

Anais do III Seminário Nacional de Ensino de História da UFAL Programação, Caderno de Resumos e Textos Completos

III Seminário Nacional de Ensino de História "Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto



13 a 15 de julho

**Conferência de Abertura:
Profa. Dra. Marília Gago -
Universidade do Minho**

**Conferência de
Encerramento: Profa. Dra.
Juniele Rabelo de Almeida -
Universidade Federal
Fluminense**

Maiores informações:

**Página do Facebook e Instagram do Laboratório de Pesquisas e
Práticas em Educação Histórica - LAPPEHis**



Coordenação Geral

Lídia Baumgarten (UFAL)

Comissão Organizadora

Anderson Almeida (UFAL)
Danilo Luiz Marques (UFAL)
Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Maele Moreira Sandes Cavalcanti (UFAL)
Marcelo Góes Tavares (UNEAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Comissão Científica

Anderson Almeida (UFAL)
Danilo Luiz Marques (UFAL)
Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Marcelo Góes Tavares (UNEAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Organização dos Anais – Caderno de Resumos e Programação (Editoração e Revisão)

Lídia Baumgarten (UFAL)
Dyandra Lima de Farias (UFAL)
Marcos Messias Gomes da Silva (UFAL)
Rafael Vieira de Britto Paulino (UFAL)
Sheyla Jayane Tavares Silva (UFAL)

Realização

LAPPEHis - Curso de História/ICHCA - Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Equipe do Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica - LAPPEHis

Lídia Baumgarten (UFAL)
Danilo Luiz Marques (UFAL)
Marcelo Góes Tavares (UNEAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Apoio e Agradecimentos

Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Programa de Pós-Graduação em História da UFAL - PPGH
Centro de Pesquisas e Documentação Histórica - CPDHis
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica - LAPPEHis

Seminário de Ensino de História: (3: 2021: Maceió, AL).
Anais do III Seminário Nacional de Ensino de História: Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto, Maceió, AL, 13 a 15 de julho de 2021 / Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Maceió: UFAL, 2021, 297 p.
ISSN: 2176-784X
1. Ensino de História; 2. Seminário; 3. Práticas de Ensino; 4. Pesquisas; 5. Educação Histórica; 6. História Pública; 7. Ensino Remoto.
CDU: 981(063)

Maceió/AL
Julho
2021

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	4
2. PROGRAMAÇÃO	6
3. SIMPÓSIOS TEMÁTICOS E SEUS PROPONENTES	8
4. CONFERÊNCIAS	11
5. RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES.....	11
5.1. ST 1. A SUPERAÇÃO DO EPISTEMICÍDIO COLONIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA AMÉRICA.....	11
5.2. ST 2. APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS, DEBATES E HORIZONTES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	12
5.3. ST 3. ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL REPUBLICANO	21
5.4. ST 4. ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	23
5.5. ST 5. ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA HISTÓRIA DAS RELIGIÕES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR	34
5.6. ST 6. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO FORMA DE CONSTRUIR A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES (AS) DO ESTADO DE ALAGOAS.....	36
5.7. ST 7. O QUE ENSINAMOS EM HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	43
5.8. ST 8. OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	47
6. RELAÇÃO DOS TEXTOS COMPLETOS DOS SIMPÓSIOS TEMÁTICOS	61

1. Apresentação

O *III Seminário Nacional de Ensino de História “Educação Histórica, História Pública e os enfrentamentos à tecnocracia em tempos de ensino remoto”*, foi realizado entre os dias 13 e 15 de julho de 2021, exclusivamente de forma remota. Estamos vivenciando um contexto de negacionismos, perda de autonomia e de liberdade, bem como de uma crise da democracia, e isso está se refletindo nas escolas e nas salas de aulas, trazendo como consequência, uma crescente perseguição e ataques aos professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior, no que diz respeito às formas de ensinar História e na formação crítica desenvolvida por eles. Além disso, estamos sofrendo constantes ataques à Ciência e às Universidades; no que diz respeito à sua autonomia e a manutenção de todas as atividades, especialmente em relação à pesquisa. Esse contexto foi agravado pela Pandemia do Covid-19, tendo em vista que em março de 2020 tivemos a suspensão das atividades acadêmicas, e desde de setembro do ano passado estamos trabalhando de forma remota e emergencial. É nesse contexto que os docentes da Comissão Organizadora do evento têm pensado o papel social da universidade, articulando as áreas de ensino e pesquisa, e procurando formas de enfrentar os negacionismos e a tecnocracia aprofundada, especialmente pelo ensino remoto, por meio da perspectiva da Educação Histórica e História Pública.

A partir dos desafios que vem sendo apresentados, especialmente considerando a formação de professores de História, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio dos (as) docentes do curso de História, assumiu o compromisso com a sociedade, através de ações transformadoras e de comprometimento no processo educativo de formação do seu corpo docente. Portanto, as atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão, conquistaram um lugar importante no seu projeto social de compromisso com a educação no estado de Alagoas e demais regiões do país.

Acreditando na importância desse projeto social da instituição, nos últimos anos, o corpo docente dos cursos de graduação em História (Licenciatura e Bacharelado); por meio do Laboratório de Pesquisas e Práticas em Educação Histórica, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em História da UFAL e do CPDHis, tem se dedicado, juntamente com os discentes, para que os espaços de aprendizagem histórica extrapolem os limites da sala de aula, proporcionando aos discentes da UFAL e de outras instituições de ensino superior, professores da educação básica e pesquisadores, momentos enriquecedores de troca de conhecimentos e experiências tanto no que diz respeito às práticas de ensino quanto de pesquisas, mesmo de forma remota.

O III Seminário Nacional de Ensino de História atraiu não apenas os professores e os discentes de História da UFAL, mas também docentes e discentes de outras universidades do estado de Alagoas; tais como a UNEAL e de outros estados e regiões do país, bem como de professores da educação básica da rede pública e privada. Reunidos em simpósios e conferências (on-line), os participantes articularam suas pesquisas, seus relatos de experiências em salas de aula e suas reflexões, gerando resultados comparativos e promovendo o desenvolvimento da produção científica na área de ensino de História de Alagoas, em particular, e do Brasil, em geral.

A equipe organizadora do evento on-line buscou manter as discussões acerca do Ensino de História e suas relações com a aprendizagem histórica, mesmo em tempos de ensino remoto, e pretende conseguir resultados cada vez mais positivos no que se refere à quantidade de participantes e qualidade das pesquisas referentes ao ensino de História. Portanto, a proposta é ampliar a participação do estado de Alagoas na rede nacional de pesquisadores em Ensino de História, incentivando os diálogos acadêmicos com outras regiões do país. Portanto, o III Encontro Nacional do Ensino de História, propiciou reflexões sobre conteúdos, práticas do ensino de História e pesquisas que vem sendo desenvolvidas, trazendo para o evento as experiências e reflexões de professores, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores com o intuito de ressignificarmos o ensino de História que acontece cotidianamente em sala de aula.

Esperamos vê-los na próxima edição do evento, e desta vez, de forma presencial. Até breve!

Maceió/AL, julho de 2021.

Lídia Baumgarten

2. Programação

Dia 13/07

Horário	Programação do Dia	Link
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 1 - A superação do epistemicídio colonizador no processo de ensino-aprendizagem da disciplina História da América.	https://meet.google.com/gxn-emyh-dye
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 2 - Aprendizagem histórica em sala de aula: experiências, debates e horizontes em tempos de ensino remoto emergencial	http://meet.google.com/xrx-phpj-ntv
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 3 - Ensino de História do Brasil Republicano	http://meet.google.com/ter-jzoo-zwb
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 4 - Ensino de História e cultura Afro-brasileira	https://meet.google.com/zax-otbr-tgw
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 5 - Ensino Religioso no Brasil: Desafios para uma História das Religiões na perspectiva da educação popular.	https://meet.google.com/gxn-emyh-dye
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 6 - Formação Inicial e Continuada: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores do Estado de Alagoas	http://meet.google.com/cfd-iauuq-ifv
13:00 - 15:00	Simpósio Temático - 8- Os desafios do ensino de História em tempos de pandemia	https://meet.google.com/gxn-emyh-dye
18:00	Mesa de Abertura	https://youtu.be/taV3dFK6SKc
18:30	Atividade cultural - Apresentação musical por Lucas Cupertino (discente do curso Licenciatura em História)	https://youtu.be/taV3dFK6SKc
19h15	Conferência de Abertura - "Educação histórica e Consciência histórica: desafios atuais e contributos para agir na sociedade". Marília Gago (Universidade do Minho).	https://youtu.be/taV3dFK6SKc

Dia 14/07

Horário	Programação do Dia	Link
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 4 - Ensino de História e cultura Afro-brasileira	https://meet.google.com/zax-otbr-tgw
13:00 - 17:30	Simpósio Temático - 6 - Formação Inicial e Continuada: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores do Estado de Alagoas	http://meet.google.com/cfd-iaug-ifv
13:00 - 15:00	Simpósio Temático - 8- Os desafios do ensino de História em tempos de pandemia	https://meet.google.com/gxn-emyh-dye
18:30	Atividade Cultural: Apresentação musical por Adriano Maciel (Professor de canto).	https://youtu.be/v1dW5JAXC1w
19:00 - 21:30	Simpósio Temático - 7- O que ensinamos em História nos anos iniciais do ensino fundamental?	https://meet.google.com/qik-dynb-sap

Dia 15/07

Horário	Programação do Dia	Link
13:00 - 15:00	Simpósio Temático - 8- Os desafios do ensino de História em tempos de pandemia	https://meet.google.com/gxn-emyh-dye
15:30 - 17:30	Mostra/Banner (Residentes – Programa Residência Pedagógica)	http://meet.google.com/qvy-fogy-kqy
18:30	Atividade cultural - Apresentação musical por Handerson Bernardo - ZP (discente do curso Licenciatura em História).	https://youtu.be/7aEs2QZzdV0
19:00	Conferência de Encerramento - "O movimento da história pública no Brasil". Juniele Rabêlo de Almeida (Universidade Federal Fluminense).	https://youtu.be/7aEs2QZzdV0

3. Simpósios Temáticos e seus Proponentes

3.1. ST 1 - A superação do Epistemicídio Colonizador no Processo de Ensino-Aprendizagem da Disciplina História da América

Proponente: Alberto Vivar Flores

Com a apresentação do tema: "A superação do epistemicídio colonizador no processo de ensino-aprendizagem da disciplina História da América" pretendemos primeiro, como Objetivo: expor as alterações conceituais produzidas pelo movimento epistêmico descolonizador do eurocentrismo ao interior tanto dos conteúdos programáticos como da historiografia "ad usum" da disciplina História da América; segundo, para tanto, utilizaremos, como Metodologia, a clássica teoria dialética da História de afirmação (tese), negação (antítese) e negação da negação (síntese); procurando obter, como resultados e/ou Perspectivas, a inicial superação de uma historiografia americana viciada por seu caráter colonial e, assim, a mudança no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos tradicionais mediante uma visão histórico-crítica. Além do mais, provocar os participantes a se engajar nesse movimento historiográfico contemporâneo de mudança epistemológica na História da América.

3.2. ST 2 - Aprendizagem Histórica em Sala de Aula: Experiências, Debates e Horizontes em Tempos de Ensino Remoto Emergencial

Proponentes: José Vieira da Cruz, Aline Oliveira da Silva e Maele Moreira Sandes Cavalcanti

Esta proposta de simpósio temático em contínua (re)construção, (re)interpretação e (re)pensar tem como objetivo articular experiências junto ao processo de formação, docência, pesquisa, extensão e gestão, a saber: a experiência com os saberes históricos em sala de aula; o diálogo com os estudos sobre o tempo presente, história social do sertão e a história oral; e, por fim, as pesquisas sobre ensino de história relacionadas as ditaduras, redemocratização e a nova república no campo e nas cidades. Assentado neste tripé, entre a história pesquisada e a história ensinada, a pretensão deste simpósio, além de continuar a fomentar pesquisas no campo da história social e da história do tempo presente, é fomentar, estimular e reunir estudos sobre conteúdo, metodologias, discussões e significados sociais, políticos e culturais dos saberes históricos no tempo presente – tempo marcado por desencantamentos, disputas identitárias, projetos políticos fragmentados e sacudidos por um (re)pensar de cuidados sanitários, convívio social, intolerância, diversidade e significados descentrados. Neste mundo, submerso e imerso em um contínuo turbilhão de mudanças, os sentidos da história estão em disputas. E, compreender como estes sentidos – dentro e fora das tensões acadêmicas, partidárias e institucionais – configuram-se no fazer-se do ensino de história e na percepção e compreensão da sociedade é o horizonte de expectativas deste simpósio.

3.3. ST 3 - Ensino de História do Brasil Republicano

Proponentes: Anderson da Silva Almeida e Michelle Reis de Macedo

A República no Brasil nasceu de um Golpe Militar, em 15 de novembro de 1889. Consagrado nos livros didáticos com o nome oficial de “Proclamação”, o acontecimento passou a ser analisado pela historiografia como um processo desencadeado pelas elites. O povo teria assistido a tudo passivamente, “bestializado”, na expressão clássica de Aristides Lobo. Seria esse “o pecado original” de nossa República, sempre sujeita a Golpes e Ditaduras? Tratar sobre o Ensino de História do Brasil Republicano, articulando historiografia, memórias, silêncios e silenciamentos é objetivo principal desse Simpósio Temático. Pretendemos, também, proporcionar um espaço de relatos de experiência, debates, trocas e afetos tão necessários no cenário atual.

3.4. ST 4 - Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Proponentes: Danilo Luiz Marques, Dermeval Santana de Oliveira, Kédimo Barbosa da Paixão e Eudson da Silva Santos

O ST tem o objetivo fomentar o debate entre pesquisadores que investigam questões relacionadas à pesquisa e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Levando em consideração os avanços dos debates em torno da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, a proposta é refletir como o campo acadêmico tem se mobilizado para o enfrentamento do racismo. Os recentes estudos sobre a temática e a expansão de cursos, publicações, seminários e fóruns de discussão referentes ao tema revelam as transformações tanto no campo das pesquisas em educação como também no âmbito das investigações históricas.

3.5. ST 5 - Ensino Religioso no Brasil: Desafios para uma História das Religiões na Perspectiva da Educação Popular

Proponentes: Irinéia Maria Franco dos Santos e Wellington da Silva Medeiros

A proposta do ST é abrir um espaço de reflexões e debates a partir de comunicações de estudiosos, professores e pesquisadores que tragam práticas e análises a respeito das experiências da disciplina de Ensino religioso no Brasil, considerando suas aproximações e distanciamentos da área de História das Religiões na perspectiva crítica da educação popular. O entrecruzamento dos eixos Ensino religioso, História das Religiões e Educação popular (no marco das comemorações dos cem anos de Paulo Freire) nos parece um caminho frutífero no sentido de qualificar a formação dos docentes ou profissionais que atuam na Educação Básica com a disciplina de Ensino Religioso, como também para os agentes e militantes de movimentos sociais, ONGs, coletivos periféricos que buscam compreender melhor os contextos sociopolíticos de atuação. Assim, espera-se também contribuir para a construção de metodologias e de conteúdos que possibilitem um ensino que se mantenha no marco da constitucionalidade no Brasil, em defesa da laicidade e do pluralismo religioso.

3.6. ST 6 - Formação Inicial e Continuada: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores do Estado de Alagoas
Proponentes: Lídia Baumgarten, Marcelo Góes Tavares, Raquel de Fátima Parmegiani e Jonathan Vieira da Silva

O presente Simpósio Temático pretende ser um espaço de debate e problematização de questões ligadas à formação inicial e continuada dos professores do ensino básico, assim como da aprendizagem histórica, do uso de linguagens e do trabalho com fontes históricas que possam ajudar os (as) professores (as) já formados há algum tempo, e/ou que estão em processo de formação e discentes de programas especiais tais como, o Programa de Residência Pedagógica e PIBID, diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Partindo da perspectiva da Educação Histórica, que tem como foco a experiência e as narrativas dos (as) estudantes em diálogo com o conhecimento histórico, pretendemos, antes de mais nada, dar espaço para uma troca de experiência entre os profissionais e pesquisadores da área de ensino de história, contribuindo, dessa forma, para torná-lo mais significativo e reflexivo acerca da realidade social dos (as) estudantes.

3.7. ST 7 - O que Ensinamos em História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
Proponentes: Leonardo Rocha de Almeida e Fabiano Cabral de Lima

A partir da prerrogativa de que o conhecimento histórico não inicia junto da formalização da disciplina de História no Ensino Fundamental, este Simpósio Temático busca discutir e promover a troca de experiências sobre o ensino de história para crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais, onde pela legislação vigente não há obrigatoriedade de historiador como docente. Fazendo com que docentes com formação em Pedagogia e/ou Magistério ministrem aulas que dão base para o desenvolvimento de conceitos históricos no decorrer da trajetória escolar. O trabalho do Pedagogo faz uso das metodologias do ensino de História e requer planejamento contemplando o Ensino de História regional, conforme currículos. Dessa forma, pensar sobre as experiências de historiadores, e não historiadores, que atuam na disciplina pode dar espaço para questões futuras sobre a formação e atuação para a docência do Ensino de História nos Anos Iniciais e Educação Infantil.

3.8. ST 8 - Os desafios do Ensino de História em Tempos de Pandemia
Proponentes: Silvano Fidelis de Lira e Patrícia Cristina de Aragão Araújo

O Simpósio Temático tem como objetivo reunir pesquisas e criar um ambiente de debates sobre os desafios que professores e estudantes teem enfrentado durante a Pandemia do Novo Corona Vírus, entendemos que é preciso refletir sobre os desafios e juntos, criarmos possibilidades para que o conhecimento histórico continue sendo exercitado mesmo com as aulas à distância, e em contextos bem adversos para estudantes e professores. O ST também busca reunir relatos de experiência sobre o trabalho e a formação docente, de modo a

construir debates sobre o Ensino de História e as múltiplas linguagens diante do contexto pandêmico em que vivemos. A nossa preocupação com o ensino de história decorre da constatação de que, nas últimas anos, há embates de diferentes proposições do que deve ser ensinado na escola, e agora, o que deveria ser ensinado em espaços não escolares.

4. Conferências

Conferência de Abertura - "Educação histórica e Consciência histórica: desafios atuais e contributos para agir na sociedade". Profa. Dra. Marília Gago (Universidade do Minho).

Conferência de Encerramento - "O movimento da história pública no Brasil". Profa. Dra. Juniele Rabêlo de Almeida (Universidade Federal Fluminense)

5. Resumos das Comunicações

5.1. ST 1. A Superação do Epistemicídio Colonizador no Processo de Ensino-Aprendizagem da Disciplina História da América

TEORIA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: ENCONTROS POSSÍVEIS

SILMÁRIA REIS DOS SANTOS

Resumo

Essa apresentação tem como enfoque analisar trabalhos acadêmicos sobre ensino de História que vêm sendo publicados no Brasil, entre os anos 2000 e 2020, que fazem relação direta com a teoria decolonial. A princípio, é válido salientar que os dados que serão avaliados fazem parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no programa da Universidade Federal da Bahia com o tema "Teoria Crítica decolonial: uma contribuição para o campo da História?" aprovada no final do ano 2020. Nesse sentido, é importante ressaltar a brevidade de avaliação das fontes. Dentre os trabalhos que serão analisados, foi possível perceber a incidência da teoria crítica decolonial no campo de pesquisas sobre ensino-aprendizagem, sobretudo ressaltando temas como cultura afro-brasileira e africana, análise da Base Comum Curricular, culturas dos povos indígenas e interculturalidade nos espaços museais, temáticas precisas que dialogam diretamente com as consequências do processo de colonização e "colonialidade". No âmbito dessas diferentes temáticas que apareceram nas bases de dados durante a inventariação e organização das fontes, percebeu-se que as pesquisas em ensino de História visam uma pedagogia decolonial questionadora das estruturas sociais educacionais vigentes no campo da educação, que foram evidentemente centradas numa pedagogia eurocentrada. Em busca de possíveis caminhos para essa transformação, bem como de uma possível História da Historiografia que possa compreender "acordes historiográficos" entre áreas de ensino de História e da teoria crítica decolonial, a pesquisa tem como objetivo buscar a historicidade, a trajetória e a recepção do pensamento decolonial, deste modo, é importante analisar quais as relações que os(as) historiadores(as) brasileiros(as) estabelecem com a teoria crítica decolonial? O que aproxima e diferencia nossas experiências históricas e o "lugar social" onde essa teoria se originou? Quais motivações e interesses fazem com que os(as) historiadores(as) brasileiros(as) se debrucem sobre essas vertentes de pensamento histórico? Para isso, serão avaliados 12 trabalhos acadêmicos (cinco dissertações, três teses e quatro artigos) analisados pela proposta dos objetivos levantados para a

pesquisa que dialogam com umas das orientações centrais da tese: quais contribuições que a teoria crítica decolonial pode oferecer para a área de ensino de História? Veremos que serão múltiplos os resultados dessa contribuição, sobretudo no que visa à proposta de uma pedagogia decolonial.

Palavras-Chave: Teoria crítica decolonial; Ensino de História.

A COLONIALIDADE DO TEMPO COMO PROBLEMA CONCEITUAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA DA AMÉRICA

WILLAMES FRANK DA SILVA NASCIMENTO

Resumo

O presente trabalho expõe um debate teórico a respeito da disciplina de História da América, o ensino-aprendizagem de História da América e a colonialidade do tempo. Sugerimos a discussão a respeito da atribuição do conceito de “tempo” na aula e no ensino de história da América, como consequência do pensamento decolonial, a partir do pensamento do sociólogo Anibal Quijano, em diálogo com filósofos da diferença, como Nietzsche, Bergson, Deleuze e Foucault. Fundamentado nesta discussão foi possível a elaboração do conceito de colonialidade do tempo, sendo em seguida, a partir dele, possível pensar o que se ensina na disciplina de história da América e o que se aprende em uma aula de história da América, na expectativa de apresentar a possibilidade de reexaminar esses dois espaços, o primeiro aceitando como lugar de construção conceitual e produção de formas expressivas para os conceitos históricos e o segundo como Caos genesiaco, onde transitam diversos saberes e temporalidades. Sendo assim, a ruptura com a colonialidade do tempo está associada a pensar a indeterminação e a abertura como maneiras de conceber experiências com o outro, sem objetivá-lo, em uma narrativa que determina os limites acerca de como medir, representar e experienciar o tempo. Objetivos: Expor a discussão sobre o que faz o ensino de História da América e como seria possível supor uma aula de História, desta disciplina, sem as fronteiras estabelecidas, desde o século XIX, por uma temporalidade colonizada. Propor a disciplina de História da América como uma disciplina de produção conceitual, partindo da construção de conceitos para refletir o ensino da aula de história e a aprendizagem histórica até a promoção dos diversos modos de expressão, a fim de proporcionar a aprendizagem da história e seus conceitos desde um pensamento original e próprio do espaço de onde se está pensando. Metodologia: Nosso método se constitui de três passos consecutivos: análise da realidade, conscientização da realidade e transformação da realidade. No primeiro momento, intentamos delinear o contexto geopolítico ao qual está inserida a disciplina de História da América. No segundo momento, iremos perseguir as linhas históricas que nos levou a compreender a colonialidade do tempo como problema fundamental da disciplina de História da América. No terceiro e último momento demonstraremos a proposta apresentada por Aníbal Quijano a fim de ultrapassar os limites impostos pela colonialidade do tempo.

Palavras-chave: História da América; Colonialidade; Aníbal Quijano.

5.2. ST 2. Aprendizagem Histórica em Sala de Aula: Experiências, Debates e Horizontes em Tempos de Ensino Remoto Emergencial

ENSINO REMOTO E HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA RUI PALMEIRA EM OURO BRANCO/AL

THIEGO DA SILVA BARROS

Resumo

O presente estudo visa refletir sobre as experiências vividas neste tempo de pandemia em que a modalidade de ensino assumiu outra dinâmica, com a inserção do ensino remoto/online na Educação Básica. Observaremos as vivências, desafios postos numa prática docente, em especial no campo da história, na Escola Municipal de Educação Básica Rui Palmeira, em especial com as turmas de 8º e 9º anos, possibilitando construir reflexões que nos permitam compreender esse processo e seus impactos no ensino-aprendizagem, em tempos de uso da internet, pensando, sobretudo, naqueles que não conseguem acesso e quais são as estratégias desses sujeitos na dinâmica formativa. Este trabalho, em estágio inicial, possibilitará discutir os entraves e desafios vivenciados neste tempo pandêmico e pensar de que forma o papel do professor de história é transformado compreendendo as práticas sociais e os impactos no campo formativo. Embasado em referenciais teóricos sobre ensino de história, autores como Katia Maria Abud (2007), nos direcionam a entender a relação entre a história escolar e o saber acadêmico na sala de aula, além de Maria Auxiliadora Schmidt (2007), Circe Bitencourt (2014), Ricardo Oriá (2004), os quais falam da importância de se pensar novos caminhos para o ensino de história com um olhar voltado para história local, como direcionamento de caminhos para pensar a pandemia e os impactos na educação básica. Este trabalho é uma contribuição para o entendimento da prática pedagógica em tempos de pandemia, num diálogo com os estudos de Geraldo Balduino Horn e Geysa Dongley Germinari (2013), que se debruçam a analisar o ensino de História procurando compreender os princípios que norteiam a discussão curricular, e seus reflexos na prática educativa. As discussões suscitadas por Ana Maria Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães que com outros estudiosos buscam analisar o ensino de História, sujeitos, saberes e práticas (2004), para refletir sobre as problemáticas que circundam o ensino de História, em sua relação com a História escolar e os desafios que são postos neste trajeto.

Palavras-chave: Ensino de História; Pandemia; Prática Docente.

ENSINO DE HISTÓRIA, MOVIMENTO SEM TERRA E A “FORMAÇÃO EM TEMPOS DE CORONA”.

ALINE OLIVEIRA DA SILVA

Resumo

Ensino de História, Movimento Sem Terra e a “Formação em Tempos de Corona” Aline Oliveira da Silva Frente a pandemia do novo coronavírus, a educação institucional – em particular dos conteúdos e dos saberes históricos junto às instituições de ensino superior, técnico e da educação básica – está passando por mudanças, dentre elas a experiência do ensino remoto emergencial através de diferentes plataformas digitais. Mas não é apenas as instituições regulares de ensino que tem passado por transformações frente ao atual contexto sanitário, de saúde pública e de possibilidades de uso social de novas tecnologias. Diferentes experiências de formação política associadas a movimentos sociais também estão sendo ajustadas, repensadas e reorganizadas de forma resiliente, crítica e resistente no campo da educação popular, social e política. Em torno deste campo de discussão, contexto e possibilidades, o foco deste estudo é compreender como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está mantendo, arando e semeando suas atividades de formação política articulando conhecimentos e saberes históricos, sociais e culturais no atual contexto de atividades remotas emergenciais através de plataformas digitais. A este respeito é preciso registrar que o MST, enquanto movimento social do campo, desde o seu surgimento aroou processos de ensino e de aprendizagem em seus territórios junto aos participantes do Movimento. Neste sentido, a formação continuada, crítica e reflexiva de seus participantes são alguns dos princípios, estratégias e experiências que sustentam a formação e expansão da territorialização social do campo sob a perspectiva deste movimento social e de sua luta a favor da reforma agrária, da justiça social e do homem e da mulher do campo. Dentro desta perspectiva, o MST, a mais de três décadas, tem construído escolas, centros de formação e estratégias de

comunicação – digitais ou não – de âmbito regional, estadual e nacional, como: cursos, seminários, oficinas e outros processos formativos voltados para seus militantes e lideranças políticas. A partir deste acúmulo de experiências e diante da crise sanitária provocada pelo Covid-19, o MST criou uma plataforma digital denominada de “Formação em Tempos de Corona”. A referida plataforma tem o objetivo pedagógico e político de contribuir com a formação, a articulação e a conectividade dos militantes deste movimento em tempos de pandemia. Dessa forma, o estudo da referida plataforma, em particular, no que tange aos conteúdos e saberes associados aos usos sociais, políticos e culturais do ensino de história revela um aspecto do fazer-se da educação popular articulado em cursos de formação política e social promovido pelo MST por meio da plataforma mencionada. Assim, a partir da análise dos materiais desta plataforma é possível observar cursos, oficinas, seminários, grupos de estudos, suporte de referências bibliográficas, filmes e séries, destinados(as) para militantes do MST e de outras organizações sociais. Em síntese, a plataforma “Formação em tempos de corona” se configura como importante instrumento de compreensão da experiência formativa remota dos movimentos sociais do campo.

Palavras-chave: Ensino de história; MST; Plataforma digital.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LITERATURA DE CORDEL: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

DANIELA MARIA DO NASCIMENTO HYPOLYTI

Resumo

Este trabalho tem por objetivo, apresentar os resultados de uma atividade interdisciplinar, desenvolvida com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 2020, por meio do ensino remoto. A atividade desenvolvida teve como proposta a elaboração de um cordel, pelos alunos, sobre “a formação dos engenhos e a sociedade açucareira no Brasil Colonial”. O público alvo dessa atividade foram alunos do 7º ano, do Colégio PGD, localizado na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Para desenvolver essa atividade foram necessárias cinco aulas remotas. Na primeira aula, a professora de produção de texto apresentou aos alunos o gênero textual “Literatura de Cordel” e trabalhou com eles, as especificidades da estrutura textual e dos elementos que compõe a escrita desse gênero. Na segunda aula, os alunos tiveram uma aula interdisciplinar de História e Produção Texto. A aula interdisciplinar teve a finalidade de apresentar a proposta da atividade aos alunos, bem como, também, de fazer uma introdução ao tema, proporcionando o debate e discussão sobre a temática e a produção do gênero textual, de modo que, os alunos pudessem conhecer a proposta e ao mesmo tempo sanar as dúvidas. Na terceira, quarta e quinta aula, a professora de história fez um estudo detalhado com os alunos sobre tema a partir do livro didático e outros materiais de apoio, na qual, também, foram trabalhadas palavras chaves que os alunos poderiam usar em suas rimas, uma vez que, a rima se caracteriza com uma, entre, as principais características do cordel. As aulas e as discussões propostas foram essenciais para promover a discussão e auxiliar os alunos a conhecerem mais sobre a temática e, para orientar os meios de pesquisa que poderiam ser utilizados por eles. Como resultado, observou-se a atividade, contribuiu para uma melhor reflexão sobre a temática, visto que, os alunos assumiram o papel de protagonistas na elaboração do cordel, colocando em prática o aprendizado mediado pelas professoras a partir do ensino remoto.

Palavras Chaves: História; Literatura; Brasil Colonial.

SER PRECEPTOR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA CLEIDE LEITE ANDRADE CALDERARO

Resumo

Essa é minha primeira experiência como Preceptora do Programa Residência Pedagógica. Quando fiz a seleção sabia que teria que conduzir o trabalho de forma remota com os residentes, porém encarei isso como um desafio. Trabalhar remotamente, é algo novo, e tivemos que nos adequar a essa situação de forma abrupta, sem formação, sem recurso, sem habilidades, sem apoio ou orientação da Secretaria de Estado de Educação, o que aumentou bastante o nível de dificuldade de ser preceptora. Iniciar a Residência Pedagógica nesse contexto, foi algo bem desafiador, pois teria que orientar os Residentes a utilizar um tipo de metodologia, que ainda não estava familiarizada e ainda estava descobrindo maneiras de utilizar ferramentas que até então não tinha contato. Planejando, pesquisando e discutindo com colegas as melhores maneiras de chegar aos estudantes, que possuem as mais variadas realidades e que estão enfrentando muitas adversidades, econômicas e psicológicas devido a pandemia do COVID-19. Diante desse cenário iniciamos a Residência Pedagógica em outubro de 2020, o primeiro contato com os Residentes de História/UFS, Ana Letícia, Alice, Carlos, Lhais Leite, Larissa Barreto, Mylla Cauanny, Paulo Henrique, Wagner foi gratificante, eles se mostraram abertos a aprender e a participar ativamente do processo. A ideia era mostrar para os Residentes que o ensino remoto não é o mesmo que EAD, e que trabalhar com adolescentes dessa forma, não é simples, é necessário muito planejamento, pesquisa e criatividade e empatia para envolver os estudantes no processo de aprendizagem, levando em consideração o que preconiza a metodologia do Ensino Médio em Tempo Integral. Iniciamos o ano letivo de 2021 e os Residentes estão ministrando suas primeiras aulas síncronas. As primeiras aulas estão interessantes e bem produtivas, fazemos o acompanhamento conjunto das atividades e participação dos estudantes de forma assíncrona pelo Google Classroom. Semanalmente temos reuniões em conjunto para avaliar e planejar ações, diante das dificuldades para chegar a nossos estudantes, que são as mesmas do ano passado: falta de acesso à internet, equipamentos inadequados para acompanhar as aulas. Além de outras questões que afetam diretamente o desempenho e a aprendizagem. Os Residentes criaram canais de comunicação e divulgação de conteúdos de História, como o perfil no Instagram e um canal no Telegram. Uma atividade bastante interessante desenvolvida durante as aulas foi o “Eu Sujeito Histórico”, onde os estudantes fizeram posts falando sobre eles, uma estratégia encontrada pelos Residentes para se aproximar, conhecer melhor e fazer a interação entre os discentes.

Palavras-chaves: Preceptora; Residência Pedagógica; Pandemia.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM PERFIL DAS EXPERIÊNCIAS, DEBATES E DESAFIOS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

MAELE MOREIRA SANDES CAVALCANTI

Resumo

José Vieira da Cruz (UFS/ PPGH-UFAL) Pedro Abelardo de Santana (PPGH/UFAL) Maele Moreira Sandes Cavalcanti (PPGH-UFAL) O atual contexto sanitário e de saúde pública tem transmutado o ensino de história tanto dentro quanto fora dos convencionais espaços escolares. Os referidos espaços físicos e de aprendizagem histórica tem sido emergencialmente substituído por diferentes plataformas virtuais. A conectividade, interação e compartilhamento destes espaços e ferramentas digitais, por um lado, rompe barreiras, elimina distâncias e amplia as possibilidades de acesso a informações e a construção do conhecimento e de saberes históricos, dentre eles destacamos: redes sociais, blogs, vídeos, planilhas, jogos, dentre outros suportes, ferramentas e recursos digitais. Mas, por outro lado, também tem ampliado o abismo de desigualdades sociais para aqueles que não tem conectividade, equipamentos (celulares, desktops, laptops, entre outros) e o domínio de habilidades e competências em educação digital. Neste cenário contraditório e socialmente desigual, as demandas, possibilidades e desafios para os professores de história

multiplicam-se e tornam-se ainda maiores. Frente a esta realidade de mudanças aceleradas, bruscas e desiguais – por conta da pandemia, da necessidade de distanciamento social e de alternativas para continuidade das atividades educacionais e formativas – o conhecimento e os saberes históricos parecem ainda mais imprescindíveis para esclarecer a sociedade sobre a importância da ciência, da educação e da democracia, sobretudo, para combater o negacionismo, a intolerância e o extremismo ultraconservador. Em torno deste contexto e discussão, o objetivo deste estudo é – através da aplicação de um formulário, tipo Survey, junto aos professores que atuam no campo do ensino de história – compreender que temas, metodologias, ferramentas, recursos digitais têm contribuído – com suas possibilidades, limitações e desafios – para lidar, enfrentar e trabalhar no campo da aprendizagem histórica diante do atual presente sanitário, educacional e político do país. Os resultados desta pesquisa é a construção de um perfil das experiências, debates e desafios do campo dos saberes do ensino de história em tempos de ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: ensino de história; ensino remoto; pandemia.

COMER, PESQUISAR E APRENDER: O ENSINO DE HISTÓRIA NA TRANSDISCIPLINARIDADE DE UM JOGO

BEATRIZ DE FRANÇA ALVES; LUAN FELIPE SILVA DOS SANTOS; JANAINA CARDOSO DE MELLO

Resumo

O trabalho realizado partir da pesquisa documental digital de arquivo da história local em São Cristóvão (SE), cotejando as investigações de fontes digitais internacionais sobre Lima (Peru), buscou elaborar um jogo analógico de tabuleiro com os conteúdos arrolados para ser um instrumento pedagógico lúdico no Ensino de História do nível Fundamental. Ensejou os questionamentos: O que se entende por patrimônio histórico, em suas apreensões convergentes e distantes, no Brasil e no Peru?, Qual herança do passado e quais significados seus povos lhes agregam?, Quais usos políticos, econômicos e lúdicos esse patrimônio cultural, em ambos os países, são produzidos?, Como desenvolver uma percepção valorativa, mas também crítica a partir do contexto histórico e das dinâmicas turísticas que habitam esses dois espaços?, De que forma o Ensino de História da América pode incorporar esses conhecimentos aos seus conteúdos ministrados para a Educação Fundamental? Tendo por base preliminar metodológica qualitativa os estudos de Marc Bloch (1928) no âmbito da História Comparada, busca-se como fio condutor um olhar analítico sobre Brasil e Peru, evidenciando a similaridade dos fatos e certas dissemelhanças nos ambientes em que esta similaridade ocorre. Nessa perspectiva o historiador britânico John Elliott (1999) afirma a necessidade de se reivindicar a história nacional, regional e local ao restaurar na disciplina da História Comparada o papel das identidades nacionais e locais num determinado processo, evento ou fato histórico visando uma compreensão mais profunda das peculiaridades de cada sociedade. Por isso, problematizar as semelhanças e as diferenças entre Brasil e Peru no trato de seu Patrimônio Cultural constitui-se como desafio e método aplicado às leituras das informações levantadas na literatura pertinente, artigos, monografias, dissertações, teses e documentos imagéticos (fotografias e vídeos).

Palavras-chave: pesquisar e aprender; ensino de História; transdisciplinaridade.

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DA TERRA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

JOSÉ VIEIRA DA CRUZ

Resumo

Educação, história e ciências agrárias e da terra em tempos de ensino remoto emergencial José Vieira da Cruz (UFS/PPGH-UFAL) O atual contexto de saúde pública, pandemia e crise sanitária impôs, dentre outras medidas não farmacológicas, a necessidade do distanciamento social, home office e – no campo da educação em particular – o ensino remoto emergencial da educação básica à educação superior. Inseridas neste contexto e discussão, o curso das Atividades Integradas em Ciências Agrárias (AICA) – do Núcleo de Educação em Ciências Agrárias e da Terra (NECATS), do Campus do Sertão da Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizado no município de Nossa Senhora da Glória, Sergipe – ofertado aos cursos de engenharia agrônoma, zootecnia, medicina veterinária e agroindústria, também ajustou neste período a modalidade do ensino remoto emergencial. As referidas atividades, caracterizadas por articular resolução de situações problemas, articula conhecimentos do campo da educação, das ciências humanas e das ciências agrárias e da terra, em particular, em relação a conteúdos como: história agrária, agricultura familiar, modernização da agricultura, agronegócio, financiamento agrícola, extensão rural, territorialização do campo, movimentos sociais, dentre outros temas. Estes conteúdos em razão da pandemia e da adoção do ensino remoto emergencial foram trabalhados através os seguintes espaços/ferramentas digitais: Classroom, Google Meet, Google Forms, Planilha de Excel, Appsheet, vídeo (com reportagens, entrevistas e documentário) entre outras possibilidades. A conectividade, interação e compartilhamento destes espaços e ferramentas digitais, por um lado, ampliou as possibilidades de construção do conhecimento abordado. Entretanto, por outro lado, acentuou a percepção das desigualdades sociais para aqueles que tem dificuldade acesso a internet, equipamentos e pouca habilidade em educação digital. Neste cenário contraditório e desigual, as demandas, possibilidades e desafios para os professores de todas áreas do conhecimento multiplicaram-se e tornaram-se maiores. No estudo sobre esta experiência de ensino o objetivo deste relato e descrever os limites, as possibilidades e os desafios do ensino de educação, história e de ciências agrárias e da terra em tempos de ensino remoto emergencial. Palavras-chave: educação, história, ciências agrárias e da terra.

Palavras-chave: Educação; História; Ciências agrárias e da Terra.

ENSINO DA ÁSIA NO ENSINO ESCOLAR: A INCLUSÃO EDUCATIVA NO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

ANDERTON GUIMARÃES CAVALCANTI MACEDO, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO

Resumo

Esse artigo tem como proposta discutir a importância do continente asiático as histórias, as culturas e os saberes no cotidiano escolar, com alunos do ensino médio, a Ásia precisa ser melhorada e problematizada na educação escolar no sentido de aproximar o estudante deste continente ao seu repertório de conhecimento. A vista disso, permitindo a desconstrução de preconceitos e discriminações do povo asiático gerando o rompimento com o etnocentrismo europeu que por sua parte, geram diversos conflitos reducionistas que compilam as pessoas perante as falsas uniões, desse modo criando diversas identidades coletivas para os diversos grupos que são disparens uns dos

outros, o nosso objetivo é refletir sobre a importância do continente asiático e a necessidade de se estudar as sociedades asiáticas na aprendizagem histórica que traz consigo a formação de identidades do indivíduo, a compreensão no tocante a cultura na construção de linguagens, crenças e hábitos em um meio social em união a política que por sua vez carrega consigo a importância da criação de uma consciência política ao jovem e não obstante, os países asiáticos, estarão inteiramente presentes em nosso dia a dia, através de vias culturais e com produtos diversos no quais somos dependentes, no nosso tempo percebemos que conhecemos pouquíssimo sobre esses povos, trata-se de um relato de experiência, de como professor de início à docência do programa de residência pedagógica do subprojeto de História da Paraíba. Esse estudo partiu dos estudos: Edward Said (1978), Jack Goody (2008) e André da Silva Bueno (2012). Tendo como fontes, artigos e textos sobre a temática conseguiremos compreender e aprender historicamente sobre o continente asiático no que lhe diz respeito é fundamental conhecer, reconhecer e desconstruir os rótulos que se tem em sala de aula e levando a sua importância deste na educação escolar brasileira sendo assim, permitindo que os estudantes da escola pública, possam ler e aprender sobre Ásia de uma forma inclusiva.

Palavras chaves: Continente asiático; Educação escolar; relato de experiência e Ensino de História.

DO ENSINO PRESENCIAL À EMERGÊNCIA DO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

MARCOS MANOEL DO NASCIMENTO SILVA

Resumo

A pandemia da Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, e ainda presente no corrente ano, afetou o Brasil e o mundo em todos os segmentos da sociedade. Dentre eles, os setores da educação, desde a educação básica até a superior, em todas as suas esferas tiveram que recorrer às tecnologias de comunicação e informação para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem por meio das denominadas aulas remotas. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), assim como, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), não foi diferente. Adotando as aulas remotas na graduação e nas pós-graduações, na condição de mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS), da UFS, cumprindo o componente curricular de estágio docência, atividade obrigatória para bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cumpri tal atividade na disciplina de História do Brasil 1, durante o Período Letivo Excepcional (PLE), no curso de Licenciatura Plena em História da UFAL, com supervisão do professor Dr. Pedro Abelardo de Santana. Dessa forma, partindo das leituras, reflexões, observações, intervenções e regência durante o tirocínio, através de um relato de experiência, objetivei com essa pesquisa historiográfica, a realização de uma análise da metodologia aplicada no ensino de história pelo docente frente ao momento histórico ao qual estamos vivendo, bem como, o desenvolvimento de uma autorreflexão, enquanto discente de um mestrado acadêmico em um momento de exceção como o que estamos vivendo. Dos resultados, percebo que não houve uma alteração na metodologia aplicada para o ensino do conhecimento histórico, senão, apenas uma tentativa de adequação dos mesmos procedimentos do ensino presencial a nova realidade. Contudo, não se pode negar a efetivação de curtos debates durante as aulas, tanto com mediação do docente, quanto entre os discentes, evidenciando um aproveitamento da disciplina. Também observei que em vista do atual cenário, houve uma flexibilização no que cerne aos critérios de avaliação. Assim sendo, compreendo que o ensino remoto não é em si precário, o que o torna dificultoso é a natural ausência de preparo teórico-metodológico por parte do professor na operacionalização desta modalidade de ensino. E em relação ao discente, é notório uma queda no rendimento acadêmico, fato esse que se deve, tanto ao estresse provocado pela vivência desse momento histórico, como

pela falta de recursos tecnológicos, ausência de conhecimento para seu manuseio e ambiente favorável e estável para as aulas.

Palavras-Chave: Pandemia da Covid-19; Ensino Remoto; Ensino de História.

ENSINO DE HISTÓRIA E PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE AULAS ONLINE.

JOSÉ APARECIDO DA SILVA ROCHA

Resumo

A pandemia causada pelo vírus da Covid-19 alterou a organização da sociedade como normas de higiene, perspectivas de mundo e setores da saúde, meio empresarial, celebrações religiosas que tiveram que repensar suas práticas diante do “novo normal”. Com a educação não foi diferente. O ano letivo de 2020 começou com a ideia de normalidade e ainda que em alguns países já fosse comentado sobre a propagação do vírus, pouco se imaginava que este viesse a afetar o cotidiano do estudante brasileiro. Há mais de 01 ano o estudante da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição na cidade de Craíbas – AL, teve que transformar um espaço improvisado de sua casa em ambiente escolar e passou a utilizar do aparelho celular como instrumento de aprendizagem. Evidentemente, os professores também tiveram que mudar toda sua metodologia e alterar a forma como enxergavam a sala. A dificuldade com o uso da tecnologia afetou muitos professores que tiveram que mudar bruscamente sua forma de ensino e tomar conhecimento de aplicativos que favorecessem sua prática docente. Diante da emergência do momento, muitos estudantes não conseguiram acompanhar o ritmo das aulas, seja por falta de recursos (ausência de um aparelho celular, conexão com a internet a ponto de favorecer o acesso às aulas) ou por dificuldades na aprendizagem. Observa-se nesta pesquisa como o ensino de História foi ministrado no primeiro semestre do ano de 2021 na escola supracitada e como os estudantes compreenderam a prática docente. O objetivo deste estudo é suscitar uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelo ensino através das aulas online. Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de referencial bibliográfico e com o auxílio de 03 (três) formulários: 02 sobre a metodologia aplicada nas aulas de história e 01 sobre um possível retorno às aulas presenciais para compreender como os estudantes enxergam o ensino remoto e se compreendem ou não a complexidade do momento.

Palavras-Chave: Pandemia, Ensino de História, Perspectivas.

IMPACTOS DA BNCC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL EM ALAGOAS.

ADRIANA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

Resumo

A Educação no Brasil, não obstante a universalização e democratização do acesso conquistados nas últimas décadas, ainda não alcançou a qualidade de ensino desejada. Ela, portanto, democratiza-se no que tange ao acesso, mas não consegue progredir na questão qualitativa. Um problema complexo, sobretudo num país de dimensão continental, no qual o público e privado se confundem, por um lado, em meio a práticas de clientelismo, nepotismo e patrimonialismo dos governantes e, por outro, por disputas corporativas, ideológicas e identitárias. Em Alagoas, a exemplo, por seu histórico de tensões, contradições e tradições estas disparidades e disputas são ainda mais contrastantes. Problemas que interferem na qualidade de vida da população que sofre com a precarização dos serviços públicos e com a falta deles. Neste escopo, o currículo das escolas deve ser construído a partir da realidade escolar sistematizada com a participação dos professores

e da comunidade. Frente a esta discussão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto parte do Plano Nacional da Educação (PNE) – previsto na Constituição Federal de 1988 e discutida nas décadas seguintes –, tornando-se o documento curricular de referência para educação básica a partir de 2019. A partir então, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Os pressupostos pedagógicos da BBNCC, também interfere a formação específica do professor de história. Em Alagoas o problema é maior porque o referencial curricular ainda está sendo organizado. Desta forma, diferente de outros estados que já avançaram neste debate, em Alagoas temos apenas a BNCC como documento norteador no processo de formação continuada de professores de História. Até o momento, a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, oferta apenas cursos de formação interdisciplinares. Focado nesta discussão este estudo tem por objetivo identificar como os professores de história da rede pública Estadual de Alagoas estão dialogando com a proposta da BNCC, seja através do mapeamento dos documentos, cursos de formação e demais experiências de políticas públicas, seja através do desenvolvimento de um questionário tipo Survey a de ser desenvolvido e posteriormente aplicado. Assim, a partir da sistematização, análise e estudo destes dados, pretendemos compreender os caminhos da aprendizagem histórico em Alagoas a partir da vigência da BNCC.

Palavras-chave: BNCC; ensino de história; Alagoas.

A COMISSÃO PASTORAL DOS PESCADORES EM ALAGOAS E AS ESCOLAS DE PESCADORES, EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA, 1984 - 1989.

ALEX BENEDITO SANTOS OLIVEIRA

Resumo

Este trabalho é decorrente de pesquisas realizadas no curso de mestrado em História da UFAL. Pesquisa que apresentava como tema o estudo do movimento social da pesca em Alagoas e sua relação política com a Igreja Católica, durante o período da ditadura civil militar no Brasil, apresentando como tempo histórico os anos 1982 a 1989. Desta pesquisa recortamos o presente estudo que analisa o processo de desenvolvimento das instituições de hegemonia educacional e política, criadas pela Comissão Pastoral de Pesca no estado de Alagoas, durante os anos de 1984 a 1989. Isto, por meio do desenvolvimento e estruturação de núcleos ideológicos em comunidades do litoral brasileiro e alagoano. Eles que estavam baseados em instituições de ensino que visavam preparar a classe trabalhadora da pesca para participarem das modificações políticas que surgiam com o fim da ditadura civil miliar; como ocorreu na participação de pescadores na elaboração da Carta Constitucional de 1988. Estas escolas instruíram os pescadores sobre as condições econômicas e sociais as quais eles estavam inseridos e como esta classe trabalhista poderia se organizar para reivindicar seus direitos políticos e sociais, durante as mudanças políticas que ocorriam com o desenvolvimento da nova constituição. Assim, buscando o aprofundamento da pesquisa dentro do campo da formação ideológica dos trabalhadores através das escolas ligadas a pastoral da pesca, utilizamos como técnicas de pesquisa a interrogação documental e a História Oral. Em meio a interrogação documental e das informações orais prestadas pelos sujeitos históricos, encontrados na cidade de Pilar-AL, informações que confirmam a presença de agentes políticos ativos que proporcionaram mudanças sociais e políticas na comunidade que habitavam e que foram preparados nas escolas comunitárias da pastoral da pesca. Fato que proporcionou confirmar a capacidade de organização e influência política que a estrutura hegemônica educacional ligada à Igreja Católica desenvolveu junto aos pescadores. O presente estudo está

alocado na História Social Inglesa, ela que aborda a compreensão dos movimentos sociais subalternos e sua capacidade de organizar instituições hegemônicas na sociedade civil.

Palavras-Chave: Pastoral; Educação; Trabalhadores.

5.3. ST 3. Ensino de História do Brasil Republicano

NAS TRAMAS DA SUCESSÃO: FERNANDO COLLOR DE MELLO E A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL NAS PÁGINAS DO JORNAL DE ALAGOAS E DA GAZETA DE ALAGOAS (1989 – 1992)

JOSÉ CLÁUDIO LOPES DOS SANTOS JUNIOR

Resumo

O presente trabalho pretende ser uma contribuição para a produção historiográfica tendo escopo a pesquisa sobre a figura de Fernando Collor de Mello entre seu último ano de mandato como governador de Alagoas, em 1989, e a abertura do processo de impeachment, em 1992, por meio da análise do Jornal de Alagoas e da Gazeta de Alagoa. A problemática é compreender como os textos jornalísticos veiculados nos periódicos atuaram no desenvolvimento de distintas narrativas históricas, seja enquadrando os governos de Fernando Collor e sua figura política como vitoriosa, ou enquanto personagem moderado e de forte influência no cenário estadual. Buscando assim, compreender como e quais discursos acerca deste personagem foram fomentados e constituíram-se na história recente de Alagoas. Trata-se de historicizar posicionamentos políticos e da opinião pública alagoana a partir de diversos setores da sociedade.

Palavras-Chave: Redemocratização; Jornal de Alagoas; Gazeta de Alagoas.

A REPÚBLICA VELHA E A LÓGICA DO ESQUECIMENTO NOS COMPÊNDIOS ESCOLARES DE HISTÓRIA DO BRASIL (1889 – 1930)

JEFFERSON EVANIO DA SILVA

Resumo

Até meados da década de 1920, o termo “compêndios escolares” ocupava as páginas de importantes periódicos cariocas como o Jornal do Brasil e O Paiz antes de ser substituído, em definitivo, pela expressão livros didáticos que se consagraria vitoriosa e mais longeva ao longo das próximas décadas (GASPARELLO, 2004). O emprego sistemático do termo livro didático para se referir ao conjunto de textos destinados à transmissão da cultura histórica na escola secundária brasileira foi, por assim dizer, uma invenção dos últimos anos da República Velha (1889-1930). A história desses compêndios, por sua vez, se confunde com a história do novo regime que se instalou após o golpe republicano que depôs a família real; objetos de intensas disputas ideológicas que, nos primeiros anos da República, envolveram distintos atores e formações discursivas (o positivismo republicano - radical ou moderado -, o conservadorismo católico, o pensamento liberal, dentre outras) os compêndios escolares cumpriram, conforme tem demonstrado uma vasta literatura, um papel decisivo na legitimação do novo regime (BITTENCOURT, 1993; HANSES, 2007; SHUELER & MAGALDI, 2008; TAVARES, 2012; SENA, 2017). Essa proposta de comunicação pretende discutir os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento a nível de doutorado onde se busca compreender as funções políticas dos compêndios didáticos de História Pátria na Primeira República. O estudo analisa

como uma determinada lógica social organizava o discurso sobre o povo brasileiro em circulação nos compêndios escolares de História do Brasil utilizados durante a República Velha e os sentidos de República que esses compêndios buscavam produzir. Teoricamente, mobilizamos categorias analíticas da Teoria do Discurso em chaves pós-estruturalistas em diálogo com conceitos da análise do discurso. São analisados os compêndios Minha Pátria e Epítome de história do Brasil. Apesar da função ideológica dos compêndios escolares de história, tradicionalmente pensados como artefatos destinados a produzir a lembrança, fabricar a memória e produzir a identidade nacional, nosso texto aponta para a ação de um tipo de lógica presente nesses textos que agia no sentido da ocultação das contradições sociais, dos conflitos e de um conjunto de temas, sujeitos e identidades. Tais compêndios produziram uma memória nacional seletiva ao apagar os rastros da heterogeneidade social.

Palavras-Chave: Ensino de História; compêndios didáticos; Brasil República.

