das maiores histórias de fantasia de todos os tempos. (D&D - Livro do Jogador, 2009, p. 6)

Elucidados esses parâmetros, descreveremos e refletiremos sobre a experiência da aplicação do jogo sob o viés da pedagogia progressista em sala do Ensino Fundamental (7º ano), da rede estadual de São Paulo, em uma escola de um bairro de classe média da cidade de Sorocaba, São Paulo.

Desenvolvimento

Ao narrar aventuras de RPG para amigos percebemos que o desenvolvimento dos diálogos, trama a estruturação dos personagens em diversos momentos remetiam a histórias como as do moleiro Menocchio (GINZBURG, 2012). No que se refere à docência e a prática em sala de aula, entendemos que para uma ampla socialização de conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade é necessário buscar

meios para articular à educação, os conhecimentos teóricos com o conjunto de relações sociais do aluno, problematizando essa realidade com o que é debatido em sala de aula. Levar em conta contextos distintos entre escolas e alunos não pode ser meramente um trabalho de análise, deve ser parte da *práxis*.

Em 2014, em Sorocaba, na Escola Ezequiel Machado Nascimento, a escola deste relato, estávamos concluindo trabalho de ensino de História da África nos sétimos anos do Ensino Fundamental, mantendo o foco no Império do Mali, o reino de Gana e o reino do Congo. Como análise introdutória, realizamos um breve levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o continente africano e sua história, e pudemos destacar um discurso estereotipado por uma visão que privilegiava a narrativa da Europa imperialista dos séculos XIX e XX, reforçada por uma mídia reprodutivista. Os cinco termos mais recorrentes em todos os sétimos anos para descrever o que sabiam do continente foram: seca, fome, pobreza, savanas e feitiçaria. A visão religiosa reproduzida pelos alunos sobre as culturas do continente africano também era bastante forte.

Usando como referência bibliográfica para o planejamento das aulas sobre História da África os livros “Memória D’África, a Temática africana em sala de Aula”, de Carlos Serrano e Maurício Waldman, “Poesia africana de língua portuguesa (antologia)” e “História Geral da África, pré-história ao século XVI”, com edição de Valter Roberto Silvério, além das obras de Lenin e sua análise sobre o imperialismo, buscamos meios de trazer uma perspectiva mais crítica e que transcendesse essa carga histórica baseada na Casa Grande e Senzala, repetida tão exaustivamente a ponto de ter contagiado intensamente os alunos. Com um grande avanço nesse debate e com a instrumentalização de perspectivas críticas e menos estereotipadas, percebemos que poderíamos concluir essa experiência com um planejamento diferenciado, um jogo de RPG ambientado em alguma das civilizações africanas que estudamos naquele bimestre.

Para efeitos de apropriação e reapropriação de conhecimentos, essa seria uma situação propícia para apostar no RPG como meio de consolidar nos sétimos anos as noções de tempo, espaço, sujeitos, escolhas dentro do contexto que estávamos abordando nas aulas. Um roteiro foi preparado discriminando conteúdos, conceitos, objetivos específicos, desenvolvimento metodológico e procedimento, referencial

bibliográfico e o apêndice com as informações chaves a serem esclarecidas sobre o RPG e a proposta aos alunos. Foi recomendada a divisão da sala em duplas ou trios para cada personagem, e esses pequenos grupos seriam responsáveis por compor a personalidade, aparência, costumes, distribuir atributos e antecedentes de seu personagem. Por se tratar de um jogo, a proposta chamou bastante atenção e também soou desafiadora pela necessidade de interpretar um indivíduo daquele período, ao longo dessa etapa foi bastante comum sermos procurados nos intervalos para tirar dúvidas e ouvir ideias e dar sugestões.

Devido o desconhecimento sobre regras e sistemas, utilizamos como sistema de jogo o livro brasileiro *Old Dragon*, da editora Redbox, por ser um sistema simples, flexível e dinâmico, inspirado nos primeiros livros de *Dungeons&Dragons*, o que produziu a necessidade de incluir em algumas aulas diálogos pontuais de princípios resumidos do que faríamos, o que o jogo consistia, as regras, os dados, as rolagens de atributos, preenchimento das fichas e o cenário. Vale recapitularmos que por se tratar de um jogo, é comum confundirem RPG com jogos cuja finalidade é uma competição, entretanto o RPG não tem esse fim, pelo menos não na grande maioria das vezes e dos sistemas. É um jogo de narração de histórias com um conjunto de regras que pelas quais é permissivo seu personagem sobreviver aos desafios ou perecer. A valorização prioritária é o coletivo para transcender desafios, portanto cooperar e se organizar, primeiro porque os desafios ao longo do jogo necessitam disso, já que a complementação de habilidades e a criatividade para solucionar problemas é a chave, segundo porque é comum que os que jogam tenham objetivos heroicos, afinal são os protagonistas dessa narrativa e é importante que desempenhem papel fundamental na história, até por uma questão de diversão.

Foram discutidas as seguintes questões: conceitos chaves como *mansa*, o nome de algumas das principais províncias e reinos vassalos como Takrur e Songhai, aspectos climáticos das savanas, a África subsaariana e setentrional, a distinção entre as nações, fauna e flora e a hidrografia do continente africano. Da mesma forma que esses conceitos seriam imprescindíveis à aprendizagem e na assimilação crítica dessa releitura, seriam importantes para a elaboração do cenário que jogaríamos. Durante a narração a descrição é bastante importante, sendo essencial trocar os elementos mais comuns nesses cenários: carvalhos e pinheiros por baobás e gramíneas esparsas, as maçãs por

mangas e assim por diante. Os jogadores talvez tivessem vindo de Tombuctu, de algum povo nômade do Saara ou mesmo descendentes de islâmicos e que foram contratados para realizar um resgate ou enfrentar a ameaça portuguesa no litoral do continente, mas em qualquer hipótese os fundamentos da história enriqueceriam o processo.

Na etapa processual, o mapa do continente africano foi bastante trabalhado, igualmente algumas questões da geografia física e da geopolítica, a fauna, a flora e a relação dos sujeitos e culturas locais com a geografia. A continuidade procedeu na busca de imagens das cidades, artefatos, armas e indivíduos desse contexto que desenvolvíamos no jogo, além de desenvolver a estruturação dos personagens a proposta era possibilitar um afinamento no pensar histórico com riqueza de informações do passado, a fim de combinar com os conceitos e conhecimentos e levar essa aprendizagem ao social. Estabelecer relações ainda mais profundas é o que foi buscado em alguns documentos de época, escritos por viajantes árabes e algumas leituras do trabalho de Serano e Waldman.

Finalizadas as etapas pedagógicas e teóricas, começamos a campanha. Uma missão curta, com meta de ir até as rotas comerciais do Sahel e proteger um animal raro, um filhote de gnu de pelagem alaranjada, que era visto por uma comunidade da região como um animal sagrado, relacionando espiritualidade com a natureza. Como desafio ao grupo, a preocupação do personagem do narrador que os pediu ajuda era que o gnu sagrado pudesse ser atacado não por animais selvagens, mas sim por caçadores de recompensa, portugueses interessados em derrubar as comunidades locais e até povos rivais. Os alunos deveriam resistir às investidas desses adversários até que os guerreiros e líderes espirituais dessa comunidade chegassem para escoltar a manada de gnus à uma região segura para que o bebê sagrado conseguisse crescer poderoso e cumprisse seu destino. A proposta da campanha na verdade seria destacar a conexão do homem e a natureza, através de um senso de espiritualidade e com alguma harmonia.

Os discentes mostraram características que poucas vezes encontramos em jogadores de RPG veteranos e essa é uma situação que vale destacar. Quando criamos personagens para o RPG, é comum que os jogadores reproduzam em suas fichas de jogo traços que lhes são mais marcantes em si mesmos, nem ao menos se permitindo criar situações diferentes. Mesmo em um jogo de contar histórias as pessoas se prendem bastante aos estereótipos e carregam entraves sociais de falar sobre algumas questões

sociais, e nesse âmbito os alunos muito surpreenderam. Um grupo das meninas quis criar uma guerreira baseada em força e destreza, mas com beleza incomum, e uma grande intolerância para “cantadas” e piadas de cunho machista. Dentro desse conceito, adotaram um lema pessoal para sua personagem: “se tentar alguma gracinha, quebro sua cara, homenzinho fraco”. Um menino criou uma personagem feminina inspirada em outra professora de História que lecionava aos nonos anos, que ele achava inteligente e educada, e, por isso, criou uma druidisa inspirada nela. Essas escolhas na formação de personagens trouxeram boas discussões sobre o papel da mulher, das identificações de gênero tanto nas sociedades africanas como na nossa sociedade atual, o que nos levou a buscar algumas outras fontes.

As cenas foram bastante marcantes, uma das guerreiras interpretadas por um grupo de meninas optou em subir nos baobás para procurar inimigos e essa ação não parecia tão complicado até ter que combater tendo a preocupação de não ser empurrada em uma considerável queda. Ao mesmo tempo em que no chão, uma família de babuínos agitados pela peleja e guerreiros tombando da copa da árvore, investia contra os desprotegidos alimentos do grupo. A falha no teste de “esconder-se” para uma emboscada aos portugueses que caçavam ali perto gerou um conflito generalizado, mas que teve uma solução não nas rolagens de dado, e sim no impressionante uso de manadas de javalis e outros animais para distrair e atacar oponentes. Os personagens até tiveram de lidar com um desafio mágico improvisado, uma horda de esqueletos guerreiros invocados por um poderoso conjurador.

O aspecto da competitividade se perdeu em meio a risadas, jogadas de dados e discussões como “sua armadura não está ajudando a sermos sorrateiros, porque usa mesmo essa armadura pesada em uma savana?”, “seu mago pode ficar longe dessa árvore? Ela pode ser um espaço de descanso de leopardos” e até reivindicações “professor, essa rota comercial precisa ser mais movimentada por comerciantes, precisamos comprar mais itens!”.

A proposta foi bem recebida, e alguns meses depois, diante da proximidade do recesso escolar, me pediram para retomarmos a campanha. Com aval da gestão escolar fizemos uma continuação no pátio de forma bastante descontraída, mas que ainda mantinha o caráter pedagógico, afinal a essência do jogo era a mesma. Em uma dessas ocasiões pudemos aproveitar para refletir sobre as produções e interpretações iniciais e

finais acerca desse conteúdo, que teve o início mais complicado em termos de ponto de partida das aulas. Os alunos se mostraram surpresos com a mudança em sua interpretação acerca do continente africano e o quanto graves eram as cargas históricas em seu cotidiano sem a devida problematização.

Conclusão

A fim de assinalar e propor a reestruturação dos conhecimentos apresentados inicialmente pelos alunos para uma nova compreensão de prática social e ação nela, destacando na obra de Makarenko que “desde seu despertar político, o educador compreendeu a importância da ação prática... a dialética necessária entre a compreensão da realidade e a transformação revolucionária dos homens” e afirma “um educador para quem educar era também essencialmente politizar”. (MAKARENKO, 1981, p. 14) As contradições históricas relacionadas à leitura eurocêntrica do mundo permeiam o modo de produção capitalista e isso exige uma resposta na prática docente para promover indagações sobre o motivo de visões estereotipadas e de dominação serem tão difundidas e o porquê conhecermos tão pouco sobre a história daquele continente, entre outras questões.