A MULHER COMO SUJEITO HISTÓRICO NA LUTA CONTRA A DITADURA MILITAR BRASILEIRA: UM NOVO OLHAR SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MICHELE FÁTIMA DOS SANTOS, JEFFERSON EVANIO DA SILVA, GIZELDA LOPES DA SILVA

Resumo

Esse trabalho é o resultado de um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito de uma disciplina de Prática Pedagógica do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL). Seu objetivo é pensar novas possibilidades de abordagem - no âmbito do ensino de história na Educação Básica - da história política nacional e do golpe militar, tendo como base uma reflexão sobre a história das mulheres. É preciso chamar a atenção para o fato de que a tradição da historiografia escolar ainda trata a mulher desde a perspectiva do anonimato e do silenciamento. Essa proposta pretende, portanto, ressignificar essa representação ao conceber a mulher como um sujeito histórico que resistiu e lutou por igualdade e liberdade durante o período do Regime Militar, discutindo, inclusive, como esses movimentos reverberam e influenciam os movimentos atuais. A dimensão normativa do currículo de História, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares são documentos políticos, situados social e historicamente que visam definir diretrizes gerais para o ensino da disciplina na Educação Básica. No entanto, é preciso dizer que ele, infelizmente, silencia alguns debates que seriam riquíssimos na sala de aula. O silêncio é mais dramático quando pensamos as temáticas de gênero. Há, por um lado, orientações no sentido de considerar o ensino de História em suas diversas fontes e linguagens de produção do saber histórico, dentro de sua função social, como uma disciplina capaz de fomentar questões a respeito da produção de representações, tanto coletivas como individuais para que assim dê possibilidades de desconstrução e construção, e incluindo assim, os próprios significados que os sujeitos constroem a respeito do mundo em que vivem, de suas heranças passadas e de seus projetos futuros. Por outro lado, as questões de gênero continuam sob a égide de um silenciamento escandaloso, especialmente o lugar das mulheres na construção da história. Ao relacionarmos o tema do nosso projeto com o pensamento de Michele Perrot, podemos analisar os aspectos que inviabilizam a mulher; em seu livro intitulado "Os excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros", Michele Perrot destaca as histórias de três personagens frequentemente esquecidos pela historiografia tradicional. Ao decorrer do nosso projeto, investigamos a participação, o acesso e visibilidade das mulheres, especificamente no golpe civil-militar de 64; através de documentos, artigos, iconografias e documentários, que retratassem o assunto, tema do projeto. O projeto analisa as possibilidades do ensino da história de luta de mulheres durante o Regime Militar a partir dos seguintes artefatos: a) O estudo da biografia de Vera Silva Magalhães; b) A análise do documentário " Memórias femininas da luta

contra a ditadura militar". Abordaremos esses materiais em um projeto de intervenção pedagógica voltado à Educação Básica com a perspectiva de que através deles, possamos “recontar” a história de luta de coletivos femininos durante um período sombrio da história nacional. É preciso garantir o direito das alunas e alunos da Educação Básica em conhecer essas histórias. É preciso lutar contra o silenciamento curricular.

Palavras-Chave: Mulher; silenciamento; currículo; ensino; ditadura.

VIVER É MELHOR QUE SONHAR? MÚSICA ENGAJADA, FESTIVAIS E TROPICALISTAS NOS EMBATES COM A DITADURA (1965-1968)

DANYELLE MAYARA DE MENDONÇA MACÁRIO

Resumo

O intuito da pesquisa é analisar a Ditadura Civil-Militar, iniciando pelo golpe de Estado durante o governo de João Goulart e como as leis e decretos legitimaram sua instauração no Brasil. Em seguida, a análise dos Festivais da canção, que fomentaram uma série de questionamentos sobre o que estava acontecendo no país, principalmente entre os universitários da classe média urbana, após perceber o crescente interesse nos festivais, as músicas começaram a ser censuradas. Compositores e intérpretes das músicas que continham teor político, consideradas músicas engajadas, começaram a ser perseguidos. Nesse contexto conflituoso inicia-se um novo movimento no Brasil, os Tropicalistas, que vieram quebrando tabus e trazendo uma nova roupagem de música para o país, o que implicou em perseguições e exílios. O objetivo foi trazer o debate sobre a ditadura, as diversas maneiras de lutar, sobre formas de resistência e a importância de diálogos acerca desses temas. A metodologia utilizada para a produção desta pesquisa foi qualitativa, através de fontes escritas, como livros, artigos e revistas acadêmicas, além de fontes audiovisuais, como documentários. A legislação do regime autoritário também aparece como instrumento de consulta e análise. O trabalho foi produzido durante a pandemia do Novo Coronavírus, em um período de grande dificuldade de acesso às fontes em acervos e bibliotecas, onde algumas atividades ficaram suspensas, outras ficaram remotas, mas foi feito - mesmo diante deste período tão conturbado mundialmente - na intenção de analisar o passado trazendo reflexões sobre o presente. Para a historiografia, é de fundamental importância que períodos autoritários sejam discutidos, lembrados e questionados, para que não seja esquecido e/ou repetido. O estudo, a produção de pesquisa, a análise de temas que questionem governos autoritários - principalmente diante da atual conjuntura política no Brasil - é necessário. Trago uma indagação, será que sonhar com um mundo melhor, onde as pessoas possam exercer sua liberdade sem se preocupar com censuras ou retaliações vindas do governo e de parte da sociedade que adere ao discurso de ódio, um mundo onde todos possam receber oportunidades pela sua capacidade e não pela sua classe social ou seu status político; ou é melhor viver para lutar e realizar esses anseios de quiçá, poder ajudar a construir uma sociedade mais crítica, intelectualizada, que leia, questione e reaja às imposições? Sonhar com um mundo melhor é importante, contudo, lutar e resistir para fazê-lo melhor talvez seja mais sugestivo.

Palavras-Chave: Ditadura Civil-Militar; Música engajada; Resistência.

5.4. ST 4. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

O CLERO NO SUL DA CAPITANIA DE PERNAMBUCO: ESPAÇO SOCIAL, POLÍTICO, ECONÔMICO E ADMINISTRATIVO NO IMPÉRIO PORTUGUÊS (1712-1817)

DERMEVAL SANTANA DE OLIVEIRA

Resumo

Na História do Brasil Colônia, o movimento eclesiástico se fez presente durante a ascensão do império português. Entre as suas funções, estava a ideia de expansão pela fé. Indissociável da Coroa, a Igreja foi um braço importante das monarquias católicas ibéricas – mesmo com alguns conflitos –, corroborando para suas expansões e defesa dela. No caso do império português, o clero foi percebido como uma garantia a mais para a posse e o direito de instituir e nomear autoridades eclesiásticas em suas possessões. Na época, Alagoas era conhecida como a parte Sul da Capitania de Pernambuco, depois a condição de Comarca das Alagoas e, fez parte da monarquia portuguesa, ocupando assim as principais vilas de Porto Calvo, Alagoas do Sul e Penedo, bem como suas áreas circunvizinhas, promovendo, assim, seu domínio enquanto senhor de um conjunto de conquistas. Portanto, essa comunicação tem a proposta de apresentar a organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial português no Sul da Capitania de Pernambuco, analisando a sua formação histórica-geográfica do “espaço alagoano” através da documentação disponível no Arquivo Histórico Ultramarino e utilização de mapas históricos. É importante se atentar como sugestão de ensino e aprendizagem com diferentes fontes e narrativas expositivas em distintas linguagens tencionando para a compreensão e crítica da concepção filosófica e desempenhos e episódios históricos, políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais. É muito importante refletir sobre as prováveis imbricações entre esse grupo e os outros que compunham a estrutura do império marítimo português. A composição da identidade portuguesa em “terras alagoanas”, de certa maneira, foi auxiliada em demasia pela estrutura da Igreja Católica, a partir tanto da educação religiosa, pela participação jesuítica, como da repressão aos costumes tidos como desviantes – provenientes tanto da Europa, mas também dos ameríndios e africanos escravizados.

Palavras-chave: Ensino de História do Brasil Colônia; História de Alagoas; Clero em Alagoas.

AS RESISTÊNCIAS ESCRAVAS RURAIS E URBANAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

EUDSON SILVA DOS SANTOS

Resumo

Entre as formas de resistência da população escravizada no Brasil, o quilombo foi a unidade básica nas lutas contra o regime escravista, conforme Clóvis Moura (1959). Isso ocorria em virtude da característica dinâmica, que assumia diversos papéis de diálogos e enfrentamentos com as vilas e áreas ao redor. Nesse sentido, nos livros de História do Ensino Fundamental II, as formas de luta e sobrevivência à escravidão se encontram, geralmente, no capítulo que retrata sobre a estrutura dos engenhos. Desse modo, uma parte pequena é dedicada para discutir o maior reduto de resistência das Américas, o Quilombo dos Palmares, bem como as ações diretas contra a escravização, a exemplo dos assassinatos de senhores, feitores, sabotagens dos engenhos como a quebra do maquinário e queima da plantação de cana-de-açúcar, e o suicídio. Outra maneira de resistir e sobreviver, surge na primeira metade do século XIX, as revoltas urbanas. Essas, estiveram presentes na cidade de Salvador e uma parcela significativa de seus agentes eram conhecidos como os ganhadores. Esses sujeitos possuíam maior acesso à circulação em relação aos escravizados dos engenhos, podendo assim, transitar pela cidade e assumir o papel de mensageiros, numa união entre escravizados da cidade e do campo. O principal e mais difundido movimento urbano de resistência escrava foi o Levante Malê de 1835, cujos escravizados e libertos islamizados articularam uma sublevação para o início daquele ano. Tal mobilização, sofreu ataques e desarticulações em razão de um delator que havia denunciado às autoridades policiais de Salvador, a rede de comunicação e os locais estratégicos de encontro dos insurretos. Além de muitos outros conflitos decorrentes dessa revolta e do período histórico em que se insere. Apesar disso, nos conteúdos programáticos de História do Fundamental II, o Levante dos Malês aparece durante as revoltas do período regencial, onde figuram revoltas populares com participação de

quilombolas com a Cabanada em Alagoas, com os negros papa-méis, a Cabanagem no Maranhão, liderados pelo preto Cosme, e outras revoltas como a Balaiada no Pará, Rusgas Cuiabanas em Cuiabá e a Farrroupilha no Rio Grande do Sul. Entre tantos acontecimentos na história do Brasil, a experiência do Quilombo dos Palmares e a Revolta dos Malês ocupam um espaço quase que irrisório, nos livros didáticos. Essa deficiência historiográfica nos materiais escolares dificulta os debates em sala a respeito da temática, como também, a aplicação da Lei 10. 639 do ano de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de história africana e cultura afro-brasileira nas Instituições de Ensino, com o objetivo de promover a inclusão dessas temáticas e as discussões sobre a igualdade racial. Dito, o objeto deste trabalho se concentra em analisar os conteúdos referentes aos temas mencionados e como a discussão superficial sobre os mesmos é capaz de dificultar a efetividade da legislação supracitada. Assim sendo, utilizaremos, pelo menos, 6 obras didáticas do 7º e 8º anos do ensino fundamental II, como fontes.

Palavras-chave: Livro didático; Quilombos; Revoltas Urbanas.

“GARANHUNS, TERRA DE SIMÔA”? MEMÓRIAS, SILENCIAMENTOS E ENSINO DE HISTÓRIA

VERÔNICA ARAÚJO MENDES

Resumo

Garanhuns é uma cidade brasileira do agreste do estado de Pernambuco, localiza-se no Planalto da Borborema, numa altitude de 896 metros, alcançando 1.030 metros no seu ponto mais alto: o magano, cercado por morros que são considerados colinas. Além de “terra de Simôa” – referência a neta do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho, o qual atacou a cidade que tinha se tornado lugar de refúgio para muitos dos negros do quilombo dos palmares que conseguiram fugir após sua devastação –, Garanhuns também recebeu outros cognomes, como “Suíça Pernambucana”, “Cidade das Flores”, “Cidade do Clima Maravilhoso” dentre alguns outros que evidenciam o seu esforço para europeizar-se. Simôa Gomes, nas narrativas oficiais locais, é considerada uma heroína, vulto maior da história da cidade e sua fundadora, com direito a nome de avenida, busto escupido, essas homenagens que reverenciam os vencedores da história e silenciam os vencidos. Olhar para o Nordeste requer, como nos faz pensar Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), um outro prisma, isto é, exceder as narrativas oficiais, as quais não apenas determinam visões estereotipadas sobre suas localidades e habitantes, como também as legitimam através de relações de poder e sentido. Este trabalho possui duas finalidades que dialogam entre si, em um primeiro momento, ocupa-se em investigar as relações de poder por trás dessas construções “europeizadas”, a fim de superar narrativas estereotipadas sobre a história de Garanhuns, elucidando, por sua vez, os silenciamentos e disputas de memórias. Em um segundo momento, identificar as formas como as narrativas oficiais chegam às escolas, observando, na prática pedagógica do profissional da educação, como se é trabalhado a história da cidade em sala de aula. Indagar-se a respeito dos habitantes que viviam na cidade antes de Simôa, à guisa de exemplo, os índios cariris e os negros quilombolas, constitui questão importantíssima e, portanto, será o fio condutor desta pesquisa que se propõe a contrapelo. Para tanto, adotou-se como caminho metodológico, pesquisas em bibliografia especializada, bem como procedimentos de entrevista através da plataforma Google Forms, e foi direcionada a professores da educação.

Palavras-Chave: História de Garanhuns; Silenciamentos; Ensino de História.

PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DAS CANÇÕES DOS BRÔ MC'S EM SALA DE AULA

KÉVIA DANIELE DA SILVA, NATÁLIA PINHEIRO BEZERRA, LAIS EUTALIA SILVA DE SOUSA

Resumo

O presente texto reflete a partir de uma experiência de estágio vivenciada na escola de ensino fundamental Pedro Assis de Alcântara – localizada no município de Crato-Ce – sobre o uso de músicas de autorias indígenas como recurso didático e suas contribuições para a constituição de saberes não-eurocêntricos. Consideramos que dadas músicas contribuem para a superação de concepções eurocêntricas e evolucionistas acerca dos povos indígenas, além de situá-los enquanto sujeitos históricos. Desse modo, no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de História da Universidade Regional do Cariri (URCA), discutimos com os alunos do 7º ano da escola de ensino fundamental Pedro Assis de Alcântara, sobre a colonização do Brasil através das músicas *Nhe'ê Mbaratê*, *Terra vermelha* e *Koangagua* da banda *Brô Mc's*, que são um grupo de rap da etnia Guarani Kaiowá e uma das primeiras bandas de rap indígena do Brasil. Durante o estágio, nossas atividades docentes se concentraram na aula expositiva-dialogada e na leitura direcionada de canções, pois esta é uma ferramenta que faz parte da vida prática dos estudantes, tornando, portanto, a aula mais lúdica e conseqüentemente contribuindo para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, partimos da perspectiva de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2005), que chama atenção para a importância em se trabalhar em sala de aula os “documentos não escritos”. Nas últimas décadas a disciplina de História tem utilizado diversas “linguagens alternativas” – também denominadas de “documentos não escritos” (BITTENCOURT, 2005) – como recurso didático em sala de aula, para trabalhar com temas relacionados tanto aos conteúdos quanto ao cotidiano dos alunos, entre tais recursos podemos destacar: museus, músicas, fotografias, filmes, patrimônio históricos e culturais, etc. Durante a experiência de estágio percebemos que a linguagem musical, em particular, se configurou como um importante instrumento para o professor compreender a estética, o gosto e a nova geração, pois, é um meio de comunicação que está próximo da vivência dos jovens (BITTENCOURT, 2005).

Palavras-chave: Educação antirracista; Canções *Brô Mc's*; sala de aula.

REFLEXÃO: DIVERSIDADE ÉTNICO - RACIAL E CURRÍCULO

JOÃO JOSÉ DOS SANTOS

Resumo

Na presente reflexão buscou problematizar como se deu e continua se estabelecendo a diversidade étnico - racial e currículo nas duas últimas décadas, especialmente, a partir da implementação da lei nº 10.639/2003 a qual tornou obrigatório a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particular da educação básica. Assim, trata-se de uma alteração da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos mais três artigos, os quais versam sobre essa obrigatoriedade. Deste modo, uma formação de professores para a diversidade étnico-racial é de crucial importância para dar continuidade a alguns avanços que ocorreram no Brasil, principalmente, com a edição de algumas legislações que foram e continuam sendo um marco significativo para implementar uma educação onde forme indivíduos cientes do seu papel enquanto cidadão/cidadã. MUNANGA (2004), nos fala que praticamente, foi retirado dos livros, da cultura, da história, que o Brasil foi construído pela força humana de negras e negros, sequestrados brutalmente de sua cultura, de seus

países, do Continente Africano, no sentido que no Brasil pudessem reaprender a viver, a trabalhar, a cultivar sua religião, a preparar seus alimentos, sobre a imposição do outro, sobre a supervisão de quem desprezou todos os hábitos deste povo. A ideia para esta reflexão nasceu dos debates de textos, nas aulas da disciplina Políticas Públicas, Diversidade e Cultura, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, pesquisa em andamento, que tem como objetivo geral investigar a prática docente nas licenciaturas: como se deram as práticas em conformidade com a Lei.10.639, para educação antirracista: ensino, pesquisa ou extensão na Universidade Estadual de Santa Cruz. Desta forma, para buscar responder a essa reflexão utilizou-se como metodologia, uma abordagem qualitativa para obtenção de uma reflexão sobre Diversidade étnico - racial e currículo na educação básica, alinhada ao pensamento de Nascimento e Cavalcante (2018), para obtenção de uma reflexão sobre como se dar a educação das relações étnico-raciais na educação. Sendo assim, GOMES (2007) salienta que é preciso ter a consciência que currículo não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Na verdade, é uma seleção de conhecimentos e práticas produzidas nas dinâmicas sociais, políticas culturais e intelectuais que formarão os discentes no percurso escolar. Logo é preciso entender o currículo como aquele que diz respeito a um conceito político de relações de poderes LARCHERT (2020). Portanto, os resultados encontrados até o momento demonstram que as escolas, ainda, não inseriram a educação das relações étnico- raciais em seus currículos, embora ocorra uma obrigatoriedade através da lei nº 10.639/2003. Essas ações impactam diretamente nas reformulações curriculares, nas políticas públicas, nas tomadas de decisões das autoridades e organismos responsáveis por debaterem a temática enfocada e para obter-se uma educação com equidade precisa-se em caráter de urgência envolver toda a sociedade civil, no sentido de no futuro não muito distante possa-se alcançar o reconhecimento coletivo da função da diversidade na educação.

Palavras-Chave: Educação da Relações Étnico-Raciais; Diversidade; Currículo.

ENTRE VERSOS E HISTÓRIAS, A POESIA COMO CAMINHO: SLAM E ENSINO DE HISTÓRIA AFRO BRASILEIRA

NATÁLIA PINHEIRO BEZERRA, KÉVIA DANIELE DA SILVA, LAIS EUTALIA SILVA DE SOUSA

Resumo

O presente trabalho reflete sobre a experiência de oficina de poesia realizada com estudantes do 1º ano da E.E.E.P Raimundo Saraiva Coelho, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, em que foi discutido, a partir de oficina de poesia slam- gênero poético de poesia autoral, performática e falada que vem se popularizando por todo o mundo principalmente nas periferias e entre os jovens-questões sobre História e Cultura Afro Brasileira, a produção intelectual e poética de negras e negros na contemporaneidade, através da exibição de vídeo-poemas, sendo intercalada com exposição dialogada sobre os elementos trazidos pelas produções em suas narrativas e a contextualização histórica acerca da formação da sociedade brasileira e suas implicações na compreensão de questões atuais, além de contar com um momento prático de exercício de escrita, com incentivo de produção livre e sendo finalizado com sarau poético em que estudantes socializaram suas produções. Objetivando, visibilizar essas produções poéticas literárias que se situam fora dos eixos do cânone, mas tão inseridas na vida cotidiana, e a partir disso refletir sobre o uso das manifestações artísticas e o ensino e partilhar possíveis caminhos para aplicabilidade da lei 10.639/03 em sala de aula, usando como estratégia as oficinas pedagógicas, caminho que pretende ser mais dinâmico, e usando da poesia marginal periférica, como meio de inserir e provocar discussões importantes através da linguagem artística, que estabelece outros diálogos que tangem principalmente a subjetividade, além de incentivar a escrita e o empoderamento através da palavra poética partilhada no momento do sarau. A experiência apresentou resultados positivos, possibilitando não somente a discussão de questões raciais, previstas pela lei 10.639/03,

como também o estabelecimento de uma relação de interdisciplinaridade possibilitando pensar o uso da poesia como ponte, contribuindo também, através do incentivo da produção e partilha, para o empoderamento dos estudantes ao transformar o aprendizado em arte e, se apoderando da palavra poética, expressarem suas ideias, aprendizados e existirem enquanto sujeitos escritores de sua própria história. (Kilomba, 2019).

Palavras-Chave: Poesia Slam; Ensino de História; Lei 10.639/03.

RECONSTRUINDO OS SIGNIFICADOS DO 13 DE MAIO EM SALA DE AULA

DANILO LUIZ MARQUES, KEDIMO BARBOSA DA PAIXÃO

Resumo

Quando se pensa em abolição da escravidão no Brasil, ainda é comum atrelar a liberdade escrava aos feitos da princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Entretanto, tal visão silencia o protagonismo na resistência contra a escravidão dos africanos e seus descendentes em mais de três séculos de história. Inúmeras estratégias foram construídas visando a conquista da liberdade: quilombos, revoltas, fugas individuais e coletivas, desvio de plantação, trabalho ao ganho e compra de alforria são alguns exemplos. Palmares, o quilombo mais emblemático do período colonial brasileiro, localizado nos atuais territórios de Alagoas e Pernambuco, foi formado em fins do século XVI, tendo o seu auge ao longo da segunda metade do século XVII, e resistindo por mais de um século às tentativas de invasão e destruição perpetradas pelos governos coloniais holandeses e portugueses, e por residentes locais das capitanias vizinhas. O Movimento Negro, desde meados do século XX, vem problematizando a visão de uma liberdade escrava enquanto dádiva da princesa, reivindicando o dia 20 de novembro – aniversário da morte de Zumbi dos Palmares – enquanto dia da consciência negra no Brasil. Uma espécie de reescrita da história, dando protagonismo as populações africanas e seus descendentes no Brasil. Por parte dos escravizados, a liberdade foi uma luta constante desde as primeiras embarcações negreiras que chegaram em solo brasileiro. Onde houve escravidão, houve resistência. O século XIX, por exemplo, foi recheado de episódios de insubordinação cativa, episódios esses que aterrorizaram senhores escravocratas preocupados em manter o controle senhorial. Dentre eles, a Revolta dos Malês na Bahia, Balaiada no Maranhão, a Cabanada no Pará e a Cabanagem em Alagoas e Pernambuco. A partir de 1850, são aprovadas várias leis abolicionistas, mas que ao mesmo tempo visavam esticar ao máximo a instituição escrava no Brasil, como a lei do ventre livre. Em contrapartida, as fugas individuais e coletivas, quilombos e busca por alforria continuavam a acontecer de norte a sul do Império do Brasil, época em que ganhava cada vez mais fôlego as campanhas abolicionistas, que alcançaria o ápice na década de 1880, com participação ativa de abolicionistas negros, tais como André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama. A resistência escrava no Brasil, nas suas mais variadas formas foi minando a hegemonia senhorial por dentro e deteriorando a instituição escravista, fazendo com que, apesar de tardiamente em comparação com as outras abolições, como a do Haiti em 1793 e Colômbia em 1851, o cativo findasse em 1888. O anúncio do 13 de maio deixou muitos membros das camadas abastadas polvorosos e trouxe incertezas acerca das consequências sociais que viriam. Estavam preocupados com a preservação da propriedade e da condição senhorial. Assim, tinha-se como principal intento fazer transbordar para a sociedade no pós-abolição as regras sociais que balizavam o mundo escravista.

Palavras-Chave: Ensino de História Afro-brasileira; Escravidão; Protagonismo Negro.

SER NEGRO: UM RELATO DE RACISMO

CLAUDINEI CAETANO DOS SANTOS

Resumo

Esta pesquisa foi realizada com alunos secundaristas de quatro unidades escolares do Estado de Mato Grosso, no município de Rondonópolis, com idades de 15 a 35 anos, estudantes de primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio. O objetivo em perfazer esses estudos era verificar como os alunos percebem a relação de “si” com o racismo no ambiente escolar, bem como quais suas percepções do racismo, e suas interações no meio, familiar, social e escolar. Para fazer a pesquisa foram elaboradas questões abertas e fechadas e aplicadas remotamente aos discentes, e os resultados tabulados e analisados a partir da obra de Grada Kilomba (2019), verificando o conceito de racismo genderizado. Percebe-se que em muitos casos, há a afirmação que esse debate na escola é fundamental, pois muitos crescem achando que isso muitas vezes é normal e precisam se livrar desse mal engendrado em suas identidades. Muitos relatam que sofrerá racismo na escola, afirmam que o racismo sempre vem em forma de piadas e brincadeiras, pois muitos não respeitam os colegas. Alguns também relatam de que a escola é o primeiro caminho para que uma criança sofra preconceito e racismo, pois ali há um encontro de identidades, culturas e personalidades diferentes, e que assuntos como esse os preparam para a vida, levando-os a debates sobre algo que em pleno século XXI ainda persiste. Muitos ficaram felizes por darem suas opiniões e vê a escola o ambiente ideal para tal reflexão para estreitar assim os preceitos racistas com os próprios colegas. Há um relato de que quando a criança era mais nova ela apanhou e teve o cabelo cortado por outras crianças por ter o cabelo “ruim” e a forma que ela encontrou para fugir foi alisar o cabelo, por medo, agora mais velha se aceita e está em transição para seus cachos novamente.

Palavras-Chave: Negro; Racismo; História.

“VIM NO BALANÇO DO MAR LÁ DE ANGOLA”: CAMARADAS DA E.T.C.A E O PROCESSO DE ENSINO NÃO-ESCOLAR DENTRO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR BENILDO BARBOSA MEDEIROS (ARAPIRACA-AL)

LILIA ROSE FERREIRA

Resumo

Os estudos a respeito das experiências escravistas e pós-abolição no campo da Educação, especialmente no ensino de História, vem crescendo de modo significativo ao longo dos últimos 15 anos. Isso se deve, em grande medida, à promulgação da Lei de nº 10.639/ 2003, que instituiu obrigatoriedade quanto ao ensino de História da África e da Cultura Afrobrasileira nas escolas e universidades. Esse impulso trouxe renovações didáticas e paradidáticas relevantes para dentro da escola. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho se concentra em desenvolver uma reflexão acerca da experiência do grupo de capoeira Camaradas da Escola Tradicional de Capoeira Angola (ETCA), na Escola de Ensino Fundamental I Professor Benildo Barbosa Medeiros, em Arapiraca-AL, no ano de 2019, com um grupo de crianças de idade entre 9 a 11 anos. Desse modo, serão observados os processos de ensino e aprendizagem não-escolares dentro da escola. Nesse sentido, destacaremos o ensino de História Africana e Afrobrasileira, bem como a construção dos laços de solidariedade, compreensões sobre os limites do corpo físico, entendimentos sobre a espiritualidade dos/das capoeiristas e diversidade religiosa, durante os treinos e rodas, com as crianças daquela Instituição. De antemão, foi possível constatar como a prática da capoeira Angola é capaz de ensinar sobre as experiências africanas e afrobrasileiras, desenvolver o sentimento de comunidade e como uma luta, ainda que utilizada como arma de defesa, pode ser exercida de maneira não violenta. Dito isso, a metodologia deste artigo é composta pelas contribuições da História Social e da História Oral tais como: observação participante, análise de cantigas,

fotografias, relatórios institucionais de atividade, localização geográfica da instituição de ensino e condição socioeconômica dos estudantes envolvidos. Para desenvolver as análises e reflexões, nos pautaremos em algumas autoras e autores como Martha Abreu (2016; 2018), Mariana Bracks Fonseca (2015; 2017), Verena Alberti (2012), Sante Scaldaferrri (2009) e Nilma Lino Gomes (2003).

Palavras-Chave: Processo de aprendizagem não-escolar; Capoeira Angola; Ensino Fundamental I.

SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: DAS AULAS DE HISTÓRIA À CRIAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS CULTURAIS MARIELLE FRANCO PRESENTE!

LHARA LETÍCIA DE OLIVIERA SANTOS

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar as propostas e ações desenvolvidas durante o ano letivo de 2018 pelo Grupo de Estudos Marielle Franco Presente! do Colégio Alfa na cidade de Arapiraca-AL. O grupo surge como uma alternativa de aprofundamento dos debates dirigidos e historicizados de temas histórico-culturais voltados para a presença negra africana e afro-brasileira discutidos durante as aulas de História na educação básica, mas que eram regrados pela brevidade da carga horária da disciplina. Conteúdos estes que além de serem obrigatórios segundo a Lei Federal 10.639/03, são de suma relevância para formação crítica-social dos estudantes. Os eixos debatidos se davam entorno de temas como: racismo, lugar de fala, feminismo negro, intolerância religiosa e educação para o antirracismo. Estudos que pretendiam combater a formação de opiniões e ações violentas, infundamentadas e intolerantes no meio escolar e fora dele. A escolha do nome foi sugestiva ao momento de criação e partiu dos estudantes, preponderante e marcante com o perfil de ação do grupo-espço. As propostas de atividades do Marielle Franco Presente! desenvolveram-se através de encontros quinzenais (as quintas-feiras das 15:00hrs até as 17:00hrs) nas dependências da escola, na sala de aula ou no pátio, sendo cada encontro conduzido por um tema relevante e escolhido de acordo com a necessidade de discussão coletiva em formato de roda de conversa, performance, exposição de pequenos documentários e textos de todos os gêneros de acordo com o assunto, gerando sempre uma reflexão crítica sobre a temática exposta e produção de algum material como forma de avaliação. Como resultado de cada encontro percebemos um acréscimo de vivências, experiências, discurso, resistência e empatia entre os membros do grupo que ficaram cada vez mais atento às contribuições de cada momento. Além disso, pudemos, de forma prática, a partir de performances, poemas, material audiovisual, sonoro, cartazes e trocas de experiências para além dos muros da escola, expor partes deste trabalho em seminários e eventos culturais com apresentações dos estudantes envolvidos.

Palavras-Chave: Grupo de Estudos; História; Sala de Aula.

MARIA PADILHA, POMBA-GIRA E FEITIÇARIA: MÚLTIPLAS NARRATIVAS DE (RE) CONHECER O EU E O OUTRO NA RELIGIOSIDADE COLONIAL SOB A ANÁLISE DE GÊNERO.

FERNANDO DE SÁ OLIVEIRA JÚNIOR

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo analisar a pluralidade do Brasil colonial, referindo-se à cultura e a religiosidade colonial, tendo em vista que os africanos escravizados foram trazidos para

o Brasil de diversas regiões da África, trazendo as diversidades culturais junto consigo. Por meio do estudo da apropriação e representação de algumas figuras, nos possibilitam chegar a reflexão de como a Maria Padilha das orações setecentistas, de Rainha de Castela, cigana conjuradora se tornaria a pomba-gira da umbanda e também demônio feminino que representaria a sensualidade e sob os olhos do Cristianismo. Para tanto, através da metodologia, aplicamos o gênero enquanto categoria analítica, verificando os símbolos culturais e elementos que constituem o imaginário acerca da religiosidade afro-brasileira e seiscentista, destacando, por exemplo, a feiticeira denominada de Nóbrega, que junto com Ana Martins, uma feiticeira portuguesa degredada para o Brasil em 1633, efetuavam conjuros de Maria Padilha e toda a sua quadrilha. A concepção de feitiçaria aqui de acordo com Laura de Mello e Souza está ligada a sobrevivência das pessoas de modo imediato, utilizando as intervenções mágico-religiosas dessas mulheres. Utilizamos como arcabouço teórico: Edward Said, discutindo a construção da identidade do outro, pensando os interesses que criam o subjugado, Laura de Mello e Souza nos auxilia a refletir o impacto das intervenções mágico-religiosas através da figura das mulheres e a religiosidade popular colonial, Joan Scott destaca a utilização do gênero como categoria de análise, e por fim Marcus Reis discute tanto conceitualmente, quanto o contexto seiscentista acerca das heterodoxias religiosas: feitiçaria e bruxaria. Observamos o modo como os elementos de uma religiosidade, destacando como elementos da cultura afro-brasileira são apropriados e associados na visão do outro, ajustando o ser dos significados de um povo, de acordo com o parâmetro do imaginário cristão católico. Através do cruzamento de inúmeras concepções se elaborou uma feitiçaria colonial, cabendo ao historiador problematizar tais apropriações, levando em consideração o universo mental e a mistura dos calundus, elementos católicos e catimbós, constituindo assim o caldo cultural que gestou o Brasil.

Palavras-Chave: História do Brasil; Gênero; Religiosidade colonial.

A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS BANTU NO ENSINO DE HISTÓRIA: A LEI FEDERAL 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA

WUDSON GUILHERME DE OLIVEIRA

Resumo

Esta atividade pretende apresentar as dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) na educação através do Artigo 26-A, avançando e conquistando resultados reivindicados pelos Movimentos Negros, onde torna obrigatório a inclusão das temáticas da História da África e Cultura Afro-brasileira, bem como a Lei Federal 11.645/2008, que determina também o ensino das Culturas dos Povos Indígenas, ambas propostas se apresentam como mecanismo possíveis para propor mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, em todos os currículos escolares da Educação Básica (MACHADO e OLIVEIRA, 2018). Assim, com base nas Leis, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca da ancestralidade, das histórias, culturas e língua dos Povos Bantu (LOPES, 2008), (LWANGA-LUNYIIGO e VANSINA, 2010) e (MARQUES e NOGUERA, 2013) e a necessidade da implementação dessas Leis, bem como do compromisso para que se consolide a sua efetivação no Ensino de História. Para o sucesso desta proposta, trabalhamos com os valores ligadas aos aspectos culturais, filosóficos, históricos, linguísticos e geográficos do Continente Africano, e as contribuições transportadas para o Brasil, pelos grupos étnicos chamados Bantus com uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, composta por Jovens Negros (as), Pardos (as) e Brancos (as) inseridos em uma instituição privada de educação, em um município da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde tivemos o intuito de promover o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes afro-brasileiros e a promoção do respeito à nossa ascendência africana por parte dos Alunos Negros e os não Negros, onde evidenciamos uma pedagogia antirracista (GOMES, 2017) e decolonial (WALSH, 2013) amparados na

afroperspectiva. A metodologia utilizada foi criar LIVES baseada em Oficinas, Rodas de Diálogos, apresentação de Livros de Literaturas Africanas, Indígenas e Afro-Brasileiros, exibições de vídeos sensibilizadores, textos e slides afrocentrados, onde serviram de subsídio para propor as discursões na “Luta Contra o Racismo” (MUNANGA, 2004). De modo democrático, os alunados se organizaram em grupos para descolonizarem os olhares eurocêtricos, racistas, xenofóbicos, machistas, homofóbicos entre outros, em relação aos Direitos Humanos e a disseminação do respeito ao próximo. Os resultados alcançados, foram os surgimentos de pesquisas a partir de promoções de LIVES, onde os Educandos entenderam sobre os problemas das violações dos Direitos Humanos, entre outras questões que também estavam sendo suprimidas, em especial o Racismo e os olhares estereotipados aos grupos afrodescendentes. Graças a estas dinâmicas, foi possível aumentar a estima dos Alunos Negros, proporcionar outros a reconhecerem a sua ancestralidade Negra e ouvir a legitimidade dos Alunados. Consideramos ser, de suma importância descolonizar os pensamentos baseados em moldes eurocêtricos, para que possamos revisar as correntes hegemônicas presentes em nossa sociedade e em especial nos Currículos utilizados no Chão da Escola, que se articulam na Disciplina de História. Nesse sentido, este trabalho levanta uma discursão acerca de uma Educação Étnico-Racial, combatendo as reversões dos preconceitos, das discriminações nos espaços educacionais, traçando e construindo estratégias sólidas para a contribuição da valorização e a construção das identidades negras em prol da redução do Racismo.

Palavras-Chave: Afroperspectiva; Povos BANTU; História.

A ÁFRICA NO CINEMA: DESCOLONIZANDO SABERES NA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

CLARA SILVA SANTOS, JULIANA DA SILVA GUEDES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO

Resumo

O continente africano representado na arte cinematográfica permite novos olhares na prática no ensino de história, possibilitando novas aberturas sobre a África e criando diálogos acerca da história e cultura africana em sala de aula. Esse artigo tem por objetivo discutir sobre a África no ensino de história a partir do cinema nas turmas do Ensino Médio. Nossa proposta é problematizar o lugar da África na sala de aula para contribuir no combate ao racismo em relação à história do povo africano para desenvolver o senso crítico dos alunos em relação ao eurocentrismo ainda presente nos currículos escolares, partindo da atualização da lei 10.639/03 que visa a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Trabalhamos na perspectiva de uma educação antirracista, com o intuito de descolonizar o currículo acadêmico, que vise incluir o continente africano nas aulas de História de forma mais abrangente, sem ser sintetizado. Tentando desconstruir o racismo estrutural enraizado na sociedade contemporânea, que por muitas vezes, vai se espalhando no ambiente escolar no ambiente escolar através de estereótipos e estigmas racistas na comunidade, tentando desconstruir o racismo enraizado desde a colonização feita pelos europeus que fez com que a perpetuação dessa ideologia se mantivesse em evidência até os dias atuais de forma mascarada. Nossa metodologia faz parte de uma pesquisa bibliográfica, documental e análise fílmica. O filme utilizado como fonte para discussão do documento africano permite a aprendizagem histórica em sala de aula. Acreditamos que a abordagem nas aulas de história, contribui para novas percepções do continente africano, com o objetivo de proporcionar a melhora das relações étnico-raciais. Não só isso como também exercitar o humanismo e a empatia dentro da sala de aula. Respeitando a individualidade de cada ser humano através das informações a respeito do estudo da história do continente africano no segundo grau.

Palavras-Chave: África; Ensino; História.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: COMO O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA PROMOVE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA HELENA DA SILVA FIGUEIREDO, AMANDA THAYS CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir e analisar a temática em torno da diversidade e inclusão afro-brasileira em sala de aula. Tendo como base o ensino de história na educação básica, pois nessa faixa etária considera-se que a educação tem papel fundamental na formação do indivíduo social e intelectual levando em consideração que é no ambiente escolar onde acontece seu processo de sociabilização com o diferente em questões humanas, culturais e sociais. Esta pesquisa tem como aporte metodológico a utilização da aula expositiva dialogada, usando a obra "Brasil: Uma biografia" da escritora Lilia Moritz Schwarcz como recurso didático para que através da análise da obra os educandos pudessem perceber como o preconceito surge no Brasil e toma diferentes proporções para que pudéssemos criar meios da realização da inclusão afro-brasileira no ambiente escolar. Para uma maior abordagem e embasamento teórico nos baseamos nas discursões de Gomes 1999, D'adesky 2000, Munanga 2001 e Barbosa, Assunção e Silvério 2006. Na questão da avaliação, levando em consideração a análise do livro da Lilia, os alunos foram divididos em grupos, e levados a analisarem algumas fotos do próprio livro exposto gerando um debate entre os grupos acerca da inclusão da cultura afro, que por muitas vezes se torna excluída, principalmente nos livros didáticos que são repassados para os alunos. Desta forma, eles tiveram a oportunidade de compreenderem a importância dessa cultura e suas grandes influências na história e na formação do povo brasileiro. Ao término do debate entre os alunos, referente a análise do livro, o resultado esperado foi atingido, pois os alunos que de certo modo desconheciam a importância da cultura afro na história, começaram a compreender e ativar o seu senso crítico em relação as outras culturas existentes na história. O resultado proposto pela pesquisa girou em torno do aumento da compreensão dos alunos acerca da formação da sociedade brasileira a qual conhecemos atualmente, percebendo que sua importância deve ser reconhecida e defendida em todos os ambientes.

Palavras-Chave: Educação básica, afro-brasileiro, inclusão.

TRANSCENDENDO AS LEIS FEDERAIS SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O TAMBOR DE CRIOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

RAFAELA DOS SANTOS DA SILVA ARAÚJO; EDMAR DA SILVA ARAÚJO

Resumo

O tambor de crioula é um patrimônio imaterial arraigado de histórias acerca da formação do povo, mas é pouco conhecido e diante das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais precisa ser explorado para compreender a constituição do povo brasileiro. Essa pesquisa tem como objetivos I - buscar informações históricas sobre o tambor de crioula para a formação dos alunos; II - levantar informações pertinentes ao ensino de história afro-brasileira para a formação crítica do professor para que possa atuar com a história afro-brasileira. A Metodologia empregada foi documental e bibliográfica; exploratório-descritiva e a análise foi realizada à luz da pedagogia progressista. Os dados revelaram que os documentos normativos trouxeram mais reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte da identidade nacional; o professor precisa ter embasamento teórico-histórico para trabalhar com a cultura afro-brasileira a fim de ultrapassar o senso comum e tratar conhecimentos que ainda sofrem preconceitos na sociedade; o tambor de crioula é um patrimônio material riquíssimo em história,

sobretudo na época da colônia; os artefatos culturais são meios de reflexão de atitudes no espaço-tempo e os alunos constroem uma identidade cidadã quando têm o ensino e a aprendizagem pautados na visão crítica cujos impactos refletirão na sociedade do século XXI. Conclui-se que o tambor de crioula contribui para a formação crítica do professor e do aluno, mas precisa ser explorado pois a sociedade tem uma visão estereotipada da cultura negra.

Palavras-Chave: Tambor de Crioula. História Afro-Brasileira. Formação Crítica.

18 ANOS DA LEI 10.639/2003 – ADVERSIDADES E ALTERNATIVAS

MARCOS JOSÉ SOARES DE SOUSA

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir os desafios e possibilidades na sala de aula da Lei 10.639, que completou 18 anos em 2021 e foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo então Presidente da República do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, essa lei se originou do projeto de lei 259/1999, de autoria dos Deputados Federais Ester Grossi e Benhur Ferreira, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A referida normativa acrescenta dois artigos a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em 1996 regularizou e organizou a educação nacional com base na Constituição Federal de 1988. A Lei 10.639/2003 também estabeleceu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Faz-se fundamental chamar atenção que apesar da regularização do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica em 2003 pelo Estado, esse dispositivo jurídico é fruto das demandas sociais e de cobranças por melhores oportunidades e reconhecimento de direitos gestadas no movimento negro, por meio de várias ações, de busca de representatividade e protagonismo da população negra que vislumbraram nessa lei o início de um novo olhar, sobre o negro e seu legado para a sociedade e a história brasileira. A aprovação da Lei 10.639/2003 impôs uma série de desafios para o ensino de história, dentre esses está o de problematizar as relações de poder que perpassam a organização dos conteúdos no currículo escolar e nos livros didáticos ao longo do tempo; organizar uma formação docente inicial e continuada, que considere as relações raciais; pensar práticas pedagógicas que auxiliem os docentes na efetivação da Lei em sala de aula. Apesar de reconhecermos os avanços significativos que tivemos nos últimos anos nos desafios proposto pela Lei, existem pesquisas que demonstram que o processo de implementação da lei ainda passa por inúmeros gargalos, é possível observar que muitos dos conteúdos programáticos no currículo e nos livros didáticos, ainda difundem representações estereotipadas do continente africano, bem reforçam as hierarquias sociais com base na etnia-raça/cor, o que afeta diretamente as representações emitidas sobre a população negra no espaço escolar.

Palavras-Chave: Lei 10.639/2003; Desafios; Possibilidades.

5.5. ST 5. Ensino Religioso no Brasil: Desafios para uma História das Religiões na perspectiva da Educação Popular

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE E A FORMAÇÃO DA ESQUERDA CATÓLICA, EM ALAGOAS: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

WELLINGTON DA SILVA MEDEIROS

Resumo

Este trabalho pretende apresentar algumas considerações sobre a experiência de ensino desenvolvida numa turma de 1º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Profª Maria da Salette Gusmão de Araújo, para a disciplina eletiva de Tópicos Especiais em História de Alagoas. Trata-se da utilização de vídeos, gravações em áudio e fontes históricas escritas como recursos pedagógicos para o processo de ensino e de aprendizagem sobre a atuação do Movimento de Educação de Base (MEB), em Alagoas. O MEB foi criado em março de 1961, por iniciativa da Igreja Católica em parceria com o governo federal. Em Maceió, a instalação desse Movimento se deu, aos poucos, durante o ano de 1962, e sua formação acompanhou a implantação da Rádio Educativa Palmares, inaugurada em 18 de agosto do referido ano. As décadas de 1950 e 1960 são caracterizadas pelos governos alagoanos que apoiaram a modernização, de acordo com a tendência nacional. Voltando-se, principalmente, para a modernização do parque sucroalcooleiro no estado, expandiu-se a zona açucareira, agravando os problemas sociais devido à incorporação das terras de tabuleiros localizadas ao oeste e ao sul do estado. Até então, as áreas dos tabuleiros eram consideradas impróprias para o cultivo da cana, portanto, eram concedidas aos moradores, pequenos proprietários ou posseiros, para que desenvolvessem pequenos plantios de subsistência. Entretanto, com a expansão do cultivo estes moradores foram gradativamente expulsos da terra, agravando “o espetáculo da pobreza” em Alagoas. O que aparentemente foi percebido pela instituição eclesiástica, levando-a a uma redefinição de sua ação social. Entre fins de 1963 e início de 1965, o MEB recebeu forte influência do Sistema Paulo Freire e da AnPo (Animação Popular), modificando a sua ação e metodologia. Assumiu uma postura crítica das estruturas social e política estabelecidas e em defesa da transformação social. Desse modo, voltaram-se para as situações concretas da comunidade local, em que se encontravam inseridos, em vista da conscientização em relação às condições da classe trabalhadora e da desigualdade social. Acreditava-se que só através da educação seria possível uma nova atuação do indivíduo e, assim, transformar as estruturas sociopolíticas da sociedade alagoana e do país. Ao constatar a ausência de material didático para a componente curricular de Ensino Religioso, no Ensino Fundamental II, o presente trabalho pretende contribuir como proposta de objeto do conhecimento que pode ser adaptado para esta modalidade de ensino, segundo os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo como referência a Resolução CEE/AL nº 03/2002.

Palavras-Chave: Movimento de Educação de Base; Educação Básica; Ensino Religioso.

TECENDO ENCRUZILHADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO

TIEGO RIBEIRO GOMES

Resumo

O ensino religioso é uma disciplina presente na etapa Fundamental I e II da educação básica que muitas vezes tem sido palco de discussões sobre sua legitimidade na escola. Um dos problemas dessa disciplina é a tendência ao proselitismo religioso a partir da colonialidade do poder (NOGUEIRA, 2020) e um apagamento da memória das religiões não-cristãs no currículo em detrimento das cristãs. Nesse contexto, há a necessidade de estudar quais práticas de ensino estão se materializando em sala de aula que possam ajudar a pensar uma metodologia do ensino não prosélita e alinhada a critérios científicos. A partir dessas inquietações no ano de 2017 a intervenção, objeto de estudo deste trabalho, ocorreu numa turma de 4º ano em uma escola pública de educação básica de Delmiro Gouveia - AL para discutir racismo religioso tomando como ponto de partida a História das religiões afro-brasileiras para discutir racismo religioso em sala de aula (MOTA, 2019). Dessa forma, objetivamos analisar um relato de experiência como possibilidade de intervenção na disciplina de ensino religioso utilizando o campo de História das Religiões e Religiosidades. Para tanto iremos ter como metodologia a pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que nos permite entender os caminhos do ensino de história suas formulações e reformulações, fazendo levantamento bibliográfico, analisando registros sobre a intervenção, e examinando as relações de poder (FOUCAULT, 1999) existentes na efetivação de

temas como História das religiões afro-brasileiras e racismo religioso (MOTA, 2019; NOGUEIRA, 2020) nessa disciplina escolar. Com essa metodologia podemos fazer um enquadramento específico da memória (POLLAK, 1989) da prática de ensino sobre algumas religiões marginalizadas que às vezes são esquecidas e silenciadas na historiografia oficial. Utilizaremos como fontes o planejamento, registros de aulas, vídeos exibidos na aula, e o slide que orientou a intervenção, esperando compreender como estabelecer uma prática de ensino afastada do proselitismo e baseada na metodologia do ensino de História.

Palavras-Chave: Ensino de História; Religiões afro-brasileiras; Racismo religioso.

FACETAS RELIGIOSAS NO CONTINENTE ASIÁTICOS: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAR PARA VALORES HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

JOSÉ YAN OLIVEIRA, PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES

Resumo

O continente asiático, apresenta um contexto multifacetado em termo de práticas religiosas. Essa multiplicidade de religiões mostra como a história e cultura das mesmas na Ásia, apresenta muitos caminhos, Principalmente em se tratando de suas presenças no Brasil, onde contamos com uma extensa variedades de conceitos e preconceitos formados sobre elas, muitas vezes difundidos devido escassez de abordagens da temática em sala de aula, que em muito é mal compreendida por boa parte da população, que ainda insiste no "mito dos três povos" (indígena, negro e branco) que compõem o Brasil, excluindo a significativa parcela de asiáticos e seus descendentes em terras brasileiras. Exclusão essa que foi evidenciada durante os trágicos eventos desencadeados durante a pandemia da covid-19. Educar em tempos de pandemia, a respeito da importância e inclusão das religiões asiáticas na educação básica é fundamental para o conhecimento e reconhecimento deste continente e seus valores religiosos, contribuindo para o combate ao preconceito e discriminação. Este artigo tem como proposta refletir sobre a importância e o papel das religiões asiáticas na escola, mostrando a importância delas na aprendizagem escolar. Trata-se de um artigo de reflexão em torno da Ásia, a partir do viés religioso. Trabalhamos a partir dos estudos de Edward Said (1977), Arilson Silva de Oliveira (2009), Michael Pye (2009) e Antônio Augusto Machado de Campos Neto (2015), para discutirmos sobre religiões na Ásia. É um estudo que tem por base a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental. Enfatizamos que discutir sobre o continente asiático e as práticas religiosas com estudantes da educação básica, ensino médio, é importante no sentido da aprendizagem destes e da construção de um olhar respeitoso e acolhedor para Ásia e as diferentes práticas religiosas que esta secularmente apresenta e representa, debate sobre estes aspectos em tempos de pandemia é importante para a construção de valores humanos a partir da escola.

Palavras-Chave: Ásia; Religiões; Pandemia.

5.6. ST 6. Formação Inicial e Continuada: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores (as) do Estado de Alagoas

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

ERICA MALI ROSAS SILVA E MARIA LIDIANE SANTOS CARDOSO

Resumo

A apresentação oral versa sobre os resultados de uma prática docente que tomou como suporte teórico metodológico para o desenvolvimento de sua sequência de aulas a Educação Histórica nos escritos de Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt dentre outros. A ideia surgiu a partir dos diálogos feitos no curso de formação de professores oferecido pela professora Dr^a. Lídia Baumgarten, o que despertou em nós o desejo de aprofundar o conhecimento no que tange as questões relativas à Educação Histórica. Os resultados apresentados é fruto dos debates realizados nos encontros do curso de extensão: “FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA” A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA” promovido pelo LAPPEHIS que se aprofundou na produção historiográfica com o objetivo de articular teoria e prática sobre Educação Histórica, culminando na elaboração e execução de um projeto de docência baseado em uma sequência de aulas que seguem metodologicamente o modelo das matrizes de aulas históricas contendo os conceitos substantivos e epistemológicos da mesma. A experiência aqui relatada foi desenvolvida na escola Municipal José Bispo da Silva no município de Marechal Deodoro, região metropolitana do Estado nas turmas dos 8^{os} anos A/B com alunos na faixa etária de 13 a 15 anos, com o tema: “A Revolução Francesa 1789” e teve como objetivo de entender os conceitos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade no período de 1789 e relacioná-los com os vividos hoje; identificar as características que marcaram a Revolução Francesa e suas consequências para o presente; Compreender os motivos da insatisfação popular na França e fazer uma relação com as insatisfações sociais presentes no século XXI. As fontes utilizadas para o desenvolvimento da aula histórica foram - um glossário de termos em Francês, imagens (charges) da revolução, A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e um filme. A apresentação focará na base teórica utilizada para o planejamento das aulas históricas e no relato de experiência do desenvolvimento das aulas propostas com foco na aprendizagem dos alunos observando suas percepções iniciais sobre o tema estudado e as aprendizagens e significados adquiridos pós estudos.

Palavras-Chave: Educação Histórica; Literacia e Empatia Histórica; Aula Histórica.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES (AS) DO ESTADO DE ALAGOAS

LÍDIA BAUMGARTEN

Resumo

A presente comunicação, resultado de uma pesquisa-ação, pretende apresentar algumas reflexões acerca da formação da/o professor de História, por meio do Programa Residência Pedagógica e dos cursos de formação continuada de professores da rede pública do estado de Alagoas. Tanto o PRP quanto os cursos de formação continuada procuram fortalecer o ensino de História na rede pública da Educação Básica, se pautando na Educação Histórica - que se denomina como pesquisa de reflexão-ação-avaliação-(re)ação. Os objetivos da presente pesquisa-ação foram de problematizar questões como a formação inicial e continuada, quais as dificuldades enfrentadas por professores recém-formados e aqueles já formados há algum tempo e que estão em processo de formação; como é o caso dos residentes, e como as metodologias/linguagens e fontes históricas podem colaborar para que o aprendizado das/os estudantes seja significativo e se transforme em conhecimento histórico a partir da sua própria experiência. A metodologia do presente trabalho se deu por meio da análise do Referencial Curricular de Alagoas (2014), dos relatórios dos residentes, dos projetos desenvolvidos pelos professores dos cursos de formação e das observações realizadas nas escolas. As reflexões partem, fundamentalmente, dos conceitos de Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca.

Palavras-chave: Educação Histórica; Formação Inicial; Formação Continuada; Consciência Histórica.

A PRÁTICA DA CIDADANIA NO BRASIL

AGNALDO FABRÍCIO ARAÚJO CHAGAS

Resumo

A prática da cidadania no Brasil O presente trabalho é de fundamental importância, pois a prática na cidadania no Brasil, ele se deu na Escola Municipal de Educação Básica Santa Sofia, no município de Santana do Ipanema, com as turmas dos 9º anos, os alunos apresentam aproximadamente 14 anos, requer neste cenário uma grande discussão, por isso, é vista em seus diversos contextos, então no ambiente educacional é notório o seu ensino e aprendizagem. Dessa forma é necessário entender como o conceito de cidadania no Brasil, mas com foco na contemporaneidade, analisar brevemente a sua construção nos diversos tempos históricos, discutindo a ideia de democracia, estimulando a narrativa histórica com os docentes e explicar através das análises a compreensão de cidadania atualmente. No atual cenário político e social é pertinente os alunos terem a competência de compreensão histórica, da cidadania, para entender sua realidade como sujeito histórico, realizando conexões da vida com as fontes utilizadas. Também é de se notar dessa forma a compreensão tanto da empatia histórica quanto da explicação histórica, entendendo assim como é importante uma democracia em uma nação. Em uma pesquisa com fontes bibliográficas, artigo, documentos oficiais. No início será realizada uma questionário com os alunos, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios, utilizando charges, fotografias, a partir dos conceitos substantivos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a música está representada pelo termo democracia, para reflexão, onde a avaliação da aprendizagem histórica se dará por meio do protagonismo juvenil desenvolvendo ações de iniciativa social, construindo paródias que serão narradas “cantadas”, transmitidas pelo rádio da cidade, então o planejamento se deu com vários encontros, no primeiro definindo o conceito de cidadania, ampliando com uma breve discussão e percebendo as diferentes formas de abordagem, com uma explicação por uma linha do tempo, e assim dessa forma, ter uma empatia histórica do contexto histórico no Brasil; o segundo encontro abordado o ECA, sua importância como um documento que deve ser cumprido e debatido pela sociedade, e o poder público.; no terceiro encontro, pensar em uma sociedade mais justa, igualitária, conhecendo em seguida a (DUDH); no quarto encontro conhecer a música Pela Democracia – Golpe Não, do artista Chico César, escutar a música, ler a letra e discutir para uma melhor compreensão. E por último a criação de uma paródia sobre cidadania/democracia.

Palavra-chave: Cidadania; Brasil; História.

A HISTÓRIA DE ALAGOAS NA SALA DE AULA: DESAFIOS, REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O ENSINO BÁSICO.

FELIPE DA SILVA BARBOSA

Resumo

Este trabalho pretende ser uma contribuição para formação inicial e continuada de professores e professoras da rede público-privada do Estado de Alagoas que pretendem enfrentar ou já enfrentam o desafio de trabalhar com tal disciplina na sala de aula. A partir da noção de Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de estudantes e professores do Estado de Alagoas, procura-se promover não apenas uma reflexão acerca dos seus desafios, mas também apontar para proposta de aulas no ensino básico.

Palavras-chave: História de Alagoas; Sala de Aula; Ensino Básico.