Sobre o cronograma do planejamento bimestral, houve uma extensão do mesmo com base no tempo inicial previsto, em especial por promovemos alguns debates. Entretanto, estabelecemos relações com uma aprendizagem significativa e crítica ao invés de dedicarmos-nos a cumprir conteúdos quilométricos de livros didáticos, apostando na autonomia do professor na eleição de prioridades dentro de seu programa. Os resultados pedagógicos também se apresentaram positivamente nos processos de avaliação tendo como destaque um relativo domínio sobre os aspectos culturais problematizados. Podemos destacar um significativo avanço sobre a assimilação desse conteúdo trazendo um olhar crítico no que se refere à realidade dos alunos, superando de maneira geral estereótipos e visões paradigmáticas e não deixando o conteúdo refém do passado.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem estivemos discutindo visões da realidade dos alunos através de narrativas negativas acerca da história de um povo (no caso os povos do continente africano), da forma como isso impactava a sua colocação

na sociedade contemporânea, aproximando o conhecimento teórico da vida dos alunos, problematizando e tendo como suporte da prática a atividade lúdica como um importante complemento, visando uma nova compreensão social. A aproximação de trabalho entre o RPG e as aulas de história, ainda tem muito a ser desenvolvido. Parece um grande caminho quanto a possibilidades, mas o uso desse tipo de atividade dentro da prática docente progressista pode ser um caminho a se atingir objetivos pedagógicos de transformação dos sujeitos e sua realidade.

Referências Bibliográficas

- Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo, Coletânea Devir/Ludus Culturalis, 2004.
- GINZBURG, C. *O Queijo e os vermes*. São Paulo, Editora Companhia de Bolso, 2012.
- GRAMSCI, A. Os indiferentes. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>. Acesso em 10/02/2016.
- HEINSOO, R.; COLLINS, A.; WYATT, J. *Dungeons & Dragons – Livro do Jogador: regras básicas de RPG*. São Paulo, Editora Devir, 2009.
- MAKARENKO, A.S. *O livro dos pais*. Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- MAKARENKO, A.S. *Conferência sobre educação infantil*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1981.
- NETO, A.S.; NEME, F. *Old Dragon: Regras para jogos clássicos de fantasia*. Palmas, Editora Redbox, 2011.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33.^a ed. revisada. Campinas, Autores Associados, 2000.
- SERRANO, C.; WALDMAN, M. *Memória D'África, a temática africana em sala de aula*. São Paulo, Editora Cortez, 2007.



A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DA INTERVENÇÃO: UMA PRÁTICA NO ENSINO DE BOTÂNICA

Camila Aline Romano*
Ueslene Maria Ferreira Pontes**

RESUMO

As dificuldades que aparecem no ensino de Botânica advêm da pouca ligação entre o homem e os vegetais, como também pela falta de equipamentos que possibilitem atividades motivadoras. O presente trabalho foi gerado a partir da realização do Projeto de Intervenção Escolar, denominado Projeto “*PlantAE* – PLANTAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR”, realizado com o objetivo de aproximar os alunos dos conteúdos de Botânica através da didática experimental, visando construir nos alunos um novo olhar sobre o conteúdo. O projeto ocorreu na Escola-campo de estágio, com as turmas de 2º ano do Ensino Médio. O propósito deste trabalho é relatar as observações feitas sobre as atividades desenvolvidas durante essa fase do estágio, relativas à questão metodológica e motivacional. Pelas observações foi possível perceber a relação da metodologia aplicada com o desempenho dos alunos nas atividades solicitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Ensino de Botânica. Metodologia

* Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás. Email: camilaalineromano@gmail.com

**Professora na Rede Estadual de Ensino – Escola Estadual Edmo Teixeira e na UEG Universidade Estadual de Goiás - Campus Iporá. Email: uesleneferreira@hotmail.com

Introdução

O ensino de Botânica na Educação Básica aparece de maneira engessada proveniente do distanciamento dos alunos com o conteúdo como também pela falta de aparatos técnicos que possibilitem atividades que despertem o interesse dos alunos (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2011). Considera-se que a construção do conhecimento científico ocorre quando o conteúdo apresentado toma para si valor de significância, e que, segundo Pius (*et al.* 2008), tudo o que for ministrado sem que lhe desperte interesse é reportado à memorização. Nesta relação percebe-se que o afastamento do homem com as plantas, talvez pela estaticidade destas, colabora para que ocorra o fenômeno definido por Arruda e Laburú (1996, *apud* ARAÚJO; NASCIMENTO, 2011) como “cegueira botânica” (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2001; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2011; ARRAIS *et al.* 2014).

Ceccantini (2006) aponta que a construção do conhecimento científico em botânica também está associada à forma metodológica abordada pelo docente, onde as atividades estão fortemente ligadas à memorização de nomenclaturas e conceitos estruturais. Essa perspectiva remonta ao paradigma cartesiano, onde o método analítico direciona o aprendizado aos aspectos racionais, isolando-os da afetividade e da motivação (SENICIATO; CAVASSAN, 2008). Para Gasparin (2007) é importante no desenvolvimento do aprendizado, que o aluno se depare com situações que o levarão a pensar de forma a encontrar uma solução ao problema apresentado. O autor ainda coloca que o professor deve partir do princípio do método dialético, onde o conhecimento prévio do aluno encontre o conhecimento científico de forma ele possa alcançar um saber que existe, mas “ainda não está sob seu domínio”.

Ao considerar que os Projetos de Intervenção Escolar são meios que podem auxiliar na melhoria da escola (SOARES, 2004) e que a Universidade, por meio destes, pode auxiliar na aprendizagem do conteúdo botânico a partir de novas práticas

(WIGGERS; STANGE; 2015), este texto vem trazer alguns aspectos observados a partir da realização do Projeto “*PLANTAE* – PLANTAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR”, realizado durante o Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas modalidade Licenciatura, buscando levar aos alunos um pouco de botânica em sua prática experimental, a fim de elaborar em conjunto, conceitos e práticas que facilitem o desenvolvimento do conhecimento científico botânico.

Desenvolvimento

O Projeto foi realizado com os alunos das turmas matutinas e vespertinas do 2º ano do Ensino Médio, da Escola-Campo de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Campus Iporá, Goiás. A realização do mesmo se deu em oficinas teórico/práticas, cumpridas em contra turno. Para compor as oficinas, o professor regente das classes subdividiu as turmas em sete grupos de trabalho. Cada grupo foi responsável por um dos seguintes eixos temáticos em Botânica: Hormônios vegetais; Germinação e tropismos; Fotossíntese; Nutrição; Anatomia da Raiz, Caule e Folhas. Neste trabalho discorreremos sobre a oficina de Fotossíntese e Anatomia da Raiz pois contempla apenas as atividades relativas às turmas vespertinas que foram atendidas pelo autor no período matutino.

As atividades do grupo “Fotossíntese” iniciaram com uma breve sensibilização sobre o tema no auditório da escola onde processos básicos sobre o mecanismo produtor das plantas foi apresentado a partir de um diálogo coordenado. Foram lançadas questões como “*porque as plantas modificam sua aparência quando colocadas no escuro?*”, por exemplo. Depois os alunos foram convidados a um passeio pelo pequeno jardim da escola, onde escolheram um grande arbusto cultivado a pleno sol. O grupo foi orientado envolver três folhas com saco plástico transparente e outras três com papel alumínio. O grupo foi instigado a pensar sobre o que poderia acontecer com as folhas de cada tratamento à luz do que fora dito durante a sensibilização, como também com as leituras já feitas durante as aulas em período normal. Após sete dias os alunos retornaram ao arbusto para observar o resultado e preparar a apresentação que fariam aos colegas.

O grupo “Anatomia da Raiz” foi direcionado ao laboratório de ciências da escola. Lá ocorreu a sensibilização, só que neste caso, referiu-se não só ao conteúdo botânico, mas também como boas práticas laboratoriais. Foi distribuído ao grupo algumas plântulas de feijão previamente germinadas. Os alunos deveriam identificar a porção de raiz, seu tipo e posteriormente fazer os cortes. Por motivos de segurança os cortes foram realizados pelo estagiário regente. Os cortes foram distribuídos aos alunos para a etapa de coloração e montagem das amostras. Entretanto, a etapa final de visualização da amostra foi, indubitavelmente a mais esperada. Surgiram questionamentos como *“porque a raiz tem células organizadas de forma diferente?”* ou *“por que se coram de modo diferente no centro e nas bordas?”*. Este grupo teve resultados imediatos e, portanto a apresentação foi preparada com o material pronto.

As oficinas foram marcadas segundo cronograma sugerido pelo regente. Durante as oficinas, os estagiários apresentaram o objeto de estudo em seus aspectos importantes, desenvolvendo com os alunos, posteriormente, uma atividade experimental. Ao final do cronograma, cada grupo teve que apresentar ao regente, bem como aos demais colegas de classe, os resultados obtidos através dos experimentos e o que justificaria esses resultados. A participação nas oficinas e a apresentação dos trabalhos compuseram parte da avaliação da disciplina Biologia referente ao III Bimestre.

Considerando como amostra apenas os grupos supracitados, pode-se dizer que as atividades foram capazes de despertar o interesse dos alunos a respeito do conteúdo apresentado. Durante as oficinas os alunos tiveram a chance de observar de forma palpável, isto é, de modo prático os conteúdos difundidos durante as aulas convencionais. As imagens que geralmente aparecem no livro didático sobre as raízes, foram visualizadas em coisas simples e conhecidas como um broto de feijão. Da mesma forma, os processos bioquímicos que envolvem a fotossíntese e que aparentemente são muito abstratos se tornam visíveis através das alterações das folhas submetidas a tratamentos com luz/sombra.

Sobre o interesse dos alunos é primordial considerar que o ponto motivacional neste caso foi a metodologia utilizada, que passou de conceitual para experimental, trazendo aos alunos uma nova vivência com relação ao conteúdo. Em Seniciato e Cavassan (2008) encontra-se que a aprendizagem dos conteúdos, especificamente os

científicos, está ligada de forma positiva às situações emocionais, evidenciada na motivação apresentada pelos alunos nas aulas onde é possível a experimentação dos conteúdos ministrados. Nesse contexto, as estruturas cognitivas do educando são capazes de assimilar os conceitos básicos desde que explanados de forma significativa, ou seja, quando fundamentada em informações que possuam relevância, traçando um mapa do conceito geral ao novo incorporado de forma hierárquica (Wiggers e StangE, 2015).

Como há em Borges e Lima (2007), o conhecimento adquirido durante as aulas não subsidia o sujeito intervencionista do aluno porque a metodologia empregada pelo docente é marcada pelo caráter conceitual. Arrais e colaboradores (2014) recordam a necessidade da realização de oficinas que estimulem a criatividade dos alunos e que os façam incorporar os saberes teóricos à prática. É fato que nem todas as escolas possuem aparatos tecnológicos para uma experimentação laboratorial mais sofisticada. Sobre isso, argumenta-se que as dificuldades no Ensino de Botânica não devem se apoiar nessa justificativa, já que existe a possibilidade de se utilizar materiais simples, o espaço de lazer da escola, por exemplo, como um meio que motive os alunos à aprendizagem (ARRAIS et al. 2014). Neste relato empregamos o jardim para mostrar de modo prático a fotossíntese, mas ele poderia ter sido observado no contexto reprodutivo, com as flores; taxonômico, com os diferentes grupos de plantas; dentre outros aspectos que podem ser explorados conforme a necessidade do professor.

Considerações Finais

As dificuldades na aprendizagem nos conteúdos em Botânica são citados na literatura associados à dificuldade em trazer as plantas ao contexto de proximidade com o sujeito. Apesar de estarem muito presentes no cotidiano, os saberes botânicos são geralmente empregados de maneira conceitual. Ao considerar o aspecto motivacional da aprendizagem, trazer os vegetais para o “universo” do aluno de modo prático lhes proporciona um ambiente de experimentação, de aprendizagem a partir dos questionamentos gerados mediante os resultados.

A partir da realização do Projeto de Intervenção, considera-se que os alunos estiveram próximos dos conteúdos de Botânica, desenvolvendo, através da prática, novos meios para aquisição do conhecimento científico relativo a esta área. Considera-se também que a metodologia utilizada facilitou o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Assim, o desenvolvimento do projeto possibilitou aos alunos um ambiente diferente de aprendizagem, em uma dinâmica alternativa de ensino.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, R. C. M.; NASCIMENTO, A. P.; Aulas práticas de botânica contribuindo para formação do Ensino de Ciências Biológicas. *V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristóvão: 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo>>. Acesso em: 16 out. 2012.

ARRAIS, M. G. M.; SOUSA, G. M.; MARSUA, M. L. A. O ensino de botânica: Investigando dificuldades na prática docente. *Revista da SBEnBio*, n.7, p. 5409-5418, 2014.

BORGES, R. M. R; LIMA, V. M. R; Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6 (1), 2007

CECANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. *Revista Brasil. Bot.*, v29 (2), p.335-337, abr.-jun. 2006.

GASPARIN, J. L; A construção dos conceitos científicos em sala de aula. *Conferência*.2007. Disponível em: <<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas>>. Acesso em: 24 mai. 2012.

MENEZES, L.C.; SOUZA, V.C.; NICOMEDES, M.P.; ANDRADE, R.R.D.; SANTOS, B.A.C. Iniciativas para o aprendizado de botânica no ensino médio. Centro de Formação de Tecnólogos/Departamento de Ciências Básicas e Sociais/PROLICEN. *XI Encontro de Iniciação à Docência*. UFPB-PRG, 2008.

PIUS, F. R; ROSA, E. J; PRIMON, C. S. F; Ensino de biologia. *I Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica da Uniban*, [S.l.:s.n], 2008. Disponível em <http://186.211.65.115/pesquisa/iniciacao_cientifica/pdf/ciencias_humanas/educacao/ensino_biolgia.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

SENICIATO, T; CAVASSAN, O; Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. *Ciências & Cognição*, v. 13 (3): 120-136, 2008.

SOARES, J. F.; O efeito da escola no desempenho de seus alunos. *REICE*, vol. 02 (2), 2004.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Towards a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*. v. 47 (1):2-9. 2001.

WINGGERS, I; STANGE, C. E. B. *Aprendizagem Significativa no ensino de Botânica*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2015.



AMIGOS PELA PREVENÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO SAÚDE DE PREVENÇÃO NAS ESCOLAS (SPE) EM UMA ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL

Mônica da Silva Gallon*
João Bernardes da Rocha Filho**

RESUMO

O texto relata a aplicação do projeto denominado Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, que implantou nova abordagem educativa quanto aos temas ligados à vulnerabilidade dos estudantes, como drogas, violência, sexo inseguro, gravidez na adolescência e comportamentos prejudiciais, de forma geral. O projeto envolveu a capacitação de um grupo de professores, incluindo materiais didáticos e estruturas de apoio para inserção na escola, que posteriormente capacitaram estudantes que se tornaram multiplicadores de prevenção, atendendo diretamente seus colegas. Os pais e a comunidade escolar foram informados da ação, e os resultados se mostraram altamente positivos, com redução do índice de gravidez na adolescência e uso de drogas lícitas e ilícitas.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde e Prevenção nas Escolas, Educação para a saúde, Educação não-formal.

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS.
monica.gallon@gmail.com

**Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS.
jbrfilho@pucrs.br

Introdução

O projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) envolve a parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, com o apoio da UNESCO, UNICEF e UNFPA e integra as ações do Projeto Saúde da Escola (PSE). Estas instituições constituem um Grupo de Trabalho Federal (GTF) que institui as diretrizes e faz a avaliação e o monitoramento do projeto e subprojetos em âmbitos de grupos de trabalho estaduais e municipais.

Esforços por parte do Ministério da Saúde vêm no sentido de articular, juntamente com a educação, ações relacionadas à saúde sexual e saúde reprodutiva, ocorrendo desde meados de 1995. O SPE trata de assuntos ligados à prevenção à gravidez precoce, da violência escolar e do uso de drogas, além de questões de gênero e diversidade sexual, entre outros temas, preconizando o fortalecimento de debates e da participação juvenil (BRASIL, 2011).

No município de Canoas, RS, foi implementado o projeto no ano 2007, na forma de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Secretaria da Saúde. Ao todo, o projeto abrangeu 34 escolas, sendo 11 municipais de Ensino Fundamental, 12 municipais de Educação Infantil e 11 estaduais.

O primeiro passo do programa foi a capacitação de professores das redes municipal e estadual de ensino por meio de oficinas sobre gravidez, doenças sexualmente transmissíveis (DST's), violência escolar e uso de drogas, visando a tornar esses educadores elementos de referência sobre os assuntos relacionados à vulnerabilidade do jovem dentro da escola. A esses profissionais foram fornecidos, além da formação, propriamente dita, materiais didáticos e apoio para inserção do trabalho em suas instituições de origem, bem como continuaram recebendo suporte da coordenação municipal para implantação do projeto. Partindo desse movimento, as escolas nas quais havia um professor de referência receberam um programa de

capacitação para um grupo de alunos, preparados para atuarem como *multiplicadores de prevenção*, sendo vistos pelos demais estudantes da escola como referências sobre assuntos ligados à prevenção e saúde. A partir desse ponto cada escola seguiu com seu projeto próprio, de acordo com as demandas específicas, já que os contextos eram diferenciados.

Alinhado com este projeto, o presente relato informa sobre a implantação em uma das escolas municipais, transcorrido no ano de 2010. A escola, situada no Centro de Canoas, contava à época com cerca de 1038 alunos, atendendo do 1º ano a 8ª série, e no segmento EJA. Para implantação do programa foi feita a escolha dos alunos participantes por meio da representatividade dos líderes de turma das séries finais, posteriormente sendo realizado o convite aos pais para uma reunião, com o objetivo de esclarecer-lhes a natureza do projeto e o trabalho que seus filhos, os multiplicadores, desenvolveriam. Formou-se, então, um grupo inicial de 16 alunos.

Desenvolvimento

Após a constituição do grupo, desenvolveram-se numerosas atividades baseadas nos temas norteadores tratados pelo SPE. Os alunos *multiplicadores de prevenção* passaram a ser vistos pelos colegas como referências, sendo procurados para conversar a respeito de assuntos relacionados. Os multiplicadores foram instruídos a conduzir os fatos com discrição e orientados a não *prestarem consulta*, mas sim orientarem os colegas a buscarem serviços técnicos especializados disponíveis no município, ou diálogos amistosos com a família. Sabemos que o adolescente aprende mais com outros adolescentes (BRASIL, 2011), e pensando assim esses jovens passaram a auxiliar nas aulas, enriquecendo debates de assuntos relacionados à orientação sexual e saúde, sendo estes, tratados como temas transversais e, por isso, presentes nas diversas áreas do conhecimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a transversalidade deve ser compreendida como uma forma de introduzir temas às diversas disciplinas, de maneira a estarem presentes permeando todas elas.

Dentro da escola estruturou-se então o Projeto Amigos Pela Prevenção, com o objetivo central de informar os alunos multiplicadores de forma que esses pudessem atuar com seus pares, em sala de aula e em seus grupos naturais. Nos anos de 2011 e

2012 os alunos tiveram encontros quinzenais com a professora multiplicadora para debates de problemas que eles vivenciavam na escola, como *Bullying*, violências verbais contra professores e uso de drogas, e eles propuseram formas de abordagem dos assuntos no âmbito escolar.

Nesses encontros ainda houve, com o tempo, a renovação dos alunos, conforme os participantes do grupo inicial egressavam da escola, ocorrendo essa mudança por livre adesão, havendo muitos interessados na participação do projeto. Nas reuniões, aproveitou-se ainda para a inserção de novos temas de trabalho, à medida que o grupo de professores multiplicadores participava de formações continuadas mensais juntamente com a coordenadora do grupo municipal, com atualizações nos assuntos e palestras com serviços especializados do município.

Dentre os trabalhos desenvolvidos houve a participação em campanhas antitabagismo, nas quais os alunos realizaram entrevistas com colegas e comunidade escolar e, posteriormente, prepararam cartazes, mobiles para exposição na escola (Foto 1) e marcadores de página incentivando o abandono do fumo. Seguiu-se campanha no dia dos namorados, dentro do ambiente escolar e o convite de um shopping da cidade, localizado nas imediações da escola, e do Serviço de Atendimento Especializado do Município (SAE) para distribuição de material de divulgação ao público frequentante do espaço para uso de preservativo e o incentivo a procurar o SAE para testes de HIV. No dia mundial de luta contra a AIDS, 1º de dezembro, os alunos distribuíram tatuagens removíveis entre os colegas, com mensagens sobre uso de preservativo e também material de divulgação falando sobre a importância do tratamento e contra o preconceito sobre a doença.



Foto 1 - Mobiles confeccionados pelos estudantes pertencentes ao grupo de multiplicadores referentes à campanha antitabagismo realizada na escola (Foto: Mônica Gallon).

Aproveitando o interesse e disponibilidade do grupo em divulgar ações relacionadas à saúde e prevenção dentro da escola, os estudantes passaram também a levar alguns trabalhos aos alunos das séries iniciais, como prevenção à violência escolar, *Bullying*, e também temas relacionados à saúde, como higiene bucal e corporal, alimentação saudável e doenças relacionadas ao frio, como a Campanha da Gripe (Foto 2).



Foto 2 - Grupo de alunos multiplicadores alertando colegas das séries iniciais a respeito das doenças relacionadas ao frio (foto: Mônica Gallon).

Com a estruturação do trabalho e conforme o interesse dos alunos por determinados assuntos, seguiram-se reuniões e trabalhos contando com a autonomia que o grupo adquiriu. Sendo assim, os próprios estudantes passaram a organizar oficinas e a desenvolver trabalhos com os colegas, com a supervisão da professora multiplicadora da escola, dispondo do auxílio à intermediação de outros professores, suporte e materiais sempre que necessário.

Sendo um tema considerado que permite uma abordagem transdisciplinar, é trabalhado sem a formalidade e a especificidade de um conteúdo disciplinar, mas focado na cotidianidade, despertando grande curiosidade e interesse entre os jovens. Essa abordagem pode ser uma forma de atrair o interesse do aluno, já que conforme Rocha Filho et al. (2009) a desconsideração ao contexto dos alunos, em qualquer disciplina, representa uma das causas apontadas para o desinteresse de muitos. Ainda segundo os autores, um trabalho baseado na transdisciplinaridade pode ultrapassar as barreiras estabelecidas entre as disciplinas com “o objetivo de construir um conhecimento integral, unificado e significativo” (ROCHA FILHO et al., 2009, p. 36)

Os temas tratados pelo SPE ainda geram polêmica na comunidade escolar, sendo por vezes confundida com incitação ao sexo, pornografia, incentivo a atos libidinosos, entre outras acusações. Tais *rotulagens* não partem apenas das pessoas que observam a escola de fora de seus portões, mas também de próprios colegas professores, que por vezes acabam fazendo interpretações equivocadas e preconceituosas do trabalho. Por isso, é papel do professor multiplicador esclarecer a comunidade sobre a natureza benéfica do projeto, norteando e orientando o grupo e esclarecendo os pais sobre o propósito do trabalho.