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO SERTÃO ALAGOANO ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

TAMIRES VIEIRA DA SILVA

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento sobre as experiências estéticas na formação de professores de história no sertão alagoano, ligado diretamente a memória dos docentes, ao mesmo em que busca analisar a teoria desde a formação inicial na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão até a prática docente nos dias atuais. Como referencial teórico usaremos estudiosos em formação docente, ensino de história, experiência e estética; dentre esses pesquisadores temos as discussões de Thaís Fonseca (2011), Circe Bittencourt (2011) e Selva Fonseca (2003), abordando questões importantes sobre as práticas de ensino de história na contemporaneidade, discorrendo sobre a trajetória do ensino de história no Brasil; Circe Bittencourt (2015), Selva Fonseca e Marcos Silva (2012), discutindo a necessidade de uma revisão nos conteúdos de história ensinados em sala de aula e Tardif (2011). Halbwachs (1968), Benjamim (1984) Adorno (2011) e Larrosa (2014) visando compreender a noção de memória, estética e experiência interligadas a educação, Tardif (2011), Melo (2011) e Bittencourt (2015) nos ajudam a pensar o saber docente na sala de aula e a formação profissionalizante de professores no Brasil no século XXI. Alberti (2014) apoia-nos na História Oral através da análise de narrativas escritas, diários de classe, fotografias e entrevistas. Como metodologia utilizaremos a análise do discurso, diante do recorte referencial de Eni Orlandi (2009). A Análise do Discurso surgiu por volta dos anos 60 do século XX interessada de início pelo estudo da língua, permitindo ao mesmo tempo analisar de forma sistemática diferentes perspectivas de mundo e diferentes épocas. O Discurso é entendido pela autora como a “palavra em movimento”, observando o homem falando, isto é, analisando a fala de alguém. Essa pesquisa apresenta resultados preliminares, ao mesmo em que nos permite confrontar as propostas curriculares e o modelo de formação de professores de História no Campus do Sertão da UFAL.

Palavras-Chave: Ensino de História; Saberes Docentes; Experiências.

OS DESAFIOS DO ATO DE EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: APLICABILIDADES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO.

THIAGO HENRIQUE FARIAS PEREIRA, MATHEUS ARAÚJO MACHADO DE FREITAS

Resumo

A educação é o meio pelo qual a sociedade se organiza, cultural, geográfica e politicamente. O acesso a ela é indispensável e independente de posição social. Mas torná-la universal é um desafio. Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências obtidas por um grupo de jovens educadores em processo de formação profissional de nível superior no desafio de ampliar o acesso à educação em suas intervenções empreendidas na rede pública de ensino, mais especificamente na Escola Estadual Almeida Cavalcante, no município alagoano de Palmeira dos Índios. Este grupo é formado estudantes de graduação participantes do Programa de Residência Pedagógica do curso de História da Universidade Estadual de Alagoas - Campus III. Nesse artigo, ambicionamos aplicar metodologias de pesquisa prática e relatos de experiências na perspectiva do educador e do educando, através de entrevistas e questionários. Pretendem também fazer uso de conhecimentos teóricos na área de ensino de história e aprendizagem, como Schmidt e Cainelli (2009), Andrade (2010), Freire (2013) e Lamosa (2020), compondo assim um corpus teórico sobre Ensino de História. Partimos do princípio que educar é um ato de responsabilidade, pois influencia na vida de inúmeras famílias e pessoas. E por essa razão, é indispensável identificar e redefinir

percursos nas didáticas de ensino, vinculando-as à práxis docente. Sobretudo no contexto da pandemia do Covid-19 e do chamado ensino remoto (Melim; Moraes, 2021), no qual se observa um agravamento da precarização das condições de ensino já em curso por meio de políticas educacionais neoliberais. Abordaremos também as possibilidades de aplicação de premissas da educação histórica (Schmidt, 2018) e as possibilidades didáticas do ensino de história. E que ao tomar como um dos princípios centrais do Programa de Residência Pedagógica, que é o de inserir o educador em fase de formação na realidade da sala de aula de modo a ir além de uma formação teórica, e vivenciar experiências práticas na docência. Este trabalho não se propõe em ser a matriz de novos métodos, mas sim, um relato de experiências com intuito da reflexão e da busca pelo por uma didática do ensino de história.

Palavras-Chave: Educação Histórica; Ensino Remoto; Pandemia.

PRÁTICAS DOCENTES E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HORIZONTAL E COLABORATIVA

JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO

Resumo

Em sua atuação profissional, o professor de escola, dentro das singularidades de seu espaço de trabalho, é autor de estratégias de ensino para trabalhar esse ou aquele conteúdo com essa ou aquela turma. Assim, mobiliza saberes, desenvolve práticas, reflete sobre o que deu certo e o que não deu certo, pesquisa, reformula, torna a sua prática (SUÁREZ, 2017). Ao ensinar, o professor mobiliza saberes diversos (TARDIF, 2008), modifica-os a partir de suas experiências, produzindo assim conhecimento advindo da prática que precisa ser refletido, criticado, organizado e publicizado. Essas reflexões nos provocam a pensar novas formas de compreender a pesquisa universitária em educação e o ofício do professor de escola, como, por exemplo, parar de olhar para este profissional como objeto de pesquisa e passar a vê-lo como sujeito portador de conhecimentos e saberes que seguem outra lógica e outros condicionamentos diferentes dos universitários. Assim, apontamos a importância de os pesquisadores em ensino, educação e trabalho docente irem ver, ouvir, sentir, o que pensam, falam e fazem os professores dentro do cenário real da escola brasileira. Isso implica no uso e desenvolvimento de novas metodologias de pesquisa que percebam os professores de escola como colaboradores (TARDIF, 2008). Nesse sentido, neste trabalho apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Documentação Narrativa (SUÁREZ, 2016, 2017, 2019), como uma estratégia para a produção e publicização de textos pedagógicos sobre experiências e práticas docentes pelos próprios autores. A pesquisa com documentação narrativa abarca as dimensões formação-investigação-ação e é construída de forma colaborativa, horizontal e compartilhada. A pesquisa com foco na narrativa escrita das práticas pedagógicas dos professores de escola, se apresenta aqui como possibilidade para que esse conhecimento possa ser acessível, útil e composto por elementos simbólicos que fazem sentido para os demais pares que compartilham condições semelhantes, mas também singulares de trabalho. Acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas em ensino com foco na subjetividade dos profissionais da educação nos possibilita compreender os saberes, as estratégias, as práticas, os sentidos e os significados plurais e diversos atribuídos pelos professores no cumprimento do currículo e dos projetos educacionais, que não podem ser encontrados nos documentos oficiais e burocráticos de registro das práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Documentação Narrativa; Práticas Docentes; Ensino de História.

O SENTIDO HISTÓRICO DO CINEMA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ANÁLISE A PARTIR DE "UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA" (2013)

BRENA SIRELLE LIRA DE PAULA

Resumo

O presente artigo apresenta uma análise dos benefícios da narrativa cinematográfica para a formação da consciência histórica. O cinema nos proporciona imagens em movimentos que trabalha com a representação de vários tempos e vários espaços, na qual narra acontecimentos e eventos do passado dentro de uma orientação temporal. Possibilitando assim, uma compreensão do sentido histórico dentro da competência narrativa dos filmes, nas quais tem grande potencial para se trabalhar com ideias históricas e noções do passado. Este artigo tem como objetivo refletir as relações do cinema com a didática histórica. De modo que possa compreender os benefícios desta relação com a formação da consciência histórica, visto que a narrativa cinematográfica dispõe de procedimentos e ferramentas intelectuais que possibilita a aprendizagem histórica. Num primeiro momento, será analisada a importância da narrativa cinematográfica para a formação da consciência histórica, a partir das reflexões da Teoria da História de Jörn Rüsen (1992) e de algumas abordagens de Marcos Napolitano (2003) e Éder C. Souza (2010), observando os conceitos e questionamentos abordado pelos autores a respeito da temática em foco. No segundo momento, apresenta-se uma investigação e identificação do sentido histórico e da didática histórica no cinema, para isso é utilizado como análise fílmica a animação brasileira "Uma História de Amor e Fúria" (2013), direção de Luiz Bolognesi. Esse filme de animação é composto de micronarrativas que se processam em 4 partes: em 1556, com a chegada dos portugueses ao Brasil; a revolta da Balaiada; a guerrilha contra a ditadura militar; e, por fim, um futuro fictício, ao qual a principal luta é contra o monopólio da água, em 2096. É também utilizado como base teórica as reflexões de Schmidt (2004), Ferro (1992), Cerri (2010), Bittencourt (2009), entre outros autores. O artigo traz algumas implicações e pressupostos teórico-metodológico do cinema com o ensino de História, visando apontar o sentido histórico que a narrativa cinematográfica apresenta e os seus benefícios para uma aprendizagem histórica inovadora e de qualidade. A partir do estudo pode-se verificar que a narrativa cinematográfica possibilita didaticamente a formação da consciência histórica, conclui-se então que o cinema serve de referência na apreensão e na orientação temporal.

Palavras-Chave: Narrativa cinematográfica; Didática histórica; Consciência histórica.

SE O BRASIL VAI À GUERRA, PARA ONDE VÃO AS “BOAS DONAS DE CASA? A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DO ESTUDANTE SOBRE O LUGAR DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRO INÍCIO DO SÉCULO XX.

MARIA DA PENHA BARBOSA LIMA

Resumo

Branças, magras, de corpos bem feitos e perfumados, unhas pintadas, cabelos arrumados, fala baixo, é carinhosa, mantém a casa em perfeito estado, arrumada, teriam esses atributos uma “boa dona de casa? As mulheres são diversas, possuem histórico e histórias de vida e processos de apagamento diversos. Nesse sentido, o presente trabalho pretende investigar as carências dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Costa Rêgo em Arapiraca com relação ao papel da mulher na sociedade brasileira no início do século XX, bem como traçar delineados que os leve a refletir historicamente sobre a desigualdade de gênero e a política de apagamento da história das mulheres. Ao longo da História foi reservado ao gênero feminino o estereótipo de “boa dona de casa” como referência à figura perfeita e dedicada à família, enquanto

os homens tinham seus nomes destacados como “heróis de guerra “, bem como “heróis da história”. Na segunda década do século XX eclode a Primeira Guerra Mundial, os homens vão para a Guerra e o que resta às mulheres? Deste modo, a partir do tema Primeira Guerra Mundial foi elaborada uma proposta de Aula Histórica utilizando o modelo elaborado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt. A proposta metodológica utilizada foi um debate virtual realizado em quatro encontros com questionamentos e orientações utilizando fontes como questionário, textos, fotografias, recortes de jornal e música. Para tanto, o projeto amparou-se na reflexão sobre a construção do conhecimento histórico a partir da articulação com a narrativa, proposta por Jörrn Rüsen, de Perrot, questiona a abordagem sobre a limitação da atuação feminina nos espaços representados pela operação historiográfica.

Palavras-Chave: Aprendizagem Histórica; História das Mulheres; Ensino de História.

SOCIEDADES DO MEDIEVO, MEIO AMBIENTE E PANDEMIA

RAQUEL DE FÁTIMA PARMEGIANI

Resumo

Nas últimas décadas a sociedade contemporânea interessou-se em trazer para a esfera pública discussões voltadas ao meio ambiente. Questões como aquecimento global, acidentes naturais, crimes ambientais de grandes proporções, esgotamento de recurso imprescindíveis a vida humana como a água potável, assim como ações ligadas a desenvolvimento sustentável como consumo consciente, preservação de ecossistemas, pandemia etc., passaram a ser elementos centrais em discussões e acordos de políticas em âmbito internacional. Instigados por essa cena política, mas também por mudanças internas do fazer científico em relação ao entendimento do mundo natural e de seu lugar na vida humana, muitos historiadores passaram a refletir sobre a relação que as sociedades do passado desenvolveram com a natureza. Ponto central destes estudos é que os seres humanos constroem sentidos diversos para o que chamamos de natureza e certamente essa palavra nem sempre designou a mesma coisa: De maneira geral, na medida em que as sociedades humanas foram construindo seus habitats, a partir de interações com espaços geográficos diversos por todo planeta, emergiram incontáveis exemplos de práticas materiais e percepções culturais em relação ao mundo natural. Partindo do pressuposto de que o comportamento social dos seres humanos em relação ao mundo natural, assim como a própria estruturação socioeconômica da vida coletiva, passa pelas visões de natureza e dos significados da vida humana, essa oficina se propõe a produzir junto aos alunos/professores do curso canais de reflexão histórica sobre o meio ambiente, tendo como elemento central do trabalho a percepção que as sociedades do medievo europeu tiveram sobre a natureza.

Palavras-Chave: Medievo; meio ambiente; pandemia.

PROPOSTAS SOBRE O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

HIGOR SOARES DE MELO

Resumo

Propostas sobre o uso do cinema no ensino de história medieval Entre alguns professores de história no estado de Alagoas, principalmente na rede particular de ensino, costuma-se apontar informalmente, nas conversas de corredor, temas referentes ao período da Idade Média como alguns dos mais complexos de todo o currículo, mais difíceis de se fazer entender pelos alunos, ou até de ser totalmente compreendidos pelos próprios docentes que os ministram. Pensamos que este cenário não se explica exclusivamente pelas deficiências formativas de tais professores –

ainda que só recentemente tenham começado a acessar as discussões mais atualizadas em torno deste recorte cronológico. Na verdade, conceitos como Feudalismo e Reconquista ainda são discutidos em debates acalorados pelos acadêmicos, sendo ressignificados por novas gerações de historiadores, atentos às polêmicas em torno de sua formulação, além das problemáticas endêmicas de conceitualizações tão abrangentes. Entendemos que estas controvérsias, embora essenciais para o desenvolvimento da ciência histórica, quando expostas de forma descontextualizada, por vezes acabam por confundir esses professores e dificultar sua abordagem nas salas de aulas. No sentido de ajudar na superação dessas dificuldades e de contribuir para a construção de uma consciência histórica de ordem crítico-genética (RÜSEN, 2006) sobre a realidade medieval, esta apresentação se oferece a tecer considerações sobre as possíveis vantagens da utilização do cinema como linguagem alternativa privilegiada nas aulas de história medieval, bem como propor metodologias para embasar essa utilização. Neste aspecto, é importante dar ênfase para as contribuições de VESENTINI (2009). A metodologia que o pesquisador desenvolve consiste em dividir o filme a ser trabalhado em “blocos”, o que possibilita projetar apenas as partes mais importantes para a discussão a ser realizada, movimento que evita sacrificar em demasia o tempo das aulas de história, que já é tradicionalmente escasso neste estado. As propostas desta apresentação serão levantadas a partir da revisão bibliográfica de artigos que abordam o uso específico do cinema para este recorte cronológico, assim como de um trabalho de curadoria individual de filmes ou seriados.

Palavras-Chave: Cinema; História Medieval; Ensino de História.

5.7. ST 7. O que ensinamos em História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

AULA HISTÓRICA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

BETH SAMARA DA SILVA LIMA

Resumo

Neste trabalho, iniciado em meio as atividades do primeiro módulo do Projeto de Residência Pedagógica, na UFAL, apresentaremos as ações e os resultados dos quatro encontros de regência os quais tiveram como objetivo, perceber como o conceito substantivo do imperialismo poderia ser analisado através do arcabouço teórico da Aula Histórica no 3º ano do Ensino Médio. A fim de que os alunos de escolas públicas possam ao analisar fontes construir uma consciência histórica crítico-genética. Além de também verificar a aprendizagem desses estudantes no presente período de aulas remotas em virtude da pandemia. O fato de que há uma constante e crescente necessidade de diminuir a diferença entre o ensino público e privado e a sempre renovação de métodos e teorias os quais possam fortalecer a percepção histórica desmistificando-a ao mesmo tempo em que esse conhecimento possa ser compreendido e utilizado na construção de uma sociedade crítica e plural, justifica essa reflexão acerca das experiências desse primeiro módulo. Tivemos como objetivos Planejar aulas históricas que tenham como objetivo suprir as possíveis carências dos estudantes acerca de interpretação histórica e empatia histórica; Mediar a construção do conhecimento histórico em sala de aula, fornecendo os subsídios necessários para que os alunos consigam refletir criticamente com base nas fontes históricas e seus conhecimentos prévios sobre o assunto e identificar as necessidades e dificuldades dos estudantes no período atual da pandemia e como isso pode ser percebido no processo de aprendizagem. Utilizando como base teórica, o método de Aula Histórica tendo o seu desenvolvimento por meio de análise de fontes diversas (charges, trechos de livros, vídeos, imagens), tendo como principal ferramenta o meio digital (por meio de encontro em plataformas como Google Meet), levando em conta a realidade de ensino remoto no qual estamos inseridos em virtude da pandemia do Covid-19. Como resultados parciais podemos

observar que há uma dificuldade inicial por parte dos estudantes em receber métodos diferentes do que aqueles dos quais já estão adaptados ao longo de toda sua vida escolar, principalmente quando pensamos nos alunos do último ano do ensino médio que também estão inseridos num contexto pandêmico. Porém, acreditamos que o ensino se faz nesse difícil processo, tanto de autopercepção enquanto agente histórico, quanto de possível conhecedor e crítico das narrativas históricas. Os estranhamentos são, portanto, compreensíveis e esperados, mas a aula histórica que visa a interpretações de fontes que conversem com a vida dos estudantes é sim a forma mais segura de construção da consciência crítico-genética.

Palavras-Chave: Aula histórica; Ensino de História; Relato de experiência.

A HISTÓRIA QUE CONTAMOS: PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS

LEONARDO ROCHA DE ALMEIDA

Resumo

Este resumo apresenta a discussão sobre práticas de ensino de história para os Anos Iniciais baseados em conceitos da ideia de tempo. O trabalho apresentado é algo recorrente em práticas alfabetizadoras e se refere a construção de livro, ou outro mecanismo de registro, para que as crianças possam levar para casa e registrar as atividades propostas por docente referência da turma. Comumente é um personagem de alguma história confeccionado pela turma que passa pelas casas e faz-se o relato neste livro sobre como foi a estadia do personagem durante o período. Após, é realizada a devolutiva em aula para as crianças compartilharem esse momento e passarem o livro e o personagem para as demais terem a oportunidade de criar memórias e contar história. Ao final da passagem por todas as casas é realizado uma festa e/ou atividade de encerramento dessa viagem cabendo dar destino ao personagem e o caderno de memórias. Esse tipo de atividade pode ser realizada desde a Educação Infantil e possibilita diferentes aprendizados no que se refere ao campo do ensino de história, principalmente aqueles sobre a construção de memórias e ou patrimônio coletivo. Porém, ao nos depararmos com o desenvolvimento do referencial teórico é estabelecido somente no campo da alfabetização, como uma prática voltada para a valorização da escrita e o estabelecimento de vínculo entre escola e família para a efetivação da tarefa. Essa situação demonstra uma preocupação sobre a formação docente no âmbito da atuação nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, pois há uma ruptura teórica dentro de práticas interdisciplinares que não estabelecem as relações necessárias para um conhecimento denso sobre o que se desenvolve. Esse modelo de conhecimento teórico sobre as práticas auxilia na generalização, em que o profissional pode analisar as atividades e adequar ou criar a partir do momento que há um conhecimento sobre o que está sendo desenvolvido. Assim, é preciso ao mesmo tempo que ampliar o debate na construção do currículo de graduação, também, possibilitar a valorização dessas práticas dentro de discussões no campo da História por profissionais que atuam nessa temática, mas tem formação em Pedagogia.

Palavras-Chave: História; Práticas de ensino; Anos iniciais.

UMA BREVE REFLEXÃO ENTRE OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

ANTONIONE ANTUNES DOS SANTOS

Resumo

O livro didático é o principal material didático utilizado por professores e alunos na Educação Básica. Entretanto, uma das maiores dificuldades ao utilizá-lo é a compreensão e interpretação dos textos e imagens que o compõe estruturados nos diversos gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008) o livro didático é um suporte dos mais variados gêneros textuais que objetivam transmitir uma determinada mensagem. Ponderando a importância da linguagem e dos gêneros textuais na construção do conhecimento, a presente comunicação objetiva oferecer uma apreciação bibliográfica voltado para a questão da linguagem nos conteúdos de História Medieval contido nos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, será feita o seguinte questionamento: Como o Medieval é retratado nas narrativas dos livros didáticos? Assim, apresentaremos um recorte da nossa pesquisa atual que utilizaremos na dissertação de mestrado que está em fase inicial de escrita no âmbito do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares pela Universidade de Pernambuco (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina em parceria com o Spatio Serti – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística da UPE/Petrolina coordenado pelo prof. Dr. Luciano José Vianna, os quais servirão como base bibliográfica para o nosso estudo. Como aporte teórico utilizaremos o livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” de Luiz Antônio Marcuschi (2008), e “A invenção do medieval: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história” de Nilton Mullet Pereira (2017). Assim, apresentaremos um breve debate bibliográfico a partir de Marcuschi (2008) e Pereira (2017), abordando desde o conceito de linguagem e gênero textual delimitando na estrutura do livro didático de história e no conteúdo do Medieval. A contribuição de Marcuschi para o entendimento dos gêneros textuais e do próprio livro didático contribui para um preparo na utilização dos materiais didáticos. Em consonância, ao apreciar a obra de Pereira (2017) vemos uma crítica na retratação do Medieval nos livros didáticos, principalmente se compreendermos a estrutura e finalidade de cada gênero textual presente nos livros didáticos.

Palavras-Chave: Livro didático de história; gêneros textuais; medieval.

EDUCAÇÃO NAS SOMBRAS COM HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

FABIANO CABRAL DE LIMA

Resumo

Este trabalho é baseado em pesquisa com o ensino de História realizado por uma escola de reforço escolar, que se localiza no complexo de favelas da Maré no Rio de Janeiro. É uma pesquisa qualitativa, baseada em observações etnográficas. Observando por Bray (2009) e Glasman (2011) espaços de educação não formais, funcionam nas sombras da escola, como uma continuidade do horário escolar. Pierre Bourdieu (1985) relata sobre o capital cultural, onde acredita-se ser fonte de uma riqueza, e por isso famílias podem inserir estudantes em espaços de cultura em que elas acreditam estar contribuindo para a formação dos seus filhos. A Educação nas sombras, de alguma forma, contribui para o capital cultural, já que famílias demandam destes espaços para aumentar a carga horária de estudos do estudante. Maria Alice Nogueira em recente trabalho (Nogueira, 2021) debate que espaços de reforço escolar, explicadoras, professores particulares, também podem contribuir para a desigualdade educacional. Mas a mesma autora questiona, sobre quem tem acesso a estes espaços que funcionam de forma privada. Ela discute que são pessoas que tem renda para o consumo desta atividade que expande o horário escolar. De fato, o curso de reforço escolar que se ambienta este trabalho é uma instituição privada, mas atua em área de favela, e tem demandas educacionais que partem das famílias até os estudantes. História é uma disciplina escolar, e esses espaços atendem o máximo possível de demandas das famílias e estudantes. História é uma disciplina (BNCC, 2017) que integra os anos iniciais do ensino fundamental. Temos as questões: Como um espaço de educação nas sombras aplica História como demanda escolar? Como atuamos pelo equilíbrio do conhecimento escolar de História? Quais são as

demandas de História nestes espaços? As respostas para estas questões descrevem o trabalho do professor de História que se insere nos anos iniciais em espaços educação nas sombras. Assim mostraremos um recorte de uma realidade que ocorre em um espaço de educação não formal quanto as demandas pelo ensino de História.

Palavras-Chave: Educação nas sombras; reforço escolar; explicadora.

“PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?” O LUGAR DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HENRIQUE DANIEL GOMES

Resumo

O questionamento que intitula esta pesquisa sugere, além de uma problemática, um desafio: perceber o sentido da História enquanto ciência e disciplina, no âmbito da Educação Básica. Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são produtores de História e que ela dialoga com outras esferas da vida e sociedade, se destaca sua importância cultural como construção e construtora dos indivíduos. Desse modo, as investigações e considerações trazidas neste estudo procuram responder ao problema de pesquisa: Qual o lugar da História na Educação Básica, no que se refere ao despertar crítico dos alunos? Assim, o objetivo geral foi desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre a História, no contexto contemporâneo da educação, com o propósito de identificar a relação da disciplina com os alunos, professores e com os diferentes contextos sociais. Os objetivos específicos da investigação foram: a) realizar uma pesquisa bibliográfica acerca da História como ciência e seu papel na educação; b) operar com os estudos da História como ferramenta curricular de análises socioculturais. O presente trabalho, nesse sentido, buscou compreender como a História se coloca na contemporaneidade em relação à educação, não somente como uma sucessão cronológica de acontecimentos, mas como disciplina aberta ao dialogismo. Ainda, buscou ver a disciplina e seu potencial de fazer os indivíduos refletirem sobre a realidade em que estão inseridos. Também, como parte dos resultados, traz que o planejamento de aula é um dos principais meios de integração, pois, quando este é pensado e refletido, resulta em uma ação pedagógica crítica e transformadora, significativa de forma integral. A necessidade é de um planejamento coerente, adequado e modificador, direcionando a relação do professor com o aluno através do diálogo, pensamentos críticos e perguntas. O trabalho se direcionou para identificar aspectos da disciplina e sua relação com o estudante na contemporaneidade. Foram utilizados, para tanto, autores das áreas de História, Pedagogia, Teoria da Comunicação, Sociologia e Economia. A justificativa deste estudo se originou da necessidade de aprofundamento na área da História, ciência que pode ser de complexa identificação de sentido e significados por parte do estudante. Assim, é fundamental estabelecer uma visão crítica da disciplina em sua essência e no cotidiano escolar. Nesta pesquisa, a História é compreendida, também, como um mecanismo que desencadeia tensionamentos sobre assuntos sociais emergentes da contemporaneidade.

Palavras-Chave: História; Educação; Sociedade.

ESTUDO SOBRE GÊNERO: A UTILIZAÇÃO DE FILME INFANTIL PARA PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA

KERLLEN PEREIRA, TALLITA ROSENDO BARBOSA, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO

Resumo

O estudo de gênero é mal visto para ser ensinado em sala de aula, pois submete aos alunos a compreender os papéis inseridos culturalmente a cada pessoa, em ênfase a segregação entre meninos e meninas, no entanto com suas representações cinematográficas em desenhos e filmes infantis intensificando a permanência da consciência que afasta um do outro, com a utilização dessa conversa em sala de aula permitirá uma nova concepção nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo um novo olhar sobre as relações humanas para as crianças a partir do cinema. Este artigo tem por objetivo discutir o papel dos seres humanos na sociedade, desenvolvendo um senso de empatia dos alunos e evitando a reprodução de valores já existentes no corpo social. Nossa proposta é problematizar o conteúdo distribuído para as crianças fora do âmbito escolar, mas que influenciam nas relações em sala de aula, e no ponto de vista acerca da sociedade. Trabalhamos na perspectiva de proporcionar uma educação em que a distinção de gênero não seja excluída para com os alunos, desmistificando o papel imposto culturalmente desde os anos iniciais. Com as representações ainda existentes em filmes infantis que servem de alicerce para a construção de uma consciência, que não só influencia nas relações, mas como no papel condicionado pela sociedade, e a utilização desses filmes para compreender de uma maneira simples e de uma forma em que os alunos consigam distinguir e observar. Nossa metodologia faz parte de uma pesquisa bibliográfica, documental e de uma análise fílmica, o filme utilizado como fonte para discussão de gênero permite a aprendizagem histórica e social na sala de aula. Acreditamos que vai desmistificar as concepções culturais que influenciam na desigualdade e dos estereótipos criados sobre gênero, fazendo assim um alicerce de um debate, para que os filmes infantis sejam vistos com o olhar crítico pelos pais e pela a comunidade educacional, para não perpetuar a divisão de meninos e meninas na escola e na comunidade que aquela pessoa está inserida.

Palavras-Chave: Gênero; Educação; Cinema.

5.8. ST 8. Os desafios do ensino de História em Tempos de Pandemia

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ARAPIRACA (AL)

TÁCIO SOARES FERREIRA BARROS

Resumo

O presente artigo fornece algumas reflexões a partir das vivências educativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP/Capes) em tempos de Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). Outrora, o REAENP foi adotado pelas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas por meio da Portaria/Seduc n.º 4.904/2020, no contexto pandêmico experienciado a partir de março de 2020. Já em outubro do mesmo ano, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) iniciou, remotamente, as atividades do PRP/Capes. O subprojeto “Residência Pedagógica e docência em História: teoria e prática nos processos formativos da identidade profissional”, do campus Arapiraca, alocou-se em duas escolas da rede estadual no mesmo município, sendo a Escola Estadual de Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional Professora Izaura Antônia de Lisboa (EPIAL) o campo de pesquisa onde as ações aqui descritas foram praticadas. Para a confecção deste relato, selecionamos o período que vai de novembro de 2020 a junho de 2021, meses que, sequencialmente, correspondem ao primeiro e ao segundo módulo do PRP/Capes. Ambos os módulos foram executados de forma remota, pretende-se, então, descrever e analisar as ações empreendidas neste período – que englobam desde a observação até o momento da regência, onde o ensino de História torna-se o principal escopo para

reflexões suscitadas por meio da Residência Pedagógica. Ademais, buscamos agregar e sistematizar alguns dados que sustentam a narrativa aqui empreendida, contando com a participação de outros discentes bolsistas, além do professor preceptor do subprojeto e a docente orientadora do mesmo. Para isso, utilizamos questionários feitos na plataforma Google Forms. Por fim, executamos uma análise qualitativa para alinhar os dados obtidos através dos questionários à narrativa apresentada a partir do presente texto. Portanto, tal relato busca elencar uma série de práticas didático-pedagógicas no âmbito do ensino de História, práticas essas adotadas a partir da exceção criada pelo momento, onde o REAENP substituiu o Ensino Presencial na rede estadual de Alagoas e o Programa Residência Pedagógica aderiu ao Ensino Remoto para tornar possível seu prosseguimento na UNEAL.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica; Ensino de História; Relato de Experiência.

QUAL É O LUGAR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO DO RIO DE JANEIRO NO INÍCIO DE 2021? QUANTIDADE OU QUALIDADE?

LUCILIA MARIA ESTEVES SANTISO DIEGUEZ

Resumo

O texto reflete minha experiência enquanto docente de História, no ensino remoto em turmas de educação básica, na Rede Municipal do Rio de Janeiro, no primeiro bimestre do presente ano de 2021. Considerando o período de afastamento social, ocasionado pela pandemia da Covid 19, abordarei brevemente as estratégias estruturais e pedagógicas adotadas em minha unidade escolar no período mencionado. Intencionando a manutenção do vínculo com o espaço escolar, foram desenvolvidas atividades online, através do Google Forms, ferramenta que possibilita o preenchimento instantâneo, de formulários dos mais variados tipos e assuntos que o docente queira abordar. O relato demonstrado apresentará dados referentes às tarefas de turmas de sétimos, oitavos e nonos anos, revelando pontos sobre a assiduidade dos discentes, o problema do acesso remoto e o comportamento disperso dos mesmos no uso do material de apoio enviado. Como consequência das questões enumeradas, os resultados manifestaram uma participação inconstante na realização dos trabalhos ao longo do período demarcado. As notas atribuídas serviram, primeiro como incentivo/ manutenção de vínculo e estratégias de diagnose e, depois, como elementos componentes da média bimestral, assim que a Prefeitura do Rio de Janeiro assim determinou. Lançando mão destes itens, avaliei o aspecto qualitativo da aprendizagem das turmas, ao longo das três atividades ministradas; considerando os índices relativos aos que participaram efetivamente, elaborei uma tabela a partir de três critérios: discentes com notas inferiores à média cinco; aqueles com notas entre cinco e sete e, por fim, aqueles cujos resultados estão a partir de oito pontos. Mediante os números flutuantes, algumas evidências foram elencadas como justificativas: as duas primeiras atividades, de caráter discursivo, tiveram índices baixos de notas, demonstrando uma grave dificuldade no caráter de argumentação dos alunos para construir suas respostas; já a terceira tarefa, de molde objetivo, sinalizou resultados melhores, amparados por um maior acesso ao material de apoio enviado. Partindo dessa investigação inicial, é possível inferir, portanto, que é necessária uma política pública educacional que integre, de fato, uma rede tão heterogênea, atendendo às necessidades de cada comunidade, a fim de que se tenha um ensino remoto eficiente, priorizando a qualidade do processo ensino-aprendizagem, estruturando docentes e discentes neste período de distanciamento total ou parcial do espaço físico escolar.

Palavras-Chave: Alunos; Aprendizagem; Ensino.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE PRÁTICAS E INVENÇÕES

SILVANO FIDELIS DE LIRA, DE ARAGÃO ARAUJO

Resumo

Pretendemos discutir alguns aspectos relacionados ao Ensino de História no contexto da Pandemia do Coronavírus, isso implica numa reflexão sobre o papel dos professores e o estudantes nesse contexto, mais que apontar os desafios enfrentados, pretendemos estimular um diálogo sobre as vivências e superações que os sujeitos têm construindo diante do contexto atual. Entendemos que professores e estudantes, nos mais variados contextos sociais, culturais e econômicos, desenvolveram práticas de ensinar e aprender História, criaram espaços de invenção do cotidiano, para tomar emprestado o conceito do renomado historiador francês Michel de Certeau (2002), então, discutiremos algumas práticas desenvolvidas, sobretudo na escola pública e podem contribuir para que, após a superação deste momento, tenhamos experiências que venham a transformar a nossa prática pedagógica. Um outro ponto que damos destaque em nossa escrita é que o Ensino de História precisa ser realizado com toda a sua força nesses tempos em que os meios de comunicação estão ainda mais presentes em nossas vidas e que cotidianamente nos bombardeiam com conceitos muitas vezes emitidos fora de contexto ou até mesmo de forma adequada, compreendemos que os professores de História, juntamente com os profissionais das Ciências Humanas precisam problematizar esses conceitos. Termos como "fascismo", "genocídio", "feminismo", "comunismo" dentre outros precisam ser compreendidos em sua historicidade e não a partir de anacronismos ou de generalizações. Por fim, o nosso texto consiste num "elogio aos historiadores" de forma que seja pensada uma reflexão sobre a nossa importância diante de cenário tão sombrio e incerto, que possamos investir em nossos estudantes, apresentando a estes a importância de se criticar o presente para que assim, eles e também nós, possamos transformar o futuro, e que nossos quartos, escritórios, salas, garagens e demais espaços, transformados em salas de aula, sejam espaços de criação, de invenção, espaços em que a História dialogue com o presente e com a sociedade.

Palavras-Chave: Ensino de História; Conceitos; Professores.

AS MORDAÇAS INVISÍVEIS E LIMITADORAS IMPOSTAS AOS DOCENTES NO “NOVO” PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

GINALDO BARBOSA DOS SANTOS

Resumo

Em meio à atual conjuntura de mundo educacional remoto virtual os freios que já vinham sendo impostos, devido à situação sócio-política vigente, tornaram-se ainda mais fortes. E, diante desse contexto, perguntamos: como lidar com as mordaças invisíveis e limitadoras colocadas ou aplicadas em nós docentes, visto que hoje nosso discente não se trata apenas de um indivíduo e sim do corpo familiar como um todo? Vivenciar esse novo processo de ensino-aprendizagem se tornou um trabalho hercúleo para nós professores e professoras, pois além de lidarmos com todas as novas ferramentas, habilidades e possíveis competências tecnológicas surgidas e aprendidas em tempo instantâneo real e virtual, precisamos também saber enfrentar um novo desafio: lidar com as convicções dos pais dos alunos, haja vista que estamos entrando literalmente dentro da casa do aluno, como também o aluno e sua família estão entrando em espaços que antes era restrito aos nossos familiares e amigos. Nós docentes vivemos em uma verdadeira corda bamba, buscando o equilíbrio perfeito para que no momento real ou posterior de oralidade de conteúdos reflexivos, não criemos choques políticos, controversos e mal interpretados por este novo alunato que, supostamente, aprendem junto com os nossos alunos reais e refletem suas demandas como críticas

diretas ao professor. Não é de hoje que tentamos combater o processo simplório no nosso palco ritualístico de ensinar História; o método da aplicabilidade de repassar o conteúdo pelo conteúdo, fugindo do dito “decoreba conteudista”, fazer o aluno refletir sobre as questões sociais e políticas ocorridas em processos históricos cíclicos se faz necessário, como também vislumbrar os motivos norteadores de problemas contemporâneos de realidades vivenciadas pela população mundial, esta também é a finalidade do ensino da História. Mas, infelizmente, hoje no Brasil vivemos um processo de negação de fatos históricos que lança aos professores – principalmente de História, Filosofia e Sociologia – uma grande responsabilidade, em meio a esse contexto de sala de aula familiar. Porquanto, o ato de lecionar mudou e é preciso lidar com as dificuldades encontradas no mesmo, no sentido de que dentro da prática docente é necessário cautela e sutileza com as colocações de falas podadas e limitadas em sala de aula. Por isso, buscar metodologias ativas sempre foi e é um meio fantástico de quebrar paradigmas antigos sobre a magia do lecionar qualquer componente curricular e no de História nos faz quebrar barreiras e desconstruir alguns preconceitos sobre essas práticas docentes de “decorebas conteudistas” muito utilizadas no século XX e ainda hoje aplicadas por alguns. Assim, é imprescindível que os professores de História não deixem o processo de ensino-aprendizagem regredir a praticas do século passado.

Palavras-Chave: Educação; Ensino; História.

A CIDADE E O NASCIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS: O ENSINO DE VALORES MODERNOS NUM CURSO PREPARATÓRIO PARA VESTIBULARES EM MACEIÓ

GEOVANNE OTAVIO URSULINO

Resumo

O convívio urbano se impõe como desafio há milhares de anos. Mas, sendo feita de descontinuidades, a história demonstra o quanto a cidade antiga é diferente da contemporânea. Tendo sua gênese na reurbanização de parte do ocidente europeu, nosso convívio se distingue por suas especificidades. Me proponho a compartilhar práticas que venho desenvolvendo com minhas turmas no ambiente dum curso preparatório para vestibulares, uma “isolada” de Humanas, como é conhecido. Por meio de um trabalho integralmente remoto, venho discutindo as relações sociais inauguradas pelo período conhecido como Renascimento, o surgimento da sociabilidade burguesa, as grandes navegações, a Reforma Protestante, o ressurgimento do comércio, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial dentre tantos outros fenômenos. Embora historiador, no curso preparatório no qual realizo as práticas aqui compartilhadas, sou professor das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Essa interdisciplinaridade induzida proporciona um diálogo entre os fenômenos históricos e o pensamento urbano formado ao longo da Modernidade. Acredito que estes encontros possam possibilitar maior entendimento sobre a relação íntima que mesmo os mais destacados pensadores de seus respectivos períodos nutrem com seu tempo, com sua experiência histórica. Procuro, assim, traçar alguma genealogia das imensas e constantes transformações ocorridas sobretudo no âmbito do pensamento humano, do imaginário social e político daqueles sujeitos. Evidenciando como o desenvolvimento da ideia de “humano” está diretamente associado à urbanidade, à sociabilidade burguesa. Identificar o “humano”, que é moderno, surgindo em oposição ao Estado, ao poder. Noutras palavras, procuro demonstrar como o surgimento e o estabelecimento da categoria moderna de humano está vinculado ao surgimento e ao estabelecimento da ideia de direito e como que os Direitos Humanos são precisamente uma ferramenta que a Modernidade criou para demarcar o poder do Estado sobre a sociedade. Para além do material didático utilizado pelo curso, tenho trabalhado com autores como Lynn Hunt, Jacques Le Goff, Norberto Bobbio, Danilo Marcondes, Alysson Mascaro, Michel Foucault além dos clássicos da Sociologia como Marx, Durkheim e Weber. As aulas duram cerca de 1h10, tendo, assim, mais tempo para que a discussão se prolongue sem muitas divisões, além da possibilidade de aulas assíncronas estendendo ainda mais o tempo. O ambiente de um curso preparatório para

vestibulares demanda abordagens mais rápidas e sistematizadas para que os estudantes possam fixar o máximo de conteúdo possível na menor quantidade de tempo – tomando o exemplo das turmas que denominamos “semiextensivas”, nas quais o conteúdo do Ensino Médio inteiro é condensado em apenas 4 meses. Ainda assim, acompanhar o desenvolvimento do pensamento através dos séculos tomando como pano de fundo uma perspectiva histórica vem contribuindo para que categorias fundamentais à vida em sociedade, como a de Direitos Humanos, possam parecer mais reais, mais humanas. E, assim, afastar a abstração que envolve o tema, abstração que tende a distanciar o interesse da população para valores que lhes pertencem por direito e que podem algum dia lhes pertencer de fato.

Palavras-Chave: Educação histórica; Interdisciplinaridade; Modernidade.

A POLÍTICA NAS REDES: O JORNAL DIGITAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

GABRIELE TAMIRES DA SILVA BEZERRA, JEFFERSON EVANIO DA SILVA

Resumo

Este projeto tem como objetivo produzir um jornal digital com o propósito de abordar temas e conceitos da política na interseção com as tecnologias da comunicação e da informação. Procura discutir sobre a política utilizando recursos como imagens, charges, memes, textos e outros recursos deste gênero. Problematiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não tratar especificamente das possibilidades de uso das tecnologias como recurso didático pedagógico voltado ao ensino de História, apesar de ela chamar atenção para a necessidade do aluno compreender e analisar os impactos tecnológicos e suas transformações ao longo do tempo com relação à política. Esse projeto justifica ter uma melhor compreensão sobre a política brasileira envolvendo os meios digitais através de um “Jornal Digital” no campo pedagógico, desenvolvendo assim uma maior autonomia para que o aluno possa discutir e analisar os conceitos políticos. Como objetivo, busca provocar o senso crítico do aluno sobre a circulação do conceito neoconservadorismo no cotidiano da política brasileira no período mais recente, utilizando como meio o jornal digital na escola. O percurso Metodológico teria como o primeiro passo: criar um site para o jornal da escola. O passo dois: a divisão das atividades, como quem irá ser os responsáveis pelas pesquisas, a escrita do texto, as pesquisas, a divulgação, o design e dentre outros. As divisões poderiam ser em duplas ou trios para cada atividade, ficando a critério do orientador. Passo três: os encontros seriam divididos durante a semana onde iriam desenvolver todo o jornal como, escrever, design, definir o tema, e dentre outros. Os encontros seriam de forma online (podendo ser presencialmente também), por meio de plataformas digitais. Vale destacar que o jornal poderia ser publicado semanalmente ou mensalmente, e antes de isso acontecer deveria ser analisado pelo(s) professor(es) que estarão a frente. O projeto poderia ter suas modificações para que não fique a mesma turma/alunos para o ano, caso o jornal dure todo o ano letivo, é importante que todos participem e que os alunos fiquem instigados e com desejo de participar. Como o jornal envolve leitura e escrita, a contribuição de língua portuguesa poderia ser uma opção, assim como a de informática. O projeto poderia ser aplicado aos anos finais do Ensino Fundamental 8º, principalmente o 9º ano, como também no Ensino Médio com algumas alterações.

Palavras-Chave: Jornal-Digital; Política; Neoconservadorismo.

A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO DOCENTE REMOTO E APRENDIZAGEM

IARA KATIELLE PEREIRA DA SILVA, LUANDA GIULIA SILVA DOS SANTOS

Resumo

O trabalho tem por objetivo, a partir de pesquisas bibliográfica sobre educação no Brasil e das experiências com o estágio supervisionado e a Residência Pedagógica, apresentar algumas reflexões acerca do ensino remoto no contexto de Pandemia do Covid-19. A educação pública vem enfrentando diversos desafios, seja o negacionismo ou mesmo os frequentes ataques aos direitos já conquistados no Brasil. Recentemente, a crise sanitária e econômica, e a implementação do ensino remoto vem corroborando com interesses neoliberais, o que objetivamente acelera o projeto de tomada da educação pelo capital que vem ocorrendo muito antes da crise sanitária e que foi oportunizada com o ensino remoto. Fato este que abre as portas para a capitalização da educação básica e superior, intensificando o alcance que as grandes corporações privadas ligadas ao setor educacional têm na rede pública, tendo em vista essa capitalização e a configuração das políticas públicas educacionais. Considerando-se assim, uma real ameaça a autonomia dos professores, pondo em xeque o processo de ensino-aprendizagem, dissipando em um cenário desigual e de diversas expressões sociais e econômicas uma modernização educacional que não é acompanhada por todas as camadas sociais do território brasileiro. Desse modo, analisaremos o cenário da educação na modalidade remota, o impacto do capital nesse processo, as significativas transformações no quadro social, como também a concepção econômica da educação com foco no enfraquecimento político e representativo da profissão, problematizaremos os impactos no trabalho docente e na formação educacional. Para tal, partiremos das experiências da realização do estágio curricular e Residência Pedagógica, considerando os limites da aprendizagem na educação básica, como também a concepção da prática e dinâmica de ensino que vem sendo cenário de exclusão dado o abismo social que a crise sanitária vem revelando. Tomaremos como norte teórico, Freire (1997), Cássio (2019) Melim e Moraes (2021), Fontes (2019) Cigales e Souza (2021), Macedo e Lamosa (2015), Maszaros (2007) entre outros.

Palavras-Chave: Pandemia; Educação Pública; Ensino Remoto.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.

VANIEIRE DOS SANTOS OLIVEIRA

Resumo

A pandemia do Covid-19 trouxe vários desafios aos professores e alunos, que diante da necessidade de manter o isolamento e o distanciamento social tiveram que adaptar-se à novas metodologias de ensino-aprendizagem, no que ficou estabelecido como Ensino Remoto, a fim retomar o funcionamento das aulas. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo refletir o impacto na pandemia no processo educacional e analisar a utilização de tecnologias digitais no Ensino de História, tendo em vista que o uso de diferentes linguagens tem muito a contribuir para ampliar o conhecimento de forma dinâmica e inserindo nos alunos o gosto pela pesquisa. Além disso, a incorporação de diferentes linguagens e fontes no processo de ensino e aprendizagem proporciona a capacidade de promover a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Portanto, a pesquisa é o resultado de um projeto desenvolvido no ano de 2020, durante as aulas remotas na disciplina de História do Ensino Fundamental II, em uma instituição de ensino privada da cidade de Maceió, no qual foi realizado uma gincana com as turmas do sexto ao nono ano. A técnica empregada inicialmente foi baseada no levantamento bibliográfico sobre a temática. A metodologia utilizada foi conduzida por meio de pesquisa experimental baseada na observação

dos experimentos e análise dos dados obtidos durante a execução do projeto. Através do levantamento bibliográfico foi possível verificar a dificuldades que muito docentes ainda enfrentam na utilização de ferramentas digitais. No contexto da pandemia, isso ficou ainda mais evidente quando nos deparamos com a falta de acesso que muitos alunos tem de aparelhos tecnológicos, mesmo em uma instituição privada, dificultando assim o trabalho do professor em planejar atividades com o uso de recursos tecnológicos. Todavia, os resultados obtidos durante a execução do projeto mostram-se bastante satisfatórios, já que foi perceptível o engajamento dos alunos na realização das tarefas, apesar do receio e falta de conhecimento que muitos apresentaram sobre o uso das plataformas digitais.

Palavras-Chave: Pandemia Covid-19; Tecnologias digitais; Ensino Remoto.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINAR HISTÓRIA A PARTIR DE AULÕES

EWERTON RAFAEL RAIMUNDO GOMES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES

Resumo

A Pandemia do Covid - 19, provocou mudanças no cotidiano escolar e na concepção de aula em ambientes virtuais. Em tempos pandêmicos, o digital em rede deu lugar às aulas presenciais, a partir do ensino remoto. Os aulões na preparação para o Enem, também se modificaram, pois no ambiente virtual propiciaram novas facetas ao ensinar história no ensino médio. Este artigo tem como objetivo refletir sobre relatos de experiência com aulões nas aulas de história do ensino médio, mediadas por ambientes virtuais de aprendizagem na residência pedagógica no subprojeto história da Universidade Estadual da Paraíba. Nossa proposta é apresentar os aulões como espaços de educar que propiciam, enquanto experiência pedagógica, ensinar história mediados pelo digital em rede. Trata-se de um relato de experiência enquanto residente, em que no programa de iniciação à docência a prática de ensino de história pode ser reinventada e propiciar a aprendizagem histórica. Os autores que nos permitem compreender tais reflexões foram: Cristiano Nicolini, Kênia Érica Gusmão Medeiros, Sonia Wanderley, Giselle Nicolau, Mônica Paula de Sousa Martins, Rosana Paulo de Sousa, Angélica Ferreira da Costa, Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva, Cledir Rocha Pereira, Maria Aparecida Ferreira de Medeiros e Maria Fabrícia de Medeiros. Nossa metodologia está representada a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Ressaltamos que, aprender história no ensino médio em tempo de pandemia e confinamento social é desafiador, no entanto, a experiência de docência no programa de residência pedagógica do subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba Campus I da qual desenvolvemos a atividade de docência na ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, no município de Queimadas ao qual nos apontou da importância dos aulões na formação educativa dos estudantes, contribuindo para a escola e o ensino de história no momento em que prepara os alunos e alunos para o processo do Enem do qual vem a ajudar estes alunos a enfrentarem este processo que vem a levar ao ensino superior.

Palavras-Chave: Pandemia; Aulões; Ensino de História; Ensino médio.

AS FAMILIAS E O COVID 19, IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: OLHARES EM DIREITOS HUMANOS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ANA CAROLINA DE SOUZA FERREIRA, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO

Resumo

O isolamento social e a Pandemia do Covid - 19, trouxe impactos socioeconômicos e educacionais na vida, no cotidiano das famílias, dos alunos e principalmente no ambiente escolar. Torna-se fundamental investigar e pensar as experiências educativas dos educandos e os impactos na vida e na rotina das famílias de estudantes da escola pública e refletir sobre as mudanças ocorridas na transição entre o ensino presencial e o ensino remoto, suas consequências e dificuldades. Nossa proposta é analisar e prover um diálogo de como o isolamento social gerado pela Pandemia do Covid - 19 ocasionou um grande impacto sobre a vida dos estudantes e de suas famílias na perspectiva dos direitos humanos, a partir de nossa experiência vivida na residência pedagógica do subprojeto história da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, (ECIT Francisco Ernesto Do Rego) e no ambiente escolar. Trata-se de um artigo que traz a reflexão destas experiências, em que avaliamos as transformações ocorridas a partir da pandemia e como no campo dos direitos humanos podemos entender estas questões. Nosso estudo partiu das pesquisas desenvolvidas por: Rosa Maria Godoy Silveira, Vera Maria Ferrão Candau, Susana Beatriz Sacavino, Cláudia Patrícia de Oliveira, Jussânia Oliveira Peres, Gilson Xavier de Azevedo, Manoel Francisco do Amaral, Rosana Helena Nunes e Kelly Janaine Amaral. Trata-se de uma pesquisa que metodologicamente centra-se em estudos bibliográficos e documentais. Pensar e discutir os direitos humanos e a importância deste debate na educação escolar é fundamental, pois as experiências educativas tem passado por estágios de mutação e de adaptação a partir da pandemia, deste modo, mostrar a partir de relatos de experiência estas mutações e o processo de adaptação aos novos métodos de ensino nos permite visualizar e compreender a educação vivenciada no atual contexto e os múltiplos desafios e as dificuldades vividas no cotidiano por familiares e estudantes de escola pública.

Palavras-Chave: Pandemia; Família; Direitos Humanos; Educação escolar.

A DEPRESSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ABORDAGEM DO ENSINO E A VIVENCIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

MYLENA SANTOS DE MAGALHÃES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO

Resumo

A Pandemia da Covid - 19 desnudou uma série de problemas sociais, entre os quais a depressão. Houve um aumento da depressão a partir do contexto pandêmico. E mediante a esta circunstancia torna-se fundamental pensar como no contexto do ensino remoto a situação vivencial de pessoas com depressão e os impactos em suas vidas cotidianas, a partir de um olhar reflexivo sobre o espaço escolar. O ensino remoto deu lugar ao ensino presencial e trouxe uma gama de implicações, entre os quais, problemáticas em torno da saúde mental, entre elas a depressão. Houveram diversos fatores que vieram a agravar e desencadear a depressão e dentre eles, temos o desemprego e ou diminuição de renda, medidas restritivas de afastamentos essas que ocasionaram grande sofrer, pois a companhia é muitas vezes tudo que uma pessoa tem, e neste momento, isto o foi negado, e por último, mas não menos importante de ser ressaltado, o medo de contrair a doença isso em decorrência do número de mortos. Sendo este, um cenário que sobrecarrega de forma geral com uma carga emocional muito forte, principalmente para as pessoas que já são mais fragilizadas. Sem os devidos cuidados, pode ocorrer uma intensificação de um problema já existente, e sendo este um cenário pouco vivenciado, é válido de ser analisado. Este texto tem por objetivo discutir sobre a depressão na contextura do ensino a partir do ambiente universitário enfatizando a experiência de depressão de estudantes em tempos de Covid 19. Trata-se de um relato de experiência com a depressão entre estudantes universitários a partir da pandemia. A metodologia abordada é a pesquisa bibliográfica e também documental. Compreendemos que discutir sobre depressão é fundamental, pois move articulações com a saúde mental. Pensar como a pandemia reverberou na vivencia e experiência de estudantes universitários/as é de primaz importância para compreender um aspecto do ensino universitário que precisa melhor problematizado, aquele em torno da depressão.

Palavras-Chave: Depressão; Universidade; Pandemia; Saúde mental.

FERRAMENTAS DIGITAIS E A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

MARINITA MOREIRA CORDEIRO, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre o uso das ferramentas digitais e as estratégias de ensino no ambiente virtual de aprendizagem. Nossa proposta partiu de um relato de experiência de ensino no programa Residência Pedagógica Subprojeto de História da Universidade Estadual da Paraíba, que está atuando na escola estadual Cidadã Integral Francisco Ernesto do Rêgo na cidade de Queimadas - PB. Trata-se de um artigo de reflexão, pensando o saber histórico escolar e os desafios de ensinar em tempos de pandemia. Em decorrência do Covid-19, o mundo passou por um processo de reorganização social, desde a esfera política a educacional houveram mudanças desafiadoras e significativas. Deste modo, o contato em sala de aula cedeu adeus, para que o contato virtual entrasse em cena, e as estratégias de ensino que eram usadas anteriormente necessitaram ser repensadas. Nesse percurso, as ferramentas digitais se tornaram eficazes para o reinventar docente; os eletrônicos que não eram permitidos presencialmente, são neste momento imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, as estratégias são fundamentais no processo de aplicação das ferramentas digitais, haja vista, que atuamos com discentes que fazem parte da geração alpha, ou seja, que estão inseridos e adaptados ao mundo cibernético, e a todas as tecnologias que este âmbito os permite conhecer. As nossas discussões estão pautadas a partir dos estudos de MEDEIROS e DUARTE (2020); SOUSA e MARTINS (2020); WANDERLEY e NICOLAU (2020); CAIME (2006; 2015); COSTA, SILVA, PEREIRA e MEDEIROS (2020); no sentido de observar as implicações do contexto vivenciado na educação básica. Metodologicamente esta pesquisa partiu de um estudo bibliográfico e documental cujas fontes serão a plataforma digital do Google Meet e as suas diversas facetas. Este estudo nos permitiu compreender a importância da utilização das ferramentas digitais no ensino de história, e como posteriormente elas serão eficazes para o ensino presencial.

Palavras-Chave: Ferramentas digitais; Estratégias de ensino; Residência pedagógica.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ESPAÇO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

ANA VITÓRIA IMPERIANO DA SILVA, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES

Resumo

A pandemia do coronavírus acarretou diferentes mudanças em diversos segmentos sociais, entre eles, o segmento educacional. As escolas tiveram que suspender suas atividades em função das orientações prescritas pelos órgãos sanitários e isso culminou na reorganização das atividades desenvolvidas na escola. Logo, este estudo se propõe discutir as adversidades e a reinvenção da aprendizagem histórica em tempos de pandemia, enfatizando os desafios em torno desse exercício. Nossa proposta é refletir como no contexto de ensino médio, na realidade pandêmica, os processos de ensino e aprendizagem estão se desenvolvendo. Tratando-se de um relato de experiência na Residência Pedagógica subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba na Escola Estadual Francisco Ernesto do Rêgo. Logo, a discussão em torno do processo de aprendizagem do saber histórico escolar é imprescindível no contexto vivenciado, haja vista, que vivenciamos tempos atípicos, a qual o docente deve procurar se aprimorar com a utilização das mídias digitais e vincular novas didáticas e métodos

pedagógicos para o desenvolvimento desse exercício do saber. Nos pautamos nos estudos WARDERLEY (2020); NICOLAU (2020); NICOLINI (2021); MEDEIROS (2021); MARTINS (2020); SOUSA (2020); FERREIRA (2020) e a metodologia utilizada teve como base a pesquisa bibliográfica e documental, cujas fontes digitais serviram de suporte para a reflexão deste trabalho. Portanto, compreendemos que em tempos de Covid-19 é fundamental analisarmos as práticas do Ensino de História, que durante grande parte de sua promulgação dava-se pela decoreba, porém, com o advento de uma sociedade pautada em ideais de inclusão e cidadania a criticidade tornou-se um dos pilares de formação desse novo modo de pensar a história, que na atualidade passa por um novo reinventar didático devido ao cenário pandêmico. Todavia, torna-se indispensável pensarmos novos mecanismos que facilitem esse processo de aprendizagem entre o corpo discente, a fim de facilitar a compreensão desta disciplina entre jovens do Ensino Médio.

Palavras-Chave: Aprendizagem histórica; Residência Pedagógica; Relato de Experiência.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, UMA EXPERIÊNCIA ONLINE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE QUEIMADAS-PB

RUTH MARGARETE DA SILVA ALBUQUERQUE

Resumo

Entre os muitos desafios que a educação enfrenta na contemporaneidade está o da formação de professores na modalidade online. Dessa forma, ao desenvolver atividades online na Escola Cidadã Integral Francisco Ernesto do Rego no município de Queimadas-PB percebi as inúmeras lacunas e limitações que o ensino à distância dispõe. Nesse contexto, pude conhecer de perto as dificuldades dos alunos no acesso às salas virtuais devido às suas limitações tecnológicas, que acabam os desmotivando, além das adversidades vivenciadas no cotidiano familiar em suas residências, tendo em vista que hoje as salas de aula mudaram de endereço e se encontram dentro de seus lares. Nesse cenário, estou envolvida no Programa Residência Pedagógica, criado pelo governo federal como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com essa oportunidade percebi os paradigmas e restrições que o ensino a distância possui em detrimento do ensino presencial, que já havia participado em outra experiência. Levando em consideração que boa parte dos educandos vem de uma situação econômica difícil que se intensificou em consequência do cenário nacional atual ao qual estamos vivendo. Dessa maneira, enfrentando esses desafios encontrei a preceptora Taynna Valentim Rodrigues de História, que faz a sua prática pedagógica baseando-se na valorização da criatividade de um ensino que sempre se transforma e se renova, além da participação dos educandos, essa que muitas vezes aparece de forma escassa, nos faz pensar e elaborar a todo momento novas estratégias que os impulsionem a participarem das aulas de acordo com o fluxo da escola cidadã integral. Portanto, esse artigo tem como objetivo apresentar o relato da minha experiência na modalidade online nesse programa. Para a concretização do mesmo utilizei o testemunho da minha experiência juntamente com a experiência da preceptora, além de pesquisas bibliográficas, buscando firmar nessa trajetória essa experiência docente tão marcante num período tão conturbado da história brasileira.

Palavras-Chave: Educação; Residência Pedagógica; Ensino à distância.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DURANTE A CRISE PANDÊMICA DA COVID-19: RELATOS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DOS AULÕES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

MATHEUS GLEYDSON DO NASCIMENTO SALES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO, TAYNNÁ VALENTIM RODRIGUES

Resumo

O atual contexto pandêmico modificou a vida das pessoas em seus diversos âmbitos, esses receberam uma nova configuração para que pudessem se adequar as necessidades de distanciamento social, que se tornou uma pauta necessária. A educação, como um dos pilares fundamentais da sociedade, também teve que adaptar-se as premências vigentes. Desse modo, as aulas remotas mediadas pelos meios tecnológicos estão sendo utilizadas como alternativa de continuidade das atividades letivas, em virtude das restrições impostas pela pandemia do Covid-19. Logo, esse artigo tem por intuito discorrer acerca das modificações adotadas na transmissão de conhecimento, em meio ao ensino remoto, e nos processos adaptativos de docentes e discentes a nova realidade, pois a incorporação das novidades ofertadas pelas ferramentas digitais de ensino, passaram inicialmente por um processo de familiarização. Ademais, a aprendizagem em sala de aula, em modo virtual, também se encontra diante de um novo panorama, assim como suas questões, debates e vivências. Dessa maneira, para desenvolvermos uma análise sobre a temática, nos fundamentamos nos estudos de NICOLAU (2020) e FERREIRA (2020). Portanto, compreendemos que os desafios do ensino remoto emergencial, nas questões que integram a educação, são visíveis e abarcam essa nova perspectiva. A aprendizagem histórica e suas constituintes encontram-se, por conseguinte, inerentes a um panorama que alterou as demandas e as relações que a compõe, na medida em que o contato entre alunos e professores é mediado virtualmente. Diante desse cenário, é imprescindível analisar como os horizontes adotados pela educação alteraram as questões pertinentes ao ensino da história, e como estrutura-se essas mudanças. Outrossim, como a influência do quadro externo implica debates dentro da sala de aula, pois as demandas que agregam a nova realidade mundial induzem ou interferem na qualidade da aprendizagem, no rendimento, ou na acessibilidade dos alunos a essa nova forma de construção e continuidade da aprendizagem histórica.

Palavras-Chave: Educação; Covid-19; Residência Pedagógica; Aulas Virtuais.

“TEM GENTE FALTANDO AQUI”: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CONTEXTO PANDÊMICO NO MUNDO DA EDUCAÇÃO

ANDREI MAZZOLA DE JESUS DIAS, PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES

Resumo

Neste artigo propomos discorrer sobre nossas experiências no Programa Residência Pedagógica subprojeto de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, Campina Grande, PB. Este programa em sua edição (2020-2021) na ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, escola localizada no município de Queimadas, PB. Em meio a conjuntura atual da pandemia que abate a face do mundo, neste século que nos impele a repensar nossa forma de viver em sociedade, nossas instituições, costumes e em meio a isto, as formas de educar. Portanto, se vimos diante de uma imposição a todos os educadores e educadoras do mundo: o ensino a distância. Com isto, não temos mais o corpo presente dos estudantes em sala de aula, tendo que educar por meio de uma tela, se utilizando dos recursos possíveis disponíveis a cada instituição e cada estudante. No entanto, na realidade que já afligia a muitos em nossa sociedade, a desigualdade social, ponto de força do sistema capitalista, se evidenciou ainda mais no atual momento no campo educacional, revelando que fora do campo formal das garantias constitucionais como o direito a educação, na materialidade da vida cotidiana de milhares de estudantes um serviço básico e quase visto como natural no mundo atual, não é um bem comum a todos: o acesso à internet. Desse modo, nos dispomos a tratar de nossas atividades realizadas na escola e com base nas pesquisas de (SCHLESENER; MASSON; SUBTIL; 2016), (MÉSZÁROS, 2008), (PEREIRA, 2020) onde nos embasamos para construir nossas discussões. Uma de nossas iniciativas foi a criação de um grupo de estudos em que reforçamos algumas questões que os estudantes têm mais dificuldade, buscando atuar de forma a propormos uma educação que possa mesmo em meio a esta realidade formar um estudante crítico e reflexivo, sensível as questões que perpassam nosso país.

Não apenas a situação pandêmica, mas também a questão social que impede que outros estejam ali, que esteja faltando alguém, seja pela questão da pandemia atual que acaba com muitas vidas de pessoas próximas ou pela questão de uma falta de acesso aos meios materiais necessários para terem condições de se conectar à internet, ter um aparelho celular que suporte as ferramentas do ensino remoto ou um computador. Com isto, buscamos também evidenciar a evasão escolar trabalhando com documentos da escola que demonstrem esta questão tão atual e necessária de ser discutida.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica; Ensino Remoto; Desigualdade Social; Evasão Escolar.

A CULTURA ESCOLAR NA TESSITURA DA PANDEMIA: DO ENSINO PRESENCIAL AO AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM

JEAN FELIX BORGES, TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES, PATRICIA CRISTINA DE ARAGÃO

Resumo

No contexto da cultura escolar, as ações desenvolvidas pelo espaço da escola, propiciam reflexões acerca dos impactos e implicações da pandemia da Covid-19, no que concerne a prática educativa, no âmbito da instituição escolar. A vida na escola, sofreu mutações entre ensino presencial e ensino remoto. Nesse sentido, este artigo se propõe refletir sobre a cultura escolar e sua relação entre o ensino presencial e o ensino remoto. Trata-se de um relato de experiência na modalidade de ensino remoto, através do Programa de Residência Pedagógica no subprojeto de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus I – Campina Grande-PB. Nosso objetivo será refletir sobre a cultura escolar no contexto do Ensino Médio, a partir da relação entre ensino presencial e educação remota. Este estudo, se ancora nas pesquisas realizadas por (FALSARELLA, 2018); (WANDERLEY NICOLAU, 2020); (SILVA, 2006) entre outros que, segundo pensamos, nos auxiliarão na construção dessa reflexão teórico-prática. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, donde partiremos da reflexão do ambiente digital em rede, como espaço de ensino e aprendizagem, no contexto do isolamento social, por consequência da pandemia do novo Corona Vírus. Dessa forma, compreendendo a importância de se refletir sobre a cultura escolar na tessitura da pandemia, observando as transformações ocorridas e originadas no cotidiano escolar, argumentamos que tais mudanças, inauguram outra forma de ser e fazer da educação, o que resulta no surgimento de uma nova cultura escolar, consolidada através de novos métodos, práticas e recursos didáticos pedagógicos, com o advento do ensino remoto. Por consequência dessa mudança, nos surgem novos desafios e questões, a exemplo de: como ensinar? Ou seja, como efetivar o processo de ensino-aprendizagem de modo que o objetivo da educação seja alcançado no contexto da Covid-19? Pensando nessa e em outras questões, apresentaremos metodologias e práticas pedagógicas, a exemplo de “áudio-aulas”, “gincanas virtuais”, etc. desenvolvidas no contexto da Residência Pedagógica, como saída ao desafio de propiciar um ensino com fins à emancipação e formação para a cidadania do educando no contexto do virtual.

Palavras-Chave: Cultura escolar; Pandemia da Covid-19; Ensino remoto; Ensino presencial.

ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO DOS E NOS ESPAÇOS DIGITAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO DE HISTÓRIA

AYRTON MATHEUS DA SILVA NASCIMENTO

Resumo

A acessibilidade e as políticas de inclusão há muito são objetos de discussão investimentos e debates no nosso país, historicamente marcado pelo passado colonial e pelos seus reflexos materializados nas

inúmeras desigualdades em termos de gênero, classe e raça. Nesse sentido, diante do cenário experienciado, inúmeros são os esforços no nível da lei e nas ações do por parte do Estado que objetivam promover a inclusão e a igualdade no ensino educacional. Deste modo, o nosso movimento de reflexão e análise trata-se de uma problemática que emerge a partir da instauração da pandemia provocada pelo novo corona vírus (SARS-COVID-2/Coronavirus Diase 2019) em 2019, atingindo o Brasil em 26 de fevereiro de 2020. Neste período, foram inúmeros os seus impactos e como estes afetaram o ensino, inclusive o ensino voltado a disciplina de História. Assim sendo, o presente trabalho busca, a partir dos contributos da História e dos estudos discursivos, refletir, sucintamente, acerca dos sentidos de acessibilidade e das suas marcas sociais entre a dicotomia social da exclusão e inclusão social por meios do acesso aos espaços digitais tendo em vista a restrição do ensino a modalidade remota, de modo a resguardar os sujeitos que transitavam presencialmente os espaços escolares. A questão norteadora que mobilizamos pretende perceber como as questões da inclusão e exclusão social têm sido cotidianamente materializadas e afetado no ensino de História? Para isto, o nosso corpus analisado foi constituído primordialmente com base nos relatos de professores que tem trabalhado com o ensino de história na modalidade remota, no Estado de Alagoas. Em termos teórico-metodológico buscamos dialogar com os estudos da história do tempo presente (FICO, 2012) e dos estudos discursivos a partir de Pêcheux (1995) e Orlandi (2008; 2011; 2012, etc.) com o objetivo perceber como estes conflitos encontram-se discursivamente materializados enquanto reflexo da práxis social dos sujeitos. Nos permitindo, parcialmente, concluir que os espaços digitais, adotados como solução parcial, para evitar que o ensino não permanecesse estagnado, ainda que se apresente enquanto propostas possível, inclusiva e acessível a todos, as desigualdades sociais e históricas que formam a nossa história torna estes espaços restritos, em alguns casos inacessíveis e de baixa qualidade de acesso chegando a impossibilitar a sua efetivação, limitando a sua efetivação apenas a uma parcela pequena da população.

Palavras-Chave: Ensino De História; Desigualdade Social; Pandemia.

O REFORÇO ESCOLAR DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA, E OS REFLEXOS DA PANDEMIA

IVANY JOVINO DOS SANTOS

Resumo

O presente trabalho, a partir da instauração da pandemia provocada pelo novo Corona vírus (SARS-COVID-2/Coronavirus Diase 2019) e dos seus reflexos no Brasil, busca analisar a procura pelo reforço escolar na área de História e Geografia e o seu aumento significativo, tomado enquanto uma possibilidade de sanar as dúvidas e as inseguranças provocadas pela restrição do ensino presencial a modalidade de ensino remota durante este período pandêmico. Para nós, o desafio do ensino e da educação em relação à pandemia foram extremamente agravados, passando enfrentar problemas de outra ordem, para além das desigualdades sociais que já enfrentavam, como no caso de demandas emocionais, etc. tendo agora que lidar com as consequências das alterações nas suas estruturas de ensino, restrita à modalidade remota, sob as quais professores, alunos e toda a comunidade escolar foram obrigados a enfrentar. Assim sendo, o nosso movimento proposto, objetiva apreender e compreender relatos de experiência de alunos que recorreram ao reforço escolar, com base no uso de entrevistas e questionários, sob o qual buscamos analisar os motivos que impulsionaram a crescente busca pelo reforço, os desafios apresentados, e os seus reflexos positivos ou não a partir de uma escuta discursiva sob os relatos do alunado. Deste modo, analisamos o caso de quatro estudantes, objetivando efetivar o exercício de uma escuta a partir do dispositivo da análise discurso (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2012, etc.) tendo em vista as questões colocadas apresentadas pelos estudantes. Deste modo, esta pesquisa nos permitiu perceber como as inseguranças foram aumentadas em consequência da pandemia e como o reforço escolar foi tomado e percebido por estes alunos enquanto uma possibilidade de apoio e reforço produzindo ao alunado a sensação de amparo diante do cenário incerto, desanimador e caótico fruto da pandemia nos permitindo evidenciar a importância da parceria

e colaboração sobre as distintas modalidades ações que objetivam efetivar o ensino, a saber, formal, não formal e informal em benefício do alunado.

Palavras-Chave: Ensino de História e Geografia; Ensino Remoto; Pandemia.

NAS TRAVESSIAS DA PANDEMIA, LUGARES DAS JUVENTUDES: ENTRE ESCOLHAS PROFISSIONAIS E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

PEDRO HENRIQUE DOS ANJOS CABRAL

Resumo

NAS TRAVESSIAS DA PANDEMIA, LUGARES DAS JUVENTUDES: ENTRE ESCOLHAS PROFISSIONAIS E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS Pedro Henrique dos Anjos Cabral ¹ Andrei Mazzola de Jesus Dias ² Patrícia Cristina de Aragão ³ RESUMO A pandemia provocada pela incidência da covid 19, tem gerado impactos sociais, de saúde e educacionais no contexto da sociedade brasileira. Em tempos de incertezas como estes se torna importante pensar sobre os lugares das juventudes, suas trajetórias escolares e escolhas profissionais, pois, como sujeitos sociais e históricos os jovens têm tido diversos enfrentamentos, desde a permanência nos bancos escolares até a escolha profissional, sendo esta última fundamental para seu agenciamento enquanto grupo geracional e seus direitos sociais. Este artigo tem como objetivo discutir sobre os lugares de escolha profissional de jovens do ensino médio a partir de uma experiência de projeto de Extensão Educa (ação) das juventudes: experiência de formação em práticas de extensão da Universidade Estadual da Paraíba, campus de Campina Grande, numa escola cidadã integral da cidade de Queimadas –PB. Nossa proposta é pensar a condição social das juventudes a partir da experiência destas, dentro e fora da escola, enfatizando suas motivações, anseios, sonhos e desafios. Temos por referência os estudos desenvolvidos por Dayrell (2014) e Carrano (2014) sobre juventudes. Metodologicamente, partimos de uma pesquisa bibliográfica, documental e relato de experiência com palestra com jovens no contexto da escola, mediada pelo vídeo conferência do google meet. Enfatizamos que as escolhas profissionais e trajetórias escolares são fundamentais para formação social, política e educacional das juventudes no ensino médio. Refletir sobre estas questões é primordial, para enfrentamentos da vida cotidiana.

Palavras-chave: Profissão; Ensino Médio; Juventude.

ABORDAGENS ATRAVÉS DE MÍDIAS DIGITAIS DA ARQUITETURA HISTÓRICO URBANÍSTICA DA CIDADE DE PALMARES.

CARLOS HENRIQUE BATISTA SANTOS, JEFFERSON EVANIO DA SILVA, GEORGIA WILLIANE LOPES DA SILVA, ANNE KARINE DA SILVA DOS SANTOS

Resumo

Essa proposta, inicialmente elaborada como parte integrante de uma série de trabalhos de uma disciplina pedagógica do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL), pretendeu formular uma intervenção no campo do ensino de história na Educação Básica neste período de enormes desafios criados no período pandêmico. O projeto pretende pensar alternativas para o ensino de história que dialoguem com as abordagens das mídias digitais. Essas abordagens permitem o uso da tecnologia e são importantes ferramentas no resgate da arquitetura histórico urbanista da cidade de Palmares, localizada na Zona da Mata Sul pernambucana. Tradicionalmente as propostas curriculares têm negligenciado o tratamento da história regional/local, produzindo uma lacuna formativa importante na construção da consciência histórica dos educandos da Educação Básica. Esse projeto, portanto, visa “preencher” essa lacuna dialogando com as

Tecnologias da informação e da comunicação. A ideia é que os processos de ensino/aprendizagem em história permitam uma maior autonomia e interatividade dos estudantes na resolução das questões e na formulação de uma intervenção prática na realidade em que vivem. A arquitetura das cidades e o patrimônio histórico podem se constituir enquanto importantes objetos de investigação histórica na Educação Básica e as ferramentas digitais podem viabilizar processos formativos mais significativos, sobretudo em tempos de pandemia. Essa proposta está ciente das fragilidades impostas por esta realidade de ensino remoto, bem como das desigualdades que ela parece tentar ofuscar, mas também está ciente dos desafios postos aos professores de história e da necessária reflexão teórico-metodológica para o ensino de história neste período tão adverso. A Base Nacional Comum Curricular, define como um dos objetivos formativos: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Essa proposta pretende problematizar o ensino de História a partir daquilo que está perto, isto é, daqueles vestígios de memória que atravessam e cortam os espaços urbanos/rurais, que constitui palco para os processos de sociabilidade e que, por esta razão, não podem permanecer às margens da memória, nas sombras da reflexão histórica. Esse projeto objetiva construir acervo fotográfico permanente (a ser disponibilizado em um blog educativo) com informações relativas à memória da arquitetura histórico urbanística da cidade de Palmares. Do ponto de vista dos processos pedagógicos, destacamos algumas possibilidades a serem desenvolvidas na sala de aula com estudantes de uma turma hipotética do Ensino Fundamental II: Propor exercícios didáticos tendo como base as transformações sofridas pelo patrimônio, o estilo da arquitetura e a história dos prédios públicos e/privados catalogados; organização de equipes de estudantes interessados em estudar a história dos pequenos bairros, de casas comerciais, importantes para as comunidades locais; Criação de oficinas com estudantes para pesquisar narrativas, histórias e fotos antigas para serem transformadas em conteúdo digital para o site. Nosso propósito é de que essas ferramentas digitais (o blog e uma página no Instagram) possam ser elaboradas pelos estudantes sob a supervisão do professor, criando assim um espaço que permita maior autonomia, interatividade nos processos de aprendizagem histórica.

Palavras-Chave: Mídias digitais; Blog; Lugar de memória.

6. Relação dos Textos Completos dos Simpósios Temáticos

O conteúdo dos textos completos, são de inteira responsabilidade de seus autores. A revisão foi realizada apenas do ponto de vista da formatação.

Propostas sobre o uso do cinema no ensino de história medieval

Higor Soares de Melo¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar *insights* em como utilizar, de forma concisa, efetiva e prática, o cinema nas aulas de História Medieval, através da metodologia de “blocos”, proposta por VESENTINI (2009). Esta contribuição se fundamenta na revisão bibliográfica de artigos – sobretudo AMARAL (2020) – que abordam o uso específico do cinema para os temas da Idade Média, assim

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal de Alagoas e mestrando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da mesma Universidade.

como de um trabalho de curadoria individual de filmes, em vistas de superar dificuldades na utilização de tais meios, enquanto desenvolve-se, entre os alunos, uma consciência histórica de ordem crítico-genética através do estudo de temporalidades e espacialidades mais remotas.

Palavras-chave: Cinema, História Medieval, Ensino de História.

Apresentação

Como tornar as aulas de História, sobretudo as que tratam especificamente dos temas da Idade Média, mais compreensíveis e relevantes para os alunos da Educação Básica em Alagoas? É na esperança de iluminar esta questão, através da proposição de uma metodologia concisa, direta e envolvente que propusemos este breve ensaio e a apresentação da qual ele é uma sistematização.

A vontade de contribuir neste debate surge de múltiplas frentes. Em primeiro lugar, torna-se a cada dia mais importante que os programas de pós-graduação brasileiros, em todas as áreas do conhecimento, mas principalmente entre as que dialogam diretamente com a educação, produzam conhecimentos que extrapolem os muros da academia e adentrem os demais espaços de convivência da sociedade civil, com palco privilegiado para a Escola. Este movimento é essencial para fortalecer o desenvolvimento da ciência no país, divulgando a importância das nossas pesquisas e a sua relevância à maioria da população, que se encontra do lado de fora da Universidade. Em segundo lugar, apresentamos este ensaio para suprir, de alguma forma, as inquietações de colegas atuando na Educação Básica.

Nas conversas informais, nos corredores do Departamento de História da Universidade Federal de Alagoas, diversos professores recém-graduados ou ainda em processo de formação, em sua maioria atuantes na rede particular de ensino, costumam apontar os temas referentes ao período da Idade Média como alguns dos mais complexos de todo o currículo escolar, estando entre os mais difíceis de fazer tornar compreensíveis à realidade dos alunos, ou até mesmo de serem totalmente apreendidos pelos próprios docentes que os ministram. Este cenário, não nos parece ser explicado exclusivamente por possíveis deficiências formativas de tais professores – ainda que só as turmas de anos mais recentes tenham começado a acessar as discussões mais atualizadas em torno deste recorte cronológico. Na verdade, conceitos como “Feudalismo” e “Reconquista”, por exemplo, ainda são discutidos em debates acalorados pelos acadêmicos, sendo ressignificados por novas gerações de historiadores, atentos às polêmicas em torno de sua formulação, além das problemáticas endêmicas de conceitualizações tão abrangentes. Entendemos que estas

controvérsias, embora essenciais para o desenvolvimento da ciência histórica, quando expostas de forma descontextualizada, por vezes acabam por confundir esses professores e por dificultar sua abordagem nas salas de aulas.

No sentido de ajudar na superação dessas dificuldades e de contribuir para a construção de uma consciência histórica de ordem crítico-genética entre os alunos (RÜSEN, 2006) sobre a realidade medieval, nos oferecemos a tecer considerações sobre as possíveis vantagens da utilização do cinema como linguagem alternativa privilegiada nas aulas de história medieval, bem como propor metodologias para embasar essa utilização.

Dito isto, parece importante esclarecer alguns pontos sobre a trajetória do pesquisador que propõe este ensaio, que revelam mais um motivo de interesse em contribuir neste tema.

Apesar de estarmos apresentando propostas sobre o Ensino de História, nosso objeto de pesquisa é o processo de formação e significação da identidade e da alteridade no contexto da “Reconquista”, entre os séculos XI e XIV na península ibérica. Contudo, o ensino sempre fez parte de nossa trajetória, não apenas pela formação num curso de licenciatura, em que pese o afastamento da sala de aula para a participação no mestrado. Parte das experiências docentes que adquirimos foi fruto de cerca de dois anos de atuação no Programa de Iniciação à Docência, o PIBID, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Bezerra, acompanhando uma professora da educação básica numa escola de ensino fundamental e médio na periferia de Maceió, onde o desenvolvimento de atividades com o uso de linguagens alternativas – dentre as quais o cinema, com lugar de destaque – estava na ordem do dia.

Neste ponto, as contribuições didáticas e metodológicas de VESENTINI (2009) foram e continuam sendo providenciais para a execução de um plano de trabalho bem fundamentado. A metodologia que o pesquisador desenvolve consiste, basicamente, em dividir o filme a ser trabalhado em “blocos”, o que possibilita projetar apenas as partes mais importantes para a discussão a ser realizada, movimento que evita sacrificar em demasia o tempo das aulas de história, que já é tradicionalmente escasso neste Estado.

Assim, levantaremos estas propostas a partir da revisão bibliográfica de alguns artigos que abordam o uso específico do cinema para este recorte cronológico, em especial através das contribuições de AMARAL (2020), assim como de um trabalho de curadoria individual de filmes relevantes que podem ser utilizados neste contexto.

A relação entre História e cinema

Para a professora Flávia Amaral, a relação entre história e cinema é *umbilical*. Desde sua origem do cinema, como técnica e forma de arte, personagens e acontecimentos históricos foram transpostos a esta linguagem incessantemente, numa imensa diversidade de abordagens, releituras, apropriações e usos do passado por determinadas sociedades. Independente do gênero, estilo ou período de produção, os filmes históricos – isto é, aqueles que buscam representar conscientemente algum período do passado – têm se estabelecido como uma das formas mais disseminadas entre os diferentes povos para lidar com a construção de sua própria memória (AMARAL, 2020, p. 19), sendo um veículo privilegiado da História Pública.

Desde a década de 1970 o trabalho de Marc Ferro (1924 – 2021) tem se estabelecido como a grande referência na análise da relação entre História e Cinema. O historiador francês pavimentou as sendas deste importante debate, não só evidenciando e esmiuçando a relação inequívoca e flagrante que os filmes sempre tiveram com os temas históricos, mas também por alçando o registro cinematográfico à condição de documento histórico, dentro do movimento de exploração de novos arcabouços documentais suscitado pela Escola dos *Annales*. Os debates levantados por ele tocaram na problemática fundamental relacionada ao status da imagem como reflexo ou como representação da realidade, bem como na forma como o historiador deve lidar com a complexidade inerente e as particularidades desse tipo de fonte (AMARAL, 2020, p. 19).

Para Ferro, o historiador deve considerar, em sua análise, “tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa” (FERRO, 1992, p. 88).

As discussões formuladas depois dele avançaram ainda no sentido de uma aproximação cada vez maior entre os filmes históricos e as tradições historiográficas. Essas tendências mais recentes têm proposto considerar o filme dito “de época” como uma forma legítima de discurso histórico. Isto quer dizer que, ao invés de o filme histórico ser interpretado, exclusivamente, como uma fonte histórica – ou seja, como um material que comunica muito mais sobre o período em que foi lançado e produzido, e sobre as ideias de seus produtores e idealizadores, do que sobre a época que retrata –, esta forma de documento deve ser considerado como um produtor *ativo* de conhecimento, capaz de veicular uma interpretação particular a respeito de eventos ou períodos passados, num diálogo que pode ser mais ou menos direto com a historiografia responsável por discutir sobre o tema abordado,

o personagem ou o evento que se destaca no filme, mesmo que os diretores e roteiristas não sejam historiadores, ou que tenham plena consciência desta relação (AMARAL, 2020, p. 20).

Quanto ao uso prático de recursos audiovisuais como ferramenta de ensino/aprendizagem, os debates no Brasil já vêm sendo travados desde a década de 1990, com resultados muito proveitosos no ensino de História, especificamente. Contudo, ainda há espaços para avançar, sobretudo no tocante à problemática de buscar ou desejar uma grande precisão histórica nos filmes, algo que a historiadora Vitória Fonseca denomina de binômio falso/verdadeiro,

Na oposição entre julgar o filme nos seus mínimos detalhes em busca de suas “falhas históricas” – algo presente numa tradição de análise desse gênero – ou considerá-lo uma ficção, num sentido quase pejorativo, que pouca relação tem com o passado, pois tudo não passaria de invenções exóticas de um artista, proponho um caminho alternativo que venho trilhando, que envolve a exibição de filmes que tratem temas historiográficos – ou, podemos dizer, os tradicionais filmes históricos (com critérios de seleção que se equilibrem entre o público, a qualidade do filme e a intencionalidade do professor) – e a comparação com as tradições historiográficas às quais o filme faz referência. A essa altura do campeonato, na qual a cultura visual e virtual está impregnada nas nossas vidas (professores e alunos), não parece fazer nenhum sentido julgar filmes históricos a partir do binômio falso/verdadeiro (FONSECA, 2016, p. 416).

A professora Flávia Amaral vai além nesta seara, apontando que, tendo como objetivo superar a limitação a esse binômio, seria ainda mais interessante considerar os impactos causados pelo “efeito do real” presente nos filmes, não apenas como uma forma de detectar as diferentes estratégias empregadas para criar uma simulação de um passado que é, na verdade, irrepresentável, como também para acessar as reflexões e os debates que pairam além do filme, e que dialogam com a construção coletiva do passado e com os diferentes usos da memória, que são veiculados cotidianamente em diversos âmbitos da sociedade, do político ao religioso, os quais buscam se aproximar de símbolos do passado, realizando apropriações particulares de outras temporalidades, num intuito de garantir a legitimidade de seu discurso (AMARAL, 2020, p. 20 – 21). A proposta de utilização do cinema que descreveremos a seguir trilha exatamente esse caminho.

Articulando essas considerações com o ensino específico da História Medieval, a pesquisadora afirma ainda que,

Toda boa aula de História Medieval deveria, em minha opinião, começar com a seguinte pergunta: mas, o que é a Idade Média? Questionar o uso desse termo ou conceito leva os estudantes a entrarem em contato com uma das premissas mais importantes na construção do conhecimento histórico, a arbitrariedade das cronologias. Possibilita que, em primeiro lugar, tenha-se clareza sobre o processo ao

mesmo tempo consciente e contingente que levou o homem moderno europeu, no início do século XV, a subdividir o tempo da sua história em três eras. Uma “idade antiga”, base e raiz de uma civilização a ser cultural e politicamente retomada; uma “idade média”, tenebrosamente caracterizada pelas trevas do obscurantismo religioso, artístico e político, a ser negada e confrontada; e, finalmente, uma “idade moderna” vista e sentida como o momento presente, no qual se abria oportunidade de superação dos males medievais e de reestruturação dos fundamentos, supostamente superiores, da antiguidade clássica. Ao contrário do que se pode pensar, levantar esse debate não leva a uma negação da existência do período medieval, mas o coloca no ponto de partida para qualquer debate qualificado sobre essa temporalidade. A ideia de Idade Média foi gestada a partir de preconceitos, em um ambiente social, político, econômico e culturalmente datados, a partir do qual foi projetada a sombra das contradições de uma época nos séculos imediatamente anteriores (AMARAL, 2020, p. 21).

A utilização didática de filmes cujos enredos se desenrolam em períodos ou em torno de eventos próprios da Idade Média propicia justamente a exploração desse debate, por garantir um ambiente especialmente fértil para a observação e a evidenciação das inúmeras apropriações, dos anacronismos e dos estereótipos historicamente construídos a respeito da época medieval. Além disso, enquanto recurso audiovisual, o filme se configura num veículo deveras útil ao desenvolvimento de uma série de habilidades e de competências esperadas dos alunos da Educação Básica, com destaque à da problematização de fontes de naturezas diversas, bem como de sua articulação com a realidade particular na qual esses alunos se inserem (AMARAL, 2020, p. 21).

Por outro lado, o ensino de História Medieval – mesmo no Brasil, país que tradicionalmente fica de fora da consciência comum a respeito da medievalidade – mostra sua relevância justamente por contribuir no complexo processo de abstração necessário ao aluno para a compreensão de que é possível existir uma sociedade que se constitui econômica, política e religiosamente, numa forma radicalmente diferente daquela na qual ele se encontra inserido. Esse contato com uma alteridade radical pode ser atingido através do estudo das “temporalidades recuadas”. Neste aspecto, quanto mais remota a realidade analisada, melhor para a capacidade de abstração,

O que é relevante nessas temporalidades muito recuadas como a ‘Idade Antiga’ e a ‘Idade Média’, muito distantes do ‘ser’ e ‘estar’ contemporâneos, não é a busca pelas permanências ou tradições remanescentes por elas produzidas, mas justamente sua condição de demonstrar a alteridade extrema que as sociedades humanas mantiveram e ainda mantêm umas com as outras. Retomamos aqui um dos ensinamentos de Jörn Rüsen a respeito da formação histórica, “ela amplia a orientação histórica por recurso a fatos passados que não se encontram sedimentados nas circunstâncias da vida prática atual. Ela abre o olhar histórico para uma amplidão temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados em contraste com outras histórias (AMARAL, 2020, p. 21 – 22).

A mistura dos potenciais didáticos do ensino de História Medieval com o utilização do cinema enquanto linguagem alternativa na sala de aula e como fonte audiovisual passível de análise, pode alcançar um salto qualitativo para além de uma mera expectativa de que o filme ajude o aluno na compreensão de como foi a realidade objetiva daquele período; ou ainda de que o filme seja exibido procurando, nas minúcias do linguajar e dos trejeitos dos atores, nos detalhes do figurino ou do cenário, os possíveis erros e imprecisões que distanciam a realidade medieval e a representação construída pela película. Para Amaral, superar essa dicotomia é um dos principais caminhos a serem trilhados para que a utilização do cinema no ensino de História Medieval seja capaz de aproximar os estudantes da verdadeira construção – e não a reprodução – de um conhecimento histórico na sala de aula, através da problematização do próprio filme, bem como de outras fontes.

A relação entre a Cultura Pop e a Idade Média

A Idade Média tem sido reapropriada frequentemente pelos mais diversos veículos da cultura de massa, também conhecida como Cultura Pop, seja em jogos, séries e filmes. É seguro, tendo em vista a amplitude do alcance cultural de tais produções, subentender que pelo menos alguma forma de representar a Idade Média chegou aos alunos em seus momentos de lazer, pela televisão e, mais recentemente, pela internet.

Referências, mesmo que remotamente ligadas a temas medievais, são empregadas na música por diversas bandas de Heavy Metal, tanto nos arranjos como nas letras; nos jogos de RPG, que têm se popularizado rapidamente no Brasil ao longo última década; e nos livros de ficção histórica ou fantástica, com dezenas de sagas traduzidas e publicadas, anualmente, por diversas editoras brasileiras. Uma boa parte daquilo que se compreende por Idade Média na atualidade é, de fato, um produto da indústria cultural que visa atender a esse mercado em crescimento. Este cenário torna o conceito “medieval” mais do que um adjetivo ligado a determinada temporalidade histórica, uma verdadeira referência comportamental e estética, que em alguns momentos é reverenciada, em outros, é vilipendiada. Desta maneira, o cinema tem contribuído uma enorme parcela na construção da imagem vigente no senso comum a respeito da Idade Média por todo o mundo. Esta imagem, entretanto, pode ser bastante difusa, como observa José Rivair Macedo. A noção popular de Idade Média que estas mídias tendem a criar costuma ser notavelmente imprecisa, especialmente no tocante aos fartos elementos fabulosos que são inseridos nestas narrativas. A magia, os monstros, os heróis e as grandes

batalhas povoam as representações contemporâneas da Idade Média propagadas pelo cinema. Enfim, essa época aparece como um espaço de interpenetração constante entre o natural e o extraordinário, o maravilhoso. Este fenômeno acaba por ser refletido também na representação coletiva que a população em geral apreende do período (AMARAL, 2020, p. 22).

Assim sendo, muitos dos preconceitos, estereótipos e concepções falaciosas relacionadas à Idade Média surgem de uma interpretação ambígua desse período. De um lado está a leitura que reitera a ideia de que a medievalidade constituiu um “Idade das Trevas”, de ignorância, guerras e fome incessantes. Do outro, jaz uma leitura que bebe profundamente da fonte do romantismo literário do século XIX, movimento que idealizou essa temporalidade como o manancial de onde brotaram os princípios morais e éticos da civilização ocidental, uma era dourada do cristianismo europeu, durante a qual a humanidade teria sido harmoniosamente regida por valores de fé, coragem e solidariedade. Uma dicotomia que pode ser observada, muitas vezes, no decorrer de um mesmo filme, que oscila entre cenas que ora retratam os ideais cavaleirescos, mostrando uma lealdade inabalável dos cavaleiros a seus suseranos, seus companheiros de armas e à sua dama, ora retratam as terríveis agruras do trabalho servil nas lavouras, em cenas que fazem emergir no espectador a indignação, e até um certo ódio dos senhores feudais e de suas práticas de exploração predatória dos camponeses. Um exemplo privilegiado dessa indecisão a respeito da Idade Média está contido no filme, *Coração Valente (Braveheart)*, de 1995, dirigido e estrelado por Mel Gibson, e que chegou a ganhar cinco Oscars, inclusive nas categorias de Melhor Diretor e Melhor Filme. Neste longa metragem, a figura do guerreiro escocês Sir William Wallace é um depósito de todas as virtudes idealizadas de um verdadeiro cavaleiro: a coragem inabalável frente a um grande perigo, a fidelidade absoluta à sua causa e o heroísmo que demonstra em batalha. Já os ingleses, inimigos dos escoceses no período retratado e antagonistas do filme, demonstram todos vícios associados à organização de poder na Idade Média, sobretudo quando se trata da opressão exercida pela nobreza em conluio com a Igreja Católica. Finalmente, este filme foi um dos grandes responsáveis por disseminar entre o senso comum o mito historiográfico do direito do senhor feudal à primeira noite com a esposa de um subordinado. Uma instituição falsa, que causa aberração às plateias atuais, mas que apareceu pela primeira vez num filme chamado “O Senhor da Guerra”, de 1965, e que tem sido tomada por verdadeira desde então (AMARAL, 2020, p. 22 – 23).

Percebe-se que os filmes que se passam na Idade Média são diretamente influenciados por fontes externas, sejam os romances históricos, os cânones curriculares do modelo didático escolar, os romances góticos, as óperas, as pinturas que retratam cenas históricas, e também as próprias interpretações historiográficas do século XX. Os temas privilegiados nessas produções estão a feudalidade e a cavalaria, tendo os castelos e as grandes catedrais como pano de fundo principal.

Proposta de Metodologia

Concluída essa reflexão teórica, podemos nos debruçar sobre a metodologia que se propõe. A atividade didática é composta de cinco momentos principais: o planejamento, momento mais longo, imprescindível para o bom desenrolar da atividade; um momento de introdução didática ao tema; a projeção do filme; um momento de discussão; e por fim uma avaliação. Focaremos neste trabalho em descrever o processo de planejamento e trazer algumas ideias das discussões que podem ser suscitadas. Os demais momentos devem ficar a critério de cada docente e de cada turma em particular, tendo em vista a pluralidade de resultados que cada ação pode render.

O planejamento da atividade se divide em alguns passos para o levantamento das condições sociais e culturais da turma a qual se pretende aplicar o projeto. Em primeiro lugar, é preciso realizar um questionário que avalie qual o grau de familiaridade que os alunos têm com o tema ou período a ser discutido. Este passo é indelével, não só para nortear a aula de introdução ao tema, como também para alicerçar o conhecimento que se pretende produzir na realidade objetiva na qual o discente está inserido e torná-lo não apenas mais compreensível, mas também mais relevante.

Neste questionário devem conter perguntas que também avaliem o papel que o cinema tem na vida dos discentes, quais os gêneros de filmes que eles gostam mais e com os quais eles estão mais habituados. Na experiência relatada pela professora Inês Taniguchi, numa escola no interior do Paraná, foi averiguado, através de um questionário como o proposto agora, que principalmente filmes de comédia, terror e ação interessavam os alunos. Esse dado, que pode ser facilmente levantado em outras turmas de perfil semelhante por todo o país, já traz uma problemática quanto aos filmes que podem ser projetados a contento. Alguns dos preferidos de vários professores e que são sugeridos em livros didáticos, como *O Nome da Rosa*, de Jean Jacques Annaud (1986) ou *Cruzada*, de Ridley Scott (2005), não

despertaram grande interesse por serem longos, introspectivos, sem muita ação, e bastante profundos nas possibilidades de análise, por serem produções que prezam por uma representação, da forma mais precisa praticável, os mínimos detalhes dos contextos retratados. Faz sentido, então, buscar outros referenciais que dialoguem mais diretamente com as preferências dos alunos².

O segundo passo do planejamento seria a seleção de um ou mais filmes a serem trabalhados. A professora Taniguchi, orientada pelas preferências de seus alunos, optou por *O Incrível Exército de Brancaleone* (1966) e *Coração de Dragão* (1996). Nossa proposta segue as mesmas diretrizes, optando pela comédia inglesa *nonsense*, com o filme *Monty Python em Busca do Cálice Sagrado*, dirigido por Terry Gilliam e Terry Jones (1975).

É completamente válido questionar por que escolher um filme tão “tosco”, tão repleto de estereótipos e de concepções erradas a respeito da Idade Média como esse? Ora, precisamente porque ele dá espaço para o questionamento dos absurdos e ironias desses estereótipos, assim como propõe Amaral. Por todo o filme o homem medieval é representado como um ser ilógico, disfuncional do ponto de vista cognitivo, incapaz de entender como o mundo ou a sociedade funcionam, que vive na imundície e que não dá nenhum valor a vida ou ao bem estar de qualquer pessoa que não ele mesmo. As problematizações a ser levantadas entre os alunos podem partir justamente dessas representações pejorativas da medievalidade, no sentido de esclarecer como seria simplesmente impossível viver numa sociedade tão antissocial como a que a cultura popular nos apresenta.

Decidido o filme a ser trabalhado, o passo seguinte do planejamento é o do recorte do material de acordo com o tema da aula. Recortar o filme é uma tarefa essencial, uma vez que o tempo disponível de aula é extremamente limitado. Obviamente parece muito mais agradável realizar uma introdução antes da projeção integral do filme e uma discussão ao final, e o professor pode e deve buscar se articular com seus colegas docentes, negociando oportunidades e fazendo permutas com aulas de outras disciplinas. Todavia, na maior parte das escolas pelo país, o professor de História dispõe de 100 minutos de aula, na melhor das hipóteses, sendo impossível fazer sempre este tipo de negociação.

² Cabe aqui salientar que a escolha do filme deve ser norteada por critérios que se equilibrem entre as preferências do público, a qualidade do filme e a intencionalidade do professor, como apontado por FONSECA (2016). Mesmo estes filmes, para os quais apontamos dificuldades, podem ser utilizados de forma proveitosa, desde que o perfil da turma se mostre condizente para a atividade. Sobre o caso específico d’O Nome da Rosa, SILVA (2011) traz considerações bastante pertinentes para seu uso didático.

Isso nos leva a buscar a alternativa proposta por Carlos Vesentini, no livro da professora Circe Bittencourt, de dividir o filme a ser trabalhado em blocos. Cada bloco é uma cena específica ou um trecho coeso do filme, que possa fazer sentido mesmo que seja destacado do resto, e que deve estar estreitamente ligado a um tema do conteúdo trabalhado. Na experiência que o professor relata, ele usa o filme *A Classe Operária Vai para o Paraíso* (1971) para debater todo um conjunto de temáticas inter-relacionadas como a industrialização, o modo de produção capitalista, a formação da consciência de classe, a mobilização dos movimentos de operários, etc. através de recortes do filme, projetados sempre depois de uma introdução do tema e antes de uma discussão e avaliação (VESENTINI, 2009). Em nossa proposta específica, mais uma vez Monty Python se mostra uma boa escolha por sua própria estrutura narrativa na forma de esquetes de humor, que podem ser facilmente recortadas sem perder sua inteligibilidade, e que cada um faz piada a respeito de alguma concepção popular sobre a Idade Média como a cavalaria, a inquisição, o feudalismo, a vida cotidiana, etc. Uma vez recortado o filme, esse material pode ser guardado digitalmente e reutilizado pelo professor em turmas diferentes, de acordo com as particularidades de cada grupo. Aplicativos que editam e recortam vídeos são abundantes na internet, muitos deles sendo gratuitos e de fácil manuseio por parte do docente. Aqui destacamos algumas das cenas deste filme específico que podem ser recortadas e utilizadas para suscitar discussões na sala de aula.

A primeira cena de Monty Python que é passível de ser trabalhada através dessa metodologia é a segunda esquete do filme, que mostra o que seria um dia “normal” numa aldeia “medieval”. O cenário é absolutamente grotesco. Todos os moradores da aldeia estão simplesmente cobertos de sujeira, alguns brigam e de fato chafurdam em profundas poças de lama. Uma carroça carregada de cadáveres é guiada por dois pobres aldeões enquanto um pregoeiro chama os camponeses – sem qualquer cerimônia, e sem qualquer sentimento – para que “tragam seus mortos” para serem levados. A problematização dessa cena com a turma pode justamente começar questionando qual o momento histórico está sendo retratado e se já viram tal cenário anteriormente. A partir das respostas da turma, o trabalho pode seguir com perguntas sobre a forma como os alunos imaginam viver naquele período, se eles acham que aquela representação condiz com a realidade daquelas pessoas, e se eles são capazes de se perguntar porque alguém viveria em condições tão abjetas.

A partir de então, já podemos introduzir a discussão a respeito da arbitrariedade das cronologias, explicando de onde surgiu o termo Idade Média e revelando as relações de

poder, *conscientes* e *ativas* que subjazem neste simples ato de nomear um período histórico. Esta compreensão é essencial para a construção de uma consciência histórica de ordem crítico-genética como postulada por RÜSEN (2006), que seja capaz de diferenciar os eventos transcorridos; a memória constituída coletivamente, sob determinadas condições culturais e sociais; e a História, como produção intelectual cientificamente orientada e estabelecida através da crítica às fontes.

A próxima cena, imediatamente seguinte, também pode suscitar discussões interessantes, novamente pelo caráter absurdo do evento encenado. O rei Arthur tem uma discussão bastante desconfortável com um casal de camponeses que, novamente, chafurda na lama. O marido discute, de forma bastante indignada e aguerrida, sobre a situação de opressão à qual sua classe é imposta por um governo que não se importa com seu bem estar, mas apenas com a manutenção do poder na mão de uma minoria oligárquica. Ora, esta discussão é, realmente, impensável para nosso recorte cronológico, ainda mais nos termos anarco-sindicalistas como os que embasam o discurso do camponês. Contudo é um excelente ponto de partida para questionar com a turma até que ponto os camponeses na Idade Média eram “burros”, “alienados” pela Igreja, “conformados” com sua situação, ou “amedrontados” demais para levantar suas reivindicações às elites guerreiras que dominaram a Europa naqueles séculos.

A seguir temos a icônica cena do combate na ponte entre Arthur e o Cavaleiro Negro. A violência indiscriminada e irracional da cena é consternadora, tanto pela gravidade dos ferimentos infligidos, pela profusão ridícula de sangue e pela negativa do Cavaleiro em se render, mesmo diante de uma situação na qual seria impossível prosseguir. Desta vez, a problematização pode cair sobre a idealização dos valores e dos feitos da cavalaria. Será que aqueles guerreiros realmente eram tão destemidos e ferozes como estão sendo representados? Será que o guerrear naqueles tempos era tão caótico e brutal como estamos vendo aqui?

O filme segue com mais um esquete útil: a cena do julgamento da bruxa. Uma multidão ensandecida – novamente coberta de sujeira – leva uma jovem às autoridades, representadas por Sir Bedevere, sob a acusação, claramente forjada, de ser uma bruxa. Os aldeões exigem que a jovem seja queimada, mas o cavaleiro resolve que a forma mais justa de proceder naquela situação é avaliar as “evidências” que apontariam se a moça era uma bruxa de verdade ou não. O que se segue é a construção de um ótimo exemplo da lógica completamente irracional de filmes de comédia *nonsense*. A racionalização entre Bedevere e os aldeões pode servir como base para nos questionarmos sobre a lógica dos homens e

mulheres medievais, novamente, aqui, representados como verdadeiros imbecis, incapazes de raciocinar o mínimo a respeito da sociedade e do funcionamento do mundo. Outra seara que pode ser explorada, desta vez com algum grau de verossimilhança, é quanto a perseguição às mulheres acusadas de bruxaria e de como uma série de intencionalidades, em geral não aparentes, podiam influenciar uma condenação deste tipo.

O resto do filme ainda nos apresenta uma série de outros esquetes que podem ser utilizadas para questionar a Idade Média em sala de aula através do choque e do absurdo. Contudo, essa película não é a única para qual essa metodologia se presta. Diversos outros filmes, alguns dos quais já citamos anteriormente, ainda que apresentando as ressalvas em trabalhar com eles, devido ao tom mais sério e soleno destas obras, podem ser recortados e ter trechos projetados e discutidos em sala.

Entre os exemplos temos o excelente *Cruzada* (2005), de Ridley Scott, que nos oferece oportunidades de problematizar os conflitos entre Cristandade e Islã de uma forma mais justa, menos preconceituosa e estereotipada, representando os muçulmanos e a figura de Saladino sem incorrer numa essencialização orientalista. O mesmo pode ser observado na maneira como a Cavalaria é retratada, menos idealizada, mais plural, com camadas, conflitos internos e intencionalidades antagônicas entre os diferentes grupos e ordens que a compõem.

Outro é *O Nome de Rosa* (1986), de Jean Jacques Annaud. Este filme que contou com a assessoria de Jacques Le Goff na produção dos cenários, figurinos, idiomas e objetos de uso cotidiano para o período, adapta o enredo do livro homônimo de Umberto Eco. Sua história gira em torno da investigação de uma série de mortes misteriosas num mosteiro isolado nas montanhas, no contexto de um concílio de franciscanos na mira da Inquisição. São inúmeros os elementos desse longa-metragem que podem ser abordados em sala de aula, com ênfase para a problematização do processo de construção e manutenção do conhecimento na Idade Média, do monopólio da palavra escrita e das interpretações sobre a divindade por parte da Igreja, dos métodos empregados pela Inquisição, da desigualdade entre o clero e os camponeses, etc. SILVA (2011) faz um ótimo trabalho esmiuçando essas diversas possibilidades.

E o último que podemos citar aqui é *Joana D'Arc* (1999), de Luc Besson, título escolhido por AMARAL (2020) por mostrar uma versão mais humana da famosa heroína francesa. Ainda que sua fé seja inquestionável, por vezes a personagem se vê tomada pelas dúvidas e pela hesitação, trazendo mais camadas à esta figura e permitindo, sobretudo na cena em que a moça discute com o diabo, problematizar quais outras intencionalidades

poderiam estar em jogo na empreitada que levou essa simples camponesa à linha de frente dos exércitos franceses na Guerra dos Cem Anos.

Diante de tantas possibilidades e vantagens de trabalhar com uma mídia tão fascinante como o cinema na sala de aula, percebemos que essa se constitui como uma fonte privilegiada de análise à disposição de professores e alunos. O uso do cinema é capaz de suscitar discussões importantes para a superação das aulas tradicionais de reprodução passiva de conteúdos e de adentrar o espaço desejado da construção ativa do conhecimento histórico dentro dos muros da Educação Básica, segundo os preceitos de uma consciência histórica que questiona não apenas os eventos históricos, mas as próprias fontes, a produção da memória e da História, e que usa o conhecimento proveniente dessas relações para decidir as ações a tomar na vida prática do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Flávia. O Cinema e o Ensino de História: reflexões e propostas. In.: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (orgs.) **Ensino de História Medieval e História Pública**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ,2020.

BOVO, Cláudia e DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 55-76. 2017.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Papyrus Editora, 2003.

FONSECA, Vitória. Filmes históricos e o ensino de História: diálogos e controvérsias. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 415-434, 2016.

MACEDO, José Rivair. “Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem”. In: A Idade Média no cinema. MARCEDO, J. R. & MONGELLI, L. M. (org.) São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. P. 13-48.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 1, n. 2, 2006.

_____. (Ed.). **Time and history: The variety of cultures**. Berghahn Books, 2007.

SILVA, Edilene O. Cinema e ensino de história: a Idade Média em *O Nome da Rosa* de Jean-Jacques Annaud. In: **O Olho da História**, n. 17, Salvador, dezembro de 2011.

TANIGUCHI, Inês S. **O Cinema como fonte para o Ensino de História Medieval.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_ines_simionato_taniguchi.pdf.

VESENTINI, Carlos Alberto. **História e ensino:** o tema do sistema de fábrica visto através dos filmes. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

FILMOGRAFIA

MONTY PYTHON em busca do Cálice Sagrado. Direção: Terry Gilliam e Terry Jones. Produção: Mark Forstater, Michael White e John Goldstone. Reino Unido: National Trustee Company Limited, 1975. 1 Blu Ray.

CRUZADA. Direção e produção: Ridley Scott. EUA: Twentieth Century Fox, 2005. 1 Blu Ray.

O NOME DA ROSA. Direção: Jean Jacques Annaud. Produção: Bernd Eichinger e Bernd Schaefer. Itália: Columbia Pictures, 1986. 1 Blu Ray.

JOANA D'ARC. Direção: Luc Besson. Produção: Patrice Ledoux e Luc Besson. França: Gaumont Buena Vista International, 1999. 1 Blu Ray.

A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO DOCENTE REMOTO E APRENDIZAGEM

Iara Katielle Pereira da Silva³

Luanda Giulia Silva dos Santos⁴

Resumo

O trabalho tem por objetivo, a partir de pesquisas bibliográfica sobre educação no Brasil e das experiências com o estágio supervisionado e com a Residência Pedagógica, apresentar algumas reflexões acerca do ensino remoto no contexto de pandemia do Covid-19. A educação pública vem enfrentando diversos desafios, seja o negacionismo ou mesmo os frequentes ataques aos direitos já conquistados no Brasil. Recentemente, a crise sanitária e econômica, e a implementação do ensino remoto vem corroborando com o sucateamento da educação pública que vem ocorrendo muito antes da crise sanitária e que tem se configurando como uma ameaça à autonomia dos professores.

Palavras-chaves: Pandemia; Educação pública; Ensino remoto.

³ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas, campus III, bolsista da CAPES no Programa Residência Pedagógica (PRP). E-mail: iara.silva2@alunos.uneal.edu.br.

⁴ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas, campus III, bolsista da CAPES no Programa Residência Pedagógica (PRP). E-mail: luanda@alunos.uneal.edu.br.

INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário pandêmico, o escancaramento da desigualdade social é acentuado e a crise sanitária traz ao centro das discussões questões sociais que ganharam a visibilidade durante a pandemia da Covid-19. Com isso, observamos, principalmente na educação pública, situações que desafiam o olhar científico pedagógico comprometido com os interesses e demandas educacionais, nesse momento histórico. Esses olhares demonstram o espanto e a revolta diante do negacionismo científico somado aos inúmeros ataques aos direitos sociais, advindos principalmente pelo poder público federal.