De acordo com Louro (1998), a escola no seu cotidiano trabalha a sexualidade muito além das possíveis sessões de educação ou *orientação sexual* que estão previstas no currículo; em consequência, qualquer tentativa de um projeto alternativo acarreta tomada de decisões mais amplas. O professor, em sua formação inicial, não recebe aporte suficiente para tratar de tais assuntos, considerando muitas vezes o tema sexualidade como algo desvinculado da *vida real*, tendo dificuldades de reconhecer a sexualidade como conteúdo natural da educação (OLIVEIRA, 1998).

Trabalhar com tal tipo de projeto implica lidar com diferentes concepções religiosas, tipos familiares e culturais, porém é necessário não *fecharmos os olhos* para os

problemas que cercam nossos jovens. Louro (1998) afirma que ninguém é especialista nessa tarefa dentro do âmbito escolar, mas todos são, de certa forma, responsáveis por isso, e é impossível fazer educação sexual e educação para a saúde e convivência como se estes fossem detalhes externos, alheios a nós. Somos todos agentes nesse processo, sendo direta ou indiretamente afetados. Sendo o tema trabalhado entre pares, trata-se de um processo de educação informal, podendo ocorrer em conversas entre os jovens e/ou em outros ambientes que não a escola (OLIVEIRA, 1998). Como Ayres et al. (2003, p. 134) trazem, “a rede de comunicação muitas vezes transborda o muro da escola e chega à casa, à família”.

Sabemos que muitos jovens acabam tirando suas dúvidas relacionadas à sexualidade e outros temas diretamente com seus amigos, e que as informações contidas nesses diálogos podem ser equivocadas ou distorcidas. Dessa forma, é imprescindível que os jovens se apoderem da informação correta para que saibam tomar suas decisões e possam passá-las adiante com propriedade. No entanto, quando a família também não consegue cumprir este papel e a escola se exime dessa responsabilidade, os amigos são as únicas fontes próximas, e é natural que sejam usadas.

Assim como constatado em trabalho realizado por Ayres et al. (2003), a maioria dos alunos da escola gosta do trabalho desenvolvido pelos colegas, e também se sentem orgulhosos por serem reconhecidos pelos pares como veículos de informação valiosa.

Considerações Finais

Não é possível quantificar com precisão a eficácia do trabalho sobre a melhoria no comportamento dos alunos da escola, mas durante o período de atuação do projeto tivemos informação de apenas dois casos de gravidez de estudantes da escola, bem como casos isolados de alunos com envolvimento com drogas. Ambos indicadores positivos, na medida em que esses números eram tradicionalmente maiores em nesta escola. É evidente que uma conversa aberta torna mais acessível o conhecimento, e com isso ocorre uma diminuição do número de casos objetivamente ligados à falta de informações.

O projeto esteve em andamento até o início de 2014 e contou com a colaboração de vários alunos concluintes do Ensino Fundamental e que ingressaram no Ensino

Médio em outras instituições. Estes alunos relataram sobre a vontade de levar o trabalho também para suas escolas, o que demonstrou o entusiasmo de participar do projeto e vislumbrar suas ações continuadas por outros colegas. Também denota a importância da discussão de temas relacionados à sexualidade, drogas e saúde no ambiente escolar.

Referências

AYRES, J. R. C. M. *Adolescência e AIDS*: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. *Interface-Comunic, Saúde, Educ*, v. 7, n. 12, p.113-28, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sexualidade e Saúde Reprodutiva. *Saúde e Prevenção nas Escolas*. Vol. 1. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

LOURO, G. L. Sexualidade: Lições da escola. In: MEYER, D. E. E. (Org.) *Saúde e Sexualidade na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, D. L. Sexo e Saúde na Escola: isto não é coisa de médico? In: MEYER, D. E. E. (Org.) *Saúde e Sexualidade na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. *Transdisciplinaridade*. A natureza Íntima da Educação Científica. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.



POR UMA HISTÓRIA TEMÁTICA: FILMES EM SALA DE AULA.

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos*

RESUMO

A proposta desse relato é apresentar algumas opções de filmes de ficção e documentários para serem trabalhados em salas de aula do ensino fundamental no contexto de um ensino temático. Essas propostas são baseadas na prática de sala de aula na rede pública do Distrito Federal, numa escola de ensino fundamental do Recanto das Emas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história, cinema, história temática

* Professor da rede pública do DF e doutorando em história pela Universidade de Brasília

Introdução

“Posso perguntar-lhe uma coisa? Conte-lhe duas histórias sobre o que aconteceu no mar. Nenhuma explica o que provocou o naufrágio do navio e ninguém pode dar provas de qual é a história verdadeira. Em ambas as histórias, o navio naufraga, a minha família morre e eu sofro. (...) Então, que história prefere?” (LEE, 2012).

Essa citação é uma fala do final do filme *A Vida de Pi* do diretor Ang Lee, que serve para introduzir a ideia do presente trabalho.

O cinema é um recurso recorrente em sala de aula, em especial nas aulas de história. A chamada sétima-arte, no entanto, tem contribuições que vão além de servir como fonte, afinal de contas o cinema é uma linguagem, uma forma de dar sentido ao mundo. Desse modo, é preciso explorar as múltiplas possibilidades que os filmes trazem ao ensino de modo geral e ao ensino de história de maneira específica. Como destaca Circe Bittencourt, “fica evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além” (BITTENCOURT, 2004: 375).

Ir além dos conteúdos dos filmes de ficção e documentários que podem ser trabalhados passa por romper com as concepções mais tradicionais de ensino de história. Por um lado, é preciso ir além do costumeiro quadripartismo etapista da cronologia europeizante criado na França, onde uma pretensa história universal caminha da antiguidade, passando pelo medievo, pela Idade Moderna e chegando triunfante ao progresso contemporâneo (Cf. CHESNEAUX, 1995). Ainda que o ensino temático venha ganhando espaço nas práticas de ensino e nos livros didáticos (Cf. SANTOS, 2008), ele ainda é francamente minoritário nas coleções propostas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2013 (MEC, 2013). Outra questão é ir além do conteúdismo que recheia currículos e o trabalho de tantos professores,

buscando formas de se pensar historicamente, ou seja, refletir sobre qualquer conteúdo disponível e não apenas decorá-los (Cf. NADAI, 1993).

Assim, a proposta desse artigo é apresentar algumas opções de filmes para serem trabalhados em salas de aula do ensino fundamental no contexto de um ensino temático. Os filmes e seus fragmentos devem ser pensados como elementos para debates múltiplos e exercícios críticos e não como reafirmadores de concepções monolíticas. O material deve ser relacionado com as experiências dos educandos, com outras leituras e com as condições do seu próprio fazer. De acordo com Carlos Vesentini:

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

Muitos desses filmes constam das sugestões de inúmeros livros didáticos e fazem parte das práticas de ensino de incontáveis docentes, mas geralmente com caráter ilustrativo. Como indica Vesentini, é preciso subdividir, recortar, esmiuçar esse material. Esse me parece o caminho mais interessante para compor um diálogo com a experiência dos educandos, bem como com a bibliografia de apoio.

Essas propostas são baseadas na minha prática de sala de aula na rede pública do Distrito Federal, numa escola de ensino fundamental do Recanto das Emas em turmas de 6º, 8º e 9º ano. Os eixos temáticos com que trabalho em cada um dos respectivos anos são: tempo, mitos e culturas; terra, propriedade e nação; história, memória e cidadania. Mas continua no ar a pergunta inicial: então, que história você prefere?"

Temas e filmes propostos

6º ano – Eixo Temático: Tempo, mitos e culturas.

Filme: A Guerra do Fogo. Direção Jean-Jacques Annaud. 1981 (100min).

O filme “A Guerra do Fogo” do cineasta francês Jean-Jacques Annaud foi produzido em 1981. Ele é considerado uma obra-prima sobre a evolução do ser humano e o paleolítico. Em minha opinião é um dos dez melhores filmes de todos os

tempos. Tornou-se até mesmo um lugar comum sendo recomendado por praticamente todos os livros didáticos no último PNLD para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL-MEC, 2012), quando não é exibido integralmente ou em partes em inúmeras salas de aula. Em minha prática letiva, o filme é exibido como a culminância da discussão da evolução do ser humano, dos ancestrais do homem moderno e da Idade das Cavernas¹.

O filme narra as aventuras de um trio de neandertais (homo sapiens neandertalenses) em busca de fogo após sua tribo ser atacada por outra tribo de hominídeos. A disputa pelo fogo é sangrenta, mas a humanização dos neandertais ao longo do caminho é marcada pelas aprendizagens. O domínio do fogo e a sobrevivência humana vem definida desde o título: uma guerra.

A sensibilidade do diretor e a expressividade dos atores são capazes de fazer os educandos refletirem sobre esse mundo alienígena que é o paleolítico. A narrativa do filme é linear e didática, onde os personagens vão se desenvolvendo conforme o mundo que os envolve vai se tornando mais amplo. Por se tratar de uma turma de 6º ano, a maioria dos estudantes tem de dez a onze anos e é possível “caminhare” na trilha da busca pelo fogo. Diversas cenas merecem destaque:

- A cena inicial em que o mais brutamente do trio de "caçadores do fogo" aparece guardando a entrada da caverna ao lado de uma grande fogueira, enquanto a tribo dorme. O guardião pega uma lenha em chamas e atira contra um grupo de lobos que rondam a caverna. Os animais fogem espantados e ganindo, mostrando aí uma importante diferença dos hominídeos como dominadores do fogo. Isso possibilitou sobreviver a predadores e manter mais segurança.

A cena após o ataque, quando reunidos e desolados, os sobreviventes da tribo veem-se em um pântano frio e sombrio, ilhados do mundo. Lobos espreitam ao redor e estão feridos e assustados. Ao verem o portador do fogo surgir, suas esperanças se renovam, mas ao tentar alcançar os outros, o fogo se apaga. Um esforço coletivo é feito para salvar o fogo. Assistimos ao líder do trio de caçadores do fogo até o último sopro tentar, em vão, salvar uma última brasa. O fogo como a força vital daquele grupo.

¹Trato aqui como Idade das Cavernas e não Pré-história, uma vez que nada é antes da história. É incrível a força dessa ideia, que mesmo com os questionamentos ao quadripartismo histórico tradicional e aos preconceitos contra povos ágrafos, permanece presente nos currículos, livros didáticos e práticas letivas. Sobre o assunto ver: CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

A cena em que o trio fica cercado por um par de dentes-de-sabre em uma árvore é interessante pelo lado cômico e da alimentação.

A cena em que os três caçadores encontram os restos de uma fogueira é sublime. Tomados pelo êxtase, os neandertais rolam nas cinzas como que possuídos pela felicidade. O fogo está próximo. É como um deus da vida e da esperança para eles. Enquanto rolam, encontram restos de carne e passam a se alimentar. O horror os invade quando descobrem através de um crânio que aqueles eram restos humanos. A ideia do canibalismo como um limite à ideia de humanidade salta aos olhos. Aquilo que parecia a salvação, agora pode ser a destruição.