A educação pública brasileira vem sendo alvo de investidas do capital privado antes mesmo da pandemia, em consonância com os ataques direcionados aos profissionais da área, até a própria funcionalidade do seu sistema. Com a crise sanitária enganou-se quem pensou que as surtidas seriam suspensas devido ao cenário, pelo contrário, surgem novas ofensivas combinadas com as reformas da previdência e com o autoritarismo governamental que fere a autonomia de professores e de gestores educacionais. A atuação dessas organizações data das últimas três décadas, agravando-se durante a pandemia, haja vista, que essas organizações têm atuado para tentar direcionar as políticas educacionais segundo seus interesses.

O fechamento das escolas trouxe à tona a necessidade urgente da adoção de novas estratégias que garantissem a continuidade do trabalho dos educadores e seus estudantes e, conseqüentemente, dos processos de ensino-aprendizagem, via novos modelos de educação mediada pela tecnologia (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020). Desse modo, analisaremos o cenário da educação pública na modalidade remota, os impactos desse novo processo de ensino na rotina escolar dos alunos e professores, e as significativas transformações no quadro social e econômico do país que influenciaram diretamente as vidas dos discentes e docentes das escolas analisadas.

Partiremos das experiências na realização do estágio curricular e Residência Pedagógica⁵, considerando os limites da aprendizagem na educação básica, como também a concepção da prática e dinâmica de ensino que vem sendo cenário de exclusão dado o abismo

⁵ O projeto da Residência Pedagógica tem como coordenador o Prof^o. Dr. Marcelo Góes Tavares locado na Universidade Estadual de Alagoas, Campus III – Palmeira dos Índios e como preceptor locado na Escola Estadual Almeida Cavalcante, o prof^o. Esp. Antonio de Melo Torres. Especialista em História do Nordeste Brasileiro – UNEAL e Licenciado em História - UNEAL

social que a crise sanitária vem revelando. As questões aqui postas pretendem sublinhar algumas reflexões acerca do lugar em que nos encontramos enquanto futuros professores e o atual cenário que atravessa todo o fazer pedagógico. Reconhecendo o ensino-aprendizagem como via democrática da produção social do conhecimento e, a educação como o meio de possibilitar a conquista de igualdades de oportunidades e, ferramenta de reflexão e autonomia do sujeito pensante.

Desde os anos 1990 até a atualidade, observa-se uma alteração nas políticas educacionais no que se refere ao ensino-aprendizagem, conferindo e tencionando as estratégias de ensino apenas ao polo do aprender. Assim, pensar a educação remota ou a distância no Brasil requer uma reflexão sobre a educação e sua função na sociedade, pensando-a como direito fundamental e de suma importância na formação de profissionais e de cidadãos, na construção e nas relações sociais. A tomada da educação pelo capital vem ocorrendo muito antes da crise sanitária e foi oportunizada com o ensino remoto. Fato este que abriu as portas para a capitalização da educação básica e superior, intensificando o alcance que as grandes corporações privadas ligadas ao setor educacional vêm obtendo dentro da rede pública de ensino.

Para a análise, tomamos como laboratório de pesquisa a Escola Estadual Santos Ferraz e a Escola Estadual Almeida Cavalcante, nas quais intervimos por meio do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica. Desse modo, foi possível observar as singularidades e dificuldades das instituições, tendo em vista a localização e o contexto social aos quais estão inseridas – a Escola Almeida Cavalcante localizada no centro da mesma cidade, e a Escola Santos Ferraz está localizada no centro da cidade de Taquarana/AL – possibilitando um melhor direcionamento das reflexões aqui propostas, já que o panorama de análise não se limitou a apenas uma escola, e em cada uma das escola extraímos informações de âmbitos diferentes, podendo assim, trazer as semelhanças e as singularidades encontradas em cada instituição.

Desse modo, o trabalho está dividido em três partes para melhor contemplar a proposta de estudo e, para uma melhor construção e compreensão das ideias que discorreremos. No primeiro tópico, trataremos de uma análise mais ampla da intensificação da desigualdade provocada pela disseminação da Covid-19, pontuando segmentos sociais que tiveram impactos consideráveis com a crise sanitária e que indiretamente atinge o cenário educacional e provoca certa instabilidade, dando abertura para a atuação das políticas neoliberais.

No tópico seguinte, as reflexões pontuadas contam com as experiências que adquirimos com o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica realizados nas escolas já citadas. Os relatos de dificuldades e aprendizados contam com a singularidade escolar na qual nos encontramos enquanto residentes e estagiárias. No último tópico, passamos a refletir sobre o discurso falacioso da ideologia da aprendizagem e o “direito a aprender” trazendo à luz o interesse da mercantilização da educação pública.

TSUNAMI SOCIAL E APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES

Em 11 de Março de 2020 o estado de contaminação pelo Coronavírus é constatado a cenário pandêmico pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e em menos de um ano ceifou cerca de 2 milhões de vida no mundo e, como um tsunami impacta o Brasil com mais de 200 mil mortes até o presente momento, escancarando os impactos da crise sanitária. O enfrentamento à Covid-19 exige da população, conforme orientação da OMS a reclusão social, o uso de máscara, fechamento de escolas, do comércio e de outros setores da economia, além de outros cuidados.

Para evitar o contágio da doença, o Ministério de Educação (MEC), através de Portarias (nº 343, de 17/03/2020; nº 345, de 19/03/2020; nº 473, de 12/05/2020 e nº 544, de 17/05/2020), impôs novo modelo de ensino baseado na Educação a Distância, conhecido como ensino remoto, aos sistemas de ensino dos estados e municípios para manter o vínculo dos alunos com a escola (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020). O segmento social mais atingido e que mais sofreu com a disseminação do Coronavírus foram: a classe trabalhadora e as camadas mais vulneráveis da sociedade, que antes mesmo da pandemia sofriam sem acesso a rede de esgotos, água encanada e coleta de lixo.

Além disso, a população brasileira ainda sofria com o histórico sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) colocando em desvantagem milhões de brasileiros e brasileiras frente a uma infecção que poderia ter sua transmissão minimizada com os cuidados higiênicos e a devida assistência governamental.

A crise sanitária também contribuiu para criar a crise econômica e social que já delineavam altos índices de desigualdades sociais, de raça, gênero e orientação sexual, neste país que em sua formação social combinou, e ainda combina, violentamente exploração e opressão. (MELIM E MORAES, 2021. p. 200).

Durante a pandemia a taxa de desempregados do país chegou a 68% no segundo semestre de 2020, índice constatado pela Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD Covid) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2020) o quantitativo de trabalhadores que atuavam em postos informais, tiveram seus direitos negligenciados após a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) que ao flexibilizar as leis trabalhistas contribuíram para o aumento da informalidade que durante a crise sanitária se apresentou de forma mais grave diante do distanciamento social e da dispensa desses trabalhadores durante a pandemia, não lhes garantindo direito algum pelo tempo de serviço prestado.

No que se refere ao cenário educacional, a pandemia e a política econômica que visam comercializar o setor, reforçaram seus ataques à educação básica e às universidades públicas, que em meio a essa crise sanitária e na necessidade do distanciamento social tornaram-se um cenário de atuação propício para atuação neoliberal dado o protocolo de prevenção da OMS ter freado a movimentação da classe em defesa da educação pública.

Com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino de todo país, tivemos em 17 de março de 2020 a publicação da Portaria nº 343 por parte do Ministério da Educação (MEC) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no Brasil. A pressão para que a educação “não parasse” acelerou, através de iniciativas pouco organizadas e muito antidemocráticas por parte dos gestores, a implementação do chamado ensino remoto nos diferentes níveis de educação e nas instituições públicas e privadas. (MELIM E MORAES, 2021. p. 200 – 201).

A realidade em que a sociedade brasileira se encontra e a radicalidade com que o ensino remoto foi implementado culminou no aumento da desigualdade social e nos colocou diante de tempos nefastos. A nova forma de ensinar tem provocado inquietações em professores e alunos devido ao uso das tecnologias no processo educativo, causando reflexos na aprendizagem do aluno e na vida dos docentes em atividade profissional. Desse modo, ao ressaltarmos a importância da condição histórico-social de determinados grupos populacionais, consideramos o ser e o torna-se que Freire (1992) nos apresenta como experiência contínua, que não se adquire de forma mecânica, pondo o ser humano enquanto histórico e inconcluso.

Assim, pensar a educação remota ou a distância no Brasil requer uma reflexão sobre a educação e sua função na sociedade, pensando-a como direito fundamental e de suma importância na formação, na construção e nas relações sociais. Mesmo com os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal (1988), a população brasileira ainda precisa lutar para ter acesso a essas políticas de proteção à saúde devido à falta de investimentos necessários

ao atendimento igualitário à saúde pública hospitalar, já no que se refere à educação, destacamos como uma política pública para a formação humana e, sobretudo, ação que promove o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de determinada sociedade (SILVA, SANTOS, LIMA, 2020).

Nesse sentido, DOURADO (2007) enfatiza que a educação se constitui,

[...] como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. [...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação [...] (DOURADO, 2007, p. 923).

A educação remota não é sinônimo de educação tecnológica, é apenas uma forma de ensino que depende do uso das tecnologias para exercer a sua funcionalidade. Porém, se levarmos em consideração as limitações de acesso à aparelhos como celular, computadores, ou mesmo a internet e capacitação dos profissionais do ensino, nos deparamos com o abismo entre a rede pública e a privada. A tomada da educação pelo capital vem ocorrendo muito antes da crise sanitária, quando as grandes redes de ensino privado do país, são também as donas das principais editoras dos livros didáticos. Além disso, as instituições vinculadas ao grande capital começam a fazerem investidas na educação básica por meio de projetos disfarçados de inclusivos, quando na verdade objetivam ditar as “regras” do ensino público, favorecendo assim o ensino privado. É o caso do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Bradesco, por exemplo.

A pandemia aprofundou ainda mais o abismo entre a rede pública e a rede privada de ensino. Caracterizando, assim uma ameaça a autonomia dos professores, pondo em xeque o processo de ensino-aprendizagem, dissipando em um cenário desigual e de diversas expressões sociais e econômicas, tendo em vista uma modernização educacional que não é acompanhada por todos os seguimentos sociais do território brasileiro o que acaba aprofundando a desigualdade social.

Como Freire coloca em seu trabalho sobre Política e Educação (2001), há uma necessidade que demanda autonomia para que o ser humano se mova no tempo, no espaço e no cumprimento de sua vocação, e para isso, e inexoravelmente necessário que haja um envolvimento permanente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas em que se dão as relações de poder. Reconhecendo o ensino-aprendizagem como via única da produção social resultante da reflexão e ação em constante aperfeiçoamento, para tanto se faz necessário a análise e envolvimento constante na problematização da

realidade social e na estrutura econômica em que se observam as relações de poder, podendo desse modo, transformar a realidade em que se vive.

EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES COM O ENSINO REMOTO

Essa nova forma de ensino, também denominada Ensino Remoto Emergencial (Behar, 2020), consiste em utilizar plataformas de encontro digitais, para que os alunos possam ter acesso ao ensino remoto sem precisarem se deslocar de suas residências. Este recurso permite o acesso a aulas de forma síncrona ou assíncrona, a formulários online para realizar avaliações, entregas de atividades por portais, além do uso de aplicativos de mensagens para se comunicar com os professores (ARDANA; MARTINES; MACHADO; GALLI, 2020). Pensada para atender aos que estão em isolamento social por causa da pandemia da Covid-19, visa manter o vínculo do aluno com o conhecimento durante o tempo de fechamento da escola.

Porém, essa modalidade de educação trouxe uma série de percalços para alunos e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Buscando compreender esses desafios, fizemos uma pesquisa na Escola Estadual Santos Ferraz, onde ocorreu o estágio supervisionado III de uma das autoras deste artigo, para isso, criou-se um formulário no Google Forms aplicado aos alunos e alunas das turmas que a estagiária atuou, o questionário foi enviado via WhatsApp e seu preenchimento foi feito de forma voluntária, o que resultou em um retorno de apenas 19 alunos, menos da metade da totalidade dos discentes trabalhados durante a experiência regencial. De todo modo, os dados serviram de base para termos um possível panorama do perfil do alunado diante da nova dinâmica de estudos.

A escola fica localizada no município de Taquarana-AL atendendo 953 alunos, distribuídos em 23 turmas em três modalidades de ensino.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA E MODALIDADE DE ENSINO		
MODALIDADE DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE TURMAS
Ensino médio regular	772	19

Ensina da EJA	124	3
EJA modular	57	1

Fonte: José Adelson da Silva (2021)

Diante das dificuldades com a pandemia da Covid-19 e com a adaptação ao ensino remoto segundo José Adelson (2021)⁶ a Escola Santos Ferraz não teve registro de evasão escolar “não houve redução muito pelo contrário, houve aumento”⁷. Nesse cenário entra em ação as medidas tomadas pela secretaria de educação, medidas de adequação a realidade de cada estudante, onde as Gerências Regionais (Gere) juntamente com a direção das escolas e coordenação, buscam realizar as aulas em dois modos: o primeiro em formato online é feito em plataformas de comunicação como: Zoom, o Meet e o WhatsApp, já o segundo é de modo impresso, uma apostila contendo os assuntos das disciplinas são disponibilizados os pais ou alunos que não possuem aparelho como: celular, computador e tablet, ou que não possuem acesso à internet, podendo ir à escola pegar o material impresso.

José Adelson (2021) ainda nos apontam as demandas da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência regional para a educação no ano de 2021, entre elas ele destaca “planejamentos, semana pedagógica, busca ativa de alunos, escolha de livros, formação (hora de trabalho individual e coletivo), roteiros, calendários, conselhos de classe, mapeamento de turmas, projetos, entre outros”. Situação que interfere na aprendizagem, desejos, sonhos e perspectivas de muitos discentes, provocando um sentimento de adiamento de todos os planos no contexto educacional. Vale destacar que essa mudança gerou uma interferência na vida familiar de todos os parentes, variações de rotinas de trabalho e ocupações (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020).

Sobre o questionário aplicado aos alunos, analisou-se indicadores afetivos de saúde mental e pedagógicos nesse período de pandemia e afastamento social, questões de moradia, condições financeiras, disponibilidade de tempo para os estudos e acesso à internet, além de explorar a visão do futuro dos discentes com relação ao retorno das aulas presenciais.

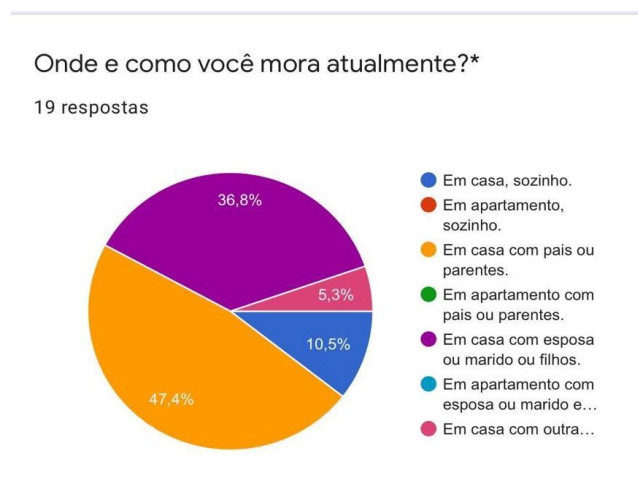
Sobre o perfil do alunado segundo os dados do formulário, descobrimos que entre os respondentes 68,42% se declaram do gênero feminino e 31,58% se declaram do gênero

⁶ José Adelson é formado em Química e desde 2016 atua como Coordenador Pedagógico na Escola Estadual Santos Ferraz.

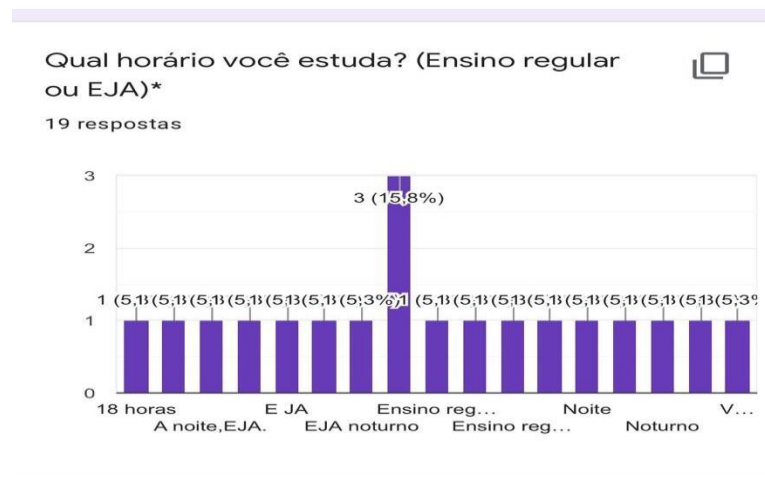
⁷ A entrevista foi realizada por meio de um formulário devido ao isolamento, distância entre os municípios, além disso devido os afazeres diários de um coordenador diante de um processo de mudança de ensino.

masculino. Em relação raça ou cor: 63,2% se declaram pardos; 15,8% negro; 10,5% branco; e 10,5% não se declararam. Estado civil: 57,9% se declaram solteiro (a); 21,1% casado (a); 15,8% vivem em união estável, e 1 pessoa é divorciada. Sobre a zona onde fica sua residência: 52,6% dizem morar na zona urbana, e 47,4% moram na zona rural. Perguntados se trabalham ou não, 52,60% afirma que sim, e 47,4% que não. Entre os aparelhos tecnológicos que usam para assistirem as aulas: 94,7% usam celular e 6,3% utilizam notebook. Sobre a internet dos discentes: 94,7% declaram usarem Wi-Fi, 6,3% usam 3G; 21,1% afirmam compartilhar a internet com vizinho (a) e 78,9% dizem ter rede privada.

Sabendo que um dos grandes desafios do ensino remoto é o cotidiano e a rotina das casas dos alunos e professores, e adaptação a esse novo modo de estudar e trabalhar, procuramos saber onde e com quem esses alunos moravam; em qual turno estavam matriculados; e quais suas principais dificuldades em aprender no atual cenário. O resultado foram as seguintes imagens:



Turnos que estudavam:



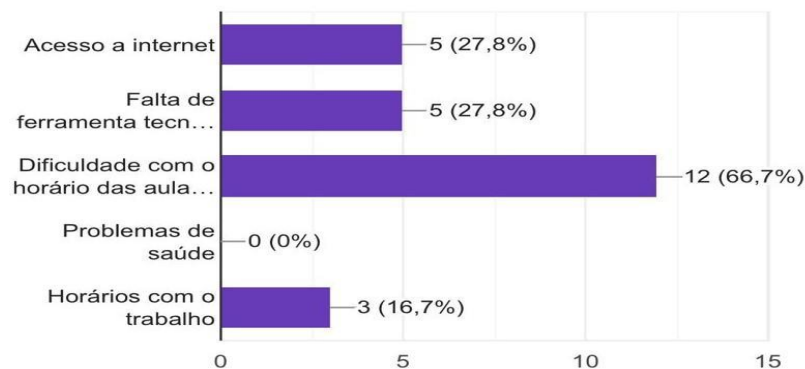
Fonte: Google Forms (2021)

A sugestão de educação remota na rede pública como um todo, pode ser percebida como um grande equívoco, pois, inviabiliza o acesso ao conhecimento da classe social menos favorecida, por não ter acesso às tecnologias digitais ou não possuem condições de moradia adequada para acompanhar de maneira satisfatória os momentos de aulas virtuais, pois, moram em residências pequenas com poucos espaços apropriados para poder estudar (MIRANDA; LIMA; OLIVEIRA; TELLES, 2020).

Existe uma urgência na revisão e adequação do atual modelo de educação mediada por tecnologia por meio de novos formatos que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes, bem como permitam que essa trajetória educativa seja avaliada de forma assertiva. Tais pontos, entretanto, dependem não somente da busca por novos formatos tecnológicos, mas da intensa e competente formação dos professores e outros profissionais da educação (GRANDISOLI; JACOBI. MARCHINI, 2020). Nesse sentido, as principais barreiras enfrentadas pelos discentes segundo eles são:

Quais dificuldades você tem enfrentado com o ensino remoto? (Pode marcar mais de uma opção)*

18 respostas



Fonte: Google Forms (2021)

Ainda nessa perspectiva de desafios frente à nova “realidade escolar” uma das alunas respondeu: “Sempre enfrentei problemas, pois ã tenho Wi-Fi, uso dados móveis, há pouco tempo consegui o Wi-Fi da vizinha, porém nem sempre funciona, tenho dificuldade em fazer os trabalhos, por outro lado tem suas vantagens pois estamos no conforto de nossas

casas[...]”. Outra diz: “[...] “É difícil se organizar e até se concentrar para acompanhar as disciplinas. Estuda em casa não é a mesma coisa de estudar na escola. Na escola você fica concentrado na aula. E em casa não tem como”. A proposta de educação ofertada por meios tecnológicos sempre trouxe alguns obstáculos, e a partir desse relato é notório que tais questões passam pelo ambiente no qual o aluno está inserido em seu convívio familiar e social.

Partindo para a experiência da Residência Pedagógica, notamos semelhanças em relação aos relatos expostos anteriormente, mas nos propusemos a relatar as nossas próprias angústias, e experiências como residentes e também como alunas de graduação. No contexto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), após a congelamento do período 2020.1 foi pensado na oferta de um período especial, o 2020.2, nesse período algumas disciplinas foram ofertadas (adiantadas) inaugurando assim o Ensino a Distância da universidade, mas algumas disciplinas ficaram na pendência como estágio I, II e III, essa não foi a realidade só do curso de História, mas de todos os cursos de todos os Campi da UNEAL.

Após reuniões virtuais e consultas públicas que tinham como centro de discussão a oferta da disciplina Estágio I, II e III, dividiam opiniões como a oferta da disciplina em EAD e o estágio feito pelos alunos fosse feito do mesmo modo. Além disso, outro tema em questão era a não vacinação dos estudantes, que ficou a cargo dos municípios, seguindo um cronograma e etapas de vacinação por faixa etária. Após um ano sem a oferta da disciplina, acarretando o acúmulo dos três estágios dependendo do período em que o discente estivesse matriculado (essa é uma realidade do curso de história) a disciplina é ofertada no semestre 2021.1, mas fazendo parte da grade de disciplinas descongeladas no período 2020.1.

A proposta feita pelo professor Kléber Bezerra, professor responsável pela disciplina em questão foi a de um currículo construído em coletividade, em grupos, nós (os alunos) iríamos estagiar na escola de nossa preferência como foi feito nos dois estágios anteriores, em encontros semanais discutimos nossas experiências com o estágio EAD. Essa forma de partilha de experiências e aprendizados nos proporcionou um olhar mais detalhista em relação às diversas realidades escolares apresentadas pelos demais colegas, mas também nos gerou uma série de questionamentos sobre como será o futuro educacional pós pandemia.

Goldbach e Macedo (2007) relatam que é muito importante que os cursos de atualização dos docentes proporcionem várias estratégias de ensino modernas, como o uso de equipamentos de informática, para aperfeiçoar o modo de ensino. Inesperadamente, por conta da pandemia do Coronavírus, os docentes passaram a ajustar os planos de aula,

focalizar em novas estratégias e adaptaram os espaços nas suas casas tentando assim adequar o ensino presencial à realidade do ensino desenvolvido a distância.

Retornando a nossa prática como docentes do Residência Pedagógica na Escola Estadual Almeida Cavalcante, comprovamos o quanto o ensino remoto uma maior dedicação dos professores, seja no planejamento que contemple as duas formas de entrega aos alunos, ou seja, a de forma online por meio das aulas ao vivo, e seja pelo material impresso que será entregue aos alunos que não possuem acesso aos meios tecnológicos. Outro ponto é a ausência de participação ativa dos alunos nos debates, questionamentos, ou até mesmo presença dada a instabilidade da internet ou rotina da própria casa. Somando-se tais dificuldades, tivemos nossas angústias pessoais, ansiedades desencadeadas pelo atual cenário pandêmico do mundo, e a crise econômica e política do país, que nos atinge diretamente, e fere nossas perspectivas de futuro.

O FALACIOSO “DIREITO A APRENDER”

Em tempos que demandam resistência e luta pela autonomia pedagógica, pensando nas demandas educacionais e em uma maior qualidade no meio educacional e social, contribuir com a concepção e construção de autonomia do aluno no ambiente pedagógico e fora dele nos permite aproximações do que virá a ser a sociedade. Assim, se faz crescer as críticas recorrentes que se constroem e a qual nos coloca diante de um favorecimento a liberdade do autoritarismo, as políticas neoliberais e ao cinismo ideológico que permite sua movimentação e dissimula seus interesses e intenções no meio educacional.

Representantes desse empresariado, em particular o Todos Pela Educação, passaram a ocupar espaços significativos nos aparelhos do Estado, em cargos de direção em todas as instâncias de governo (federal, estaduais e municipais), nos Conselhos Nacional de Educação, em organismo internacionais, e por meio de parcerias nas redes públicas de ensino, de modo a fincar o caráter privatista, economicista e produtivista na educação pública. (SILVA E MOTTA, 2017, p.33).

O que nos é escancarado à observação diante do empresariado, é o aparelhamento ideológico de seus discursos que denotam tamanha injustiça aos que se encontram submetidos a situações sociais desfavoráveis e diante do falacioso direito a aprendizagem⁸,

⁸ As frentes que articulam e elaboram estratégias e ações buscam definir segundo seus interesses, políticas educacionais, no qual o papel das escolas brasileiras e a atuação dos professores estejam de acordo com os interesses da classe que a integram.

está centrado na recusa inflexível na análise da diversidade que existem nos pontos de partida e no horizonte que traça a mesma linha de chegada, acabando por desconsiderar a realidade social e heterogeneidade que compõe a sociedade brasileira. A causa que marca a luta e fundamentada, a resistência dos profissionais da educação é o fato da educação ser direito de todos.

A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação. (CÁSSIO, 2019, p.16).

A educação se caracteriza pelo seu processo de criação da autonomia do indivíduo e do exercício reflexivo e crítico que envolva o global, mas também o seu entorno social, criando condições para o aluno apropriar-se da cultural, da política e do aspecto particular do seu conjunto social, podendo até mesmo reinventá-los. Desse modo, o papel que o professor exerce nesse processo de ensino está justamente em facilitar o diálogo e propiciar os questionamentos e reflexões do estudante, sendo no meio educacional e escolar estabelecido a realização de ensino-aprendizagem.

A autonomia da educação e o direito que a todos é assegurado como condição e conseqüentemente necessário para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo encontra-se cada vez mais em evidente ameaça. O prelúdio se evidencia quando grandes empresas avançam e se utilizam da “ideologia da aprendizagem” para lucrar e dessa forma negar o direito à educação e transformá-la em insumo econômico e oportunidade de negócio. Assim, a relação que se coloca com a experiência e conhecimento dentro da estrutura do ensino-aprendizagem deixaria de existir, situação essa que atravessaria o corpo educacional e rompe a relação educacional, reduzir ou romper essas relações torna complexo a qualidade de ensino, contrariando a função social da educação.

CONCLUSÃO

No tocante ao nível de satisfação dos alunos a respeito do seu aprendizado em relação às atividades que estão sendo desenvolvidas pela escola e pelos professores, os estudantes avaliaram a sua aprendizagem como regular ou até mesmo insatisfatória. Tal fato pode ter relação com as dificuldades relatadas pelos alunos como falta de motivação e de um local adequado para estudar, gerando uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos

conteúdos, além da deficiência de explicação dos assuntos, bem como, ausência de um planejamento e organização dos horários de estudos. Os resultados da nossa pesquisa apontam que os professores ainda não apresentaram as competências necessárias para o trabalho com o ensino remoto, com o uso das tecnologias utilizaram-nas apenas como uma ferramenta pedagógica, trocando o quadro de giz, pelos recursos tecnológicos com o WhatsApp, vídeo aula e o livro didático como recurso pedagógico básico.

Além da impossibilidade ao acesso tecnológico, nota-se a dependência física do aluno com a escola, e, conseqüentemente, a falta de autonomia para prover sua formação intelectual em seu processo de escolarização sem o auxílio do professor. Por fim, o ensino remoto revela a fragilidade da escola no processo de ensino e aprendizagem, como o uso das tecnologias, a falta de preparo da maioria dos docentes que ainda não dominam as ferramentas tecnológicas educacionais e as necessidades de mais investimentos dessa política para equipar as escolas e propiciar formação aos educadores.

REFERÊNCIAS

ARDANA; MARTINS; MACHADO. **Reflexões acerca da experiência de docentes do Ensino Fundamental I com o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo São Paulo, 2020. Disponível em <<https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2021/04/Reflex%C3%B5es-acerca-da-experi%C3%Aancia-de-docentes-do-Ensino-Fundamental-I-com-o-ensino-remoto-durante-a-pandemia-de-Covid-19.pdf>> Acessado em: 12 de agosto de 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: Acesso em 15 de agosto de 2021.

CÁSSIO, Fernando (Ed.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo Editorial, 2019.

DA SILVA, Amanda Moreira; DA MOTTA, Vânia Cardoso. **A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente**. Educação em Revista, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017.

DOURADO. Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2º ed. Goiânia: Editora da UFG. Brasília: Autêntica Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5. Ed. Cortez – São Paulo, 2001.

GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas.** Jornal USP, 2020. Disponível em:< <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>> Acessado em 25 de agosto de 2021.

GOLDBACH, T.; MACEDO, A. G. A. **Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”.** Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 6, Atas. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: Acesso em: 13 Ago. 2021.

SILVA, Jose Adelson da. **Formulário com perguntas enviado** em 14 de junho de 2021.

MIRANDA; LIMA; OLIVEIRA; TELLES. **Aulas Remotas em Tempo de Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos.** Editorarealize.com, 2020. Disponível: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_I_D5382_03092020142029.pdf > Acessado em: 15 de agosto de 2021.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. Revista Thema, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.

SILVA; SANTOS; LIMA. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 – Ano 2020, Volume 1, número 1, set. – dez. de 2020.

Maria Padilha, pomba-gira e feitiçaria: múltiplas narrativas de (re) conhecer o eu e o outro na religiosidade colonial sob a análise de gênero

Fernando de Sá Oliveira Júnior.⁹

Resumo

Este estudo analisa a pluralidade da religiosidade colonial, refletindo através da saudosa: Marlyse Meyer de como *Donã Maria de Padilla* se torna a pomba-gira da umbanda. Aplicamos o gênero enquanto categoria analítica. Utilizamos ainda: Laura de Mello e Souza, que aponta a feitiçaria colonial ligada à sobrevivência das pessoas. Edward Said, discute a construção da identidade do *outro* e Joan Scott debate a utilização dos estudos de gênero. Sendo assim, cabe ao historiador problematizar as apropriações, levando em consideração o universo mental e a mistura dos calundus, missas e catimbós, constituindo assim o caldo cultural que gestou o Brasil.

Palavras-chave: Feitiçaria; Religiosidade Colonial, Gênero.

⁹Graduado em História pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* do Sertão. Mestrando em História pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* A.C. Simões.

INTRODUÇÃO

As manifestações religiosas fazem parte da cultura plural em que está alicerçado o Brasil, imersos nestes contextos estão os cultos afro-brasileiros, tendo em vista que a entidade aqui em destaque: Maria Padilha, se apresenta durante os rituais umbandistas com indumentária, maquiagem e trejeitos, cujo conhecimento representa um bojo de significações no âmbito da religiosidade desde o imaginário colonial até os dias atuais.

De acordo com Mercês¹⁰ (2020) a menção feita a Maria Padilha é associada a uma bela mulher que viveu em Castela no século XIV, foi amante de D. Pedro I e tendo quatro filhos. O autor destaca ainda que enquanto entidade, a bela moça surge na literatura histórica em Espanha no século XVIII.

Este estudo verifica o fio condutor entre a Doña Maria de Padilla e a pomba-gira umbandista, sendo assim, retornamos a quando o Brasil ocupava no imaginário europeu um lugar de mistério devido a presença da natureza luxuriante de acordo com o olhar dos europeus.

De acordo com Ronaldo Vainfas¹¹, a rejeição aos ameríndios em terras do Brasil não seria nova, já em Índias de Castela, os índios foram sendo detraídos cada vez mais, à medida que os portugueses avançam na invasão e conquista das terras castelhanas. Destacamos a aculturação no Brasil que se dá já sobre os ameríndios, em relação ao casamento, obrigando-os a casar-se sob as regras do Concílio de Trento e distanciando-se assim dos rituais pecaminosos e edênicos dos índios.¹²

A utilização de uma classificação relacionada ao edênico e monstruoso, quando se trata do desconhecido, também esteve presente no Mundo Medieval, com a necessidade de nomear para limitar e coibir, dessa maneira, os monstros foram utilizados pelos moralistas medievais, fosse como homens marinhos ou demônios.¹³

O Novo Mundo agora ocupado pelo homem europeu, além do índio também mantém os negros em subjugação, a ação da Igreja reitera constantemente as medidas

¹⁰MERCES, Claudio Cristiano Chaves das. Religiosidade e Cultura: a performance de Maria Padilha Rainha das Encruzilhadas em Belém do Pará. Revista Sentidos da Cultura. V.07 N.12 Jan./Jun./2020.

¹¹VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados [recurso eletrônico]: moral, sexualidade e inquisição no Brasil** / Ronaldo Vainfas. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 25. 2011.

¹²Ibidem, p. 28.

¹³MELLO E SOUZA, Laura. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial**. 2. ed. São Paulo: companhia das Letras, p. 70-71, 2009.

“normalizadoras”, com o intuito de manter a fé cristã católica e ceifando tudo aquilo que ousa entrar em desacordo com o credo cristão.¹⁴

Conforme Laura de Mello e Souza destaca, as colônias portuguesas passaram a funcionar como lugar para se cumprir penas, entretanto, quando cumpridas se poderia retornar. A autora ressalta ainda que a partir de 1606 os casos de degredo para o Brasil aumentam de maneira aguda.¹⁵

A partir da ideia do solo brasileiro funcionando como um transmissor cultural, pensando o degredo e as interações entre os condenados, apontamos o engendramento da religiosidade. A partir da hipótese do degredo, destaca-se as práticas de feitiçaria comuns entre a Europa e o Brasil, como os fervedouros e sortilégios com características medievais e europeias.¹⁶

Em relação ainda ao contexto da colônia, Ronaldo Vainfas evidencia a condenação aguda dos cultos negros, não apenas sendo recriminados os escravizados praticantes, mas também os senhores que fossem coniventes. O pecado conforme o autor salienta, era visto pelos cronistas em toda parte, desde colonos insaciáveis, negros lascivos, ameríndios luxuriosos e senhores desregrados.¹⁷

A Colônia foi encarada pelo europeu seiscentista como um espaço dedicado a purgatório, o fato de enviar réus a essas terras, permitiria que tais indivíduos concluíssem um processo de purificação, que já era iniciado com o cárcere, seguindo com os interrogatórios e a tortura, por fim, o degredo cumpriria a última parte deste processo de tal punição atroz e aflitiva.¹⁸

A Terra de Santa Cruz além de um espaço masculino, também era lugar onde as mulheres eram sábias e malélicas, para enfrentar as adversidades do cotidiano, obviamente as práticas mágicas não eram um campo exclusivamente feminino, embora o arquétipo feminino tenha sido referência, conforme os moralistas e demonólogos seiscentistas, seriam mais propensas a ignorância e a ilusão demoníaca.

Através das mulheres, a chamada magia erótica portuguesa infiltra-se em terras do Brasil, misturando com a longa duração elementos católicos, indígenas e africanos. As

¹⁴Ibidem, p.98.

¹⁵MELLO E SOUZA, Laura. **Inferno Atlântico: Demonologia e colonização séculos XVI-XVIII**. Companhia das Letras, p.89. 1993.

¹⁶Laura de Mello e Souza aponta o uso da oração da tesoura e do balaio, comum também na Inglaterra Elisabetana e de forma popular no Grão-Pará oitocentista. Ibidem, Mello e Souza, Laura de. Op. cit. p.92.

¹⁷VAINFAS, Ronaldo. Op. cit. p. 36.

¹⁸MELLO E SOUZA, Laura de. Op. cit. p. 93.

“cartas de tocar” além dos filtros e poções desenvolvidas pelas feiticeiras, foi um recurso mágico-religioso muito popularizado, sua eficácia se dava a partir do toque, que já bastava para o indivíduo cair nas teias daquela que assim desejasse, além das palavras mágicas recitadas pela mulher durante o ato sexual: “*Hoc est enim corpus meum*”, “Este é o meu corpo.”¹⁹

Entre as práticas mágicas no contexto dos séculos XVI -XVIII no Brasil, destacamos ainda as bolsas de corporais²⁰, espalhadas através do degredo e o processo de colonização. As bolsas corporais, depois bolsas de mandinga como talismã que abrigava dentro as práticas e essência de elementos africanos, europeu e depois do catolicismo brasileiro.

É durante o contexto destacado acima, com práticas de feitiçaria e intervenções mágicas que se deslocam para as terras coloniais, recebendo a essência desta terra, que se encontram os conjuros e invocações a Maria Padilha, arquétipo feminino transgressor e incorporando esta figura como Pomba-gira: uma mulher atribuída a perversão e tida como a alcoviteira dos amores ilícitos.²¹

Doña Maria de Padilla: rainha, amante e feiticeira poderosa em Castela

De acordo com Oli Costa²², a partir da análise da figura da Pombagira, é possível compreender que seu surgimento se dá no Brasil, através de uma concepção alegórica e fantástica, gestada a partir de memórias, culturas e lembranças, que se misturam às crenças populares, provenientes de inúmeros povos, entre eles os ciganos e mouros da Península Ibérica.

O arquétipo da Pombagira como conhecemos associado a rainha Maria Padilha de Castela, da Espanha, também “bebe” nas etnias dos escravizados africanos²³, absorvendo ainda crenças de etnias indígenas, e por fim, uma associação não tão comum, trata-se do mito da deusa Lilith na mitologia sumeriana.²⁴

¹⁹VAINFAS, Ronaldo. Op.cit. p. 93-94.

²⁰Artefato contendo elementos mágico-religiosos, desde pedaços de pedra d’ara (pedra, comumente de mármore, que segundo a Igreja Católica, encerra dentro de si relíquias de santos mártires), dentes, ossos e outros elementos. A partir de sua multiplicação no século XVIII no Brasil entre Norte e Sul, do Grão Pará a Minas Gerais, torna-se a *Bolsa de Mandinga*.

²¹MELLO E SOUZA, Laura de. Op.cit. p. 94.

²²COSTA, Oli Santos da. A Pombagira: ressignificação mítica da deusa Lilith / Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Religião. 2015.

²³Etnias: bantos, fon (jeje) e yorubá.

²⁴COSTA, Oli Santos da. Op. cit. p. 17.

Maria Padilha é relacionada às feiticeiras, seja através da poética, do romanceiro espanhol, ou nos conjuros proferidos em quintais de Lisboa em Portugal ou Recife no Brasil. Tais filiações, tensionam o debate acerca da especificidade da feitiçaria ibérica, presente no meio urbano, eternizada na literatura em Espanha pela figura da feiticeira alcoviteira *Celestina*²⁵, de Fernando de Rojas.

Contudo, a Pombagira segue com toda esta complexidade e ambivalência, associada ainda a sexualidade, tendo em vista que foi capaz de enfeitiçar quando viva D. Pedro I de Castela, afim do mesmo se desvencilhar de seu casamento com a rainha Doña Branca, caracterizando assim Maria Padilha como uma figura intermediária entre Celestina e Pombagira.²⁶

De acordo com Armindo Bião²⁷, Maria Padilha de Castela chamava-se Mari Díaz e teria nascido na região de Palência em 1352, e por volta de seus 20 (vinte) anos ficou conhecida como *Doña Maria de Padilla*, encontrando o jovem rei Pedro, que ainda não tinha 18 (dezoito) anos completos.

Ao se tornar a principal amante de Pedro I de Castela, Maria de Padilla se sobressai diante da rainha Doña Branca de Borbon. Doña Maria de Padilla é vista como um modelo de mulher sedutora e poderosa, capaz de manipular para concretizar seus desejos e vontades, criando o estereótipo da transgressora, após seu falecimento muito jovem aos 27 anos, é levada ao patamar de Rainha de Castela em 1362.

A partir do molde criado de mulher poderosa, destacamos que os conjuros associados a Maria Padilha possuíam fins amorosos, sendo invocada como intercessora e mediadora dos amores ilícitos, e que seria capaz de coagir o ser amado, oportunizando assim o êxito da conquista desejada.²⁸

²⁵La Celestina, escrita pelo até então estudante de Direito da Universidade de Salamanca: Fernando de Rojas, publica pela primeira vez em Burgos no ano de 1499 sob o título ainda de *Comedia de Calisto y Melibea*, Celestina a alcoviteira-bruxa veio dar maior desenvoltura ao tipo, colocada como o foi dentro da unidade de uma intensa ação dramática: a atração amorosa entre Calisto e Melibea. Firmaram-se, assim, definitivamente os contornos dessa singular personalidade que é a alcoviteira: mulher madura, experimentada, dona de uma astuta sabedoria prática, conhecedora profundidade todos os desvãos das paixões humanas e convicta de que, no fundo, são estas que regem a vida. COELHO, Nelly Novaes. 1963, p. 84.

²⁶MEYER, Marlyse. **Maria Padilha e toda a sua quadrilha: de amante de um rei de Castela a Pomba-gira de Umbanda**, São Paulo: Duas Cidades, 1993, p.9.

²⁷BIÃO, Armindo. *A Padilla: História, Mito e Teatro*. Universidade Federal da Bahia – Etnocnologia, Doña María de Padilla, Maria Padilha. Salvador: UFBA, 2011.

²⁸COSTA, Oli Santos da. Op. cit. p. 20.

Sendo assim, constatamos que o arquétipo de Maria de Padilha ganha força no século XV, a partir de contos e romances²⁹, acentuando durante o século XVI, especificamente em 1547, *com os romances viejos*, do editor Martin Núcio, em sua primeira edição, e em mais três novas edições, em 1581³⁰, contendo vários poemas épicos sobre Maria Padilha.

No que diz respeito à associação de Maria Padilha à mediação dos amores, cabe destacar que na Lisboa setecentista, Domingas Maria utilizava o sortilégio da peneira, invocando entre outras figuras, por Maria Padilha e toda a sua quadrilha.³¹

A colônia também possuía sua feiticeira que invoca Maria Padilha: Antonia Maria, natural de Beja, saíra acusada e penitenciada pelo Tribunal do Santo Ofício de Lisboa em 1713, sendo degredada para Angola, chegando ao Brasil, por volta de 1715, e indo morar em Pernambuco.³²

Laura de Mello e Souza destaca que, a feitiçaria de Antonia Maria possuía elementos tanto da tradição medieval quanto a corrente demonológica moderna. Antonia e Maria Padilha partilhavam o arquétipo de mulher sedutora, recorrendo às forças maléficas para que seus objetivos se cumprissem.³³

Um arquétipo que cruza os mares: romances e conjuros entre o Império Português e a Terra de Santa Cruz

Durante a documentação presente no Arquivo nacional da Torre do Tombo-ANTT, já analisada por nomes como Marlyse Meyer e Laura de Mello e Souza, são apresentadas feiticeiras como Luisa Maria³⁴, que assim como Manuela de Jesus³⁵ e Maria de Seixas³⁶,

²⁹O *Romancero* (cujas grandes linhas são confirmadas por manuais de História da Espanha) apresenta duas visões dos personagens. Uma, em que D. Pedro é chamado O Justiceiro, favorável ao casal e a Doña Maria de Padilla, cuja lembrança aliás é até hoje conservada em Sevilha, em nome de ruas, na catedral em cuja cripta está enterrada ao lado do rei, no real Alcazar onde se mostram seus aposentos, o pátio das “muñecas” onde brincavam as filhas que tivera com D. Pedro, e os “baños de Doña Maria de Padilla”. Séculos depois de sua morte o poeta Quevedo ainda lembraria que: “Era hermosa la Padilla / Manos blancas y ojos negros”. E outra versão, negativa, a mais difundida, obra dos inimigos de D. Pedro, dos homens de igreja, oficializada e difundida a partir da Crônica del Rey Don Pedro do cronista Pedro Lopez de Ayala, contemporâneo do rei, escrita em fins do século XIV. Esta versão insiste sobre a crueldade do rei, e atribui a Maria de Padilla a instigação aos crimes que lhe valeram a alcunha, entre eles a de ter mandado matar sua legítima esposa, Doña Blanca de Borbon.

³⁰Ressaltamos que a cidade de Lisboa, em Portugal, nos séculos XVI e XVII, nos períodos compreendidos entre 1580 a 1640, encontrava-se sob o domínio dos espanhóis.

³¹MEYER, Marlyse. Caminhos do imaginário no Brasil: Maria Padilha e toda a sua quadrilha. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, nº 1, 1991, p. 6.

³²Ibidem, p. 7.

³³MELLO E SOUZA, Laura de. Op. cit. p. 235.

³⁴ANTT, Inquirição de Lisboa, processo nº 7840, Auto de Fé ano de 1640.

³⁵ANTT, IL, processo nº 761, Auto de Fé ano de 1662.

³⁶ANTT, IL, processo nº 74, Auto de Fé ano de 1673.

recorrem a Maria Padilha para a concretização de seus pedidos, intermediando através de um complexo e homogêneo sistema de simbologias, utilizando do signo de Salomão³⁷ ao clamor a Barrabás e Caifás e Santo Erasmo.

No decorrer da Inquisição Espanhola, inúmeras invocações são encontradas associadas a Maria Padilha, aplicadas ainda por feiticeiras ciganas, seguindo os moldes da conquista das pessoas amadas. Maria Elena Ortega³⁸ ressalta como os principais nomes de tais feiticeiras como: Cristina Vieja, Geronima Gozales e Laura Garrigues.

Ainda em Espanha, Maria Padilha de Castela surge na cidade de Granada, estando em alguns contos, sendo vista em tabernas de Sevilha. Conforme Maria Helena Farelli³⁹, Maria Padilha tem a sua iniciação na feitiçaria na Espanha, na cidade de Elche, próxima de Alicante.

No decorrer dos tempos, Maria Padilha de Castela se transforma na épica rainha da feitiçaria, sendo referência para os ciganos na Península Ibérica, perdurando na memória popular como: feiticeira, sensual e um espírito feminino e vingativo.⁴⁰

Atravessando as fronteiras da Península Ibérica, cruzando os mares e chegando à Terra de Santa Cruz, no Brasil colonial, a feitiçaria está associada ao desconhecido, ao inexplicável, forjando agora a Maria Padilha, “Rainha das Pombagiras” que enfim conhecemos.

Refletir quanto ao estereótipo da mulher feiticeira e o título conferido a Marí Diaz de “*Doña Maria de Padilla, que tiene Enhecizado el Cruel Pedro*”, nos remete a continuidade da alteridade e oposição, tendo em vista que a rainha Doña Branca fora a infeliz e Maria Padilha, a *hechizera*.⁴¹

Durante o Brasil colonial do século XVIII, Maria Padilha de Castela chega até o bispado de Pernambuco em Recife, conforme já destacamos neste estudo, através de Antonia Maria. Ressaltamos, que a mulher que invocasse o nome da Rainha Maria Padilha, era vista

³⁷Substantivo masculino. [Etnografia] Espécie de talismã, formado por dois triângulos sobrepostos, geralmente de metal, entrelaçados em forma de estrela de seis pontas, a que o vulgo atribui virtudes contra os malefícios. "signo-de-salomão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/signo-de-salom%C3%A3o> [consultado em 12-08-2021]. <https://dicionario.priberam.org/signo-de-salom%C3%A3o#:~:text=%5B%20Religi%C3%A3o%20%5D%20Estrela%20formada%20por%20dois,sobre%20postos%20que%20simboliza>

³⁸ORTEGA, Maria Elena Sánchez. **La inquisición y los Gitanos**. Madrid: Taurus, 1988.

³⁹FARELLI, Maria Helena. **Os Conjuros de Maria Padilha, A verdadeira História da Rainha Padilha, de seus trabalhos de magia e de suas rezas infalíveis**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

⁴⁰COSTA, Oli Santos da. Op. cit. p. 24.

⁴¹MEYER, Marlyse. **Maria Padilha e toda a sua quadrilha: de amante de um rei de Castela a Pomba-gira de Umbanda**, São Paulo: Duas Cidades, 1993, p.48.

pela Igreja como uma agente de Satã, tendo em vista como um demônio feminino, Costa⁴² destaca ainda que,

Maria Padilha de Castela era vista como uma mulher extremamente perigosa, libidinosa, sensual, astuta, demoníaca que possuía a arte da sedução, da feitiçaria e da magia. Ela era vista como subversora da ordem estabelecida e aquela que havia quebrado os paradigmas de uma sociedade conservadora e católica. Ao exteriorizar a sua sexualidade em toda sua plenitude, ela se tornou, para a época, um modelo de mulher devassa e perversa, associada às bruxas e feiticeiras. Além disso, seu comportamento foi considerado pela medicina da época como anômalo e patológico.⁴³

Dessa maneira, o estereótipo da Maria Padilha seguiu como uma figura que para o homem irrompe as convenções social, cultural e religiosamente construídas, no cenário das religiões, a Doña Maria de Padilha a *posteriori* Maria Padilha: Pombagira, desde seu surgimento, vem sendo uma figura ambivalente, ambígua, vista sempre com desconfiança, ora admirada, ora temida, porque ela representa os ideais libertários e a mediação de amores ilícitos e proibidos.

A figura desta mulher transgressora, ao longo do tempo, vem se adaptando de maneira astuta e estratégica em relação às transformações socioculturais, sociopolíticas e sociorreligiosas, onde carrega os estigmas de demônio feminino que leva homens e outras mulheres “santas” à perdição.

A feminilidade sempre foi uma personificação de indisciplina e loucura, consequentemente o comportamento feminino transgressor, associado a luxúria e as trevas, que por sua vez desaguam em práticas que seriam nomeadas de feitiçaria e bruxaria. A mulher juntamente com outras figuras como judeus e muçulmanos, representavam a personificação do intragável para a Igreja Católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a partir de Marlyse Meyer que, tal misoginia destacada neste estudo possui uma concepção enraizada no *Malleus Maleficarum*, o manual de caça às feiticeiras e bruxas, escritos estes que constroem essa feminilidade como “o outro”, forjando a oposição entre mulher aceitável (submissa) e o perfil gestado nos manuais demonológicos.⁴⁴

⁴²COSTA, Oli Santos da. Op. cit. p. 29.

⁴³Ibidem, p.30.

⁴⁴MEYER, Marlyse. Op. cit. p. 49.

Utilizamos como métodos de análise o orientalismo de Edward Said⁴⁵ e os estudos de gênero, sendo principalmente em Joan Scott⁴⁶ e Rita Segato⁴⁷. Dessa maneira, destacamos como em Said, o autor destaca a questão das experiências divergentes, já que a mulher feiticeira é colocada como um contraponto da mulher ideal. Então, a feiticeira deve ser pensada numa reflexão, como sendo a dialética da relação como *o outro*.

Através dos estudos de gênero, apontamos de como a masculinidade ao longo dos séculos se estabeleceu a partir da violência ao corpo feminino e feminilizado, a violência está ligada a estrutura e as práticas, conforme ressaltamos a perseguição às feiticeiras, sendo assim, um sistema de longa duração, o patriarcado, por exemplo, trata-se de um sistema cultural dependente de categorias que não são fixas, mas móveis.

Maria Helena Farelli⁴⁸ observa que a primeira manifestação de Maria Padilha de Castela, no Brasil Colonial, ocorreu no final do século XVIII, através de um ritual de Toré⁴⁹, durante a incorporação, o médium solta uma gargalhada particularizada, se identifica como uma estrangeira, que está ali apenas de passagem e não larga da boca o seu cigarro.

No século XIX, em Recife, Maria Padilha se faz presente num cortejo de Maracatu, conhecido como Nação do Leão Coroado, que são danças de influência nagô. Farelli destaca

⁴⁵ Edward Wadie Said nasceu em Jerusalém em 1935 e morreu em 2003 em Nova York. Desde pequeno Said esteve em contato com a cultura do mundo “ocidental” e do “oriental”. Seus pais eram árabes e cristãos ortodoxos. Seu pai, Ibrahim, nasceu na palestina e era cidadão e ex-militar americano e sua mãe, Hilda, era libanesa. Said viveu durante a sua infância com sua família na Palestina, no Líbano e no Cairo, países majoritariamente muçulmanos, o que o dava uma sensação de não estar no lugar certo ou estar fora do lugar. O conceito que utilizamos aqui, o Orientalismo trata sobre questões ligadas a concepções e tratamentos ocidentais do “*Outro*” e o papel desempenhado pela cultura ocidental no mundo. O argumento central do livro é baseado na ideia de que o Oriente é construído pelo discurso do Ocidente através de suas próprias vontades. Said afirma que o “Ocidente constrói o oriente o descrevendo e, depois, colonizando e governando-o, tendo como objetivo dominar, reestruturar e ter autoridade para sobre ele”. Ou seja, essa relação entre Ocidente e o Oriente é uma relação de poder e de dominação.

⁴⁶Joan Scott é professora da Escola de ciências Sociais do Instituto de altos Estudos de Princeton, Nova Jersey. É especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França. É, sem dúvida, uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história.

⁴⁷Rita Segato é uma pesquisadora que nunca temeu caminhos tortuosos. Pelo contrário, enfrenta-os de peito aberto como se essa fosse sua missão planetária. Como poucas pessoas, tem a capacidade de desvendar os meandros da realidade e seus conflitos, por mais espinhosos que sejam, enfrentando-os com rara coragem e obstinação. As belezas e misérias por ela mostradas, especialmente aquelas relacionadas com a cultura, resistência, sofrimento e lutas de mulheres – geralmente vulneradas e estigmatizadas pela hipocrisia societária contemporânea – estão no cerne de sua obra. Por concentrar invulgar capacidade de compreender, interpretar e mostrar a essência concreta que marca a vida cotidiana das sociedades humanas – especialmente de mulheres indígenas e pobres – é tão respeitada. Ingressou na UnB em 1985 tendo trabalhado até 2010 no Departamento de Antropologia. Posteriormente foi convidada a credenciar-se nos Programas de Pós-Graduação em Bioética (FS) e Direitos Humanos (Ceam). É pesquisadora 1A do CNPq desde 1998. Nas redes sociais, seu nome leva ao acesso de cerca de cem vídeos e 1.3 milhões de visualizações. Foi coautora da primeira proposta de ação afirmativa para garantir o ingresso de estudantes negros e indígenas na educação superior no Brasil (1999).

⁴⁸FARELLI, Maria Helena. **Os Conjurios de Maria Padilha, A verdadeira História da Rainha Padilha, de seus trabalhos de magia e de suas rezas infalíveis**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

⁴⁹Religião ameríndia-afro-brasileira vivenciada hoje no Norte e Nordeste brasileiro.

ainda que é Maria Padilha, e veio para festejar.⁵⁰Após suas “passagens” pela Andaluzia, Espanha e nordeste brasileiro, a Pombagira surge no Brasil colonial, através do arquétipo da Maria Padilha de Castela, na memória e no imaginário das feiticeiras portuguesas, das bruxas e das ciganas degradadas da Europa para o Brasil colonial.

A materialização de Maria Padilha como Pombagira chega até o Rio de Janeiro, a partir dos fins do século XIX, consagrando-se como Exu-Alma-Feminina, acompanhada pelos seus súditos, sejam elas toda uma quadrilha ou as falanges. O mito da rainha insaciável, vista inicialmente de modo pejorativo, se ressignifica, sendo coroada, ou se auto coroando como a *Rainha dos Subversivos*.

*De vermelho e negro vestindo a noite o mistério traz,
De colar de cor, de brinco dourado a promessa faz,
Se é preciso ir, você pode ir, peça o que quiser,
Mas cuidado amigo, ela é bonita, ela é mulher,
E num canto da rua zombando, zombando, zombando está,
Ela é moça bonita girando, girando, girando lá,
Oi girando lá, laroîê, oi girando lá, mojubá
(FARELLI, 2006, p. 2).*

BIBLIOGRAFIA

AUGRAS, Monique. Imaginário da Magia: magia do imaginário. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC, 2009.

BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil. Tradução: Maria Eloísa Capellato e Olívia Krähenbühl. São Paulo: Pioneira, 1985.

BIÃO, Armindo. A Padilla: História, Mito e Teatro. Universidade Federal da Bahia – Etnocologia, Doña María de Padilla, Maria Padilha. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/etnologia/Armindo%20Biao%20-%20A%20Padilla%20historia%20mito%20e%20teatro.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2021.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kühner. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CALAINHO, Daniela Buono. Metrôpole das mandingas: religiosidade negra e Inquisição portuguesa no antigo regime. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: a arte de fazer. 17ª ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

⁵⁰COSTA, Oli Santos da. Op. cit. p. 33

COELHO, Nelly Novaes. As alcoviteiras Vicentinas. Alfa. Revista de Linguística. Vol. 4. 1963.

COSTA, Oli Santos da. A Pombagira: ressignificação mítica da deusa Lilith / Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Religião. 2015.

DEL PIORE, Mary. Magia e Medicina na Colônia: o corpo feminino. In: DEL PIORE, Mary (org.); História das mulheres no Brasil. 10ª ed. São Paulo; Contexto, 2013.

FARELLI, Maria Helena. Os Conjuros de Maria Padilha, A verdadeira História da Rainha Padilha, de seus trabalhos de magia e de suas rezas infalíveis. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. Toda mulher é meio Leila Diniz. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

MELLO E SOUZA, Laura. O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial. 2. ed. São Paulo: companhia das Letras, 2009.

_____. Inferno Atlântico: Demonologia e colonização séculos XVI-XVIII. Companhia das Letras, 1993.

MERCES, Claudio Cristiano Chaves das. Religiosidade e Cultura: a performance de Maria Padilha Rainha das Encruzilhadas em Belém do Pará. Revista Sentidos da Cultura. V.07 N.12 Jan./Jun./2020.

MEYER, Marlyse. Caminhos do imaginário no Brasil: Maria Padilha e toda a sua quadrilha. Revista Brasileira de Literatura Comparada, nº 1, 1991.

_____. Maria Padilha e toda a sua quadrilha: de amante de um rei de Castela a Pomba-gira de Umbanda, São Paulo: Duas Cidades, 1993.

ORTEGA, Maria Elena Sánchez. La inquisición y los Gitanos. Madrid: Taurus, 1988.

ORTIZ, Renato. A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1999.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: de Alain François. Campinas: Unicamp, 2007.

RIVAS NETO, F. Umbanda: a proto-síntese cósmica. São Paulo: Pensamento, 2007.

SEGATO, Rita Laura. LAS ESTRUCTURAS ELEMENTALES DE LA VIOLENCIA: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SEGATO, Rita. La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficante de Sueños, 2016. disponível em: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. 3. ed. Recife: SOS Corpo, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. Trópico dos pecados [recurso eletrônico]: moral, sexualidade e inquisição no Brasil / Ronaldo Vainfas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 25. 2011.

WOLF, Virginia. O Status Intelectual da Mulher. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Fonte On-line

<https://dicionario.priberam.org/signo-de-salom%C3%A3o#:~:text=%5B%20Religi%C3%A3o%20%5D%20Estrela%20formada%20por%20dois,sobrepostos%2C%20que%20simboliza>

TRANSCENDENDO AS LEIS FEDERAIS SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: O TAMBOR DE CRIOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Rafaela dos Santos da Silva Araújo*

Edmar da Silva Araújo*

Resumo

Essa pesquisa tem como objetivos I - buscar informações históricas sobre o tambor de crioula para a formação dos alunos; II - levantar informações pertinentes ao ensino de história afro-brasileira para a formação crítica do professor. Os dados revelaram que os documentos normativos trouxeram mais reconhecimento da cultura afro-brasileira; o professor precisa ter embasamento teórico-histórico para trabalhar com a cultura afro-brasileira; os artefatos culturais são meios de reflexão de atitudes no espaço-tempo e os alunos constroem uma identidade cidadã quando têm o ensino e a aprendizagem pautados na visão crítica cujos impactos refletirão na sociedade do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Tambor de Crioula. Cultura Afro-Brasileira. Formação Crítica.

INTRODUÇÃO

Com a obrigatoriedade dos estudos sobre a cultura afro-brasileira nos currículos, buscou-se uma representação cultural negra que tivesse grande impacto na formação histórica e, em contrapartida, algo material/imaterial que contribuísse à formação artística dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao observar a música africana como expressão cultural resolveu-se explorar o tambor de crioula e, a partir daí, surgiu a indagação: por que

* Pedagoga, especialista em Direito Aplicado à Educação, Políticas Públicas e Legislação Educacional, Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul).

* Pedagogo, especialista em Gestão Escolar, Metodologias e Práticas Educativas e Legislação Educacional, Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul).

apresentar o tambor de crioula aos alunos? A questão aparentemente ingênua reside na problemática de pouco saber sobre o assunto, pois o mesmo não é frequentemente abordado nas escolas. Portanto, entende-se que é necessário uma postura crítica para abordar o assunto e para isso de acordo com Freire (1979, p.41) “ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta”, ou seja, “face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.”

Entende-se que é necessário um olhar crítico sobre este conhecimento a fim de livrar-se de preconceitos, sobretudo quando a temática é sobre a cultura afro-brasileira que tem em sua história a luta por ser reconhecida e valorizada como produção histórico-cultural.

A partir da Lei Federal Nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN na qual determinou a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos do sistema de ensino brasileiro houve a necessidade de ampliar os estudos acerca da temática. Após a sanção dessa lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs Étnico-Raciais na qual orienta os currículos das escolas a trabalharem com a temática, definir os objetivos e fundamentos. Tais documentos tratam-se de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade dos negros que foram negadas durante um longo período.

Essa conquista por reconhecimento enquanto ser social produtor de cultura não se limita ao ensino, pretende-se ressarcir dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, bem como de políticas de manutenção de privilégios que perduram ao longo de toda a história brasileira.

A sanção destes documentos tornou-se um marco histórico, pois deu-se o reconhecimento de que a cultura negra faz parte da história do Brasil e, portanto, é merecedora de destaque aos inúmeros fatos dos quais o negro foi o protagonista principal. Nesse sentido, é importante que a escola, sobretudo professores se apropriem da história afro-brasileira para que suas práticas pedagógicas não se limitem aos conteúdos comumente veiculados. É necessário ir além, fazer um resgate histórico, conhecer as matrizes africanas, seus simbolismos, seus significados que durante muito tempo foram velados por repressão. O Parecer n.º CNE/CP 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirma que,

Daí a necessidade de se insistir e investir para que professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 8).

O fortalecimento do conhecimento do professor no tocante à cultura negra liberta-o de preconceitos que muitas vezes ele mesmo tem por falta de informação. Frases, brincadeiras entre outras práticas muitas vezes têm cunho racista e o desconhecimento das raízes históricas implica na perpetuação destas práticas. Inúmeras pessoas quando crianças brincaram de Escravos de Jó, mas será que nas escolas há uma reflexão crítica a respeito dessa brincadeira que aparentemente é inofensiva? O desentendimento do simbolismo cultural leva à desvalorização, manutenção da desigualdade, perpetuação do racismo e de todo tipo de violência que precisa urgentemente ser rompida, sobretudo no modo do negro se expressar na qual se tem uma visão estereotipada.

Para isso, essa pesquisa visa explorar, em síntese, conhecimentos históricos sobre o tambor de crioula para fins didáticos e informações históricas sobre o assunto para a formação crítica do professor.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa exploratório-descritiva cujos objetivos são: I - buscar informações históricas sobre o tambor de crioula para a formação dos alunos; II - levantar informações pertinentes ao ensino de história afro-brasileira para a formação crítica do professor para que possa atuar com a história afro-brasileira. Busca responder a seguinte questão: por que apresentar o tambor de crioula aos alunos?

Esta pesquisa enquadra-se no qualitativo e as técnicas empregadas foram a pesquisa documental e bibliográfica e tem como referencial teórico sobre o tambor de crioula o professor pesquisador e antropólogo Sérgio Figueiredo Ferreti, cujas áreas de pesquisa são: religiões afro-brasileiras, tambor de mina, casa das minas, cultura popular, tambor de crioula e sincretismo; no que diz respeito à formação docente tem como referenciais teóricos Freire, Arroyo e Libâneo. A análise crítica foi realizada à luz da pedagogia progressista na qual admite a função da escola como espaço de transformação social e que os conteúdos são para a emancipação do sujeito considerando as particularidades de cada indivíduo, segundo

Libâneo (1994, p. 39) “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”. Quanto à natureza dos objetivos, enquadra-se em exploratório-descritiva visto que se pretende levantar dados históricos acerca do tambor de crioula, segundo Gil (2008, p. 27) a pesquisa exploratória tem “principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” enquanto que a pesquisa descritiva tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 28). A pesquisa descritiva aliada à exploratória proporcionam “uma nova visão do problema” e preocupa-se com a atuação prática.

DISCUSSÕES

O tambor de crioula também conhecido como punga por algumas pessoas é uma dança de negros ao som de tambores de origem africana, é uma forma de expressão afro-brasileira que envolve música e dança de roda. Quando os negros chegaram ao Brasil entre os séculos XVIII e XIX trouxeram consigo esta tradição. Há várias versões de como começou o tambor de crioula: uma seria de que os escravos cantavam e tocavam o tambor para avisar os quilombos vizinhos que haveria fuga dos escravos e a outra versão é de que os negros proibidos de praticar seus cultos religiosos começaram a praticá-los clandestinamente e com o tempo os negros assimilaram os símbolos católicos dando a eles um pouco mais de liberdade para seus cultos. Contudo, é importante saber que,

Nenhuma ordem religiosa, porém, se preocupou em ensinar os negros a fé cristã, e muito menos instruí-los, apesar da presença do capelão do engenho, que além das atividades religiosas desempenhava também o papel de preceptor, não só das crianças brancas como dos bastardos mulatos dos senhores de engenho e dos filhos dos escravos agregados às casas-grandes. O aprendizado do negro deu-se, de fato, ao lado dos companheiros de senzala que há mais tempo estavam no Brasil. E isto lhes permitiu, em parte, preservar a própria cultura. (PINTO, 2002, p. 15).

Essa tradição é muito conhecida no Maranhão pois foi nessa região que os escravos começaram a praticar essa dança, entretanto, ela não é muito difundida no restante do país, mas como sabemos, muitos nordestinos emigram e ficam intimidados em representar sua cultura, sendo assim, quanto mais informações o povo tiver sobre suas próprias raízes maior será a liberdade de expressão. Neste estado, o tambor também ganhou fortalecimento devido ao registro feito por Mario de Andrade (1933) na qual relatou a resistência cultural dos negros africanos e de seus descendentes em solo maranhense. (FERRETI, 2006).

O tambor de crioula não tem uma época certa para acontecer e pode ocorrer por vários motivos: como agradecimento a diversos santos, em especial a São Benedito, considerado santo protetor dos escravos, este “aparece no teatro das memórias como um escravo que foi à mata, cortou um tronco de árvore e ensinou os outros negros a fazer e a tocar o tambor” (BARBOSA, 2016, p. 20), para fazer pedidos, celebrar um nascimento etc. também não tem lugar para ser celebrado podendo ser em ruas ou terreiros.

Ele é uma dança caracterizada pelas coreiras, mulheres vestidas de saias coloridas e rodadas acompanhadas de blusas brancas, cantadores e os tocadores nos quais se apropriam de três tambores de couro tocados sempre por homens que se organizam em roda e durante a música as mulheres vão entrando na roda desenvolvendo a sua coreografia. Segundo Ferreti (2002, p. 65),

Como no samba de roda, o tambor de crioula é dançado geralmente ao ar livre; sua coreografia, livre e variada, é desenvolvida no interior de um círculo formado pelas dançantes, cantadores, tocadores e acompanhantes. [...] A roda vai ser formando naturalmente. Chegam os tocadores, colocam os tambores, começam a tocar (testando se estão bem afinados; depois vão chegando os cantadores, chegam também as dançantes, coreiras, crioulas ou “baianas”, que, colocando-se uma ao lado da outra, vão formando a roda dando início a dança. [...] Dentro da roda entra uma dançante de cada vez, enquanto as outras ficam trocando passos miúdos para o lado direito e esquerdo ou fazendo pequenas evoluções esperando a punha para entrar. [...] Cada dançante define sua forma individual de dançar; observa-se, contudo, uma unidade coreográfica no conjunto como um todo. Normalmente, não existe quebra de ritmo e todas as dançantes seguem o mesmo compasso dos tocadores.

A punha é a parte importante da dança, é um gesto em que as coreiras tocam o ventre uma da outra como saudação ou convite para entrar na roda. O canto é iniciado com um solista que vai falando palavras de improviso que se repetem várias vezes. A melodia é composta em cima das palavras pronunciadas. Sobre a entrada do canto, Ferreti (2002, p. 105) explica que,

Um solista, logo após a entrada e aos primeiros toques dos tambores, ‘puxa’ uma toada chamada por alguns de ‘toada de levantamento’ e que pode, independentemente, ter sido improvisada naquele instante ou ser alguma dentre as centenas já existentes e que são do conhecimento de todos. A seguir, o coro composto pelos instrumentistas e demais homens coreiros presentes na roda (que podem também improvisar ou apenas cantar o coro) e uma parte das mulheres dançantes (coreiras) repete algumas vezes a toada por inteiro ou parte dela, passando esse canto a compor uma espécie de estribilho (refrão) para futuras improvisações desse primeiro solista ou de outros que assim o queiram. Não existe uma ordem específica de número de toadas a serem ditas por um mesmo cantador (que em alguns lugares chamam de ‘cabeceira’), bem como qualquer dos presentes à roda pode puxar uma toada, seja sua ou não. [...] Pela forma livre como são ‘puxadas’ as toadas e improvisados os ‘versos’, nota-se não haver uma sequência pré-estabelecida de temas abordados no Tambor de Crioula, ao mesmo tempo que, partindo de uma primeira toada que verse sobre tema, podem ser criados improvisos sobre os mais variados e muitas vezes disparatados temas.

Figura 1 O Tambor de Crioula Patrimônio Cultural do Brasil



Fonte: Flora Dolores / O Estado (2020)

Embora o tambor de crioula já exista há muitos anos, somente em 2007 foi considerado como patrimônio cultural imaterial do Brasil (FERRETI, 2014), (RAMASSOTE, 2006), (BARBOSA, 2016) e com o reconhecimento se fortaleceu mais de 60 grupos que praticam a dança no Estado do Maranhão transmitindo de geração em geração. Isso se dá ao fato da memória do tambor pois,

O tambor não permitiu o aprisionamento da alma e garantiu a resistência espiritual necessária à transcendência das torturas materiais. Na memória dos mais velhos há gratidão e respeito ao tambor que não deixou a alegria sumir dos espíritos. O tambor tocado, batido no Maranhão é de crioula, de São Benedito, de Averequete, da Princesa Isabel, dos pretos velhos, de promessa, de satisfação, de oferenda, mas acima de tudo é dos negros que souberam multiplicar os motivos e os desejos contidos no tambor. (BARBOSA, 2016, p. 22).

O tambor de crioula é mais que um instrumento e dança de roda, ele traz consigo a história de um povo que lutou por sua liberdade, constitui o povo brasileiro e carrega a alegria de ser livre.

A IMPORTÂNCIA DE APRESENTAR OS CONHECIMENTOS AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Após o acréscimo do artigo 26-A na LDBEN na qual torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, o conteúdo programático sofreu alterações. Este pode ser observado no § 1º do artigo 26-A,

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 1996).

A partir deste parágrafo que diz respeito aos currículos educacionais brasileiros, tem-se o reconhecimento das contribuições do negro para a história brasileira, sobretudo à história da constituição do povo. Portanto, a alteração do conteúdo programático tem como objetivo a valorização e o reconhecimento da identidade dos afro-brasileiros e essa identidade está imbricada com a história de seu povo. A identidade perpassa o direito a um nome, à nacionalidade e as relações familiares, ela também diz respeito à identidade cultural, nesse sentido, ao abordar etnia, religião, língua, costumes e práticas culturais fortalece-se o respeito individual e coletivo, itens necessários para o exercício da cidadania pautadas na valorização da pluralidade cultural e ainda,

Quando se preserva legalmente e na prática o patrimônio cultural, conserva-se a memória do que fomos e do que somos: a identidade da nação. Patrimônio, etimologicamente, significa um conjunto de bens naturais e culturais de importância reconhecida num determinado lugar, região ou país, ou mesmo para a humanidade – na verdade, a riqueza comum que herdamos como cidadãos, e que se vai transmitindo de geração à geração. No caso específico dos afrodescendentes (e dos brasileiros de modo geral) a referência principal é o legado de várias culturas africanas que contribuíram com a formação social brasileira. (SILVÉRIO, 2013, p. 14).

É importante os alunos saberem o papel que os negros tiveram quando chegaram no Brasil. Compreender que com a chegada de diferentes povos da África, couberam aos antigos escravos ensinar aos novos o ensino da língua que fora aportuguesada, os costumes locais, a cultura dos europeus e dos índios para que pudessem manifestar a sua de modo implícito através de simbolismos europeus, como por exemplo na religião, os trabalhos para os senhores de engenho e na casa-grande, tudo para a sobrevivência. Couberam aos escravos mais velhos esses ensinamentos aos novatos para que estes não permanecessem na condição de boçais, aqueles que por estarem imersos numa cultura desconhecida eram considerados bárbaros e tidos apenas como instrumento braçal. Era preciso aprender para passar para a condição de ladino, ou seja, mais habituado com os costumes e a cultura que se desenvolvia na colônia. (RIBEIRO, 2006).

Uma educação crítica pautada no pluralismo cultural orienta os alunos a refletir sobre esse povo que aprendeu em meio à dor e tristeza profunda a se adaptar para sobreviver. E que ainda hoje eles se adaptam para enquadrar-se numa sociedade que não reconhece a sua

história como parte principal da construção do brasileiro. É preciso que a escola reflita sobre os preconceitos, injúrias, desrespeito entre outras violências contra a própria identidade, logo, o negro faz parte da identidade da nossa nação.

Reconhecer a cultura afro-brasileira é dar voz para um povo que teve seus direitos negados durante muito tempo. A inserção das DCNs da Educação Étnico-Racial trata-se de uma abertura política na qual contesta-se padrões que eram tidos como verdadeiros e que perduraram os currículos escolares brasileiros há muito tempo sem margem de contestação, logo, a educação escolar é um território em disputa em que prevalece ideologias, é um espaço de luta social. (ARROYO, 2011).

Ao estudar a história dos povos que constituíram o Brasil, evidencia-se as falácias que foram amplamente divulgadas, compreende-se o porquê da desigualdade social e ainda à luz de uma análise crítica da própria história, ganha-se instrumentos necessários para a transformação social, pois apesar da escola ser um território de disputa ideológica ela é a principal instituição que fornece subsídios históricos, políticos, sociais, culturais que formam o cidadão. Daí a importância do compromisso ético dos atores sociais da escola, sobretudo dos professores que se veem diante de inúmeras culturas nas quais lhes competem mediá-las respeitando sua individualidade e coletividade. É imprescindível saber que,

Quando o professor se posiciona consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

Vê-se, pois que antes de olhar para o conteúdo que trata das relações étnico-raciais, o professor deve ter uma postura crítica, estar embasado teoricamente e com subsídios necessários, pois ensinar a história de afro-brasileiros é imergir em atividade de interesses.

Cabe ressaltar que muitos professores são negros e durante seu percurso docente estiveram à frente desta luta social, portanto, a escola, os currículos e políticas públicas devem dar voz a estes que nem sempre puderam expressar-se à sua maneira cultural. Quem nunca viu ou ouviu relatos de racismo e preconceito contra o professor? Apesar da grande parcela populacional reconhecer a importância do professor, os casos de preconceito devido à origem, à etnia existem e a escola e sociedade não podem fechar os olhos para estes casos.

Por isso importa os saberes afro-brasileiros visto que pertencem: a) ao professor, sobretudo ao negro que se vê diante do seu direito de ter seus saberes reconhecidos nos currículos (ARROYO, 2011); b) à escola, lugar privilegiado de luta social visando à

transformação, principalmente daqueles que tiveram direitos negados ao longo da história brasileira (FREIRE, 1979); c) ao aluno, sujeito histórico na qual está em construção a sua identidade cidadã pautada no respeito às diversidades, sobretudo as culturais. Este é o sujeito mais importante haja vista que a sua formação trará reflexos para a nova sociedade do século XXI (FREIRE, 1996); d) à sociedade, constituída de diversos saberes sociais, particularidades e diversidades, entretanto, ainda insiste em preconceitos. (FREIRE, 1983). O conhecimento liberta, dá voz, constrói, transforma e a escola é o lugar privilegiado para essa construção.

Diante do que foi exposto sobre a importância da aprendizagem da história dos afro-brasileiros e africanos no Brasil e o papel do professor para o ensino, verifica-se que dentre as inúmeras práticas pedagógicas o ideal é que se trabalhe o contexto histórico. É a partir da história que se tem uma visão crítica dos povos e da sociedade, não há como trabalhar com cultura sem observar as contribuições e implicações que ela tem. O professor precisa saber que,

Expressões da cultura de determinadas sociedades, os objetos podem ser explorados como portadores de possibilidades de aprendizado. No ensino de História, compreender parte da cultura por meio dos artefatos é um recurso bastante potente para o conhecimento de povos que viveram em outros tempos e espaços. (SILVA; PORTO, 2012, p. 8).

Nesse sentido, o tambor de crioula é um artefato arraigado de história e por ser um instrumento musical cabe ao professor apresentar aos alunos de modo reflexivo contando as origens e o porquê do seu uso ultrapassando o senso comum e a visão estereotipada da religiosidade.

Não é intuito desta pesquisa fornecer práticas pedagógicas prontas para professores, mas contribuir com subsídios teóricos e históricos sobre o tambor de crioula, patrimônio imaterial da cultura afro-brasileira, para compreender a sua riqueza e seu importante papel na identidade da nação. O tambor de crioula é um instrumento que deveria ser mais divulgado nas escolas, não como objeto folclórico, mas como uma prática cultural ainda em atividade, pois ele foi fortalecido após o seu reconhecimento como patrimônio imaterial e muitos nordestinos, sobretudo maranhenses ainda o pratica, entretanto, ao emigrarem sentem-se coagidos a praticar pelo preconceito que a sociedade tem com a cultura afro-brasileira. E é nessa perspectiva que a escola é um local privilegiado, pois ela não se limita à formação acadêmica, ela visa a formação integral pois na escola,

O estudante pode ser convidado a discutir com sua turma as relações de continuidade e ruptura, semelhanças e diferenças entre o passado colonial brasileiro e o presente. Nesse contexto, pode se estabelecer um rico aprendizado de atitudes de defesa da igualdade entre homens e combate ao preconceito e discriminação étnica e racial. (SILVA; PORTO, 2012, p. 39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto sobre o tambor de crioula, verificou-se que é um instrumento simbólico arraigado de histórias e o estudo da história dos afro-brasileiros é importante para os alunos levantar questionamentos de sua época comparando-os com as situações do passado para que possa compreender os preconceitos étnicos e raciais presentes. O tambor é mais que um instrumento, é um material histórico reconhecido que precisa ser apresentado e discutido nas escolas para que se possa combater o preconceito existente com a cultura negra haja vista que o tambor é visto de forma religiosamente estereotipada e, nesse sentido, precisa ser difundido nas escolas para que os alunos conheçam de fato as histórias que o tambor possui, fonte de constituição do povo brasileiro. É importante apresentar essas histórias do tambor aos alunos visto que muitos nordestinos imigram para outras regiões onde se sentem intimidados em representar sua cultura e assim tornam-se reféns dos preconceitos num país cuja constituição tem o negro como protagonista principal.

No que diz respeito à formação crítica do professor, observou-se que este é um ator social importantíssimo para trabalhar com a história afro-brasileira, em primeiro lugar por ser o mediador do conhecimento histórico na qual este também tem seus saberes em diálogo, logo o professor carrega consigo saberes e práticas que muitas vezes podem ser de cunho racista e aí reside a importância da sua formação crítica para que possa emergir uma análise crítica sobre suas práticas pedagógicas que até certo momento são tidas como inofensivas, mas quando analisadas além do senso comum identifica-se ideologias racistas e preconceituosas; em segundo lugar que muitos professores são negros e tem um papel preponderante dentro da escola, haja vista que este carrega consigo sua história de luta social e muitas vezes nos currículos suas práticas não tem voz devido ao preconceito que ainda permeia a sociedade brasileira, entretanto, este profissional é importante para a transformação social pois ele é protagonista principal e no entanto reivindica por sua voz.

A questão levantada nesta pesquisa: por que apresentar o tambor de crioula aos alunos mostrou-se mais profunda do que se imaginava, em primeiro lugar, percebeu-se que é um

instrumento que carrega consigo muitas histórias de luta e sobrevivência, era uma ferramenta de voz aos negros que viviam silenciados, portanto há muito que se aprender para ensinar aos alunos sobre a cultura negra; em segundo lugar, o tambor é visto de forma religiosamente estereotipada e isso implica na forma como muitos nordestinos manifestam a sua cultura, devido a imigração destes povos para outras regiões do país tem-se a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos da cultura negra e de maneira fidedigna para não perpetuar falácias que comumente encontra-se nos conteúdos programáticos, daí a importância das DCNs das Relações Étnico-Raciais, uma garantia de que a história dos negros possa ser apresentada nas escolas e aos alunos na sua essência.

Espera-se que essa pesquisa contribua para muitos debates acerca da cultura negra para que possamos ampliar a voz de um povo que se viu silenciado há muito tempo. É preciso discutir, explorar, apresentar não somente aos nossos alunos, mas para professores, escolas e sociedade. Uma discussão para que possa quebrar paradigmas e estereótipos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Música de Feitiçaria no Brasil**. v. 12. São Paulo: Martins, 1933.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Yêda (coord.). **Tambor de Crioula do Maranhão**. Brasília, DF: Iphan, 2016. Dossiê Iphan. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Parecer n.º CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 10 mar 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnepc_003.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino**

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 17 jun 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

FERRETI, Sérgio F. (org.). **Tambor de Crioula: Ritual e Espetáculo.** 3. ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FERRETTI, Sergio F. Mário de Andrade e o tambor de crioula do maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 5, p. 93-112, jan. 2006. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/805/516>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FERRETTI, Sergio F. **Registro do Tambor de Crioula: política de salvaguarda de bens da cultura imaterial do Brasil.** 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401145554_ARQUIVO_TambordecrioulaII\(artigorevisado\).pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401145554_ARQUIVO_TambordecrioulaII(artigorevisado).pdf). Acesso em: 28 jan. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PINTO, Virgílio Noya. **Comunicação e cultura brasileira.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RAMASSOTE, Rodrigo Martins (org.). **Os Tambores da Ilha.** São Luís: IPHAN, 2006

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

SILVA, Marco A.; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática.** Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVÉRIO, Valter R. (coord) **Síntese da coleção História Geral da África: pré-história ao século XVI.** Brasília: UNESCO, MEC, UFScar, 2013.

RECONSTRUINDO OS SIGNIFICADOS DO 13 DE MAIO EM SALA DE AULA

Danilo Luiz Marques⁵¹
Kedimo Barbosa da Paixão⁵²

Resumo

Quando se pensa em abolição da escravidão no Brasil, ainda é comum atrelar a liberdade escrava aos feitos da princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Entretanto, tal visão silencia o protagonismo na resistência contra a escravidão dos africanos e seus descendentes em mais de três séculos de história. Inúmeras estratégias foram construídas visando a conquista da liberdade: quilombos, revoltas, fugas individuais e coletivas, desvio de plantação, trabalho ao ganho e compra de alforria são alguns exemplos. O Movimento Social Negro, desde meados do século XX, vem problematizando a visão de uma liberdade escrava enquanto dádiva da princesa Isabel, reivindicando o dia 20 de novembro – aniversário da morte de Zumbi dos Palmares – enquanto dia da consciência negra no Brasil. Uma espécie de reescrita da história, dando protagonismo as populações africanas e seus descendentes no Brasil.

Palavras-chave: Emancipação; Abolição; Ensino de História.

Introdução

Quando se pensa em abolição da escravidão no Brasil, ainda é comum atrelar a liberdade escrava aos feitos da princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Entretanto, tal visão silencia o protagonismo na resistência contra a escravidão dos africanos e seus descendentes em mais de três séculos de história. Inúmeras estratégias foram construídas visando a conquista da liberdade: quilombos, revoltas, fugas individuais e coletivas, desvio de plantação, trabalho ao ganho e compra de alforria são alguns exemplos.

Palmares, por exemplo, o quilombo mais emblemático do período colonial brasileiro, localizado nos atuais territórios de Alagoas e Pernambuco, foi formado em fins do século XVI, tendo o seu auge ao longo da segunda metade do século XVII, e resistindo por mais de um século às tentativas de invasão e destruição perpetradas pelos governos coloniais holandeses e portugueses, e por residentes locais das capitanias vizinhas.

Desse modo, o Movimento Social Negro, assim como alguns intelectuais negros, desde meados do século XX, vem problematizando a visão de uma liberdade escrava enquanto dádiva da princesa Isabel, reivindicando o dia 20 de novembro – aniversário da

⁵¹ Professor de História do Brasil e Ensino de História da Universidade Federal de Alagoas. Coordenador Geral do NEABI/UFAL.

⁵² Mestrando em História pela Universidade Federal de Alagoas.

morte de Zumbi dos Palmares – enquanto dia da consciência negra no Brasil. Uma espécie de reescrita da história, dando protagonismo as populações africanas e seus descendentes no Brasil.

Por parte dos escravizados, a liberdade foi uma luta constante desde as primeiras embarcações negreiras que chegaram em solo brasileiro. Onde houve escravidão, houve resistência. O século XIX, por exemplo, foi recheado de episódios de insubordinação cativa, episódios esses que aterrorizaram senhores escravocratas preocupados em manter o controle senhorial. Dentre eles, destacamos: a Revolta dos Malês na Bahia (1835), Balaiada no Maranhão (1838-41), a Cabanagem no Pará (1835-1840) e a Cabanada em Alagoas e Pernambuco (1832-1835).

A partir de 1850, são aprovadas várias leis abolicionistas, mas que ao mesmo tempo visavam esticar ao máximo a instituição escrava no Brasil, como a lei do ventre livre. Em contrapartida, as fugas individuais e coletivas, quilombos e busca por alforria continuavam a acontecer de norte a sul do Império do Brasil, época em que ganhava cada vez mais fôlego as campanhas abolicionistas, que alcançaria o ápice na década de 1880, com participação ativa de abolicionistas negros, tais como André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama.

A resistência escrava no Brasil, nas suas mais variadas formas foi minando a hegemonia senhorial por dentro e deteriorando a instituição escravista, fazendo com que, apesar de tardiamente em comparação com as outras abolições, como a do Haiti em 1793 e Colômbia em 1851, o cativoiro findasse em 1888.

Abolição, abolicionismo e pós-abolição

Para um melhor entendimento da movimentação da abolição, Celso Thomas Castilho e Maria Helena P. T. Machado disseram ser necessário compreender a “ligação profunda com a realidade das senzalas e dos esforços dos escravos e dos pobres em geral de se livrarem do cativoiro e de suas mazelas”⁵³. Eduardo Silva, ao estudar o quilombo abolicionista do Leblon, também lembra a importância de não deixar passar despercebidas as ligações “secretas”, ou não assumidas de forma oficial, “entre o movimento político abolicionista e o movimento social negro, as fugas em massa e a formação de quilombos”⁵⁴, haja vista o papel decisivo da

⁵³ CASTILHO, Celso Thomas; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo (Orgs.). **Tornando-se livre: agentes históricos e lutas sociais no processo de abolição**. São Paulo: Edusp, 2015, p.15.

⁵⁴ SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.08.

população escravizada para a abolição. Explorar os significados da liberdade, bem como os caminhos para se chegar a ela é fundamental, segundo Hebe Mattos, para a compreensão das experiências de vida “dos últimos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil, bem como para explicar sua interferência no processo de abolição e nas novas relações sociais que então se engendravam”⁵⁵.

Os escravocratas reagiam a tal situação através de votos e balas. Com votos derrotaram o *Projeto Dantas*⁵⁶, que terminou descaracterizado na maioria das mudanças previstas, desencadeando a Lei dos Sexagenários em 1885 e colocando panos quentes na ideia de emancipação total dos escravizados. Como comenta Wlamyra R. de Albuquerque acerca desse momento, os escravocratas estavam sob o impacto da discussão em torno do Projeto Dantas “e tentavam arregimentar forças políticas para referendar a gradualidade da emancipação. Pretendiam, assim, frear a ação abolicionista, cada vez mais ousada”⁵⁷. Nesse sentido,

A situação de 1885 ressoava a de 1850, pois os nascidos desde a lei de 1871 seguiam até 1892, quando completariam 21 anos – sob protetorado de seus senhores. Quanto aos sexagenários, a nova lei os mantinha como escravos por três anos e servos daí por diante, pois só poderiam deixar o local de trabalho, com a autorização do juiz de órfãos.⁵⁸

O Projeto Dantas, além de libertar os escravizados idosos, estabelecia avaliações a partir das quais muitos poderiam ser libertados pelo Fundo de Emancipação.⁵⁹ Numa reunião do Conselho de Estado em 25 de junho de 1885, os contrários ao projeto em discussão, além de se posicionarem contra a emancipação sexagenária, pediram “medidas para impor o trabalho forçado aos libertados recentemente”⁶⁰. Assim, a Lei dos Sexagenários, descrita por Robert Conrad como “complexa e retrógrada”⁶¹, foi uma manobra dos políticos contrários ao fim imediato da escravidão visando retardar ao máximo a abolição.

⁵⁵ MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 2013, p.27.

⁵⁶ Como consequência da pressão por ações mais efetivas com relação à emancipação dos escravizados, o senador Manuel Pinto de Sousa Dantas foi nomeado chefe de governo com a missão de encontrar uma solução para a crise política instaurada. O então Projeto Dantas definia diretrizes para a emancipação (idade, matrícula, transgressão de domicílio legal) e foi alvo de críticas por parte dos liberais e conservadores.

⁵⁷ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.100.

⁵⁸ ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.287.

⁵⁹ Robert Conrad compara os projetos Dantas e Saraiva, explicitando suas diferenças e reações. Ver: CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil**: 1850-1888. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975, p.269-272.

⁶⁰ Ibidem, p.263.

⁶¹ Ibidem, p.256.

Entretanto, o escravismo, que antes se escorava no costume e agora dependia de garantias legais, tornou-se “socialmente ilegítimo”. Cada vez mais aumentava o número de fugas de escravizados. Na década de 1880, a tensão entre senhores escravocratas e abolicionistas só aumentava e, em muitos casos, apenas um fio separava-os de chegarem às vias de fato. Maria Helena P. T. Machado inclusive documentou um episódio ocorrido em Araraquara no ano de 1884, quando cerca de 80 fazendeiros armados expulsaram um advogado interessado na alforria de alguns escravizados.⁶² Os proprietários estavam irredutíveis perante os rumos que a instituição escrava ia tomando, e se armaram para defender suas posses e capturar escravizados fugidos.

Quando o Barão de Cotegipe era figura forte no governo imperial (1885-1888), fez aprovar, para enfrentar o movimento abolicionista, multas “a incitadores de fugas e acoitadores de escravos, sujeitos ainda a ação civil criminal passiva com prisão de até dois anos”⁶³. Essa medida foi inspirada em um item do *Regulamento Negro* instituído nos EUA em 1850, o *Fugitive Slave Act*.

Mesmo com toda essa articulação escravocrata, os primeiros meses de 1887 apontavam a derrocada da escravidão como instituição e regime de trabalho.⁶⁴ Com o aprofundamento da crise, cada vez mais se perdia o controle da mão de obra escravizada, algo que já era sintomático da época e agora ganhava novos contornos em virtude da fuga em massa dos escravizados para as cidades.

Quando Cuba anunciou o fim da aprendizagem, que na prática abolia a escravidão por lá (1886), o Brasil se transformou naquilo que tanto se temia desde a década de 1860: o único país escravocrata das Américas e Caribe. Houve, assim, a necessidade de sinalizar ao mundo que o governo estava tomando medidas emancipacionistas. Entretanto, “o fez à maneira do escravismo de circunstância: em vez de abolir a escravidão, aboliu os açoites”⁶⁵. Era apenas mais uma medida paliativa entre tantas que se deram ao longo do século XIX. Porém, segundo Robert Conrad, a promulgação da lei que proibia o açoite significou a radicalização do conflito nacional em torno da abolição – a escravatura começava a mostrar suas ruínas.⁶⁶

⁶² MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico*: os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: Edusp, 2012, p.84.

⁶³ ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas*: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.291.

⁶⁴ MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico*: os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: Edusp, 2012, p.220.

⁶⁵ ALONSO, op. cit., p.300.

⁶⁶ CONRAD, op. cit., p.290.

A revogação, ainda que tardia, em 1886, da pena de açoites “ocasionou ferozes protestos dos fazendeiros, convencidos, e não sem razão, de que suprimi-la seria o mesmo que abolir a escravidão”⁶⁷ ou um passo rumo a isso. Nesse ano os abolicionistas “tinham perdido a batalha eleitoral e o novo governo do Partido Conservador declarava-lhes guerra, taxando-os de arruaceiros, desrespeitadores de leis e costumes”⁶⁸ que há quatro séculos sustentavam a escravidão no Império do Brasil.

Ao longo da década de 1880 os escravizados perceberam que tinham mais possibilidades para obter êxito no planejamento e na execução de suas fugas. A crise final da escravidão no Brasil veio acompanhada do surgimento de um modelo novo de resistência: os quilombos abolicionistas⁶⁹, “fruto de uma complexa negociação social e política”⁷⁰. Neles eram tecidas malhas que proporcionavam aos escravizados em fuga meios para a conquista da alforria, meios de subsistência e proteção contra os senhores e seus capatazes que buscavam reaver suas perdas. Durante o governo de Cotegipe, dois processos confluíram: “abolicionistas, expulsos do espaço público, penderam para ações clandestinas, e os escravos, percebendo a existência de uma rede de sustentação, ganharam incentivos para fugir”⁷¹. Não esquecendo que ao longo da história do escravismo no Brasil sempre existiram fugas, quilombos, revoltas, assassinato de feitores e senhores, incêndios a plantações etc.

A violência foi uma tônica dos séculos em que o escravismo perdurou no Brasil, e naqueles momentos finais do cativeiro os escravocratas a utilizariam ao máximo para reaver a “posse” dos fugitivos.⁷² Muitos senhores entendiam que a violência era uma forma de manter a autoridade sobre escravizados e pobres livres.⁷³ Em contrapartida, muitas eram as atividades em prol da abolição realizadas por sociedades e clubes abolicionistas, que também

⁶⁷ MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico*: os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: Edusp, 2012, p.34-35.

⁶⁸ ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas*: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.15.

⁶⁹ Os quilombos abolicionistas, característicos da década de 1880, não podem ser vistos como detentores de uma atitude menos guerreira em relação a experiências quilombolas anteriores, como Palmares. As fugas em massa dos escravizados e a formação dessas comunidades continuavam a ser “uma opção guerreira”. Ver: SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura*: uma investigação de história cultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.33.

⁷⁰ Ibidem, p.12.

⁷¹ ALONSO, op. cit., p.305.

⁷² A documentação analisada nesta pesquisa destoa da visão sobre a relação senhor-escravizado presente na obra de Manuel Diegues Júnior, que entendeu que a partir “da segunda metade do século XIX tornaram-se raros os casos de castigos” em Alagoas, pois o senhor escravocrata concebia o escravizado como mercadoria (valor econômico/financeiro), e daí vinham as razões para, no entendimento desse autor, “tratá-los favoravelmente”. Ver: DIEGUES JÚNIOR, Manuel. *O banguê nas Alagoas*: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional. 2ª. ed. Maceió: Edufal, 2002, p.177.

⁷³ BEATTIE, Peter M. *Tributo de sangue*: exército, honra, raça e nação no Brasil - 1864-1945. São Paulo: Edusp, 2009, p.31.

viam nas artes um modo de fazer política. Uma delas foi a “Passeata dos abolicionistas”, realizada na noite do dia 15 de setembro de 1887 em Maceió.⁷⁴

A década de 1880 possui uma peculiar fermentação social. Maria Helena P. T. Machado, se preocupando em estudar as vozes dissonantes dos que viveram o processo da abolição, com foco nas forças e tensões sociais, afirma que no universo urbano grandes fatias das camadas médias, que se encontravam pouco agasalhadas pelos figurinos “políticos do Império, juntamente com o populacho turbulento e desenraizado que o inchamento das cidades gerava sem gerir, engajavam-se no movimento abolicionista”⁷⁵. Essa situação acarretou um conflito contínuo envolvendo vários setores da sociedade que divergiam acerca dos rumos da questão da propriedade escrava no Brasil.

Diante disso, a resistência escrava nas suas mais variadas formas foi minando a hegemonia senhorial por dentro e deteriorando a instituição escravista. Fazendo com que, apesar de tardiamente em comparação com as outras abolições do continente americano, o cativo findasse em 1888. Em todo o país, inclusive, “a lei de 13 de maio libertou poucos negros em relação à população de cor. A maioria já havia conquistado a alforria antes de 1888 através das estratégias possíveis”⁷⁶. Em Maceió, por exemplo, no mês de junho de 1886, havia 1.156 escravizados, além de 106 considerados sexagenários. Já em 1887 a matrícula prevista pela Lei 3.270 registrou “1.136 escravos, sendo 12 sexagenários. No ano seguinte, em 13 de maio, foram libertados [...] menos de 1.000”⁷⁷.

A libertação e o incômodo

Um bom exercício de reflexão acerca dos sentidos e os silêncios sobre o 13 de maio, é a análise de obras de arte. Aqui, iremos analisar duas obras, as quais trazem narrativas destoantes entre elas: *A Libertação dos Escravos*, de Pedro Américo (1889) e *Incômodo*, de Sidney Amaral (2014)⁷⁸.

Na obra *A Libertação dos Escravos*, Pedro Américo apresenta uma teatralização sobre o 13 de maio, evidenciada nos muros ao redor da cena, assim como os degraus em primeiro

⁷⁴ O ORBE. Maceió, 18 set. 1887.

⁷⁵ MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico*: os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: Edusp, 2012, p.26-27.

⁷⁶ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação*: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.96.

⁷⁷ LIMA JÚNIOR, Felix. *Escravidão em Alagoas*. Maceió: Departamento de Assuntos Culturais da Secretária de Educação e Cultura de Alagoas, 1975, p.67.

⁷⁸ As obras de Pedro Américo e Sidney Amaral foram exibidas na exposição Histórias Afro-Atlânticas, realizada no Instituto Tomie Ohtake e MASP em 2018.

plano que nos remete a uma arena. Os atores estão distribuídos em três planos: na parte superior direita, notamos uma cruz branca rodeada de anjos que nos remete à influência política da igreja cristã; na parte superior esquerda, a vitória alada segura uma tocha, estando rodeada por divindades, em tons claros que simbolizam uma eminente superioridade; já no plano intermediário, constatamos a corte imperial em sinal de heroicização do evento, com alguns personagens erguendo coroas, possivelmente em referências às coroas de louro usadas na Antiguidade Clássica; enquanto na parte central, vestida em cores verde, amarelo e branco, figura a Princesa Isabel sentada no trono estrategicamente posto com visão privilegiada do espetáculo que propunha o fim dos grilhões da escravidão; finalmente, no plano inferior, o artista faz uso de tons pretos para representar quatro personagens: em coloração mais escura, o demônio caído à esquerda, e, mais à direita, provavelmente uma família, constituída por mãe, pai e filho (talvez em referência ao gradual processo de abolição – lei do ventre livre, e a do sexagenário) com postura de reverência e agradecimento à representante da liberdade, sendo esta a quinta personagem que quebra as correntes da escravidão e expurga o mal ao sair de um plano superior para lançar luz sobre os libertandos.

IMAGEM 1 - A LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVOS, PEDRO AMÉRICO (1889)



Fonte: disponível em: <<http://virusdaarte.net/pedro-americo-a-libertacao-dos-escravos/>>. Acesso em 09 ago. 2021

Destarte, a obra evidencia a construção da narrativa da glorificação fantástica de Pedro Américo, atribuindo a princesa Isabel o papel de redentora da escravidão, condicionando ao negro um papel de passividade diante da conquista pela liberdade.

Por outro lado, a obra *Incômodo*, de Sidney Amaral, propõe uma releitura sobre o 13 de maio, subvertendo e contrapondo a narrativa oficial da princesa Isabel como redentora. Aqui faremos uma breve descrição da obra *Quadro pintado em vários painéis*, denominado políptico e constituído de cinco painéis.

IMAGEM 2 – INCÔMODO, SIDNEY AMARAL (2014)



Fonte: Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/O-lado-negro-da-arte-sobre-Territorios-artistas-afrodescendentes-no-acervo-da-Pinacoteca-/39/35408>>. Acesso em: 09 ago. 2021

Dois desses painéis apresentam retratos inspirados em fotografias tiradas em momentos distintos. Segundo Francielly Rocha Dossin, é preciso olhar de forma crítica as duas representações, pois, não há linearidade cronológica entre elas, já que o da esquerda refere-se ao pós-abolição e o da direita, ao pré-abolição, e, apesar de à primeira vista revelarem a postura mais dócil daquele que representa o pós-abolição e postura inquisidora do representante pré-abolição, seriam, na verdade, um apelo à criticidade porque: “Há o perigo de substituir um mito por outro, se outrora reproduzia-se a noção que não houve real resistência entre os escravos, pode-se pensar que no pós-abolição não houve luta por cidadania”⁷⁹.

⁷⁹ DOSSIN, Francielly Rocha. História como fonte artística: explicando arquivos, criando imagens; criando arquivos, explicando imagens. Revista **Faces da História**, Assis-SP, v.3, nº2, p. 148, jul.-dez., 2016.

Quanto aos três outros painéis, notamos uma narrativa cronológica, uma vez que expressam o período do pré-abolição (à esquerda), o evento do 13 de maio de 1888 (central) e o pós-abolição (à direita).

O primeiro denota um enfrentamento das figuras negras contra os opressores avalizados pela igreja (representada pelo clérigo), no período pré-abolicionista. Tal representação desmistifica ausência de participação dos negros no processo abolicionista, evento enfatizado pelo painel central, abaixo destacado.



Notamos que o artista quis destacar elementos, símbolos e personagens essenciais para reflexão acerca desse período. A imagem da menina calçando o sapato e o detalhe de estar sentada sobre a estrutura derrubada com o símbolo da coroa portuguesa e a cruz, por exemplo, demonstram a conquista da liberdade e o prelúdio da República.

Outro emblema trazido por Amaral refere-se ao tronco, antes lugar de suplício e humilhação, sendo devorado pelas chamas e, ao mesmo tempo, servindo de base para que a mulher, marcada pelos açoites e destacada pela saia azul, alcance a liberdade metaforizada pelo sino.

Também vem à tona a ama-de-leite Mônica, personagem de outra obra que a trazia amamentando o filho do seu senhor, agora, sem o seu encargo, está livre para criar seus

próprios filhos. Outros homenageados foram as personalidades históricas abolicionistas, a exemplo, da esquerda para a direita: Francisco José do Nascimento (conhecido como Dragão do Mar), José do Patrocínio e Luiz Gama; além deles, João Cândido (o Almirante Negro), que, em um momento posterior a abolição, combateu as injustiças dentro da Marinha, especialmente, os castigos corporais aos marinheiros negros⁸⁰ (Revolta da Chibata). Na parte inferior, libertos festejam a conquista, porém, retratados com os olhos cerrados, em alusão às incertezas do futuro.

Acerca do último quadro, Amaral estabelece uma relação com o anterior ao apresentar um panorama reflexivo de uma figura feminina cabisbaixa acariciando seu ventre, que carrega o nascituro. Concomitantemente, crianças sem as devidas vestimentas brincam marginalizadas, com a ressalva de uma delas que caminha em direção do Cruzeiro do Sul, “a famosa constelação do hemisfério celestial sul, o guia. O cruzeiro, símbolo também presente na bandeira nacional, aqui representa a Nação e a República, esse novo momento que o menino viverá”⁸¹.

De modo geral, percebemos na obra de Amaral o esforço de representar a população afro-brasileira como protagonista da conquista da liberdade, tendo em vista que o destaque é dado ao processo de resistência e luta permanente que não cessou com o evento do 13 de maio. Assim, ressignifica a versão oficial de que os negros foram meros fantasmas impotentes e incapazes de conduzirem sua própria história.

No Brasil, houve “um escravismo politicamente organizado, que lutou com unhas e dentes pela manutenção da escravidão”⁸² no Império do Brasil. Proprietários rurais cobraram de forma veemente que as autoridades dessem garantias de “ordem e tranquilidade pública” diante das incertezas e dos perigos decorrentes da suposta “ociosidade” dos libertos.⁸³ Conjuntura que trouxe muitas tensões para a década da abolição no Brasil, suscitando um debate que teve desdobramentos no pós-abolição.

O anúncio do 13 de maio deixou muitos membros das camadas abastadas polvorosos e trouxe incertezas acerca das consequências sociais que viriam. Estavam preocupados com a preservação da propriedade e da condição senhorial. Assim, tinha-se como principal intento fazer transbordar para a sociedade no pós-abolição as regras sociais que balizavam o mundo escravista.

⁸⁰ Ibidem, p.142.

⁸¹ Ibidem, p.147.

⁸² ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.357.

⁸³ Ibidem, p.362.

Nessa perspectiva, o fim da escravidão não simbolizou para a população negra o acesso direto à cidadania. Tiveram de implementar outras lutas em virtude da repressão às suas práticas religiosas e culturais, como no episódio do Quebra de Xangô, em 1912, quando uma liga civil armada invadiu terreiros de Maceió e espancou seus praticantes, chegando a assassinar a yalorixá Tia Marcelina.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BEATTIE, Peter M. **Tributo de sangue: exército, honra, raça e nação no Brasil - 1864-1945**. São Paulo: Edusp, 2009.

CASTILHO, Celso Thomas; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo (Orgs.). **Tornando-se livre: agentes históricos e lutas sociais no processo de abolição**. São Paulo: Edusp, 2015.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975, p.269-272.

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **O banguê nas Alagoas: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional**. 2ª. ed. Maceió: Edufal, 2002.

DOSSIN, Francielly Rocha. História como fonte artística: explicando arquivos, criando imagens; criando arquivos, explicando imagens. Revista **Faces da História**, Assis-SP, v.3, nº2, p. 136-156, jul.-dez., 2016.

LIMA JÚNIOR, Felix. **Escravidão em Alagoas**. Maceió: Departamento de Assuntos Culturais da Secretária de Educação e Cultura de Alagoas, 1975.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição**. São Paulo: Edusp, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE PRÁTICAS E INVENÇÕES

Silvano Fidelis de Lira⁸⁴

Patrícia Cristina de Aragão⁸⁵

Resumo

O texto busca apresentar algumas questões relacionadas ao contexto da educação dentro da situação pandêmica do Covid-19, a princípio pensarmos e problematizarmos a escola enquanto instituição social, política e cultural que foi atingida de maneira direta com os desdobramentos da pandemia, em seguida, propomos uma reflexão sobre o ensino de história na perspectiva dos professores e estudantes, por fim, apresentamos nossa reflexão sobre o tema e algumas proposições possíveis sobre o tema.

Palavras chaves: Educação; Covid-19; Ensino de História.

A PANDEMIA, A ESCOLA E OS “NÓS”

A pandemia do novo Coronavírus fez com que mundo parasse e pensasse novas formas de existir, de fazer a humanidade sobreviver. Até o surgimento das primeiras vacinas, o cenário era de desesperança, de angústia e até mesmo de vazio, vazio que habitava as ruas, os supermercados, os cinemas e as salas de aula. Mas, mesmo com um inimigo tão ameaçador à nossa espreita, tivemos que nos reinventar, tivemos que buscar alternativas para superar o medo e as incertezas. No contexto dessas incertezas, talvez a instituição mais afetada foi a escola, pois quando se fala em escola, não restringimos o termo a estrutura física escolar. Suas paredes, suas grades, seus quadros vazios, suas mesas, seu mobiliário, são mortos sem a presença viva dos estudantes e dos professores, bem como de toda a equipe pedagógica e técnica. Escola só existe com a presença, com o outro e com a alegria da vida.

Nesse sentido, acreditamos que com a pandemia, com a exigência do isolamento social que nos foi imposta, nós precisamos repensar o próprio sentido que damos a palavra escola, fazer reconhecer que nela está toda uma carga, todo um sentido. A escola é toda uma coletividade, se faz a partir da relação que estabelece com a comunidade, com a relação que estabelece com os sonhos de seus profissionais e dos seus alunos. Escola é espaço de construção de saberes e de sentidos, onde sonhos e projetos de vida são plantados e cultivados. Escola é lugar de gentes, no sentido plural do termo. Cabe aqui, citarmos o poeta

⁸⁴ Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba e Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: silvanohistoria@gmail.com.

⁸⁵ Doutora em Educação, professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba e do Mestrado Profissional em Formação de professores da mesma instituição. E-mail: patriciacaa@yahoo.com.

Paulo Freire, que diz o que a escola é um espaço de múltiplos sentidos e que precisa ser vista com olhar diferente, humanizado e sensível.

Poema: A Escola é (Paulo Freire)

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Imagem1 – Poema “A escola é...” (Paulo Freire)

Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf

Podemos dizer, inclusive, que com a pandemia e com o isolamento social, também pensar a escola passou por uma revisão de sentidos. Pensar a escola passou a ser um momento crucial de nossa formação e de nosso entendimento sobre o mundo e sobre as realidades em que estamos inseridos. Pensar a escola para além de sua estrutura física ou dos parâmetros curriculares que a compõem, este desafio foi imposto com a Pandemia, sem o aluno e sem os profissionais que a fazem a escola pode ser qualquer outra coisa, menos espaço de construção de sonhos e de saberes, menos lugar de formação e de competências. Então, propomos aqui outros movimentos interpretativos, outras linhas para pensar a escola. Essas linhas compõem fugas do pensamento convencional, não se estabelecem exatamente de acordo com os parâmetros estabelecidos, pois, se antes desse momento em que vivemos já se falava em

ambientes educativos não escolares, agora esse conceito carece de ser ampliado e pensado de acordo com as situações que estão sendo impostas.

E a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma construção histórica recente. Na América Latina, os sistemas escolares constituíram-se praticamente no século passado (CANDAUI, 2007), esta já passou por muitas transformações, muitas realidades que lhe fizeram se transformar com o tempo e com a história, assim como a sociedade, a escola está ligada às temporalidades e as dinâmicas sociais e históricas. Devemos pensar que além da escola, ser um local de aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, é também um espaço de construção de normas e valores sociais, espaço onde culturas e saberes são criados e apagados, pois a escola não apenas constrói, ela também destrói, ela produz também documentos de barbárie (BENJAMIN, 1986) e de negação de sentidos e mesmo de saberes, tendo em vista que a mesma, em muitas vezes os saberes que os alunos trazem são apagados para darem lugar aos saberes determinados pelos parâmetros curriculares e pelos currículos formais.

Nesse sentido, compreendemos que a escola se configura como o espaço institucional e se constitui o palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor. Nesse contexto, a escola permite o confronto diário com normas e regras de comportamento institucional, que vão para além das relações pessoais e informais. A partir de uma inspiração em Paulo Freire, Moacir Gadotti (2007), por sua vez, argumenta que a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Nisso consiste a primeira parte de nosso texto. Não são os instrumentos que fazem a escola, são as pessoas, são elas que povoam os espaços e lhes dão sentido e boniteza, alegria e sentidos, sem gente não se tem escola.