A cena em que o trio já reunido com a mulher homo sapiens sapiens acende a primeira fogueira também é maravilhosa. Vale aqui destacar a figura da mulher, que além de trazer os conflitos de gênero para a trama, representa o contraste entre homo sapiens sapiens e neandertais. Ela sabe produzir remédios para curar feridas, ela possui um idioma complexo, ela pinta o próprio corpo, que são coisas estranhas para os neandertais. Estes que até esse momento do filme eram os "mais evoluídos" são postos agora como "menos evoluídos". O ápice desse desenvolvimento se dá com a chegada deles à tribo dos homo sapiens sapiens. Voltando à cena da fogueira, a dança dos três ao redor do fogo é magnífica, expressando a grandiosidade daquele momento pelo qual esperaram e lutaram.

Quando desperta, o grupo percebe que está cercado pelos hominídeos de quem roubaram o fogo. O surgimento de uma manada de mamutes paralisa as ações. O líder dos neandertais decide tentar aproximar-se dos animais, mesmo com medo, pois percebe o medo maior dos inimigos. Oferecendo capim, ele consegue aproximar-se dos mamutes e passar por eles sem problemas. Seus amigos fazem o mesmo, mas quando os numerosos inimigos avançam, os mamutes investem em carga temendo um ataque. Não só a inteligência vence a força, mas a domesticação dos animais surge como uma questão a ser tratada.

A cena mais impactante e importante do filme é a cena em que a mulher homo sapiens sapiens faz o fogo diante do líder dos neandertais. Essa cena é de uma perfeição capaz de capturar o imaginário dos estudantes de dez a onze anos. Cada passo meticuloso do processo vai sendo acompanhado pela aflição do neandertal, que só entende a razão daquilo quando o movimento das madeiras gera a brasa. Era como se

aquela mulher fosse capaz de criar o deus que ele só encontrava na natureza. Ele nunca havia visto o fogo ser feito do nada.

Esse momento se repete quando eles retornam à tribo e mostram o processo de fazer fogo aos outros neandertais. Pode ser então aprofundado com dinâmicas de como produzimos o fogo em nosso cotidiano, as tecnologias contemporâneas de produção do fogo como fósforos, isqueiros, lança-chamas. Ou ainda, ideias e imaginários sobre o fogo, que envolvem desde lugares comuns como “criança que brinca com fogo faz xixi na cama” até o “fogo da paixão” ou as fogueiras de São João.

Outra questão sensacional é a do riso. Numa cena inicial, quando a mulher se integra ao grupo, uma pedra cai sobre a cabeça de um deles. Isso arranca dela imensas gargalhadas, enquanto os três ficam perplexos sem entender. Mais à frente, quando eles deixam para trás a tribo dos *homo sapiens sapiens*, o mais brutamontes (que não é o líder) deles deixa cair uma pedra sobre a cabeça do companheiro mais fraco. Ainda que isso rache a cabeça do coitado, todos se esbarracham de rir. A expressão da alegria e mais uma vez a dimensão da aprendizagem como parte das experiências humanas. Há que se dar aqui uma poderosa e gostosa gargalhada coletiva.

Uma das questões mais bem trabalhadas do filme e mais delicadas é a da sexualidade. Quando a mulher entra para o grupo, o mais forte tenta tomá-la, mas ela busca refúgio no líder, que para “salvá-la” do companheiro, tem que ele mesmo violentá-la, fazendo dela sua companheira. As cenas de sexo são fortes e eu prefiro saltá-las nas turmas de 6º ano, pois acabam eclipsando o restante. Várias discussões surgem da relação entre os dois: a fuga dela, o modo como ela o ensina a fazer amor ao invés do sexo animal, a preferência dela por seguir com ele, quando os companheiros vêm resgatá-lo da tribo dos *homo sapiens sapiens*.

É belíssima a cena (que termina com a do riso) em que ela está pintando o próprio corpo com carvão e ele a ajuda a se pintar, como se mostrasse que ela não teria de deixar sua cultura, sua identidade ao seguir com ele.

Além disso, existem estudos recentes de que a relação entre os sexos na idade das cavernas teria sido mais igualitária do que se pensa, tendo início a hierarquização entre gêneros com o advento da agricultura².

²LOUREIRO, Gabriela. Ciência comprova que igualdade de gênero existiu na pré-história. **Revista Galileu**. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/blogs/fator-x/noticia/2015/05/ciencia-comprova-que->

Ainda que o filme não trabalhe com essa lógica, serve para levantar o debate de tal questão, assim como para problematizar os papéis tradicionalmente legitimados para o feminino e o masculino como homens caçadores e mulheres coletoras, por exemplo. É interessante dividir os educandos em dois grupos e realizar uma dinâmica onde as meninas e os meninos são convidados a pensar maneiras de “organizar a tribo”. Haveria realmente espaço apenas para a tal lei do mais forte? Ou seria necessária a negociação entre todos em prol da sobrevivência?

A cena final em que o casal neandertal e sapiens sapiens observam a lua, enquanto ele acaricia a barriga dela, que está grávida, mostra outra questão ensejada no filme. Apesar de ser de 1981, ao contrário das teorias mais fortes da época, o diretor apresenta a ideia de cruzamento entre neandertais e homo sapiens sapiens. Nos dias de hoje, os estudos usando a genética dão conta que parte do DNA do homem moderno vem dos neandertais³. Evoluir nem sempre é competir.

Espero que isso possa ajudar os interessados em passar o filme. Como já dito, ele é muito comentado, ilustra muito livro didático por aí, mas poucos o trazem para o espaço de experiência dos educandos. Mais do que aprender a linha evolutiva do homem, podemos imaginar as possibilidades do ser humano. Assim como Annaud construiu sua maneira de representar o paleolítico e os diferentes tipos de seres humanos, por que não podem os estudantes fazer o mesmo, dando seus próprios nomes e características, imaginando como seriam todos aqueles fósseis que ilustram seus livros?

8º ano – Eixo temático: Terra, propriedade e nação.

Filme: Narradores de Javé. Direção: Eliane Caffé. 2003 (100min).

[igualdade-de-genero-existiu-na-pre-historia.html](#)>. Acesso em: 21 dez. 2015. Alguns autores como RianeEisler vão ainda mais longe e acreditam que todo o período do paleolítico foi marcado pela colaboração entre homens e mulheres e não pela dominação. Esse modelo teria se estendido pelo neolítico apesar da maioria dos autores defender o contrário. Para essa autora, “a visão prevalente ainda é a de que a dominância masculina, a propriedade privada e a escravidão são subprodutos da revolução agrícola. Esta visão se mantém apesar das evidências de que, pelo contrário, a igualdade entre os sexos – e entre todas as pessoas – era a regra geral no período Neolítico”. EISLER, Riane. O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Palas Athena, 2007.

³Genes dos neandertais deram pele resistente aos humanos modernos. Disponível em: <<http://glo.bo/1hRKoGs>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

O primeiro filme que apresento aos estudantes do 8º ano é *Narradores de Javé*, um filme de 2003 da diretora Eliane Caffé. Belíssima produção brasileira que serve muito bem ao perpétuo movimento de discutir o que é história e como se faz história.

O filme narra a "odisseia" da população da pequena vila de Javé que será engolida pelas águas de uma barragem. Na esperança de salvá-la do avanço das águas, a população resolve relatar a história das origens da comunidade para constituir um documento capaz de embasar a defesa desse patrimônio cultural. Temos então nossos narradores de Javé, que vem do hebraico e é um dos nomes de Deus na bíblia.

Tudo isso, nós sabemos através de Zaqueu, personagem de Nélon Xavier, que está narrando o acontecido a outras pessoas em um bar. Ele é o primeiro narrador que se apresenta diante de nós. Um narrador de cuja onisciência os educandos devem ser convidados a desconfiar. Ou será mais interessante que desconfiem da narração da diretora Caffé que narra através de Zaqueu o que narram os moradores? Ou desconfiar da professora que narra o que narra a diretora narrando tantas narrativas sobre Javé?

Destaco aqui a dimensão narrativa do discurso histórico que deve ser explorada com alunas e alunos. Roger Chartier defende a "plena pertença da história, em todas as suas formas, mesmo as mais estruturais, ao domínio da narrativa" (CHARTIER, 1990: 81). O historiador francês não entende haver espaço para pensar um "ressurgimento da narrativa", conforme a expressão de Lawrence Stone em seu artigo (STONE, 1979) e o ideário dos praticantes da chamada história-problema defendida pelos membros da escola dos Annales. Para Chartier, "a história é sempre relato, mesmo quando pretende desfazer-se da narrativa, e o seu modo de compreensão permanece tributário dos procedimentos e operações que assegurem a encenação em forma de intriga das ações representadas" (CHARTIER, 1990: 82).

Incapaz de documentar a própria história, a população se vê obrigada a repatriar um antigo pária, um poeta lançado ao ostracismo por ter denegrido no passado todo o povo da comunidade javense, Antônio Biá, vivido magistralmente por José Dumont. Antônio Biá recebe a incumbência de ouvir a todos e produzir a narrativa final capaz de salvar Javé e ele mesmo.

Demora pouco para que o Homero nordestino, no entanto, esbarre nas histórias construídas por cada um. Cada qual dos habitantes tem seus próprios interesses a apresentar, desejando sempre "puxar a sardinha pro seu lado", como se diz por aí.

Todos tem alguma história, alguma prova ou desejo de possuir um ou outro. O próprio Biá faz daquela história o palco de sua prosa debochada e inquieta, perturbando a todos ao mesmo tempo em que relembrando-os da necessidade que tinham dele. Como já fizera antes e anuncia, ele mostra que há fogo, onde todos viam apenas fumaça.

Várias das falas de Antônio Biá e seus vizinhos podem ser exploradas em sala de aula, tais como:

- "Uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito. O acontecido tem que ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido".

- "Gente, escritura é assim: um homem curvo vira carcunda; gente do olho torto, eu digo que é zaroio; por exemplo, se o sujeito é manco assim, então, na história, eu digo que ele não tem uma perna. É assim, é das regras da escritura".

- "Se a senhora não quiser, eu não dou grafias na sua odisseia ou escrevo o que me der na cachola sem ponto e vírgula"!

Tudo isso, somado às narrativas mais que pessoais da comunidade, nos permitem ver os inúmeros conflitos daquela gente e o reflexo em suas histórias sempre atuais do passado. Haveria alguma verdade além das versões? O filme escancara a dimensão narrativa da história, um problema batido para os acadêmicos, mas muito negligenciado em sala de aula. A epopeia formadora das nações e Estados modernos é tida com única e inevitável forma de se estudar história. Eu deixei de crer no lindo progresso da civilização ocidental muito antes de aprender que o progresso foi uma ideia construída metodicamente no século XIX.

Além de denunciar ilusões historiográficas, o filme serve para dar voz a uma cultura popular muito mais próxima de nós do que se costuma aceitar. Os alunos do 8º ano que assistem ao filme costumam adorar, se esbarracharam de rir e reconhecem muitas de suas vivências ou de seus familiares nas cenas do Brasil que passam na tela.

Obviamente, o filme que possui cerca de 100 minutos toma duas aulas para ser passado completamente. Eu prefiro fazer um recorte que vai do momento que Antônio Biá apresenta o livro onde escreverá a história (minuto 18) até o fim da narrativa de Firmino, o ator Gero Camilo, na casa de Deodora, a atriz Luci Pereira (minuto 45). Isso permite aos educandos assistirem três narrativas: a do senhor Vicentino, o ator Nélson Dantas, (engrandecendo Indalécio); a da senhora Deodora (engrandecendo Mariardina); e a do próprio Firmino (se colocando no papel de Indalécio, ao mesmo

tempo que denigre o próprio e Mariardina). Também dá tempo para o deslocamento para a sala de vídeo e a discussão sobre o que foi assistido sem correria.

Para quem prefere trabalhar com o filme completo, o acréscimo das narrativas dos gêmeos (que escancaram o caráter personalista das memórias javélicas na disputa por uma herança) e do velho negro cujo discurso passa por um tradutor (transformando Indalécio em Indaleo, em líder dos negros fugidos que encontram Oxum, orixá da água para guiá-los ao invés de Mariardina) ampliaram ainda mais as possibilidades do filme e seus tantos “tradutores”. A filmagem dos discursos desesperados dos moradores pelos engenheiros que construirão a represa também são de uma eloquência tremenda.

A provocação começa com qual é a verdadeira história? Existe uma história verdadeira? A dinâmica de um debate merece todo o espaço da aula seguinte. Dispor os estudantes em círculo para que os diálogos se deem de maneira mais aberta me parece fundamental. A culminância é estender diante da turma a colcha de retalhos da Javé que nós mesmos vamos narrando. E por aí vai...

Filme: Acercadacana. Direção: Felipe Peres Calheiros. 2010 (20 min).

Com as turmas de 8º ano, após o filme Narradores de Javé, trabalho com eles o documentário Acercadacana de Felipe Peres Calheiros, que já está articulado com os eixos temáticos Terra e Propriedade. O filme tem 20 minutos e apresenta a luta da senhora Maria Francisca, posseira de um sítio no Engenho Tiúma em São Lourenço da Mata, Zona da Mata de Pernambuco. Ao contrário de milhares de outros posseiros, que foram expulsos ou coagidos, a lavradora resiste no local que é sua moradia há mais de quarenta anos. Ela denuncia a violência e os desmandos dos donos do engenho, o grupo Petribu, que prefere tomar as terras para o cultivo da cana. A cena final dos paredões de fogo do canavial em chamas que envolvem o sítio é marcante.

Para a discussão, somo ao filme, duas músicas: Asa Branca de Luiz Gonzaga e Banditismo Por Uma Questão de Classe de Chico Science e Nação Zumbi. Asa Branca é uma música muito familiar para eles, um hino dos sertanejos. Banditismo é uma música com pegada rock'n roll, mas com o melhor do mangubeat, mostrando outra ótica pra formação da delinquência: "banditismo por necessidade". As duas músicas somam-se ao filme mostrando possibilidades de caminho para as sofridas experiências populares ligadas à ocupação da terra. Isso para transbordar a questão central em meu

contexto de trabalho, periferia de Brasília formada a partir da ocupação irregular da terra que foi o próprio Recanto das Emas.

Além disso, esses discursos são possibilidades de leitura e representação da questão da terra no Brasil em panoramas mais amplos. Por exemplo, é possível confrontá-los com reportagens que discutem o Novo Código Florestal de 2012.

Filme: Cabra Marcado para Morrer. Direção: Eduardo Coutinho. 1984 (120 min).

Cabra Marcado para Morrer é o melhor documento histórico para sala de aula sobre as sequelas da ditadura militar no Brasil em minha opinião. Não só o filme trás a narrativa sobre o assassinato de João Pedro Teixeira, líder camponês da Paraíba, assassinado pelo "latifúndio" por sua luta para organizar os trabalhadores rurais, como mostra os traumas do processo histórico de formação da nação brasileira. A deposição de Jango, o golpe militar de 1º de abril de 1964, a perseguição a quem pensava diferente ou lutava contra as velhas oligarquias. Ao invés da tradicional história pacífica e sem conflitos - que insiste em sobreviver nos discursos e nas salas de aula - vemos saltar na tela as chagas e tormentos de brasileiros e brasileiras expropriados de seus direitos mais básicos e tratados como terroristas e inimigos da pátria.

Essas pessoas tem suas narrativas valorizadas. Algumas preferem evitar esse passado e seus traumas, memórias por demais dolorosas. Ainda assim, falam e contam suas histórias. A história de João Pedro e sua esposa Elisabeth, da Liga Camponesa de Sapé, da bem sucedida Liga de Galileia, dos desmandos dos senhores de engenho refugiados no Recife, do momento político da democracia brasileira. Eduardo Coutinho faz do filme algo muito maior do que seu projeto inicial, seja o de 1964 ou o de 1981.

O filme pode ser dividido em três partes: a narração do projeto inicial e exibição do material que sobreviveu após a interrupção das filmagens em 1964; o novo filme buscando os relatos de Elisabeth Teixeira e dos camponeses que participaram da filmagem até 1964 em 1981, já durante o processo de abertura e anistia política; por fim, a busca pelos filhos de Elisabeth que haviam se espalhado após a fuga dela. Em sala de aula, eu trabalho as duas primeiras partes do filme, que são mais interessantes para provocar a sensibilidade dos estudantes. Isso compreende os primeiros 42 minutos do filme.

Eduardo Coutinho se consagrou pela sua técnica de entrevistas nos documentários, sempre de maneira franca, valorizando as narrativas dos entrevistados. Desse modo, é importante destacar para as alunas e os alunos como se dão os depoimentos, em que lugares, com que postura. Coutinho também sempre marca a própria presença nas imagens, pois é fundamental lembrar que aquele é olhar dele sobre o que está sendo dito. Há ainda a questão da edição e da montagem, que podem ser facilmente exploradas pelo fato de as “entranhas” do filme estarem sempre sendo expostas, como no caso da entrevista com João Mariano, que fez o papel de João Pedro Teixeira na filmagem de 1964. Um problema técnico com o vento leva Coutinho a interromper o depoimento para corrigir o problema. Porém, na volta, o depoente nitidamente contrariado já não tem interesse em seguir com o relato.

Desse modo, é possível refletir sobre a relação entre história e memória⁴. É possível pensar o processo de estruturação e desestruturação do regime militar. É possível pensar as formas de resistência popular. É possível pensar o cinema como representação da sociedade. É possível pensar a questão da terra no Brasil. É possível, enfim, pensar que Brasil é esse e assim como Coutinho nos colocar presentes nesse debate. Além disso, existe um excelente texto dos autores Marcos Silva e Selva Fonseca que explora as possibilidades de utilização desse brilhante filme em sala de aula (SILVA & FONSECA, 2007).

Vale destacar que foi lançado recentemente, após o falecimento do diretor e em sua homenagem, o material extra em que ele estava trabalhando sobre o filme e deu origem a dois novos documentários: *A Família Teixeira* e *Os Filhos da Galileia*. Ambos podem ser utilizados para aprofundar a discussão caso possa interessar.

Filme: Ilha das Flores. Direção: Jorge Furtado. 1989 (13 min).

Ilha das Flores também é um filme genial, um curta-metragem de 13 minutos, muito dinâmico e didático para pensar propriedade, lixo, liberdade e o sistema capitalista. Ele narra o caminho de um tomate estragado pelas inúmeras relações comerciais do campo, passando pelo supermercado, mesa, lixo e finalmente o lixão, a

⁴Segundo François Hartog, “se história e memória tiveram, de saída, um projeto comum, suas relações efetivas foram complexas, mutáveis e conflitantes. (...) Somente há pouco tempo é que ocorreu uma reviravolta: a invasão do campo da história pela memória. Daí a obrigação de repensar a articulação das duas” (HARTOG, 2011: 26).

Ilha das Flores, onde não existem muitas flores, mas existem porcos que estão acima dos humanos por terem um dono que tem dinheiro.

A narrativa do filme não é apenas linear, pois todo tempo ela retroage e recapitula os momentos por onde o tomate passou. Isso soma-se às cenas duras e diretas que escancaram a desigualdade que muitas vezes é maquiada na mídia. Portanto, o objetivo é provocar. Lembrar que a Cidade Estrutural nasceu sobre o lixão do Distrito Federal. Lembrar mais uma vez o processo de invasão e ocupação formador do próprio Recanto das Emas, onde leciono e meus educandos vivem, e da maior parte das chamadas cidades-satélites de Brasília.

O trabalho a partir do filme me parece mais interessante se focar a questão do consumo desenfreado. Não só pensar a relação entre oferta e demanda nos preços, que andou alçando o tomate a luxo recentemente, mas pensando como é possível consumir de maneira consciente. Para isso, os educandos são convidados a fazer uma lista de tudo que consomem num período de vinte e quatro horas após aquela aula. A partir daí, os itens da lista são distribuídos entre o que pode ser reduzido, o que pode ser reutilizado e o que pode ser reciclado.

Filme: El Cid. Direção: Anthony Mann. 1961 (182 min).

Esse é um filme épico que faz parte de um pacote de três filmes que trabalho como formas de imaginar o tradicional medievo europeu. Antes de entrarmos na questão da terra e da propriedade no medievo, opto por trabalhar os imaginários sobre a Idade Média. Introduzo a discussão com uma versão adaptada do texto "Dez Formas de Sonhar a Idade Média" do Umberto Eco (ECO, 1989). Estudei esse texto no começo da minha graduação e sempre tive grande apreço por ele e suas possibilidades.

No segundo momento, passamos para três filmes que tratam da Idade Média e aqui peço licença para ser mais atento aos conteúdos. Vale lembrar que a proposta aqui não é ignorá-los, mas ser refém destes. Os três filmes que se seguem, portanto, surgem aqui como formas de sonhar a Idade Média, representações sobre o medievo. Por isso, são trabalhados com pequenas partes ilustrativas do imaginário que apresentam. El Cid, o épico de Anthony Mann de 1961 é o primeiro deles.

O filme trata das desventuras do nobre Rodrigo Dias de Bivar, que ao vencer um ataque de mouros invasores, opta por não matá-los ou entregá-los aos homens do rei

Fernando de Castela. Isso faz com que seja levado a julgamento por traição, que culmina com a morte de seu pai nas mãos de seu futuro sogro e campeão do rei Gomez de Oviedo. Don Rodrigo se vê obrigado pela honra a vingar a morte do pai e matar o pai de sua amada Ximena. Depois desse início conturbado, muitas outras tramas vão sendo desenvolvidas sempre em torno do amor impossível de Rodrigo e Ximena e a presença sombria dos mouros na Península Ibérica. Ao final, a mítica cena em que mesmo morto, Don Rodrigo cavalga e lidera a expulsão final dos mouros.

Em sala, escolho a cena que vai do início do filme até o julgamento de Rodrigo (minuto 28), que mostram percepções tradicionais do imaginário sobre a Idade Média: o bom nobre cavaleiro; a mocinha nobre e pura; o rei e sua corte; as intrigas palacianas; os inimigos da cristandade. No entanto, também é interessante a figura de Al-Mu'tamin, emir de Zaragoza, que é liberado por Rodrigo depois de jurar não atacar mais as terras do rei Fernando. É ele quem proclama aquele como El Cid e também representa os mouros que se aliaram aos cristãos, servindo como contraponto e mostrando as virtudes da cultura muçulmana tão importante na Península Ibérica.

Após assistir o trecho, as alunas e os alunos são convidados a classificar em que forma de sonhar a Idade Média o filme se encontra. Para tanto, fazem uso das dez formas apresentadas por Umberto Eco.

Filme: O Incrível Exército Brancaleone. Direção: Mario Monicelli. 1966 (120min).