A partir dessa concepção de escola e de sentidos da escola, ela deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas e defendê-las. No entanto, ainda percebemos que muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições da escuta dos alunos para o aprimoramento do processo educacional. E esta escola, por estar inserida neste universo social e os problemas que os atinge, tem sido alvo de vários estudos por se encontrar, no momento atual, fazendo parte de um fenômeno social tão polêmico/complexo que se tem caracterizado como

preocupante para todos nós educadores – o qual evidenciamos e como a influência que os meio tecnológicos e informacionais têm na vida dos discentes e também dos docentes. As problemáticas atuais que envolvem a escola são, em grande medida, oriundas das transformações que a sociedade contemporânea vivencia; nesse sentido, estas transformações, refletem-se nas diversas interações que ocorrem no contexto da escola, sobretudo no espaço da sala de aula, e têm tornado cada vez mais complexa a natureza das relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Pensar a escola, no momento atual e especialmente no mundo Ocidental, requer de nós, educadores, uma reflexão sobre a sua importância e seu papel na sociedade em que vivemos, uma reflexão sobre a sua importância o papel que ela desenvolve. Uma sociedade marcada pelas suas múltiplas complexidades que a vivencia e dentre elas, destaca-se, a avalanche de informações que são despejadas através das tecnologias mais diversas e que as tornam viver-se numa sociedade da informação e do conhecimento. Boa parte das tais complexidades, produzidas no contexto da vida social, certamente, reflete e influencia no contexto escolar, uma vez que a escola não pode ficar à margem dos meios técnicos e informacionais decorrentes dos avanços da ciência.

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da ação educativa comprometida com o bem comum e o destino coletivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autônoma, de sujeitos produtores de regras.

PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA (NA) ESCOLA

Se por um lado nos propomos a pensar a escola e as dimensões que lhe envolvem é também importante pensar o Ensino de História e as suas novas configurações em tempos de pandemia. Ensinar História sempre foi um desafio, tendo em vista que falar do passado é falar daquilo que não mais existe, daquilo que o tempo foi capaz de consumir, e a isso podemos seguir uma série de pistas, os alunos negam a importância do ensino, ou demonstram grande desinteresse pelo ensino. Professores enfrentam um grande desafio cotidiano, de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento sobre o passado, assim surgiram novos temas e abordagens para as aulas de História, com isso também surgiram novas linguagens, para que o passado a se tornar traduzível aos estudantes, até mesmo o conhecimento sobre o passado precisou mudar sua linguagem.

Com a pandemia, a educação passou um conjunto de desafios, que se impunham não apenas de maneira social, mas cultural e política. O que antes era uma teoria ou uma linha de pensamento, o EAD (Ensino a Distância), infelizmente não estávamos preparados para a situação, o que fez com que no início da pandemia, tivéssemos práticas educativas que não atendiam às expectativas, em uma análise sobre a pandemia, podemos considerar que,

Para a educação, foi um desafio particular, por lidar com milhões de estudantes das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao superior. O distanciamento social, apesar das propostas de educação a distância que já vinham sendo desenvolvidas antes da pandemia, transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo (NICOLINI; MEDEIROS, 2021, p, 284).

Mas se não temos escola, pois nela não há “gentes”, como podemos pensar o ensino de história nos tempos de pandemia? Como podemos criar noções sobre os acontecimentos e sobre o passado a partir de um distanciamento? Professores e alunos tiveram que inventar seu cotidiano, modificar seus hábitos e transformar seu cotidiano, as salas de aula passaram a ser as telas dos computadores e os espaços de casa ambientes de estudo, no lugar do barulho e da vitalidade da escola, passamos a conviver com a frieza de telas e de fotos, rostos invisíveis. O chamado ensino remoto promoveu muitas alterações, algumas até danosas, pois se refletirmos sobre o acesso, muitas crianças perderam também o acesso à alimentação, garantida pela merenda escolar.

Sobre as aulas de maneira remota é importante refletir sobre como Patrícia Carra (2020), analisa esse momento e as ferramentas utilizadas para a realização das aulas, espaços virtuais utilizados por professores e estudantes,

Uma das consequências vivenciadas, até o momento, foi a suspensão de atividades de ensino presenciais e - em diversas instituições de educação [tanto de nível superior quanto de Educação Básica] - a manutenção das aulas, ou de parte dessas, utilizando as tecnologias digitais de ensino para a oferta de aulas e/ou de atividades didáticas à distância. Aparentemente, o sistema mais utilizado está sendo a plataforma digital *Moodle* e, na sequência, a *Google Classroom*: espaços virtuais onde professores e professoras podem criar ‘salas’ e nestas utilizarem diferentes ferramentas pedagógicas, como: exposição de vídeos ou áudios, publicação de textos diversos, recomendação de estudos dirigidos, propostas de fóruns de discussão, busca de solução e/ou análise de questões-problemas sugeridas (2020) grifos da autora.

As plataformas digitais se tornaram com o tempo importantes ferramentas para que o ensino acontecesse e para que os estudantes não ficassem desprovidos de ensino e de

educação, em nenhum momento elas têm a mesma eficácia que o professor, que o ensino que acontece na sala de aula. Mas, foram uma das mais importantes opções que tivemos, reuniram professores e também alunos na condição de aprendizes. Além de possibilitar que o conhecimento histórico pudesse ser ensinado e discutido, ele proporcionou uma quebra de fronteiras entre os muros das escolas, os professores, até então acostumados com uma maneira consolidada de ministrar suas aulas frente a frente com seus alunos, as aulas de maneira remota além de exigirem conhecimento tecnológico dos professores, exigiu também que até mesmo as metodologias, que antes eram chamadas de inovadoras, se tornassem obsoletas diante das necessidades dos tempos modernos, e sabemos, que os alunos estão buscando algo que seja cada vez mais novo, que seja cada vez mais atrativo, e nesse sentido, os desafios se ampliam.

Pensando a partir do contexto escolar, percebe-se que a implantação do ensino remoto em caráter emergencial tenta manter o convívio escolar; contudo, em um cenário de incertezas trazido pelo COVID-19, muitos têm dificuldade de adaptação à nova realidade. Para tanto, buscamos evidenciar as limitações no ensino de História quanto ao acesso às aulas remotas e o estudo domiciliar, haja vista que, conforme demonstrado acima, em alguns casos o aluno tem acesso, mas não consegue aprender, e em outros, apesar do esforço despendido pelo aluno, a aprendizagem ainda não é significativa, dada a carência de estrutura básica para o estudo remoto. No ensino remoto estão em jogo não apenas questões escolares, mas também questões econômicas, sociais e políticas. As aulas, embora pareçam ocorrer normalmente, não acontecem, o foco das desigualdades sociais, as dificuldades relacionadas ao aprendizado só aumentam.

Pensar e discutir o ensino de história é algo que nos oportuniza debates e reflexões interessantes, em especial no processo metodológico utilizado pelos professores, pensam-se na organização da escola, no tempo da escola, no recreio e nas demais atividades de ensino e de pesquisa, além da relação de afeto e amizade entre os professores e estudantes. Neste sentido, passamos a refletir o quanto tem trazido desejos e saudades tanto para as crianças, quanto para os professores esses mais de um semestre de distanciamento. O pátio da escola cheio de crianças e jovens correndo, brincando, conversando, fazendo algazarra, a pandemia do Covid19 trouxe-nos outro direcionamento para a educação neste momento.

O distanciamento ainda se faz necessário, uma vez que ainda não temos a vacina para combater o vírus, e no caso do processo de ensino, escolas e professores estão utilizando dos meios possíveis para esta intermediação com os estudantes e as competências dos

componentes curriculares a serem desenvolvidas. Em relação ao ensino de história, qual o papel da disciplina de história nesse processo, de acordo com Kátia Maria Abud (2005), um dos mais importantes nomes na área do ensino de História, diz que a história enquanto palco de conhecimento sistematizado se desenvolve no século XIX, quase ao mesmo tempo em que se ampliam as escolas secundárias, que adentram o conhecimento histórico como disciplina escolar.

Nesse sentido, o ensino de história tem como perspectivas orientadoras as teorias do exercício histórico, que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos jovens estudantes, cuja formação é o escopo maior do ensino de história. Entendida a história como uma disciplina nova, a ela cabendo tarefas em que a principal é a empírica - a investigação do ensino de história, sob o ponto de vista da história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; a história não experimentada, nem vivida, mas transmitida, cientificamente ou não; história apresentada pela Ciência Histórica está sendo considerada como disciplina específica. Para Abud (*op. cit.*), a história é uma ciência que apoiada em outras, traz para o ensino um caráter reflexivo e formativo do ensino, essa reflexão tem sido buscada pelos professores, estes precisam estar cada vez mais cientes de seu papel enquanto agentes sociais, precisam, agora mais que nunca, pensarem que devem fazer uma crítica do presente, das relações sociais e afetivas que estabelecemos dentro e fora da escola.

O ensino de História no século XXI tem se mostrado desafiador pois, para muitos, a disciplina trata apenas de um discurso sem vida sobre o passado, visto como algo passado, portanto, superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior, ou uma notícia que em questão de minutos se torna obsoleta e até mesmo descartável. Entretanto, ler um jornal do dia anterior poder causar o efeito de refletir o presente e buscar melhorar o futuro, possivelmente porque estando em um mundo globalizado, as mudanças na sociedade acontecem em um ritmo acelerado, podendo o ensino de História refletir as inovações ao longo do tempo e nesse novo tempo.

Isto posto, o uso de novas tecnologias nas unidades escolares, pelos professores e principalmente pelos alunos sempre esteve presente nas aulas de história, com as necessidades atuais isso só foi ampliado, as necessidades pedagógicas e os sentidos foram se ampliando.

De acordo com as ponderações de Ferreira (1999), “o mero uso dos recursos tecnológicos não é garantia de que ao serem postos em prática vão estar contribuindo para uma nova postura do professor em sala de aula” (p, 9). Contudo, o uso de recursos

audiovisuais na disciplina de História também possibilita uma aula diversificada, auxiliando na compreensão do conhecimento histórico, bem como despertando a atenção do aluno, possibilitando uma interação entre professor, aluno e conteúdo (FERREIRA, 1999). Agora, quando tais recursos tomam por base a rede de internet, questiona-se se tal interação seria acessível e, em uma situação pandêmica nova devido ao COVID-19, não se teriam também outras limitações não visíveis? Passamos por limitações, por privações e nosso cotidiano foi sendo alterado, essa situação causada pela pandemia leva a escola a ser vista como um dos locais mais propensos à contaminação e transmissão da doença por manter aglomerações diárias de pessoas. Então, que estratégias os professores lançaram para melhorar a sua prática docente? Que ferramentas passaram a serem utilizadas para um ensino eficaz?

ENTRE INVENÇÕES E RE (INVENÇÕES): PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS DICENTES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Professores e estudantes sempre foram desafiados a pensar práticas que possibilitem a melhoria do aprendizado, metodologias, técnicas de ensino formam o conjunto de ferramentas que os professores utilizam para realizar seu trabalho, e tentam fazê-lo da maneira mais adequada possível. Vários pesquisadores lançaram mão de estudar as “linguagens” do ensino de História (FONSECA, 2003; KARNAL, 2003).

Outros autores (MAGALHÃES JÚNIOR; ARAUJO, 2015), apontam várias possibilidades para a aquisição dos conhecimentos relacionados à história, desde a História Oral até as possibilidades despertadas pelo livro didático. Com a pandemia, a qual já discutimos de maneira ampla, mesmo essas práticas pedagógicas que estavam consolidadas tiveram que ser revistas, avaliadas e revistas. Com a pandemia muitos professores passaram a utilizar de gincanas virtuais, para conseguirem transmitir os conteúdos, bem como para promover uma maior integração entre os alunos, que muitas vezes se retraem, se limitam a uma participação tímida durante as aulas.

O uso de linguagens alternativas no ensino de História amplia o campo metodológico do professor, torna o processo de aprendizagem dinâmico e dá significado ao conhecimento histórico trabalhado em sala de aula, por linguagens nós devemos entender como forma de comunicação com o outro, a linguagem facilita a vida em comunidade, facilita a transmissão dos conhecimentos, se a linguagem é eficaz, o aprendizado também é. Ao incorporar novas linguagens no ensino de História, evidenciamos a relação existente entre o conhecimento histórico escolar e a sociedade, inovando o processo de aprendizagem.

O professor passa a exercer um novo papel, não mais apresenta um monólogo para seus alunos, mas possibilita o contato com o real, com situações concretas que tornam o passado distante algo inteligível, supera a História linear e possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. O ensino de História, ao buscar estimular o contato com a realidade e com os acontecimentos, contribui para o processo de formação do aluno/cidadão e prepara para a convivência nos diferentes espaços da sociedade, o conhecimento histórico forma para a cidadania e para a vida em sociedade. Porém, para que novas estratégias metodológicas realmente façam parte das aulas de História, o desafio é enfrentar a rotina da sala de aula, modificá-la, despertar no aluno o prazer pelo conhecimento, desvendar melhor a realidade que nos cerca e buscar novas formas de transmissão do saber histórico, superando as tradicionais e monótonas aulas baseadas em decoração de datas, nomes e acontecimentos históricos. Os estudantes, e também os professores, precisam de um conhecimento vivo, vida que fala da vida, memórias que se confundam com nossa vida.

Ao propor novas formas de lecionar e de apresentar aos alunos o conhecimento histórico, a primeira que os professores precisam fazer é problematizar aquilo que está cristalizado, desmontar os conceitos e quebrar as verdades. Nesta seara da construção do conhecimento histórico, a capacidade de lidar de forma eficaz com as diferentes fontes de informação sobre os eventos históricos, nos diversos momentos que integram a produção da História (localizá-las, identificá-las, selecioná-las, analisá-las e interpretá-las), é essencial ao profissional de História no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Os tipos de fontes aqui citados não esgotam as diversidades de documentos a que pode recorrer um historiador no desempenho de suas atividades de (re) construção do conhecimento histórico. No entanto, cada tipo de fonte exige referencial teórico metodológico diferenciado que torne o profissional apto a perscrutá-la a respeito da realidade histórica que esta fonte encerra. Outro fator que se considera relevante no processo de construção do conhecimento histórico tem a ver com o próprio profissional da História. Então, podemos compreender que a Docência em História se faz a partir de uma dualidade contraditória e complementar, posto que ao mesmo tempo em que exige do historiador rigor teórico metodológico propiciador de habilidade para lidar com as fontes e construir um conhecimento histórico atento ao rigor científico e acessível a seus discentes, este mesmo profissional não consegue se desvencilhar de suas “origens” o que interfere diretamente na forma de relacionar-se com a ciência História e o exercício da docência.

Uma das estratégias lançadas pelos professores tem sido a utilização de gincanas, organizadas quase sempre a partir de um tema gerador, que pode ser um componente curricular ou um acontecimento histórico, a partir disso, os alunos são, literalmente, desafiados a mostrarem seus conhecimentos sobre o mesmo, muitas vezes os professores procuram falar sobre questões do dia-a-dia, ou sobre a História Local, convidando os estudantes a buscarem material que despertem suas memórias sobre a cidade, sobre o bairro e até mesmo sobre sua família, esses jogos estimulam a criatividade e a pró atividade dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de conhecer sua história, e mais que isso, a oportunidade de participarem ativamente de uma aula, esse ponto é de grande importância, pois os estudantes precisam exercer ações que despertem seu protagonismo e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

PARA NÃO TERMINAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BELEZA DO APRENDER...

Por fim, a primeira coisa que se deve fazer é tecer um elogio aos professores, que não poupam esforços para ver crianças e adolescentes aprendendo e se reconhecendo como gente e como sujeitos construtores de si e da realidade. Os desafios são imensos, a cada dia se ampliam as dificuldades, mas não deixam de crescer as experiências pedagógicas que dão certo e que contribuem para o aprendizado.

As metodologias e as linguagens utilizadas pelos professores são ferramentas que proporcionam o aprendizado e despertam aos estudantes para a necessidade de busca do conhecimento, a educação e o ensino de história em tempos de pandemia são de grande importância para a formação humana, cada tentativa é um ponto positivo da prática, ao final, devemos crer, tal como Paulo Freire nos ensinou, é necessário *esperançar...*

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Combates pelo ensino de história. In: ARIAS, José Miguel Neto. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: Atrito Art, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura. Documentos de barbárie**: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação Willi Bolle; Tradução Celeste H. M. Ribeiro de Sousa [et. al.] - São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo. 1986.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. “O ensino de história em tempos de pandemia de covid-19”. **Anais do 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História**, 2020.

Disponível em: <https://simpohis2020ensino.blogspot.com/p/o-ensino-de-historia-em-tempos-de.html>. Acesso em 16/07/2020.

CANAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In. CANAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, C. A. L. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Uma reflexão. **Revista de História Regional**, v. 4, n. 2, Ponta Grossa, PR, 1999, pp.139-157. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087/1569>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIACOMINI, Marcello; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p. 281 - 298, Maio/Agosto 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bazanessi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História de sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: COMO O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA PROMOVE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Amanda Thays Cavalcante de Albuquerque⁸⁶

Maria Helena da Silva Figueiredo⁸⁷

⁸⁶ Graduanda do 8º período em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Contato: amanthay1@gmail.com.

⁸⁷ Graduanda do 8º período em Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Contato: mariahelenafigueiredo084@gmail.com.

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir e analisar a temática em torno da diversidade e inclusão afro-brasileira em sala de aula. Tendo como base o ensino de história na educação básica. Esta pesquisa tem como aporte metodológico a utilização da aula expositiva dialogada, usando a obra "Brasil: Uma biografia" da escritora Lilia Schwarcz como recurso didático para que através da análise da obra os educandos pudessem perceber como o preconceito surge no Brasil e toma diferentes proporções. Para uma maior abordagem e embasamento teórico nos baseamos nas discursões de Gomes 1999, D'adesky 2000, Munanga 2001 e Barbosa, Assunção e Silvério 2006.

Palavras-chaves: Educação básica. Afro-brasileiro. Inclusão.

Introdução

O objetivo deste artigo é abordar as questões da diversidade e da inclusão do ensino de história voltado para a cultura afro-brasileira, vista superficialmente perante a aprendizagem do ensino de história. Proporcionando assim, a inclusão desse conteúdo tão escasso perante o ensino básico. As relações estabelecidas no interior da sociedade brasileira são um dos pontos fundamentais para o processo de exclusão da cultura afro-brasileira no ensino básico, principalmente pelo fato das desigualdades sociais e raciais do Brasil, que até os dias atuais se faz presente.

No campo educacional, a principal ideia é combater as desigualdades e desconstruir essa ideia negativa da cultura afro-brasileira, o objetivo específico é reconhecer o valor dessa cultura que de certa forma é vista apenas pelos seus pontos negativos, além de ativar o senso crítico dos alunos em relação ao assunto, essa prática pedagógica de ensino faz parte de uma troca de conhecimento perante a realidade do ensino dessa cultura na matéria de história, que de certa forma não é vista com profundidade, pois é carregada de estereótipos que se firmaram ao longo dos anos na sociedade brasileira.

Vale mencionar um dos protagonistas na questão do ensino e de como o ensino pode transformar a vida dos alunos, principalmente no que estamos retratando, a questão da cultura afrobrasileira que deve ser inclusiva no ensino em seu livro Pedagogia da Indignação Freire (2000) afirma que “a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Nessa afirmação do Paulo Freire podemos observar que as culturas devem ser estudadas de forma completa nas escolas, e principalmente na educação básica, considerando que é no ensino básico que o educando está passando pelo processo de formação social, intelectual e política incentivado pelo processo de sociabilização que a escola se apresenta como parte fundamental, pois é nela que o contato com as diferentes realidades acontecem, seja em sala de aula através dos conteúdos

lecionados como também no contato direto com o organismo escolar, que na sua amplitude traz realidades diferentes ao mesmo lugar de convívio.

A história da cultura Afro-brasileira é mal vista principalmente pela sua forma religiosa, o preconceito gira em torno das tradições seguidas por eles, por isso tamanha rejeição da sociedade em geral em relação a essa cultura. É evidente que vivemos em um mundo que existem diversos tipos de crenças e culturas, mas a afrobrasileira acaba sendo o grande destaque negativo, principalmente ao abordar a África como um país sem estruturas desde a educação a questão econômica, esse conceito deve ser reanalisado, e ensinar aos alunos suas verdadeiras origens e importância.

Segundo a visão de Silva et al. (2005) junto com o Paulo Freire analisam a perspectiva da diversidade e da inclusão das culturas, entre elas a Afro- Brasileira,

[...] não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade, sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que se corre se acha mais ou menos consciente [...] (FREIRE, 2000, p. 16).

Muito se discute sobre a questão da cultura afro-brasileira, mas a pauta mais importante é que no ensino de história, é visto como uma cultura mais superficial, de uma forma mais breve e preconceituosa, levando a questões de estereótipos no geral. A grande função dos docentes de história da educação básica é trazer para os alunos visões verdadeiras perante essa cultura, e fazer com que eles possam enxergar o quão importante eles foram e até hoje são para a cultura brasileira.

Considerando o poder de transformação que a educação pode oferecer ao seu educando, essa temática se torna necessária para que ocorra o processo de quebra de paradigmas e reconhecimento como produto de uma miscigenação que deu origem ao povo brasileiro e partir disso a defesa dessa cultura e dos seus costumes como algo legítimo e que deve ser conhecido em grande escala, respeitado e acolhido por todos os povos, dando a devida importância para as heranças recebidas e perpetuadas em nosso meio social.

Desenvolvimento

Em consequência desse preconceito, vê-se, a todo instante, o quanto a cultura afro é julgada, mas esse modo de visão negativa deve ter um fim. Sabemos que o processo de racismo se deu a partir do conceito de branqueamento, que na verdade são os que dominavam,

e digamos que ainda possuem um grande poder em nossa sociedade brasileira, que se diz não preconceituosa, mas que de fato sabemos o quanto a sociedade em que vivemos tem essa forma de preconceito.

Desde muito cedo, somos impressionáveis e vulneráveis face apenas a uma única história, onde os estrangeiros são mencionados como os atores principais, sendo assim a consequência de uma única história é que ela rouba a dignidade. De fato, é notável que para os educadores de história frente a uma sociedade tão preconceituosa, se o preconceito é construído pela sociedade, é preciso desconstruir, colocando assim o aluno no lugar do outro e fazendo-o enxergar que apesar das diferenças entre culturas, costumes, religião, independente de todas essas divergências todos merecem respeito.

Somos um país de raças diversas, então não devemos apenas mencionar sobre a questão na “Negritude” sem discutir também sobre o “Branqueamento”. O Brasil é a maior nação negra fora da África. Algumas escolas principalmente da rede pública aderiram a lei n.10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, infelizmente a realidade de algumas escolas privadas não é a mesma, grande parte se quer trabalha o ensino dessa cultura, é algo que precisa ser revisto.

O que de fato, podemos observar no ensino de história perante essa temática é o grande déficit de preconceito, muitas vezes dos próprios alunos negros considerarem que eles pertencem a esse estereótipo e deve ser colocado nos seus lugares, o que falta na realidade do ensino é docente que ativem o senso crítico dos alunos, para que eles possam pensar e debaterem acerca de como essa cultura é importante para nossa sociedade em geral. O Brasil infelizmente é o país que tem maior quantidade de pessoas preconceituosas, como relatado anteriormente em escolas privadas, friso elas pois alguns pais costumam não admitir o ensino de certos assuntos na sala de aula, principalmente na matéria de história.

Considerando que para se entender como se deu o surgimento da cultura afro-brasileira é importante conhecer o caminho percorrido até aqui. Trabalhamos dois capítulos da obra “Brasil: Uma Biografia” das escritoras Lilia. Schwarcz e Heloisa M. Starling, onde as autoras fazem uma análise da história brasileira que perpassa do descobrimento do Brasil ao período republicano e mais atual de nossa história. Para a análise em sala de aula, utilizamos dois capítulos em especial o capítulo II intitulado. “Tão doce como amarga, a civilização do açúcar” e o capítulo III intitulado “Toma lá dá cá: O sistema escravocrata e a naturalização da violência”.

Como norteadores da discussão em sala de aula, levando em consideração a ausência desse conteúdo nos livros didáticos, além de ser um assunto visto superficialmente pelos alunos. Com esses capítulos em especial, podemos realmente mostrar a grande importância que eles tiveram na sociedade, como também o quanto sofreram na mão dos brancos, ou mais especificamente dos que detém o poder.

O primeiro capítulo que analisamos foi o segundo capítulo da obra chamada “Tão doce como amarga: a civilização do açúcar”, o tópico “na terra do trabalho forçado” que se encontra entre as páginas 63 a 67, tratando-se da explicação de como ocorreu à vinda dos escravizados para o Brasil, mostrando como o tráfico de viajantes tornou-se um investimento português, as negociações eram realizadas a partir da troca de escravos. O trabalho se inicia no Brasil de forma forçada, e o principal local eram os engenhos de açúcar como cita a autora “como dizia o padre Vieira montava-se nova versão do inferno nas terras desses longínquos Brasis. O inferno feito não mais da tinta vermelha da madeira, mas dos corpos suicidados dos escravos que eram encaminhados às fornalhas dos engenhos”. (pág. 66 e 67).

O segundo capítulo analisado foi o terceiro capítulo intitulado “Toma lá dá cá: o sistema escravocrata e a naturalização da violência” neste capítulo analisaram três tópicos o primeiro foi “O tráfico de viajantes”, vimos como se concretizava o tráfico de viajantes para o Brasil considerando que o europeu já convivia com a prática de escravizar outros povos estrangeiros. Os escravos se tornaram como afirma a autora “As mãos e os pés do senhor de engenho porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conscrever e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente” (pág. 79), demonstrando que sem a mão de obra escrava não teria desenvolvimento em terras brasileiras, destacando como se inicia esse processo e como vai se dando na colônia. Como por exemplo, no âmbito religioso com a adaptação que as religiões africanas passam para que possam ser cultuadas como cita a autora,

As práticas religiosas trazidas na bagagem foram alteradas, misturadas ao catolicismo e aos cultos populares. Diante das proibições sistemáticas feitas pela Igreja Católica, os africanos demonstraram muita habilidade em seus esforços de ocultar crenças sob um manto católico. As manifestações de fundo religioso mais importante nas Américas foram o Candomblé, o vodu e a santeria. O vodu foi mais comum em São Domingos, em especial aquele proveniente dos povos fons (Daomé). Já o candomblé nagô (iorubá) forneceu, principalmente na Bahia, a base ritual para as outras variações praticadas por nações Daomé, de Angola e do Congo. (pág. 86).

O segundo ponto do capítulo “no Brasil a mistura” mostra a mistura de escravos de várias regiões da África, para que não houvesse uma comunicação fácil entre elas, como também a divisão por sexo, idade e tipo físico. Já o terceiro ponto que é intitulado por

“escravidão é sinônimo de violência” destaca que o uso da violência foi usado como forma de controle de desobediência e possíveis rebeliões, a violência é fruto do preconceito que surge ao longo dos anos já que para os escravos restavam os três p que são pau, pão e pano os colocando na condição de sub-humanos, deixando rastros negativos como demonstra mais uma vez a autora “o que resta, nos EUA ou aqui, é a má consciência, a culpa da perpetuação de um sistema como esse, por tanto tempo e de forma assim naturalizada.” (pág. 97).

Com essa análise a partir do livro abordado em sala, como já citado anteriormente, os alunos conseguiram analisar todos os processos que os negros eram submetidos, mas também conseguiram identificar que eles não se baseiam apenas a essa história de tristeza e dor, e sim que obtiveram um papel de grande importância na história. Vale salientar que essa abordagem feita sobre o assunto gera o despertar do senso crítico do aluno, que é o que realmente importa para que eles possam ter visões diferentes sobre esse assunto que infelizmente é criticado negativamente diante os livros ofertados no ensino de história.

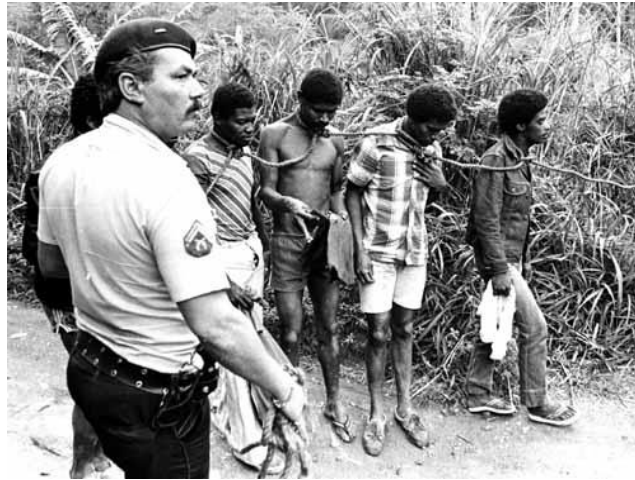
Sendo assim, os alunos começam a ter consciência de que os negros e mestiços são vítimas dessas suposta “mistura de sangue” como aborda bem o Kabengele Munanga, é algo que está na estrutura de nossa sociedade e apesar de toda a modernidade e avanços nos estudos, é algo do passado que se faz presente, e a única esperança que se tem da nova geração de discentes é que essa desconstrução deve ser feita, mas sabemos que o principal fator para que isso aconteça além dos docentes, é o governo que é responsável pelos materiais didáticos que são pensados para chegar até os alunos, é um processo lento, mas com engajamento de todo o campo educacional, essas culturas que são peça fundamental para nossa sociedade, pode ganhar seu lugar de respeito e inclusão em nossa sociedade.

Resultados e discursões

Considerando que para entender o surgimento do preconceito racial no Brasil é preciso fazer uma ordem cronológica e historiográfica da nossa colonização, escolhemos os dois capítulos do livro “Brasil: uma biografia” citados anteriormente como aporte didático por identificar uma escassez de informações em livros didáticos sobre tal temática diminuindo com isso o conhecimento variado sobre tal fato aumentando a falta de conhecimento e conseqüentemente uma falta de combate ao preconceito de forma socialmente difundida.

Para criar consciência em nossos alunos além dos textos utilizamos também a análise de imagens contidas na obra para que além das palavras os alunos por meio de imagens ilustrativas eles conseguissem perceber duas realidades que apesar do decorrer da história não sofreu grandes modificações, mas que com a ajuda da educação e do ensino de história essa realidade pode vir a ser diferente.

As imagens utilizadas foram de diferentes acontecimentos, mas que envolvem a temática analisada, que são elas,



(Blitz da Polícia Militar no Morro da Coroa e Cachoeirinha – PM prende favelados pelo pescoço, fotografia de Luiz Morier, 29 de setembro de 1982, Rio de Janeiro. CPDOC-JB, Rio de Janeiro)



(Hold of Brazilian Slave Ship, Francis Menell, 1845. Referência da imagem E029, como visto em www.slaveryimages.org, patrocinada pela Virginia Foudation for the Humanities e pela University of Virginia Library)

A sala foi dividida em dois grupos, após a análise das fotos, os alunos começaram a opinar sobre as fotos do livro Brasil uma biografia de Lilia Schwarcz, que levamos para que cada grupo debatesse sobre o que analisavam naquela foto, em que foi abordado a Blitz da Polícia Militar no Morro da Coroa e Cachoeirinha onde a polícia prendeu os favelados negros pelo pescoço e o resultado final foi que o primeiro grupo analisou a foto e se chocaram com o tamanho sofrimento que eles passaram por conta da sua cor, muitos afirmaram que, independente da cor, somos todos iguais e merecemos o respeito e a igualdade.

Esse pensamento desse primeiro grupo ao abordar essa foto, se deu anteriormente quando comentamos sobre a história real dos negros, sua importância na sociedade, além de desconstruir a imagem que vem sendo abordada de forma negativa no livro didático, por isso a proposta de analisar outros livros que não visem o apoio apenas à questão do branqueamento.

Já o segundo grupo, fez a análise da questão do tráfico negreiro, na época era relatado como comércio infame, foi outra imagem forte em que os alunos se sentiram impactados, porém mais uma vez entenderam que a história do negro não se baseia apenas como algo

ruim, ou que não tenha valor, muitos que se identificaram na questão racial, comentaram que depois dessas abordagem e análise das fotos, conseguiram enxergar o seu valor na sociedade, além de sempre lutar pelo seu direito de cidadão em nossa sociedade.

Pode-se dizer que foi algo positivo, essa análise de outras fontes, que não fosse à do livro didático, além da abordagem histórica que realizamos ao longo dessa aula produtiva, no ensino de história precisando ministrar os dois lados e não apenas engrandecer os brancos, precisou fazer com que os alunos entendam desde a educação básica, a questão do respeito perante o próximo e que independente da raça, religião, cultura, somos todos iguais e merecemos o mínimo de respeito e tolerância.

Conclusão

Por fim, esse estudo que procuramos repassar para os alunos foi bastante produtivo, precisamos frisar sempre a história do negro no Brasil, mesmo com uma lei que torne obrigatório esse ensino nas escolas. O grande déficit que ocorre no ensino de história sobre a questão afro-brasileira é a falta de empenho de alguns docentes, sabemos que os livros oferecidos nas escolas muitas vezes são falhos, abordando a história dessa cultura resumidamente, e mostrando só aquele significado de que o negro é escravo e servo dos brancos ou dos que comandam, o principal foco é desestruturar essa ideia.

Portanto é de necessária importância o esforço docente para a quebra desse ciclo repetitivo, considerando o poder transformador que a educação pode exercer nesse caso em âmbitos diferentes, primeiro para os jovens alunos negros a percepção da importância de conhecer sua história dando o real significado aos povos escravizados e em segundo lugar a ação de combate ao preconceito que deverá ser expandida ao meio social desses educandos e não apenas ao ambiente escolar, reforçando a ideia de que não basta apenas não ser racista como também devemos ser antirracista.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural, currículo e questão racial**. In: ABRAMOWICZ, GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-Rio de Janeiro: Pallas, 2001.**

SCHWACZ, Lilia Moritz, STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma biografia.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRABALHO DOCENTE REMOTO E APRENDIZAGEM

Iara Katielle Pereira da Silva⁸⁸

Luanda Giulia Silva dos Santos⁸⁹

Resumo

O trabalho tem por objetivo, a partir de pesquisas bibliográfica sobre educação no Brasil e das experiências com o estágio supervisionado e a Residência Pedagógica, apresentar algumas reflexões acerca do ensino remoto no contexto de pandemia do Covid-19. A educação pública vem enfrentando diversos desafios, seja o negacionismo ou mesmo os frequentes ataques aos direitos já conquistados no Brasil. Recentemente, a crise sanitária e econômica, e a implementação do ensino remoto vem corroborando com o sucateamento da educação pública, que vem ocorrendo muito antes da crise sanitária e que tem se configurando como uma ameaça a autônoma dos professores.

Palavras-chaves: Pandemia; Educação pública; Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário pandêmico, o escancaramento da desigualdade social é acentuado e a crise sanitária traz ao centro das discussões questões sociais que ganharam a visibilidade durante a pandemia da Covid-19. Com isso, observamos, principalmente na educação pública, situações que desafiam o olhar científico pedagógico comprometido com os interesses e demandas educacionais, nesse momento histórico. Esses olhares demonstram o espanto e a revolta diante do negacionismo científico somado aos inúmeros ataques aos direitos sociais, advindos principalmente pelo poder público federal.

⁸⁸ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas, campus III, bolsista da CAPES no Programa Residência Pedagógica (PRP). E-mail: iara.silva2@alunos.uneal.edu.br.

⁸⁹ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas, campus III, bolsista da CAPES no Programa Residência Pedagógica (PRP). E-mail: luanda@alunos.uneal.edu.br.

A educação pública brasileira vem sendo alvo de investidas do capital privado antes mesmo da pandemia, em consonância de ataques direcionados aos profissionais da área até a própria funcionalidade do seu sistema. Com a crise sanitária enganou-se quem pensou que as surtidas seriam suspensas devido ao cenário, pelo contrário, surge novas ofensivas combinadas com as reformas da previdência e com o autoritarismo governamental que ferem a autonomia de professores e gestores educacionais. A atuação dessas organizações data das últimas três décadas, agravando-se durante a pandemia, haja vista, que essas organizações têm atuado para tentar direcionar as políticas educacionais segundo seus interesses.

O fechamento das escolas trouxe à tona a necessidade urgente da adoção de novas estratégias que garantissem a continuidade do trabalho dos educadores e seus estudantes e, conseqüentemente, dos processos de ensino-aprendizagem, via novos modelos de educação mediada por tecnologia (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020). Desse modo, analisaremos o cenário da educação pública na modalidade remota, os impactos desse novo processo de ensino na rotina escolar dos alunos e professores, e as significativas transformações no quadro social e econômico do país que influenciaram diretamente as vidas dos discentes e docente das escolas analisadas.

Partiremos das experiências na realização do estágio curricular e Residência Pedagógica⁹⁰, considerando os limites da aprendizagem na educação básica, como também a concepção da prática e dinâmica de ensino que vem sendo cenário de exclusão dado o abismo social que a crise sanitária vem revelando. As questões aqui postas pretendem sublinhar algumas reflexões acerca do lugar em que nos encontramos enquanto futuros professores e o atual cenário que atravessa todo o fazer pedagógico. Reconhecendo o ensino-aprendizagem como via democrática da produção social do conhecimento e, a educação como o meio de possibilitar a conquista de igualdades de oportunidades e ferramenta de reflexão e autonomia do sujeito pensante.

Desde os anos 1990 até a atualidade, observa-se uma alteração nas políticas educacionais no que se refere ao ensino-aprendizagem, conferindo e tencionando as estratégias de ensino apenas ao polo do aprender. Assim, pensar a educação remota ou a distância no Brasil requer uma reflexão sobre a educação e sua função na sociedade,

⁹⁰ O projeto da Residência Pedagógica tem como coordenador o Prof. Dr. Marcelo Góes Tavares locado na Universidade Estadual de Alagoas, Campus III – Palmeira dos Índios e como preceptor locado na Escola Estadual Almeida Cavalcante, o prof. Esp. Antonio de Melo Torres. Especialista em História do Nordeste Brasileiro – UNEAL e Licenciado em História - UNEAL

pensando-a como direito fundamental e de suma importância na formação de profissionais e de cidadãos, na construção e nas relações sociais. A tomada da educação pelo capital vem ocorrendo muito antes da crise sanitária e foi oportunizada com o ensino remoto. Fato este que abriu as portas para a capitalização da educação básica e superior, intensificando o alcance que as grandes corporações privadas ligadas ao setor educacional vêm obtendo dentro da rede pública de ensino.

Para a análise, tomamos como laboratório de pesquisa a Escola Estadual Santos Ferraz e a Escola Estadual Almeida Cavalcante, nas quais intervimos por meio do Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica. Desse modo, foi possível observar as singularidades e dificuldades das instituições, tendo em vista a localização e o contexto social aos quais estão inseridas – a Escola Almeida Cavalcante localizada no centro da mesma cidade, e a Escola Santos Ferraz está localizada no centro da cidade de Taquarana/AL – possibilitando um melhor direcionamento das reflexões aqui proposta, já que o panorama de análise não se limitou a apenas uma escola, e em cada uma das escola extraímos informações de âmbitos diferentes, podendo assim, trazer as semelhanças e as singularidades encontradas em cada instituição.

Desse modo, o trabalho está dividido em três partes para melhor contemplar a proposta de estudo e, para uma melhor construção e compreensão das ideias que discorreremos. No primeiro tópico, trataremos de uma análise mais ampla da intensificação da desigualdade provocada pela disseminação da Covid-19, pontuando seguimentos sociais que tiveram impactos consideráveis com a crise sanitária e que indiretamente atinge o cenário educacional e provoca certa instabilidade, dando abertura para a atuação das políticas neoliberais.

No tópico seguinte, as reflexões pontuadas contam com as experiências que adquirimos com o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica realizados nas escolas já citadas. Os relatos de dificuldades e aprendizados contam com a singularidade escolar na qual nos encontramos enquanto residentes e estagiarias. No último tópico, passamos a refletir sobre o discurso falacioso da ideologia da aprendizagem e o “direito a aprender” trazendo a luz o interesse da mercantilização da educação pública.

TSUNAMI SOCIAL E APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES

Em 11 de Março de 2020 o estado de contaminação pelo Coronavírus é constatado a cenário pandêmico pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e em menos de um ano ceifou cerca de 2 milhões de vidas no mundo, e como um tsunami impacta o Brasil com mais de 200 mil mortes até o presente momento, escancarando os impactos da crise sanitária. O enfrentamento à Covid-19 exige da população, conforme orientação da OMS a reclusão social, o uso de máscara, fechamento de escolas, do comércio e de outros setores da economia, além de outros cuidados.

Para evitar o contágio da doença, o Ministério de Educação (MEC), através de Portarias (nº 343, de 17/03/2020; nº 345, de 19/03/2020; nº 473, de 12/05/2020 e nº 544, de 17/05/2020), impôs novo modelo de ensino baseado na Educação a Distância, conhecido como ensino remoto, aos sistemas de ensino dos estados e municípios para manter o vínculo dos alunos com a escola (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020). Os seguimentos sociais mais atingidos e que sofreram com a disseminação do Corona vírus foram: a classe trabalhadora e as camadas mais vulneráveis da sociedade, que antes mesmo da pandemia sofriam sem acesso a rede de esgotos, água encanada e coleta de lixo.

Além disso, a população brasileira ainda sofria com o histórico sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) colocando em desvantagem milhões de brasileiros e brasileiras frente a uma infecção que poderia ter sua transmissão minimizada com os cuidados higiênicos e a devida assistência governamental,

A crise sanitária também contribuiu para criar a crise econômica e social que já delineavam altos índices de desigualdades sociais, de raça, gênero e orientação sexual, neste país que em sua formação social combinou, e ainda combina, violentamente exploração e opressão. (MELIM; MORAES, 2021, p. 200).

Durante a pandemia a taxa de desempregados no país chegou a 68% no segundo semestre de 2020, índice constatado pela Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD Covid) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) o quantitativo de trabalhadores que atuavam em postos informais, tiveram seus direitos negligenciados após a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) que ao flexibilizar as leis trabalhistas contribuíram para o aumento da informalidade que durante a crise sanitária se apresentou de forma mais grave diante do distanciamento social e da dispensa desses trabalhadores durante a pandemia, não lhes garantindo direito algum pelo tempo de serviço prestado.

No que se refere ao cenário educacional, a pandemia e a política econômica que visam comercializar o setor, reforçaram seus ataques a educação básica e às universidades públicas,

que em meio a essa crise sanitária e na necessidade do distanciamento social tornaram-se um cenário de atuação propício para atuação neoliberal dado o protocolo de prevenção da OMS ter freado a movimentação da classe em defesa da educação pública,

Com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino de todo país, tivemos em 17 de março de 2020 a publicação da Portaria nº 343 por parte do Ministério da Educação (MEC) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no Brasil. A pressão para que a educação “não parasse” acelerou, através de iniciativas pouco organizadas e muito antidemocráticas por parte dos gestores, a implementação do chamado ensino remoto nos diferentes níveis de educação e nas instituições públicas e privadas. (MELIM & MORAES, 2021, pp. 200–201).

A realidade em que a sociedade brasileira se encontra e a radicalidade com que o ensino remoto foi implementado culminou no aumento da desigualdade social e nos colocou diante de tempos nefastos. A nova forma de ensinar tem provocado inquietações em professores e alunos devido ao uso das tecnologias no processo educativo, causando reflexos na aprendizagem do aluno e na vida dos docentes em atividade profissional. Desse modo, ao ressaltarmos a importância da condição histórico-social de determinados grupos populacionais, consideramos o ser e o torna-se que Freire (1992) nos apresenta como experiência contínua, que não se adquire de forma mecânica, pondo o ser humano enquanto histórico e inconcluso.

Assim, pensar a educação remota ou a distância no Brasil requer uma reflexão sobre a educação e sua função na sociedade, pensando-a como direito fundamental e de suma importância na formação, na construção e nas relações sociais. Mesmo com os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal (1988), a população brasileira ainda precisa lutar para ter acesso a essas políticas de proteção à saúde devido à falta de investimentos necessários ao atendimento igualitário à saúde pública hospitalar, já no que se refere a educação, destacamos como uma política pública para a formação humana e, sobretudo, ação que promove o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de determinada sociedade (SILVA; SANTOS & LIMA, 2020).

Nesse sentido, DOURADO (2007) enfatiza que a educação se constitui,

[...] como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. [...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação [...] (DOURADO, 2007, p. 923).

A educação remota não é sinônimo de educação tecnológica, é apenas uma forma de ensino que depende do uso das tecnologias para exercer a sua funcionalidade. Porém, se levarmos em consideração as limitações de acesso à aparelhos como celulares, computadores, ou mesmo a internet e capacitação dos profissionais do ensino, nos deparamos com o abismo entre a rede pública e a privada. A tomada da educação pelo capital vem ocorrendo muito antes da crise sanitária, quando as grandes redes de ensino privado do país, são também as donas das principais editoras dos livros didáticos. Além disso, as instituições vinculadas ao grande capital começam a fazerem investidas na educação básica por meio de projetos disfarçado de inclusivos, quando na verdade objetivam ditar as “regras” do ensino público, favorecendo assim o ensino privado. É o caso do Instituto Ayrton Senna e Fundações Bradesco, por exemplo.

A pandemia aprofundou ainda mais o abismo entre a rede pública e a rede privada de ensino. Caracterizando assim um a ameaça a autonomia dos professores, pondo em xeque o processo de ensino-aprendizagem, dissipando em um cenário desigual e de diversas expressões sociais e econômicas, tendo em vista uma modernização educacional que não é acompanhada por todos os seguimentos sociais do território brasileiro o que acaba aprofundando a desigualdade social.

Como Freire coloca em seu trabalho sobre Política e Educação (2001), há uma necessidade que demanda autonomia para que o ser humano se mova no tempo, no espaço e no cumprimento de sua vocação, e para isso, é inexoravelmente necessário que haja um envolvimento permanente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas em que se dão as relações de poder. Reconhecendo o ensino-aprendizagem como via única da produção social resultante da reflexão e ação em constante aperfeiçoamento, para tanto se faz necessário a análise e envolvimento constante na problematização da realidade social e na estrutura econômica em que se observam as relações de poder, podendo desse modo, transformar a realidade em que se vive.

EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES COM O ENSINO REMOTO

Essa nova forma de ensino, também denominada Ensino Remoto Emergencial (Behar, 2020), consiste em utilizar plataformas de encontro digitais, para que os alunos possam ter acesso ao ensino remoto sem precisarem se deslocar de suas residências. Este

recurso permite o acesso a aulas de forma síncrona ou assíncrona, a formulários online para realizar avaliações, entregas de atividades por portais, além do uso de aplicativos de mensagens para se comunicar com os professores (ARDANA et al, 2020). Pensada para atender aos que estão em isolamento social por causa da pandemia da Covid-19, visa manter o vínculo do aluno com o conhecimento durante o tempo de fechamento da escola.

Porém, essa modalidade de educação trouxe uma série de percalços para alunos e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Buscando compreender esses desafios, fizemos uma pesquisa na Escola Estadual Santos Ferra, onde ocorreu o Estágio Supervisionado III de uma das autoras desse artigo, para isso, criou-se um formulário no Google Forms aplicado aos alunos e alunas das turmas que a estagiária atuou, o questionário foi enviado via WhatsApp e seu preenchimento foi feito de forma voluntária, o que resultou em um retorno de apenas 19 alunos, menos da metade da totalidade dos discentes trabalhados durante a experiência regencial. De todo modo, os dados serviram de base para termos um possível panorama do perfil do alunado diante da nova dinâmica de estudos.

A escola fica localizado no município de Taquarana-AL atendendo 953 alunos, distribuídos em 23 turmas em três modalidades de ensino.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA E MODALIDADE DE ENSINO		
MODALIDADE DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE TURMAS
Ensino médio regular	772	19
Ensina da EJA	124	3
EJA modular	57	1

Fonte: José Adelson da Silva (2021)

Diante das dificuldades com a pandemia da Covid-19 e com a adaptação ao ensino remoto segundo José Adelson (2021), Escola Santos Ferraz não teve registro de evasão escolar “não houve redução muito pelo contrário, houve aumento”. Nesse cenário entra em ação as medidas tomadas pela secretaria de educação, medidas de adequação a realidade de cada estudante, onde as Gerências Regionais (Gere) juntamente com a direção das escolas e coordenação, buscam realizar as aulas em dois modos: o primeiro em formato online é feito em plataformas de comunicação como: Zoom, o Meet e o WhatsApp, já o segundo é de modo impresso, uma apostila contendo os assuntos das disciplinas são disponibilizados aos pais ou

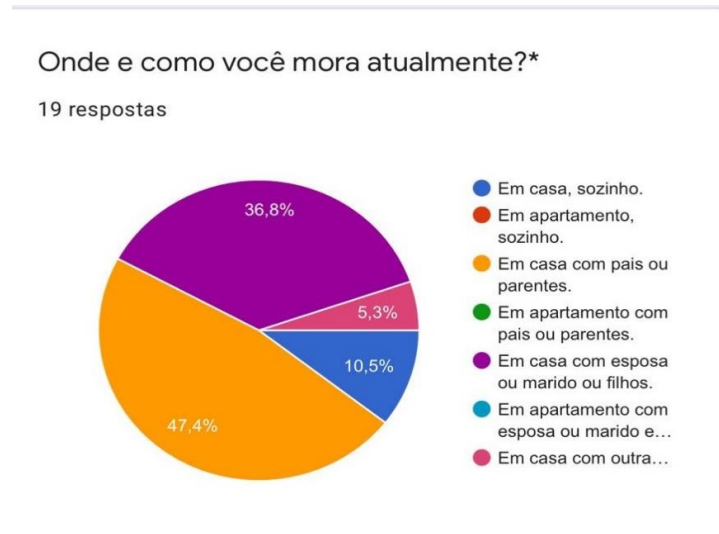
alunos que não possuem aparelho como: celular, computador e tablet, ou que não possuem acesso à internet, podendo ir à escola pegar o material impresso.

José Adelson (2021) ainda nos aponta as demandas da Secretaria Estadual de Educação e da Gerência regional para a educação no ano de 2021, entre elas ele destaca “planejamentos, semana pedagógica, busca ativa de alunos, escolha de livros, formação (hora de trabalho individual e coletivo), roteiros, calendários, conselhos de classe, mapeamento de turmas, projetos, entre outros”. Situação que interfere na aprendizagem, desejos, sonhos e perspectivas de muitos discentes, provocando um sentimento de adiamento de todos os planos no contexto educacional. Vale destacar que essa mudança gerou uma interferência na vida familiar de todos os parentes, variações de rotinas trabalho e ocupações (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020).

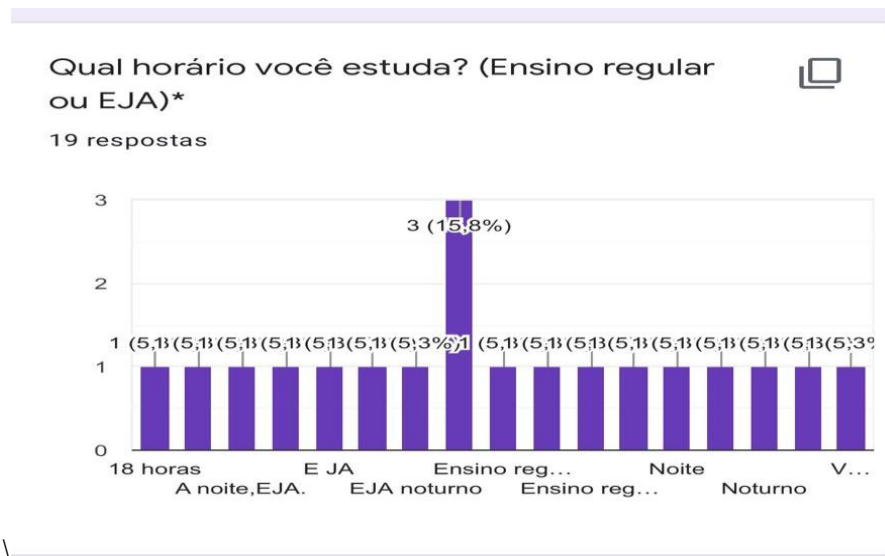
Sobre o questionário aplicado aos alunos, analisou-se indicadores afetivos de saúde mental e pedagógicos nesse período de pandemia e afastamento social, questões de moradia, condições financeiras, disponibilidade de tempo para os estudos e acesso à internet, além de explorar a visão do futuro dos discentes com relação ao retorno das aulas presenciais.

Sobre o perfil do alunado segundo os dados do formulário, descobrimos que entre os respondentes 68,42% se declaram do gênero feminino e 31,58% se declaram do gênero masculino. Em relação raça ou cor: 63,2% se declaram pardos; 15,8% negro; 10,5% branco; e 10,5% não se declararam. Estado civil: 57,9% se declaram solteiro (a); 21,1% casado (a); 15,8% vivem em união estável, e 1 pessoa é divorciada. Sobre a zona onde fica sua residência: 52,6% dizem morar na zona urbana, e 47,4% moram na zona rural. Perguntados se trabalham ou não, 52,60% afirma que sim, e 47,4% que não. Entre os aparelhos tecnológicos que usam para assistirem as aulas: 94,7% usam celular e 6,3% utiliza notebook. Sobre a internet dos discentes: 94,7% declaram usarem Wi-Fi, 6,3% usam 3G; 21,1% afirmam compartilhar a internet com vizinho (a) e 78,9% dizem ter rede privada.

Sabendo que um dos grandes desafios do ensino remoto é o cotiado e a rotina das casas dos alunos e professores, e adaptação a esse novo modo de estudar e trabalhar, procuramos saber onde e com quem esses alunos moravam; em qual turno estavam matriculados; e quais suas principais dificuldades em aprender no atual cenário. O resultado foram as seguintes imagens:



Turnos que estudavam:



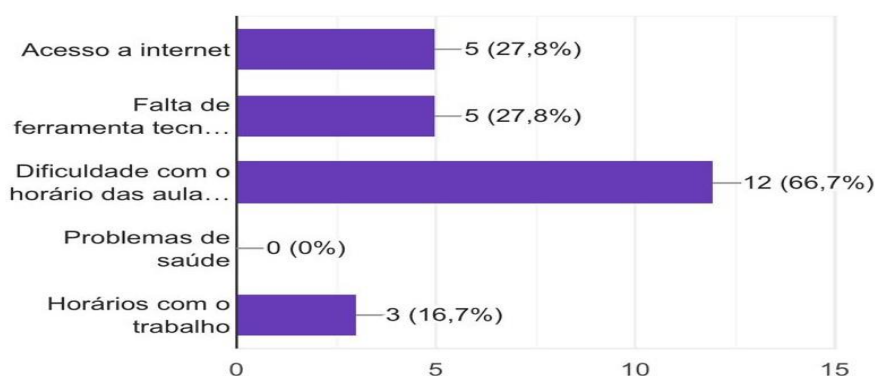
Fonte: Google Forms (2021)

A sugestão de educação remota na rede pública como um todo, pode ser percebida como um grande equívoco, pois, inviabiliza o acesso ao conhecimento da classe social menos favorecida, por não ter acesso às tecnologias digitais ou não possuírem condições de moradia adequada para acompanhar de maneira satisfatória os momentos de aulas virtuais, pois, moram em residências pequenas com poucos espaços apropriados para poder estudar (MIRANDA et. al, 2020).