O Incrível Exército Brancaleone é uma clássica comédia italiana de Mario Monicelli de 1966. O filme mostra uma versão crítica e debochada do medievo, sem espaço para os idealismos de um épico como El Cid. Apesar de ser uma referência rotineira nos livros didáticos, o filme é interessante especialmente por estar fora do contexto dos tradicionais filmes hollywoodianos que os estudantes assistem, onde se situam os outros dois filmes com que trabalho.

Nós somos convidados a acompanhar os descaminhos do quixotesco Brancaleone de Nórçia, um cavaleiro decadente que é encontrado por um trio de plebeus e um mascate judeu. Estes possuem um documento que dá a posse de um feudo em Aurocastro, conseguido após matarem o dono do pergaminho durante o ataque de salteadores.

Durante a jornada, a narrativa do filme nos mostra que a maltrapilha armada Brancalione encontra nobres fujões, cidades tomadas pela Peste Negra, damas sem inocência ou pureza que não desejam se casar, peregrinos guiados por um pretensioso homem santo numa cruzada até a Terra Santa. Tudo isso até atingirem o objetivo inicial. A todo o momento há espaço para debochar do romantismo com que foi pintada a época nos romances de cavalaria e baladas heroicas, contrapondo justamente todo o tom épico que El Cid havia composto no primeiro momento.

Os alunos assistem comigo desde o início do filme até o momento em que o monge Zenone cai no rio, o que dá cerca de 30 minutos. Ainda que se trate de um filme antigo, o tom pastelão agrada em cheio aos alunos e arranca muitas risadas. Ao final, mais uma vez, todos são convidados a classificar o filme de acordo com as categorias apresentadas pelo texto de Umberto Eco, havendo espaço para reclassificar o primeiro filme caso alguém ache necessário. Vale destacar, que apesar de ser individual, a classificação pode ser discutida entre os educandos de acordo com o interesse dos mesmos.

Filme: Coração Valente. Direção: Mel Gibson. 1995 (177 min).

Coração Valente, filme de Mel Gibson de 1995, também pode ser definido como um épico, muito embora num formato hollywoodiano mais familiar às expectativas dos alunos. As cenas de batalha e o herói movido pelo desejo de liberdade de seu povo e pela vingança contra os ingleses que mataram sua família e sua amada são elementos fáceis de prender a atenção do público.

No filme, vemos a saga de William Wallace, um herói histórico e mítico da luta pela independência da Escócia. O personagem é moldado pelas agruras do domínio inglês. Quando perde o pai e o irmão, é levado por um tio que o educa longe dali. Retorna já adulto para encontrar seu povo submetido às mesmas injustiças de antes. É quando sua amada Murron é morta por um nobre inglês que sua raiva transborda e se inicia sua revolta, que vai se tornando a luta escocesa.

O trecho que passo para as alunas e os alunos vai do retorno de Wallace (minuto 21) até o momento em que ele retorna para atacar o nobre que matou sua amada (minuto 53). Isso permite levantar questões como a dos privilégios nobres como a *prima nocte*, a exploração dos camponeses e as relações entre países como Inglaterra, França e

Escócia. Mais uma vez, os educandos devem classificar o filme seguindo os critérios apresentados pelo texto de Eco sobre as formas de sonhar a Idade Média e reclassificar os anteriores caso julguem necessário.

A culminância do processo é refletir sobre esses documentos. Um debate em sala de aula permite explorar opiniões, a minha mediação vai trazendo informações, fazendo comparações, marcando como cada filme fala mais da época em que foi feito do que da época de que quer falar. A ideia é permitir que cada estudante potencialize sua forma de sonhar a Idade Média. Além disso, é possível acrescentar trechos de outros filmes como *O Nome da Rosa* de Annau, *Cruzada* de Ridley Scott, *O Sétimo Selo* de Ingmar Bergman, *Excalibur* de John Boorman, entre tantos outros.

9º ano – Eixo Temático: História, memória e cidadania.

Filme: Rap: o Canto da Ceilândia. Direção: Adirley Queirós. 2005 (15 min).

Um dos projetos desenvolvidos com as turmas do 9º ano é da História do Recanto das Emas, onde os estudantes são convidados a produzir histórias locais a partir das memórias de outros moradores. Para introduzir as possibilidades do tema, exibo para eles um curta-metragem que conheci no Festival de Cine de Brasília, *Rap: o Canto da Ceilândia*, além da leitura de um artigo de minha autoria também sobre memórias e histórias dessa cidade-satélite.

O filme trata de depoimentos de vários rappers originários da Ceilândia como X, Jamaika e Japão. Enquanto contam suas trajetórias, eles vão explicitando a história de sua localidade, a identidade de ser ceilandense, cidadão da periferia do Distrito Federal e como o rap foi o único meio de expressarem suas vozes e identidades. O curta-metragem funciona como um modelo inicial para os educandos, além de questionar a pretensa centralidade da academia como local para elaboração da história local. Desse modo, esse discurso serve para empoderar as meninas e meninos explicitando que são justamente eles os mais aptos a narrar a história da localidade em que vivem.

O passo seguinte é a formação de grupos de três alunos que realizarão as entrevistas com os moradores, elaborar os roteiros das entrevistas e dar início à produção das pesquisas.

Filme: Glória Feita de Sangue. Direção: Stanley Kubrick. 1957 (86 min).

Como o eixo-temático do 9o ano trata também da relação entre história e cidadania, no 1o bimestre pensamos a 1ª Guerra Mundial. Há uma aula expositiva, seguida pela leitura de um material especial sobre os cem anos da 1ª Guerra Mundial publicado pelos jornais Estado de São Paulo e Folha de São Paulo no ano passado, além de algumas matérias de jornal da época que o livro didático trás. Também lemos e refletimos sobre a análise do historiador Eric Hobsbawm em a Era dos Extremos (HOBSBAWN, 1995) da Guerra Total. Esse material é então confrontado ao assistir o filme Glória Feita de Sangue de Stanley Kubrick.

Mais do que apenas entender a Grande Guerra como uma consequência do progresso econômico da Europa capitalista ou como uma briga de comadres nacionais modernas, trago a dimensão de trauma do conflito e seus enlaces com a formação e reformulação dos ideais de cidadania. As vivências e representações da guerra. Imaginário e cotidiano e não só tratados e fronteiras. Um fantasma a assombrar a pretensa tranquilidade da modernidade com suas hipocrisias burguesas.

O filme narra o desastroso ataque de uma tropa francesa contra as trincheiras alemãs. Os poucos soldados sobreviventes são levados a julgamento acusados de traição para preservar os erros dos comandantes franceses. Apesar dos esforços do Coronel Dax diante do tribunal de guerra, o julgamento já estava decidido desde o começo. Para os estudantes é apresentado o trecho do julgamento com cerca de nove minutos, que pode ser visto encontrado na internet⁵. Depois, os estudantes são convidados a escolher um relato das notícias de jornal e elaborar um julgamento que deve ser encenado por toda a turma nos moldes do filme para refletir sobre os horrores da guerra, pois como destaca X, “apesar de fazer referência à Grande Guerra, podemos dizer que o filme não é necessariamente sobre a primeira conflagração mundial, e sim sobre a guerra em geral” (CAPARRÓ-LERA & ROSA, 2013: 202).

⁵Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x-5a-gn80pQ>>. Acesso em 07 de jan. de 2016.

Conclusão

Os filmes em sala de aula não devem ser um fim em si mesmo. Muitas vezes, os professores apenas preenchem algum espaço ocioso em seu planejamento de aula com vídeos. A ideia da proposta aqui apresentada é que o cinema sirva como referência, modelo, fonte ou representação da realidade para ampliar as possibilidades do ensino de história. Desse modo, professoras e professores tão acostumados a um ensino cronológico tradicional podem eles mesmos transformar suas práticas e se aventurarem num ensino temático.

Isso passa por ir além dos conteúdos. Explicitar os modos como cada um dos filmes dá conta do passado que representa diante do público. Esmiuçar as narrativas que os diretores pretendem dar a ler. Nas palavras de Caparró-Lera e Rosa:

Desta maneira, ao escolher um filme histórico para “ilustrar” o conteúdo, o professor deve levar em consideração que ele é um olhar sobre o passado. Consciente deste olhar, o professor pode atuar como um mediador entre o conhecimento histórico e o aluno, para que este último possa entender a função do passado nos filmes. A compreensão da relação passado-presente faz com que os alunos desenvolvam um senso crítico sobre a produção do conhecimento (CAPARRÓ-LERA & ROSA, 2013: 197).

Qual história então? A que preferirmos...

Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL-MEC. *Programa Nacional do Livro Didático – Guia de livros didáticos*. Brasília: MEC, 2012.
- CAPARRÓ-LERA, Josep Maria & ROSA, Cristina Souza. “O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história”. In: *Educação em Foco*, v. 18, n. 2. Juiz de Fora, p. 189-210, jul. / out. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf>>.
- CHARTIER, R. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- ECO, H. *Sobre o espelho e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- EISLER, R. *O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro*. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- HARTOG, F. *Evidência da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- HOBBSBAWN, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- LOUREIRO, G. Ciência comprova que igualdade de gênero existiu na pré-história. *Revista Galileu*. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/blogs/fator-x/noticia/2015/05/ciencia-comprova-que-igualdade-de-genero-existiu-na-pre-historia.html>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- NADAI, E. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. In: *Revista Brasileira de História: memória, história, historiografia: dossiê ensino de história*, n. 25/26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.
- SANTOS, J. *Concepções de história e cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996-2005)*. Brasília: UnB, 2008.
- SILVA, M.; FONSECA, S. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas: Papirus, 2007.
- STONE, L. “O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história”. In: *Past and Present*, n. 85, nov. 1979, pp. 3 – 24.
- VESENTINI, C. “História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes”. In: Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula. Coleção Repensando o ensino*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- GENES dos neandertais deram pele resistente aos humanos modernos. Disponível em: <<http://glo.bo/1hRkoGs>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

Filmografia

ACERCADACANA. Direção: Felipe Peres Calheiros. Produção: Felipe Peres Calheiros. Recife: UFPE, 2010, 1 DVD.

A GUERRA do Fogo. Direção Jean-Jacques Annaud. Produção: Jean-Jacques Annaud. Paris: 1981, 1 DVD.

A VIDA de Pee. Direção: Ang Lee. Produção: Ang Lee, Gil Netter David Womark. Nova York: 20th Century Fox, 2012, 1 DVD.

CABRA Marcado para Morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1984, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VJ0rKjLIR0c>>.

CORAÇÃO Valente. Direção: Mel Gibson. Produção: Mel Gibson. Los Angeles: Paramount Pictures, 1995, 1 DVD.

EL CID. Direção: Anthony Mann. Produção: Samuel Bronston. Nova York: Samuel Bronston Productions, 1961, 1 DVD.

GLÓRIA Feita de Sangue. Direção: Stanley Kubrick. Produção: James Harris. Nova York: Bryna Productions, 1957, 1 DVD.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Produção: Jorge Furtado. Porto Alegre: 1989, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg>>.

NARRADORES de Jaré. Direção: Eliane Caffé. Produção: Eliane Caffé. Rio de Janeiro: Riofilmes, 2003, 1 DVD.

O INCRÍVEL Exército Brancaleone. Direção: Mario Monicelli. Produção: Mario CecchiGori. Roma: Titanus Filmes, 1966, 1 DVD.

RAP: o Canto da Ceilândia. Direção: Adirley Queirós. Produção: Adirley Queirós. Brasília: 2005, disponível em: <<https://vimeo.com/68374066>>.



RESENHA: KARNAL, LEANDRO. *CONVERSAS COM UM JOVEM PROFESSOR*. 1ª ED. SÃO PAULO, CONTEXTO, 2012, 144P

Bruno de Barros*

Livros para professores e estudantes em formação, com relatos que remetem a memórias próprias ou a histórias comuns no ambiente da escola, podem contribuir para estimular e aliviar as dificuldades dos ingressantes na vida docente.

Leandro Karnal, professor de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por vezes tem espaço nos meios de comunicação, seja impresso ou televisionado, e, atualmente muitas de suas falas e textos são compartilhados em redes sociais. Com experiência em salas de aula de ensino médio e fundamental, além da universitária, lecionou em cursos de capacitação para professores. Autor de livros e textos que tratam a História dos Estados Unidos, ou da América, assim como, sobre a epistemologia da História, também se preocupa com a reflexão em torno do ensino e da carreira docente.

Seu livro *Conversas com um jovem professor* conta com um capítulo sobre indisciplina escrito por sua irmã, Rose Karnal, também professora, formada em Letras e com mestrado em Literatura Infanto-Juvenil.

O livro se divide em onze partes, incluídas introdução, conclusão e uma pequena lista de leituras recomendadas pelo autor. Ao fim de cada capítulo se encontram indicações de filmes que contribuem para refletir sobre a prática docente, suas dificuldades e possíveis saídas encontradas para as mesmas.

* Mestre em História pela Universidade de São Paulo. Professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. bruno_de_barros@yahoo.com.br

Leandro Karnal procurou se dirigir a todos professores, independentes de idade ou disciplina, seu objetivo foi demonstrar o cotidiano da profissão, em situações diversas como o conselho de classe, a reunião com os pais, o que esperar da coordenação e direção entre outros pontos. Afirmar, ainda, uma singela pretensão, a de seu livro ser um daqueles textos *undergrounds*, cuja propaganda se faz de boca a boca, e passa de mãos em mãos entre colegas.

Os capítulos curtos e subdivididos tratam questões importantes para quem vai iniciar a vida docente e se deparar com situações pouco ou nunca discutidas durante os cursos de licenciatura. O autor, com bom humor e sinceridade, apresentou situações da vida prática, do próprio “chão da escola”, e que podem causar impacto nas expectativas ou idealizações de jovens ingressantes na profissão.

Afirmou ter muito de sua personalidade nas escolhas das experiências ou metáforas que compõem o livro. Dentre os relatos apresentados e destacados pelo autor estão os erros cometidos, os equívocos e fracassos, sentidos ao ministrar uma aula ou no trato com os alunos.

Para Leandro Karnal essa “exposição consciente” é para não passar a impressão de estar a falar de uma torre de marfim. Ao contrário, por mais de uma ocasião, demonstra senso crítico com relação ao papel desempenhado pela escola, muito aquém daquilo que poderia e deveria ser.

Ao mesmo tempo mostra não existirem fórmulas mágicas para uma boa aula ou para o convívio entre os muros da escola. Por este motivo, expressa que o livro trata unicamente de alternativas possíveis, para se refletir, sobre casos concretos e diversos, por ele vivenciados e, possivelmente, a serem experimentados pelo futuro professor. Se em alguns aspectos o livro merece título de um manual prático para o enfrentamento de algumas situações, capaz de atender o jovem professor e fazer refletir os já iniciados na profissão, noutros reproduz alguns lugares comuns inerentes à profissão. Em alguns trechos tem a tendência de afastar atitudes e posicionamentos, conforme o autor, mais audazes ou assertivos, para o próprio bem de seu jovem leitor.

Algumas das partes do livro, as quais, separadas fisicamente no texto, dialogam perfeitamente e por isso foram aproximadas nesta resenha. Ou seja, a sequência de temas tratados no livro, não é mesma da apresentada no decorrer deste texto. Esta organização tem por finalidade comentar temas e seções do livro relacionadas.

Leandro Karnal se mostrou interessado em apontar os possíveis elementos para realização de uma aula, ou uma sequência didática, capazes de contribuir para os objetivos previstos pelo professor, cujo foco deve ser a aprendizagem do aluno, por meio da provocação de sua curiosidade e interesse.

Para tal, deixou claro a importância do planejamento e refletiu sobre o atual exagero no conteúdo a ser apresentado para os alunos, em contradição ao pouco tempo real para as aulas. Para o autor, aprender a como sintetizar as informações e apresentá-las de maneira a aproveitar o tempo é um ponto importante. Da mesma forma, apreender os sinais emitidos pelos alunos, como forma de percepção do impacto da aula e de seu “estilo”. No entanto, não embarca em discursos ingênuos, deixa claro existirem artimanhas e tentativas de estudantes para avaliar e desestabilizar o professor.

Para enfrentar estas situações destacou a importância da postura profissional, a qual não deve admitir quaisquer constrangimentos, de uma parte a outra. Segundo o autor este é um princípio essencial, e por este motivo, nos provoca a questionar nossos atos continuamente, pois, trata de um ofício capaz de marcar a memória das pessoas, docentes e estudantes.

Conforme Leandro Karnal, a avaliação é extensão e perspectiva das aulas, assim, deve propor um esforço de reflexão sobre o conjunto daquilo que foi apresentado e trabalhado com os alunos. Não esconde que existirão percalços, entretanto, afirma não ser o espaço da prova local para o revide ou vendeta. Existem outros espaços para se resolverem os conflitos, e de maneira cândida avisa: “É natural que uma voz, que uma voz inquieta, no fundo do coração do professor, peça essa vingança. Não escute essa voz. Há muitos espaços para resolver problemas com a turma. A prova não é um deles” (KARNAL, 2012, p. 78).

O autor sugere para se atingir o objetivo do aprendizado por meio da reflexão a utilização e diversificação de recursos, voltados para instigar diferentes sensações nos alunos. Em relação a este aspecto tratou a questão da criatividade no preparo e aplicação de uma aula ou avaliação.

Refletiu sobre o que é ser criativo e afirma que se o objetivo não estiver bem delineado, pouco importam os recursos ou ferramentas mirabolantes a serem utilizadas pelo professor. A criatividade, segundo o mesmo, não é necessariamente o novo, ou a

novidade constante, ao contrário, pode ser a releitura refletida e bem-feita de um certo método já utilizado.

Conforme o autor realizar uma aula criativa está em despertar uma correlação que ultrapasse o conceito e crie links entre aquilo aprendido e algo próximo do aluno, ou, seja capaz de estabelecer uma sensação prazerosa. A criatividade, aspecto sempre evocado por manuais, mas nunca refletido, explicado ou explicitado, é uma ação a ser constituída, em sala de aula, seja ou não com apoio da tecnologia – que o autor deixa claro não ser sinônimo de criatividade – por meio de um exercício que faça “com que as imaginações e reflexões de todos possam voar e expandir-se” (Idem, p. 51).

A questão dos recursos tecnológicos em sala de aula também foi observada. Existem profissionais, que o autor denominou “neoluditas”, com ojeriza e resistência a novos aparatos ou ferramentas, se entendem em um momento de superação de seus próprios meios, e então se defendem com exaltação da memória do modo anterior e, assim, desacreditam ou desabonam o uso de instrumentos mais recentes. Em contrapartida é fácil encontrar os que imaginam serem os aparatos tecnológicos “cornucópias da abundância”, e assim, creem que aula, por meio desses artefatos, se transforme em algo bom em si mesmo (Idem, p. 94). Karnal procura afastar ambos modelos e aponta para desnecessária comparação, saudosista ou não, entre tempos e tipos de aula e alunos.

De acordo com o autor é necessária a reflexão sobre os artefatos e recursos tecnológicos, pois, não tratam de um aspecto isolado, mas, de constante diálogo entre o mundo da escola, os estudantes e as formas como se aprende nos dias atuais. Assim, sugere se aproveitar desses recursos para superar a contemporânea perseverança do visual e do virtual, cujo realidade desfocada produz um turbilhão de sensações constantes, com o abrir contínuo de “janelas”, sem se aprofundar de forma crítica em nenhuma delas.

Outra dimensão do ambiente escolar tratado pelo autor engloba o conjunto de pessoas integradas a este contexto, ou seja, a coordenação e direção escolar, os pais dos alunos e os colegas de profissão. Em uma seleção de tipos diversos, Leandro Karnal procurou dar como norte, na relação a cada qual, a busca pela convivência positiva e proveitosa. Sugeriu meios para se tratar com situações adversas ou nitidamente irritantes.

O autor reconhece as dificuldades de convivência em um ambiente de trabalho nada fácil para o professor, o qual, de uma hora para outra, vai se encontrar sujeito a explosões de (maus) humores, incoerências, transferência de responsabilidade ou o deslumbrado, porém míope, orgulho parental, e mesmo, a velha inveja.

Após destacar estes aspectos o autor se volta para pontos a serem levados em conta pelos professores a respeito dos outros integrantes do “mundo escolar”, para além de alunos e professores. Dentre estes, estar ciente que a coordenação e direção, apesar de não estarem na “linha de frente”, como comenta o autor, podem ter uma visão ampla e geral do cotidiano escolar que ultrapassa visões parciais.

Aproveitar o possível da relação com os pais, observá-los, pois, desta observação podem surgir estratégias e meios para se proceder, em reuniões, ou mesmo em sala de aula. Ainda quanto a esse aspecto, evitar juízos de valor e não atribuir exclusivamente aos pais problemas de formação ou características dos alunos. Com relação aos colegas de trabalho, o autor sugere, além de evitar embates desnecessários e ter cuidado com os comentários, os quais podem como em linha direta ecoar em outros ouvidos, buscar entre os professores mais experientes aqueles realmente dispostos a auxiliar e conversar sinceramente, aconselhando e indicando meios para se lidar com situações desfavoráveis ou desconfortáveis.

A questão da disciplina/indisciplina foi tratada pelos autores (Leandro Karnal e Rose Karnal) sempre por meio de situações vivenciadas, assim, ambos procuraram apresentar condições e comportamentos possíveis frente a ocorrência de confusões ou confrontos em sala de aula.

Os autores foram francos em tratar uma situação experimentada por todos os professores, dos jovens àqueles próximos da aposentadoria, e reconheceram não existir fórmula, manual, tratado ou breviário capaz de antecipar ou blindar, qualquer professor, de enfrentar ocorrências como estas. Assim, como contribuição elencaram sugestões, de caráter até dedutivo, no entanto, nem sempre tranquilas quanto a sua realização efetiva.

O fato de exporem suas experiências e como lidaram com estas e, no mesmo sentido, qual a reflexão ou prática compreendida e aplicada após a mesma é de grande valia para os leitores do livro.

Na última parte do livro o autor adotou tom de diálogo com seu leitor idealizado, tentou com ar de aconselhamento, fazer refletir sobre o ser professor e o desgaste que esta profissão carrega consigo. Em uma chave de leitura esta parte instiga e aconselha o jovem professor a pensar seriamente nos prós e contras da carreira que está prestes a ingressar ou está a pouco tempo.

Assim, em um diálogo franco contribuí para constituir uma consciência madura no jovem docente frente a sua escolha profissional. Consciência que será capaz de defendê-lo frente a comentários desnecessários ou desanimadores sempre presentes nas bocas de professores, como denomina o autor, mais amargos e desiludidos com a profissão e o tempo.

Por fim, sua resposta ao título do último capítulo de seu livro (“Por que continuo sendo professor?”), o autor afirma seu prazer em trabalhar com a oportunidade de transformar pessoas, pela via da cultura e do conhecimento, transformação que não objetiva outra coisa que não o ser humano.