Existe, uma urgência na revisão e adequação do atual modelo de educação mediada por tecnologia por meio de novos formatos que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes, bem como permitam que essa trajetória educativa seja avaliada de forma assertiva. Tais pontos, entretanto, dependem não somente da busca por novos formatos tecnológicos, mas de intensa e competente formação dos professores e outros profissionais da educação (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020). Nesse sentido, as principais barreiras enfrentadas pelos discentes segundo eles são:

Quais dificuldades você tem enfrentado com o ensino remoto? (Pode marcar mais de uma opção)*

18 respostas



Fonte: Google Forms (2021)

Ainda nessa perspectiva de desafios frente a nova “realidade escolar” uma das alunas respondeu: “Sempre enfrentei problemas, pois não tenho Wi-Fi, uso dados móveis, a pouco tempo consegui o Wi-Fi da vizinha, porém nem sempre funciona, tenho dificuldade em fazer os trabalhos, por outro lado tem suas vantagens pois estamos no conforto de nossas casas[...]”. Outra diz: “[...] “É difícil se organizar e até se concentrar para acompanhar as disciplinas. Estudar em casa não é a mesma coisa de estudar na escola. Na escola você fica concentrado na aula. E em casa não tem como”. A proposta de educação ofertada por meios tecnológicos sempre trouxe alguns obstáculos, e a partir desse relato é notório que tais questões passam pelo ambiente no qual o aluno está inserido em seu convívio familiar e social.

Partindo para a experiência do Residência Pedagógica, notamos semelhanças em relação aos relatos expostos anteriormente, mas nos propusemos a relatar as nossas próprias

angustias, e experiências como residentes e também como alunas de graduação. No contexto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), após a congelamento do período 2020.1 foi pensado na oferta de um período especial, o 2020.2, nesse período algumas disciplinas foram ofertadas (adiantadas) inaugurando assim o Ensino a Distância da universidade, mas algumas disciplinas ficaram na pendência como Estágio I, II e III, essa não foi a realidade só do curso de História, mas de todos os cursos de todos os Campi da UNEAL.

Após reuniões virtuais e consultas públicas que tinham como centro de discussão a oferta da disciplina Estágio I, II e III, dividiam opiniões como a oferta da disciplina em EAD e o estágio feito pelos alunos fosse feito do mesmo modo. Além disso, outro tema em questão era a não vacinação dos estudantes, que ficou a cargo dos municípios, seguindo um cronograma e etapas de vacinação por faixa etária. Após um ano sem a oferta da disciplina, acarretando o acúmulo dos três estágios dependendo do período em que o discente estivesse matriculado (essa é uma realidade do curso de História) a disciplina é ofertada no semestre 2021.1, mas fazendo parte da grade de disciplinas descongeladas no período 2020.1.

A proposta feita pelo professor Kléber Bezerra, professor responsável pela disciplina em questão foi a de um currículo construído em coletividade, em grupos, nós (os alunos) iríamos estagiar na escola de nossa preferência como foi feito nos dois estágios anteriores, em encontros semanais discutimos nossas experiências com o estágio EAD. Essa forma de partilha de experiências e aprendizados nos proporcionou um olhar mais detalhista em relação as diversas realidades escolares apresentadas pelos demais colegas, mas também nos gerou uma série de questionamentos de como será o futuro educacional pós pandemia.

Goldbach e Macedo (2007) relatam que é muito importante que os cursos de atualização dos docentes proporcionem várias estratégias de ensino modernas, como o uso de equipamentos de informática, para aperfeiçoar o modo de ensino. Inesperadamente, por conta da pandemia do Coronavírus, os docentes passaram a ajustar os planos de aula, focalizar em novas estratégias e adaptaram os espaços nas suas casas tentando assim adequar o ensino presencial a realidade do ensino desenvolvido a distância.

Retornando a nossa prática como docentes do Residência Pedagógica na Escola Estadual Almeida Cavalcante, comprovamos o quando o ensino remoto uma maior dedicação dos professores, seja no planejamento que contemple as duas formas de entre aos alunos, ou seja, a de forma online por meio das aulas ao vivo, e seja pelo material impresso que será entregue aos alunos que não possuem acesso aos meios tecnológicos. Outro ponto é ausência de participação ativa dos alunos, nos debates, questionamentos, ou até mesmo presença dada

a instabilidade da internet ou rotina da própria casa. Somando-se tais dificuldades, tivemos nossas angústias pessoais, ansiedades desencadeadas pelo atual cenário pandêmico do mundo, e a crise econômica e política do país, que nos atinge diretamente, e fere nossas perspectivas de futuro.

O FALACIOSO “DIREITO A APRENDER”

Em tempos que demandam resistência e luta pela autonomia pedagógica, pensando nas demandas educacionais e em uma maior qualidade no meio educacional e social, contribuir com a concepção e construção de autonomia do aluno no ambiente pedagógico e fora dele nos permite aproximações do que virá a ser a sociedade. Assim, se faz crescer as críticas recorrentes que se constroem e a qual nos colocam diante de um favorecimento a liberdade do autoritarismo, as políticas neoliberais e ao cinismo ideológico que permite sua movimentação e dissimula seus interesses e intenções no meio educacional,

Representantes desse empresariado, em particular o Todos Pela Educação, passaram a ocupar espaços significativos nos aparelhos do Estado, em cargos de direção em todas as instâncias de governo (federal, estaduais e municipais), nos Conselhos Nacional de Educação, em organismo internacionais, e por meio de parcerias nas redes públicas de ensino, de modo a fincar o caráter privatista, economicista e produtivista na educação pública. (SILVA E MOTTA, 2017, p.33).

O que nos é escancarado à observação diante do empresariado, é o aparelhamento ideológico de seus discursos que denotam tamanha injustiça aos que se encontram submetidos a situações sociais desfavoráveis e diante do falacioso direito a aprendizagem⁹¹, está centrado na recusa inflexível na análise das diversidades que existem nos pontos de partida e no horizonte que traça a mesma linha de chegada, acabando por desconsiderar a realidade social e heterogenia que compõe a sociedade brasileira. A causa que marca a luta e fundamenta a resistência dos profissionais da educação é o fato da educação ser direito de todos,

A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação. (CÁSSIO, 2019, p.16).

⁹¹ As frentes que articulam e elaboram estratégias e ações buscam definir segundo seus interesses, políticas educacionais, no qual o papel das escolas brasileiras e a atuação dos professores estejam de acordo com os interesses da classe que à integram.

A educação se caracteriza pelo seu processo de criação da autonomia do indivíduo e do exercício reflexivo e crítico que envolva o global, mas também o seu entrono social, criando condições para o aluno apropriar-se da cultural, da política e do aspecto particular do seu conjunto social, podendo até mesmo reinventá-los. Desse modo, o papel que o professor exerce nesse processo de ensino está justamente em facilitar o diálogo e propiciar os questionamentos e reflexões do estudante, sendo no meio educacional e escolar estabelecido a realização de ensino-aprendizagem.

A autonomia da educação e o direito que a todos é assegurado como condição e consequentemente necessário para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo encontra-se cada vez mais em evidente ameaça. O prelúdio se evidencia quando grandes empresas avançam e se utilizam da “ideologia da aprendizagem” para lucrar e dessa forma negar o direito à educação e transforma-la em insumo econômico e oportunidade de negócio. Assim, a relação que se coloca com a experiência e conhecimento dentro da estrutura do ensino-aprendizagem deixaria de existir, situação essa que atravessaria o corpo educacional e rompe a relação educacional, reduzir ou romper essas relações torna complexo a qualidade de ensino, contrariando a função social da educação.

CONCLUSÃO

No tocante ao nível de satisfação dos alunos a respeito do seu aprendizado em relação às atividades que estão sendo desenvolvidas pela escola e pelos professores, os estudantes avaliaram a sua aprendizagem como regular ou até mesmo insatisfatória. Tal fato pode ter relação com as dificuldades relatadas pelos alunos como falta de motivação e de um local adequado para estudar, gerando uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos, além da deficiência de explicação dos assuntos, bem como, ausência de um planejamento e organização dos horários de estudos. Os resultados da nossa pesquisa apontam que os professores ainda não apresentaram as competências necessárias para o trabalho com o ensino remoto, com o uso das tecnologias utilizaram-nas apenas como uma ferramenta pedagógica, trocando o quadro de giz, pelos recursos tecnológicos com o WhatsApp, vídeo aula e o livro didático como recurso pedagógico básico.

Além da impossibilidade ao acesso tecnológico, nota-se a dependência física do aluno com a escola, e, consequentemente, a falta de autonomia para prover sua formação intelectual em seu processo de escolarização sem o auxílio do professor. Por fim, o ensino remoto revela

a fragilidade da escola no processo de ensino e aprendizagem, como o uso das tecnologias, a falta de preparo da maioria dos docentes que ainda não dominam as ferramentas tecnológicas educacionais e as necessidades de mais investimentos dessa política para equipar as escolas e propiciar formação aos educadores.

REFERÊNCIAS

ARDANA, Beatriz de Moraes; MARTINES, Gabriella Bonadia; MACHADO, Jaqueline Sales; GALLI, Letícia Borges. **Reflexões acerca da experiência de docentes do Ensino Fundamental I com o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo São Paulo, 2020. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2021/04/Reflex%C3%B5es-acerca-da-experi%C3%Aancia-de-docentes-do-Ensino-Fundamental-I-com-o-ensino-remoto-durante-a-pandemia-de-Covid-19.pdf>. Acessado em: 12 de agosto de 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial: São Paulo, 2019.

DA SILVA, Amanda Moreira; DA MOTTA, Vânia Cardoso. **A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente**. Educação em Revista, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2º ed. Goiânia: Editora da UFG. Brasília: Autêntica Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. Ed. Cortez – São Paulo, 2001.

GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas**. Jornal USP, 2020. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/> > Acessado em 25 de agosto de 2021.

GOLDBACH, T.; MACEDO, A. G. A. **Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”**. Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 6, Atas. Florianópolis, SC, 2007.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. **Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus**. Revista Thema, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 198-225, 2021.

MIRANDA; LIMA; OLIVEIRA; TELLES. **Aulas Remotas em Tempo de Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos**. Editorarealize.com, 2020. Disponível: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_I_D5382_03092020142029.pdf > Acessado em: 15 de agosto de 2021.

SILVA, Jose Adelson da. **Formulário com perguntas** enviado em 14 de junho de 2021.

SILVA; SANTOS; LIMA. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716 – Ano 2020, Volume 1, número 1, set. – dez. de 2020.

INTERCULTURALIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS DE 2010.

Jonathan Vieira da Silva⁹²

RESUMO

O presente texto, apresenta os resultados parciais da dissertação de mestrado, cujo título é “Interculturalidade e consciência histórica no ensino da temática indígena: Currículo e prática em Alagoas”. É desafiador escrever uma análise sobre uma proposta curricular, porém é necessário compreender esses documentos que são frutos de constantes disputas. O referencial curricular de Alagoas de 2010, foi um documento com uma proposta inovadora, ao tentar dialogar com autores críticos ao sistema capitalista, como Karl Marx, Paulo Freire e Henry Giroux. Contudo, a utilização de autores críticos ao sistema capitalista não é a incorporação de um currículo interétnico, e também não significa compreender o ensino de história como umnexo entre presente, passado e futuro. Então, para sintetizar os pontos principais da pesquisa, foram utilizados dois eixos: o primeiro é compreender como o ensino de história é representado nos documentos oficiais emitidos pelo governo, com ênfase em dois pontos, História indígena e didática da História. O segundo, é o discurso produzido pelo currículo sobre a diversidade e a educação intercultural, como o ensino de história contribuiu ou não, para a educação histórica pautada na interculturalidade. A base teórica da pesquisa surge de um diálogo com os seguintes autores: John Rüsen⁹³ (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2016), Isabel Barca (2018), Edson Silva (2012), (2008), Bodo Von Borries (2018), Ivor Goodson (1995) e Tomas Tadeu da Silva (2016)

Palavra-chave: Currículo, Ensino de História, Interculturalidade

⁹² Mestrando do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Membro do Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História – LAPPEHis. Graduado em História (UFAL).

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa inicia-se tendo como objetivo chamar atenção para o programa curricular de Alagoas, publicado em 2010. Documento que teve como base, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs), editado entre os anos de 1990 a 2002.

O documento curricular produzido pela Secretaria de Educação e Esportes – SEE em cooperação técnica com o Ministério da Educação – MEC e com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD revela a primeira tentativa de implementação de um currículo estadual único, foi criado “com o propósito de orientar a organização da ação pedagógica desenvolvida pelas escolas públicas do estado” (ESPORTE, 2010, p. 4).

Possuindo 93 páginas, dividido em quatro seções, sendo: Análise da organização curricular de outras unidades federativas e das iniciativas locais, princípios norteadores e fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, pressupostos para a organização curricular das etapas e modalidades da educação básica e pressupostos metodológicos do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo não é neutro, é um campo em constante disputa, que revela e esconde, que legitima e deslegitima discursos. Criado para orientar e organizar a educação brasileira. Segundo Circe Bittencourt (2008) o currículo é concebido em todas as dimensões, portanto, o currículo oficial (normativo) é somente uma dimensão do currículo, as outras perspectivas são denominadas de currículo real, currículo oculto e currículo avaliado.

Dois eixos centrais norteiam essa investigação curricular – o primeiro é compreender como o ensino de história é representado nos documentos oficiais emitidos pelo governo, com ênfase em dois pontos centrais, História indígena e didática da História. O segundo, é o discurso produzido pelo currículo sobre a diversidade e a educação intercultural, como o ensino de história contribuiu ou não, para a educação histórica pautada na interculturalidade.

A pesquisa resultou na divisão em três campos. O primeiro discorre sobre a criação do currículo, partindo temporalmente da constituição de 1988 a lei 11.645 promulgada em 2008, relacionando o currículo com a didática da História e o ensino interétnico. O segundo campo, discursa sobre o conceito de História na proposta curricular, como é situado o processo de ensino e aprendizagem. O último, quais são os conceitos apresentados sobre a temática indígena, como é relacionado as “aprendizagens”.

A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO ALAGOANO

Para compreender o currículo alagoano, foi necessário partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A partir do artigo seis da Constituição são direitos sociais a “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988) no artigo 22, inciso XXIV, compete a união legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988).

Outros artigos⁹⁴ da constituição reforçam a importância da educação como direito inerente do ser humano. Além da constituição, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, que organiza as etapas de ensino, modalidades, recursos financeiros e princípios e fins da educação nacional.

A constituinte de 1988, marca o ressurgimento do Brasil como uma democracia, alicerçada em valores humanistas, garantindo saúde, educação e moradia. E a LDB demonstra o compromisso com a educação dos brasileiros, garantindo sua gratuidade e investimento contínuo.

A constituição e a lei 9394/96 representam as ideias da década de 90, com a valorização da ciência e legitimação de valores inalienáveis do homem. Contudo, como ressalta Lilia Schwarcz e Heloisa Starlink (2018, p. 502) “No Brasil a democracia convive perversamente com a injustiça social”

Não é alcançável a todos uma educação pautada no pluralismo de ideias, como garante a LDB, não foi possível a garantia da educação a todos os brasileiros, como garante a constituição. E não foi possível o ensino pautado na diversidade étnica-racial do Brasil⁹⁵. E para diminuir esse abismo entre as leis e a realidade brasileira, são criadas as leis de reparação histórica.

Essas leis são resultadas de reivindicações do movimento negro, acadêmicos e intelectuais na denúncia do racismo e na formação de um ensino inclusivo e descolonizador. E nesse contexto em 2003 é criada a lei de 10.639 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008 foi incluso a obrigatoriedade da temática indígena também, com a lei 11.645.

A inclusão e obrigatoriedade versa sobre todo o currículo brasileiro, porém “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

⁹⁴ Capítulo III da constituição “Da educação, da cultura e do desporto”.

⁹⁵ Garantida no artigo 3, inciso XII

O interesse pelos debates ocorridos dentro do currículo perpassa os docentes e inclui toda a população brasileira, comprovando a incessante disputa de interesses no campo curricular.

Contudo, quais foram os resultados dessas leis de reparação histórica para o ensino de história? Qual o significado de ensinar história dentro da perspectiva intercultural? E ademais, quais as alterações no currículo estadual de Alagoas perante a obrigatoriedade do ensino da temática indígena e afro-brasileira?

O ensino de História está interligado a formação humana, interculturalidade, diversidade, relações étnicas e todos os temas que permeiam o homem e sua vida em sociedade. Pois, de acordo com Jörn Rüsen (2010) a história é um nexos entre presente, passado e perspectiva de futuro. Então todos os problemas e demandas do presente, permeiam a nossa visão do passado e assim auxiliam na tomada de decisão para o futuro.

A História existe nas ações práticas do dia a dia, é vivenciada dentro e fora das escolas, permeia a nossa relação com o passado. Todo o processo de ensino e aprendizagem histórica está implicitamente conectada aos meios de comunicação de massa, aos processos escolares, aos lugares de memória e demais espaços de convivência humana.

Metodologicamente há diversas abordagens para compreender esses processos de ensino e aprendizagem histórica. De acordo com Bodo Von Borries (2018) existem quatro pilares da função da didática especializada, que são: Desenvolvimento da teoria, reflexão normativa, exploração empírica e auxílio pragmática. O autor exemplifica,

O desenvolvimento da teoria: “Consciência histórica”, “modelo de simbologia”, “abordagem por competência”, “construção didática especializada”. Reflexão normativa: sugestões de identificação, decisões sobre objetivos de aprendizagem, escolha dos temas, formas de avaliação. Exploração empírica: expectativas de alunos e professores, dificuldade dos livros escolares, distribuição de roteiros de aula, habilidades e atitudes dos alunos. Auxílio pragmático: ex. livros escolares, modelos de aula, instruções para projetos e relatos de experiências, testes. (BORRIES, 2018, p. 24).

As funções da didática especializada dialogam uma com a outra, da mesma forma ocorre com o currículo ele conecta a narrativa governamental com as práticas escolares, a cultura escolar, e faz a mediação das relações de poder. Então, ao abordarmos o referencial curricular é possível analisar os quatro pilares da função da didática especializada. Entretanto, nesse trabalho será priorizado o discurso sobre os objetivos de ensino da temática indígena, como é escrita a narrativa dos indígenas, e qual o seu papel na educação Alagoana.

A ênfase na temática indígena é explicada através da luta por uma história decolonial, pois “O currículo de ensino de História e os livros didáticos adotados atualmente ainda

carregam, de forma geral, fortes heranças da produção historiográfica do século XIX quando se refere à temática indígena” (MACEDO, 2020, p. 142).

Em suma, o currículo e o ensino de História são políticos e estão em constantes disputas. Então, para dialogar sobre a temática indígena no currículo e compreender a função do ensino de história é importante dialogar com alguns autores chaves, como: John Rüsen⁹⁶ (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2016), Isabel Barca (2018), Edson Silva (2012), Peter Lee (2008), Borries (2018), Maria celestina de Almeida (2010), Ivor Goodson (1997) e Tomas Tadeu da Silva (2016).

A escolha dos autores mencionados surge do diálogo entre interculturalidade e consciência histórica, entre estudos dos povos autóctones e prática da sala de aula e entre os estudos sobre currículo e a prática da sala de aula. Dividindo por campo de estudos, foi estrutura da maneira que passo analisar os dois eixos centrais da pesquisa.

O CURRÍCULO ALAGOANO DE 2010 E O ENSINO DE HISTÓRIA: ESPAÇOS DE DEBATE E DE FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA

Ao ler o documento, vi referências a Karl Marx, Paulo Freire, a lei 11.645 e a lei estadual 6.814/2007⁹⁷, ao primeiro momento, compreendi um currículo voltado a criticidade, ao desenvolvimento de uma educação que lute por uma mudança na estrutura geral do capitalismo.

Cabe refletir sobre a criticidade colocada no documento, os autores que eles utilizaram e suas percepções de poder. Com isso, de acordo com Silva (2016) o currículo crítico é pautado no questionamento e na transformação radical, ele oposto ao tradicional, para o autor “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2016, p. N.P). Na apresentação do Referencial Curricular é notório o seu caráter

⁹⁶ Jörn Rüsen estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966 concluiu sua tese sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen, um dos representantes teóricos do historicismo alemão. Nos anos seguintes lecionou filosofia e teoria da história em diversas universidades alemãs. Sendo que, em 1974, a universidade de Ruhr, em Bochum, oferece-lhe a cátedra em História, onde permaneceu até suceder Reinhart Koselleck na universidade de Bielefeld, em 1989. Entre 1994 e 1997, esteve na diretoria do Centro para Pesquisa Interdisciplinar em Bielefeld. Tornou-se presidente do Kulturwissenschaftliches Institut em Essen em 1997, local em que continuou seu trabalho sobre a consciência histórica e o pensamento histórico, iniciado no período em que lecionou em Ruhr, além de estudos comparativos internacionais sobre consciência histórica e historiografia, a história da cultura histórica e a teoria da ciência das culturas. Aposentou-se em 2007, como presidente do Kulturwissenschaftliches Institut, e atualmente permanece como pesquisador sênior coordenando um projeto de pesquisa sobre o humanismo na era da globalização. (Wiklund, 2008).

⁹⁷ A Lei Estadual nº 6.184 de 02 de julho de 2007 que acrescentou além das questões tratadas na legislação nacional os conteúdos da História Afro-Alagoana nos currículos das instituições públicas estaduais de ensino.

transformador, no trecho: “práticas pedagógicas transformadoras da triste realidade escolar que assombra, há muito tempo, os cidadãos alagoanos.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 7), e para complementar, no capítulo três, subcapítulo 3.5, é reforçado a ideia de transformação,

Esse processo de mudança nas relações sociais nos lança para uma pedagogia que sugere o questionamento, a problematização, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência e suas diferentes formas de expressão. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 30)

O currículo pautado na criticidade, elabora uma formação humana com base na formação integral do homem: corpo, psíquico, social e cultural, sua base é encontrada em autores como: Paulo Freire, Karl Marx e Henry Giroux. Todos eles referenciados e utilizados no documento curricular de 2010.

Contudo, o ponto central de investigação é o ensino de História e suas abordagens, para isso, o capítulo principal do referencial é o quinto “Pressupostos Metodológicos do processo de Ensino e Aprendizagem”. Dividido em quatro subcapítulos: A organização do conhecimento, A abordagem metodológica, ensinar exige rigorosidade metódica e pesquisa, avaliação de aprendizagem e aprendizagens básicas esperadas na educação básica.

Antes de mergulhar no capítulo e analisar a didática da história e o ensino da temática indígena, é necessário compreender o que é a didática do ensino de História, e como deve ser uma proposta inclusiva no ensino interétnico. Quando me refiro ao ensino de História ou didática da história, estou utilizando da teoria de Rüsen (2012) que sistematiza a teoria como única, diferente epistemologicamente das demais teorias de aprendizagem, sociológicas e psicológicas, seu objeto de estudo é “investigar o aprendizado histórico” (RÜSEN, 2010, p. 39).

Um currículo do ensino de História tem que compreender que existe uma consciência histórica a que permeia toda a vida humana, que “teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processos de aprendizagem” (RÜSEN, 2010, p. 40).

O RECAL “compreender que não se propõe a debater a organização dos conhecimentos escolares por disciplinas, visto que o processo de produção da ciência tem sido historicamente organizado dessa forma.” (ESPORTE, 2010, p. 61). O ensino de História não tem um espaço específico de conhecimento e discussão, metodológica e prática. Pois, o

referencial não aborda nenhuma disciplina dessa maneira, ele agrupa e tenta utilizar da denominada “interdisciplinaridade” para a formulação de um conhecimento amplo.

A teoria do ensino de História e da consciência histórica não se opõe aos conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinariedade. Entretanto, não é viável apresentar esses conceitos como solução para as dificuldades de aprendizagem dos discentes. Mas afinal, existe alguma posição sobre o ensino de História no referencial curricular de Alagoas de 2010? Em síntese, não. O documento não apresenta nenhum campo, discussão ou menção ao ensino de História. Entretanto, existem as aprendizagens esperadas da educação básica, que contempla o ensino de História.

As “aprendizagens” remetem a influência dos PCN’s de História que mediante o processo de transposição didática do professor⁹⁸, ele estaria apto a dimensionar o conteúdo escolar e criar situações para suprir os objetivos propostos nos parâmetros. A diferença é que, no documento de Alagoas é incorporado as aprendizagens como forma de avaliação dos alunos, como salienta que “essas aprendizagens básicas são apenas referências para a avaliação dos resultados da aprendizagem e se referem à função social do conjunto de conteúdos básicos relevantes para a formação dos alunos.”(ESPORTE, 2010, p. 70).

Propostas curriculares sem diálogo com professores, com pesquisadores da área e sem especificidade de ensino, acaba tornando-se um documento sem aplicabilidade prática. Gerando críticas similares as dos PCN’s, pontuando-as temos: falta de diálogo com os professores para a formulação do documento, sem participação de especialistas das áreas para compor áreas específicas de ensino, sem informações sobre formação continuada e condições de trabalho dos docentes.

A diferenciação da análise do RECAL (2010) para o PCN, está na compreensão se o documento foi utilizado para introdução de uma política neoliberal. Pois, de acordo com Cabral (2002), os PCN’s introduzem elementos sutis de uma política neoliberal. No RECAL, esses elementos não foram observados e o discurso curricular pautado em uma formação integral do ser humano, em uma perspectiva Marxista.

O ensino de história não tem um espaço de discussão no documento, de modo que, para analisar o ensino da temática indígena e a formação intercultural em uma perspectiva de formação de consciência histórica, é necessário dialogar com dois autores chaves: Peter Lee

⁹⁸ “A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas[...]”(BRASIL, 1997, p. 31)

(2003) e Isabel Barca (2001), aludindo os conceitos como substantivos, de primeiro e segundo grau.

QUAIS OS CONCEITOS SÃO APRESENTADOS NO REFERENCIAL CURRICULAR DE 2010?

A criticidade curricular é essencial para a formação dos discentes, contudo, no final do século XX e início do XXI, surge a necessidade de compreender o currículo para além da crítica. Pois, insurge dentro dos movimentos sociais uma forte demanda por um espaço dentro das propostas curriculares. Os processos de inclusão das relações culturais, dos movimentos de gêneros, da luta feminista, da compreensão das alteridades nas relações repercutem na educação, e em especial no ensino de História e nas propostas curriculares advindas do governo Federal, Estadual e Municipal.

O processo de inclusão não é estático, e sim dinâmico, as novas abordagens curriculares não simbolizam o fim das anteriores, mas sim, uma dinamicidade entre pautas sociais e propostas críticas e tradicionais. De acordo com Silva (2016, n.p) uma mudança ocorrida na compreensão das relações étnicas raciais, é que a discussão se concentrava no acesso à educação. “A questão consistia em analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários.” (N.p).

Na teoria pós crítica, “o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. É também nas análises mais recentes que os próprios conceitos de “raça” e “etnia” se tornam crescentemente problematizados.” (SILVA, 2016, N.p). No ensino de História, além da lei de reparação histórica que traz a obrigatoriedade de abordar os assuntos sobre História da África e História Indígena, é imprescindível o alinhamento do docente com as abordagens culturais e a compreensão cognitiva dos alunos.

Implicando que para um efetivo ensino de História é necessário, além da compreensão de História Indígena e Africana, uma abordagem empática da história. De acordo com Peter Lee,

A empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram”. (LEE, 2003, p.19-36).

Ao utilizar a matriz de pensamento proposta por Rüsen (2010), ampliamos o conceito de currículo e sua noção na vida prática do aluno. Para o autor, o ensino de história é compreendido como umnexo entre passado e presente, e assim ampliando as decisões para o futuro.

Para uma abordagem empática da História, proposto por Peter Lee, e uma compreensão efetiva da didática da História, é possível visualizar um currículo que além de abordar o conteúdo dos alunos, seja um documento que permita uma compreensão do ensino de História como único, na abordagem e metodologia.

No RECAL 2010, não foi possível ver essa abordagem da didática da História e quando é referido o ensino interétnico, busca concentrar o ensino na construção da identidade do estudante negro e/ou indígena, não abordar a obrigatoriedade do ensino interétnico para todos, independente dos estudantes presentes em sala. No subcapítulo “educação, diversidade e diferença” refere-se que o “O aluno negro e/ou indígena, por exemplo, precisa (re)construir sua identidade cultural e, nesse sentido, a escola pode contribuir na busca e compreensão dos referenciais que constituem sua etnicidade. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 31).

Nas aprendizagens esperadas, os indígenas aparecem no nono ano do ensino fundamental “Compreender a importância das comunidades Indígenas e Quilombolas na construção e formação da nossa cultura.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE, 2010, p. 76). Uma menção enraizada na formação da cultura, como se o indígena estivesse contribuindo somente com a sua cultura. Essa visão, relembra uma velha construção simbólica do indígena realizada no século XIX, o qual traz a visão do indígena como símbolo nacional e orgulho da nação por sua cultura.

Não existe menção dos indígenas no ensino médio, e apesar do documento trazer a lei 11.645/2008 em uma nota de rodapé, não incentiva e não cumpre a função de ser um norteador do ensino de Alagoas. Enquanto o ensino intercultural não for apresentado como uma proposta decolonial do ensino de história, conceitos antigos e retrógrados irão permear os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

CONCLUSÃO

O resultado da pesquisa serve para compreender como é a formação do currículo no Estado de Alagoas. Por ser o primeiro referencial, é importante compreender que ele é um

produto, uma construção social, como ressalta Goodson, “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos.” (GOODSON, 1997, p. 17).

É necessário um currículo que compreenda o ensino de História como único e que possui sua própria didática e seus processos de ensino e aprendizagem. Enquanto os currículos forem centrados em tendências generalistas de ensino, a história não terá uma relação com a prática cotidiana.

A História é um nexos entre passado, presente e tomada de decisão para o futuro, de acordo com Rüsen (2010), possuímos uma consciência histórica inerente ao ser humano, que é orientada temporalmente por quatro narrativas: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. A compressão da consciência dos estudantes, é observada no âmbito escolar e no seu dia a dia com a comunidade. A partir do momento em que o ser humano tem que tomar uma decisão, ele escolhe um tipo de narrativa.

Mediante esta concepção de ensino de História é possível dialogar com a interculturalidade, e refletir que os programas curriculares são os principais responsáveis pela formação e pelo conceito de História dos indivíduos que frequentaram o ambiente escolar. A lei 11.645/2008, não é uma exigência para uma adequação curricular, é a luta por uma necessidade urgente de um processo de ensino “decolonial” que apresente uma perspectiva multicultural de ensino.

O currículo de rede pública de Alagoas de 2010 não apresenta essa perspectiva e não consegue dialogar com a didática da História. Em suma, foi possível observar como o currículo alagoano é formado, qual o lugar que o indígena ocupa ou não ocupa, refletir sobre a interculturalidade, currículo e consciência histórica. Levantar questionamentos que poderão levar a outras pesquisas, como por exemplo: Na prática dos professores de História de Alagoas, como posicionam o indígena? Que narrativa utilizam? Quais os documentos que norteiam o ensino de História e como se relacionam com as teorias de aprendizagem?

REFERÊNCIAS

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. 1. ed. [S. l.]: W.A Editores, 2018.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. 1988.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. [S. l.: s. n.], 1997.

ESPORTE, Secretaria de Educação e. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas**. [S. l.: s. n.], 2010.

MACEDO, Michelle Reis de. Democracia e direitos indígenas na sala de aula: estratégias de ensino de História indígena na educação básica a partir da trajetória política do índio Mário Juruna. **História: uma disciplina sob suspeita**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 204. <https://doi.org/10248249786555784411>.

RÜSEN, Jorn. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Párana: [s. n.], 2010.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloisa M. **Brasil: Uma biografia**. 2ª Edição. [S. l.]: Companhia das Letras, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE SEE. **REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS**. Maceió: [s. n.], 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS *BANTU* NO ENSINO DE HISTÓRIA: LEI FEDERAL 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA “Descrições de Experimentações”

Wudson Guilherme de Oliveira⁹⁹

Resumo

O presente artigo tem como finalidade apresentar ações afirmativas ancoradas na implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. Onde construímos e traçamos estratégias sólidas para a redução do Racismo em uma instituição privada de educação, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro. Para o sucesso desta proposta, trabalhamos com os valores ligadas aos aspectos culturais, históricos, linguísticos, geográficos e a afroperspectivas dos Povos *Bantu*, bem como suas contribuições transportadas para o Brasil, como possibilidade de uma educação antirracista e decolonial, que serviram de subsídio para propor Oficinas, Leituras e Rodas de Diálogos potentes na luta contra o Racismo na Disciplina de História.

Palavras-chave: Afroperspectivas; Povos *Bantu*; História.

⁹⁹ Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Graduado em História pelo Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM, Especialista em História da África e a Diáspora Africana no Brasil pela SIMONSEN, em Educação e Relações Raciais Educação na UFF/PENESB e em História e Cultura Afro-brasileira e Africana UNIAFRO Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela UFRRJ/LEAFRO. Desenvolve vivências como professor de História, Filosofia, Geografia e Sociologia, Palestrante e Oficineiro. Possui de modo voluntário um “Projeto de sensibilização Étnico-Racial sobre a história e cultura africana, indígena e afro-brasileira nas salas de aula”. E-mail: wudafrica@gmail.com.

APRECIÇÕES INTRODUTÓRIAS

“A educação é o principal elo que pode fazer ser propagada e disseminada as intensões das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, valorizando assim as histórias e os feitos dos grupos africanos que aportaram no Brasil, dos seus descendentes afros-brasileiros e os indígenas em nossa sociedade, contribuindo de forma positiva no processo de eliminação das discriminações, a redução do racismo e a exclusão das desigualdades”.

Wudson Guilherme de Oliveira, 2018.

O aforismo acima apresenta os múltiplos significados da ação afirmativa pedagógica que será manifestada, neste Trabalho/Oficinas/LIVES, onde houveram opulentas experiências, transformações e sensibilizações. Este artigo tem como incumbência propor elucubrações referentes aos entraves ligados aos episódios de Racismo¹⁰⁰ “ideologia de superioridade racial que tende a beneficiar as pessoas brancas” (MALOMALO, 2018, p. 491) ocorridos no Ambiente Virtual Escolar, onde o material pretende amostrar potentes descrições de experimentações ocorridos nas atividades pedagógicas do ensino da Disciplina de História, como forma de reduzir os impactos racistas nos espaços de saberes do Chão da Escola.

Ainda que não seja encarado como algo determinado, exatamente 18 anos adinâmico já se passaram desde a sanção da implementação das Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008¹⁰¹ “Ela simbolizava, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (BRASIL, 2009, p. 9), Leis que transvertem o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde estipula a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Básico. As presentes Leis vêm com os intuitos de alterarem a anterior de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apoiada e acrescida nos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Inclusive desenrolaram-se inúmeras intervenções civis e governamentais com o intuito de desenvolver questões reflexivas para a sua efetivação nos espaços de educação. Apesar disso, ocorreram incontáveis barreiras que ainda colocam em xeque a evolução e

¹⁰⁰ O racismo está longe de ser “uma questão dos negros e das negras” e de outros grupos discriminados. Ele é fruto das desigualdades existentes nas relações sociais entre pessoas brancas e grupos constituídos por pessoas negras, imigrantes, indígenas, ciganas, migrantes etc. superá-lo é um desafio e responsabilidade de toda a sociedade. CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola / Ação Educativa, Unicef, SEPIR, MEC – São Paulo: Ação Educativa, 2013, p. 33.

¹⁰¹ No mês de março de 2008, é instituída a Lei Federal 11.645/08, que inclui as temáticas ligadas à história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todo território nacional.

promoção de sua permanência, como apresentam em alguns trabalhos recentes sobre as discursões dos entraves e avanços para o cumprimento das Leis nas escolas.

Não obstante, para que esta que as Leis sejam inclusas de modo eficiente e dinâmico na sociedade educacional e demais espaços, ainda existe algumas adversidades para que possam adentrar nos Espaços de Saberes, e assim possibilitar a abordagens vigorosas das suas perspectivas fundamentais que foram propostas no Artigo 26 A da LDBEN.

É significativo notabilizar que os atravancos para as implementações das Leis em questões, vem sendo denunciadas por educadores e pelo Movimento Negro¹⁰² “[...] grupo que luta pela própria cidadania, conscientização e valorização dos próprios valores culturais, com intuito de propagar as proposições e reivindicações da população negra na busca de alcançar justiça racial e social” (MACHADO e OLIVEIRA, 2018, p. 69) que sinalizam problemas acerca da falta de cursos de formação pedagógica sobre as intenções das Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, sem esquecer de mencionar a carência de materiais, didáticos e paradidáticos que não estão presentes no Chão da Escola, em especial nas salas de aula, acarretando à não subsidiar os Professores Regentes.

Consequentemente, Elas não serão reconhecidas e valorizadas pelos Profissionais de Educação e demais agentes, impossibilitando a incorporação dos referentes conteúdos que abrangem a História e Cultura Africana, dos Afro-Brasileiros e dos Grupos Indígenas nos Currículos da Educação Básica.

Continuando, no Estado do Rio de Janeiro e adjacências, durante os 18 anos, foi possível encontrar numerosos cursos de Formação Continuada para profissionais da Educação e Professores, e também à militantes do Movimento Negro e a sociedade civil, que se apoquentavam com uma sociedade mais igualitária e justa.

Ainda assim, estas ações afirmativas “Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime à discriminação, e tem como principais beneficiários, os membros de grupos que enfrentam preconceitos” (CASHMORE, 2000, p. 31) de correções, aparentemente não completam todas as faltas de ações imbuídas com estas temáticas para cursos e oficinas pedagógicas para Educadores e Professores.

Precisamos refletir também em outras dificuldades, como às de encontrar os materiais que foram produzidos como: revistas, DVD's, encartes, vídeos, jornais, blogs, CD`s, sites,

¹⁰² A respeito dos processos de mobilizações e organização do movimento negro no Brasil referidos ao século passado e atual, podemos nos portar em referenciais como: Roger Bastide, 1972; Florestan Fernandes, 1978; Clóvis Moura, 1983; Kabengele Munanga, 1996; Amauri Mendes Pereira, 2008; Sales Augusto dos Santos, 2005, Marcos Antônio Cardoso (2011), Nilma Lino Gomes (2017) entre outros.

projetos, livros entre outras confecções, para a exaltação das Culturas e Histórias das Áfricas, das Diásporas¹⁰³, afrodescendentes “termo criado pelos movimentos negros para adjetivar, mais genericamente, o descendente de africanos, independente de suas características físicas” (LOPES, 2008, p. 67) e Indígenas.

Existem também outras objeções, para o acesso aos materiais apontados à anterior, como por exemplo à promoção da existência deles e por último, mais não menos importante, a ausência de estímulo e interesse de uma parcela de Educadores, que jogam que a implementação das Leis Federais, devem ser impulsionadas apenas pelos Educadores e Professores Afro-brasileiros “qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo que lhe diga respeito. Relativo, ao mesmo tempo, a África e ao Brasil, como o indivíduo brasileiro de ascendência africana” (LOPES, 2006, p. 22) ou unicamente pelos Professores que lecionam aulas das Disciplinas de Sociologia, Geografia, Artes, Literatura ou História, preferencialmente em culminâncias esporádicas e descomprometidas nas seguintes datas comemorativas:

- 19 de abril, data que é comemorado o “Dia Nacional do Índio”. Atualmente, os grupos indígenas tentam ressignificar em “Dia da Conscientização para a Questão Indígena”, como forma de defesa da sua cultura e dos direitos de seus povos;

- 13 de maio, data que durante muitos anos, não se discutiam as questões que acercavam as “Histórias e Culturas dos Negros no Brasil”, onde só eram lembradas de modo educativo ou cívico, apenas nesta data, dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888, onde anunciou a extinta da escravidão no Brasil. Vale ressaltar que o Movimento Negro tem interpretado esta data como “Dia Nacional de Luta contra o Racismo”, de forma a reeducar e construir novos diálogos pela igualdade e representatividade;

- 20 de novembro¹⁰⁴, data que tem sido realizada em algumas instituições de ensino público e privados apenas nas penúltimas semanas do mês de novembro, como mera efetivação desimpedida sobre a História e Cultura do Negro, como método de cumprimento da Lei Federal 10.639/03 nos Espaços de Saberes.

¹⁰³ Segundo William Safran (1991, p.83) diáspora diz respeito a diversos processos, entre eles à expatriação de comunidades de minorias, que são dispersas de um centro original para pelo menos dois lugares periféricos, que mantém uma memória, visão ou mitologia sobre a pátria original. A diáspora africana, então, é o fenômeno histórico, social e cultural da migração forçada de povos africanos para outros continentes e me interessam os processos de formações culturais e sociais deste contexto.

¹⁰⁴ No Estado do Rio de Janeiro, é decretado como feriado o dia 20 de novembro, data da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, estabelecido com o “Dia da Consciência Negra” sancionada pela Governadora Benedita da Silva pela LEI Nº 4007, DE NOVEMBRO DE 2002.



Figura 1. Imagem do *Slide* sobre a importância da implementação da Lei Federal 10.639/03.
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Acrescentando a todas as negativas à anterior para a “não” implementação da Lei Federal 11.645/08 e Lei Federal 10.639/03, encontramos também o obstáculo propiciado por uma quantidade expressiva de Educadores, Professores e Agentes Educacionais que se recusam em trabalhar as discussões que são amarradas a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Essas resistências sobre essa questão, estão amparadas as faltas de sensibilidades dos colegas, que podem estar atreladas pela repulsa em propor diálogos no Chão da Escola, com debates robustos acerca de tais controvérsias, como por exemplo as perspectivas ligadas as Discriminações Raciais “Tratamento desfavorável dispensado arbitrariamente a certas categorias de seres humanos. A discriminação racial tem sua forma mais radical na segregação” (LOPES, 2011, p. 458), Racismo, Africanidades “A ideia de africanidade está muito relacionada à experiência de singularidade cultural vivida por aqueles que vivenciam diferentes (e distantes) realidades no continente e nelas percebem semelhanças no domínio da cultura” (LIMA, 2016, p. 73), Juventude Negra, Branquitude¹⁰⁵, Intolerância as religiões afro-brasileiras “As religiões de matriz africana desenvolvidas no Brasil compreendem, principalmente, as várias vertentes de culto aos orixás e ancestrais iorubanos e voduns jejes; o culto a ancestrais bantos e ameríndios; a umbanda; e outras formas sincréticas” (LOPES, 2011, p. 1107), Estéticas “Pensar sobre experiências estéticas perpassa por uma reflexão acerca do corpo e tudo aquilo que o atravessa e o toca” (OLIVEIRA e FERNANDES, 2019, p. 129), Questões Quilombolas, Saúde da População Negra, Preconceito “Atitude

¹⁰⁵ A branquitude é compreendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade”, o representante de todas as pessoas. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que grande parte das pessoas brancas não consiga enxergar a dor das pessoas que enfrentam discriminação étnicorracial. Buscar maiores conhecimentos em “*Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*”, de Liv Sovik.

desfavorável para com um grupo ou indivíduos que nele se inserem, baseada não em seus atributos reais mas em crenças estereotipadas” (LOPES, 2011, p. 1059), Antirracismo entre outros diálogos pujantes, devido ao sentimento de despreparo dos Profissionais Educacionais em relação ao domínio das temáticas, ou mesmo a indisposição em promover reflexões descolonizadoras sobre os grupos africanos e a sua diáspora no Brasil.

Todas as inquietações propagadas no presente artigo, pretendem provocar e promover nos Estimuladores Educacionais, uma ação reflexiva em relação à emergência de se consolidar caminhos possíveis que proporcione de modo efetivo a implementação do Artigo 26 A da LDBEN, visando diminuir as manipulações estruturadas do Racismo, discriminação e preconceito que encontramos de forma mascarada no Chão da Escola.

TESTEMUNHANDO ATRAVÉS DO WHATSAPP

Em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, em uma instituição privada de Educação Básica, composta por grande quantidade de Alunos jovens, Pardos (as) e Pretos (as), e uma quantidade menor de Alunos (as) Brancos, localizada na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Em tempos de pandemia ocasionada pelo COVID 19¹⁰⁶, após a geração de um “Grupo de Mensagens de *WhatsApp*”, como um mecanismo que possibilita um Ensino Remoto¹⁰⁷ em tempos de pandemia.

Durante as trocas de mensagens pedagógicas matinais, determinados Alunos (as) promoveram episódios lamentáveis de *Bullying*¹⁰⁸ e Racismo, com comentários racistas e desastrosos sobre as fotos dos perfis de colegas, bem como a promoção de imagens e áudios com linguagens preconceituosas, que foram validados por Professores e Coordenadores, representados a partir de seus risos “kkkkk”, comentários desnecessários, achismos, visões estereotipadas¹⁰⁹ entre outras manifestações desestruturantes, amparados aos moldes eurocêntricos e etnocêntricos, neste novo espaço virtual de educação.

¹⁰⁶ É um vírus que causa uma doença respiratória causada pelo agente coronavírus (Sars-CoV-2), vírus que foi identificado no mês de dezembro de 2019 na China e posteriormente se proliferou por todo o mundo, acarretando no isolamento social de toda a população mundial.

¹⁰⁷ Vale destacar que ideia surge para que Professores e Alunos, mantivessem interações pedagógicas em determinados horários para manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual, possibilitando suprir as aulas das disciplinas que ocorreriam no modelo presencial.

¹⁰⁸ Beaudoin e Taylor afirmam que “Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorre, sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e realizada dentro de uma relação desigual de poder” (BEAUDOIN e TAYLOR, 2006).

¹⁰⁹ Segundo Antonio Olímpio Sant’Ana, visões estereotipadas são opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito. “Uma tendência à padronização, com

Sobre o nome da instituição, preferimos não revelar, para não prejudicar as pesquisas e a integridade da instituição e profissionais envolvidos, a partir disso, criamos o nome fictício de “Instituto Ecumênico de Educação Maria do Nascimento”¹¹⁰, onde homenageamos aqui, uma “Heroína Afro-Brasileira” que “lutou a favor da Luta contra o Racismo em prol da igualdade racial”.

Após alguns apontamentos feitos no “Grupo de Mensagens de *WhatsApp*” pela minha pessoa e alguns Alunos (as) Negros (as), foi possível constatar a partir dos argumentos dos Professores, Coordenadores e Alunos, que todos acreditavam no “Mito da Democracia Racial”¹¹¹, alegando inclusive que em nosso colégio, assim como no Brasil “não” há Racismo.

A partir dos acontecimentos ocorridos à anterior, eis que surge de modo emergencial a criação das Oficinas/LIVES pedagógica intitulada “A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS *BANTU* NO ENSINO DE HISTÓRIA: LEI FEDERAL 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA” como uma maneira de promover a igualdade racial e a redução do Racismo neste “Grupo de Mensagens de *WhatsApp*”, turma do 1º Ano do Ensino Médio desta instituição privada de educação.



Figura 2. Imagem do *Slide* da ação afirmativa.
Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (2004, p.57).

¹¹⁰ Maria do Nascimento foi assistente social, fundadora e responsável por diferentes atividades no Teatro Experimental do Negro (TEN), acompanhou muito de perto as mazelas sociais da cidade, onde participou ativamente na luta antirracista, coordenou um departamento feminino e o Conselho Nacional de Mulheres Negras a partir do ano de 1950, um dos braços do TEN. Para um maior conhecimento, buscar “*Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras*” de Joselina da Silva.

¹¹¹ Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2010) O Mito da Democracia Racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

LIVES SOBRE A AFROPERSPECTIVA DOS POVOS BANTU

As ações afirmativas estavam inspiradas na implementação da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, nas pedagogias decoloniais¹¹² e antirracistas, na resistência de uma Educação Étnico-Racial, na interdisciplinaridade para valorizar a ancestralidade “Nas culturas africanas constitui um conceito bastante complexo [...] significa o vínculo de todos nós com o ciclo da vida, com todos aqueles e aquelas que nos antecederam e com os valores fundamentais que eles e elas deixaram para nós” (CARREIRA e SOUZA, 2013) Negra, com vista na trajetória e conjuntura atual do afro-brasileiro e amparados nas indagações firmadas na resistência afroperspectivista, “o termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147) dos *Povos Bantu*.

Com a intenção de proporcionar a todos os participantes “Negros” e os “não Negros” envolvidos na atividade, que se sentissem partes importantes desta ação para a promoção ao respeito e a autoestima¹¹³ dos afrodescendentes, em prol de uma Educação Étnico-Racial no combate à amenização do Racismo.

Para início de conversa, nos “Encontros Remotos Semanais” realizados pelo *Google Meet*, decidi trocar diálogos com os Alunos (as) em semanas alternadas, sobre as infinitas questões que acercam as Histórias e Culturas Africanas, em especial as Histórias, Culturas e Linguísticas dos Povos *Bantu* “grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul” (LOPES, 2008).

¹¹² A ativista e pesquisadora Catherine Walsh (2013) foi quem delimitou a referida abordagem por sugerir práticas insurgentes no processo de formação escolarizada, no entanto, também, em outros espaços de conhecimento. Onde se destaca a publicação “*Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*”, livro organizado por ela no ano de 2013.

¹¹³ Sentimento amoroso que uma pessoa é capaz de nutrir por si mesma. Reconhecimento e valorização das próprias qualidades, potencialidades e atributos físicos e respeito às próprias imperfeições e limitações (CUTI, 2007, p. 47).



Figura 3. Imagem do Slide sobre a Migração dos Povos Bantu.

Fonte: *The Nystrom Atlas of Word History*.

Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Os Povos *Bantu* são na verdade, bem mais que um grupo étnico estabelecido, com línguas aparentadas, que reúnem variados conjuntos de pessoas que compartilham um mesmo tronco linguístico trivial, eles também são conjuntos de povos que são encontrados historicamente em um extenso território¹¹⁴ localizado na África Central, onde geograficamente se originou na Nigéria e posteriormente se estendeu para outras áreas de modo diaspórico, para determinados países localizados no Continente Africano.

Vale destacar que entre os séculos XVI e XIX, milhões de corpos africanos vindos dos territórios *Bantu*, atravessaram o Atlântico de forma forçada amontoados nos tumbeiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros¹¹⁵. Porém, esses grupos que foram obrigados a fazer estas migrações, foram subjugados e transformados em mão de obra escravas especializadas. Todavia estas etnias trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas as suas estruturas linguísticas (*Bantu*), culinárias, religiosas entre outras referências históricas, que resistiram aos impactos e as dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

No Brasil, existe uma grande predominância da contribuição vocabular dos grupos diaspórico falantes das línguas *Bantu*, notadamente o *umbundo*, o *quimbundo* e o *quicongo*. Porventura é desses idiomas originários do Continente Africano, que provavelmente

¹¹⁴ Sodré afirma que “o território como patrimônio simbólico não dá lugar à abstração fetichista da mercadoria nem à imposição poderosa de um valor humano universal, porque aponta o tempo inteiro para a abolição ecológica da separação (sofística) entre natureza e cultura, para a simplicidade das condutas e dos estilos de vida e para a alegria concreta do tempo presente” (SODRÉ, 1988a, p. 165).

¹¹⁵ Para saber mais sobre o tráfico atlântico de corpos negros escravizados nos séculos passados, incluindo mapas, estimativas e análises históricas relativas ao tema, acessível por meio da internet no endereço virtual, veja o site www.slavevoyages.org.

A nossa atividade estava impregnada de sensibilizações contundentes para a implementação do Artigo 26 A da LDBEN para a promoção de uma Educação Étnico-Racial. Ao longo da atividade, buscamos a partir de lâminas de *slides*, vídeos, imagens e livros, para tocar nas perspectivas da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/2008, que serviram como estratégias para romper as barreiras do Racismo em prol do respeito, diversidade¹²⁰ e a igualdade, a partir de práticas e ações educativas, a fim de dialogar e promover a História dos Povos Africanos, Grupos Indígenas e a Cultura Afro-Brasileira na construção história e cultura negra no país.

Do ponto de vista de Nilma Lino Gomes (2003), onde evidencia a seguinte afirmação:

Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos (GOMES, 2003, p. 78).

Em outras palavras, mesmo o Brasil tendo um extenso território e de múltiplas diversidades étnicas e culturais, atualmente ainda encontramos barreiras atreladas ao conservadorismo da sociedade, a falta de reflexões sobre as questões raciais nas esferas relacionadas a educação, onde “contribui para que as diferenças de fenótipos entre negros e brancos sejam entendidas com desigualdades naturais” (BRASIL, 2009, p. 219) devido ao “NÃO” lançamento de um olhar mais sensibilizado amparado na afrocentricidade¹²¹ “é uma posição intelectual, uma perspectiva política, um paradigma que toma a África como referência para autodefinição assertiva de si mesma e dos povos africanos no continente e fora dele” (MARQUES e NOGUERA, 2013), que promova a reflexão e o respeito no ambiente educacional integrando relações mais igualitárias, sintonia com as exigências das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 do Artigo 26 A da LDBEN na inserção da temática racial e a pluralidade étnico-racial brasileira nos currículos escolares.

¹²⁰ Nas palavras de Munis Sodré (2001) a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.

¹²¹ Para saber mais sobre Afrocentricidade, buscar Molefi Asante “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar” In NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.



Figura 5. Slide sobre o Reconhecimento da Ancestralidade.
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

No decorrer das atividades, tivemos a possibilidade de nos aproximar a realidade social e étnica dos participantes, facilitadas a partir dos recursos de estratégias áudios visuais, bibliográficas entre outros, corroborando em sintonia com a ludicidade e com a oralidade “Plano de transmissão dos saberes em várias sociedades [...] considera-se que a oralidade é o meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita” (SILVA, 2003, p. 188), entre outros aspectos para a construção de um pertencimento étnico-racial em relação as culturas que permeiam todas as extensões sociais do Brasil.

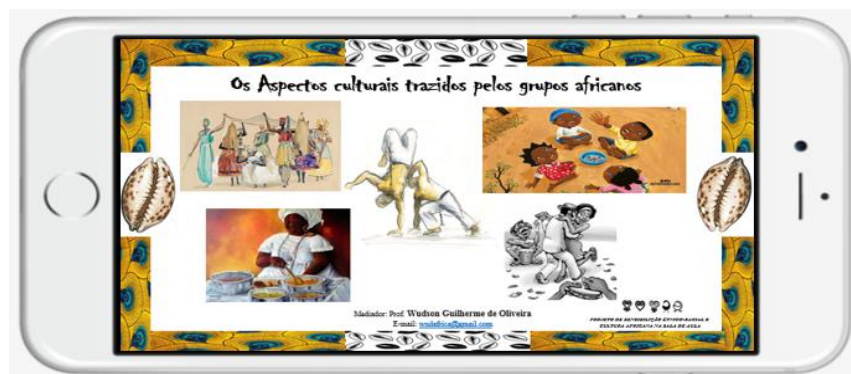


Figura 6. Imagem do Slide sobre alguns dos aspectos culturais introduzido no Brasil pelos Povos Bantu.
Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira (professor).

Nas realizações das Oficinas/LIVES pelo *Google Meet*, foram apresentados “Diálogos” com o intuito de discutir, analisar e pensar a partir das leituras de lâminas dos Slides, questões plausíveis para a superação dos preconceitos e do Racismo existente em nossos cotidianos, com a intenção de subsidiar discussões mais fundamentadas em prol de

um diálogo reflexivo para promover o resgate da memória e identidade¹²² negra a partir da cultura *Bantu*.

Também realizamos durante as atividades, amostragens de livros que dialogavam com as temáticas pautadas na Educação das Relações Raciais. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil (GRAÚNA, 2013), História da África e dos africanos na escola (OLIVEIRA, 2012), África para abandonar estereótipos e distorções (PEREIRA, 2012) entre outros. Todos os livros apresentados, tiveram como intuito possibilitar aos Alunos (as), Professores e Coordenadores presentes virtualmente, um maior contato com estes materiais, e assim contribuir com a cidadania plena para uma sociedade mais justa e igualitária.

Todas as ações pedagógicas e afirmativas foram experiências inovadora para muitos dos participantes, onde alguns desmistificaram questões racistas e estereotipadas, vistas como verdades plenas por alguns, em relação as Histórias e Culturas dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-Brasileiros.

Durante a realização da atividade, percebemos no decorrer da ação afirmativas, que grande parte dos participantes estavam bastante interessados em conhecer um pouco mais sobre as questões relacionadas às diversidades culturais e históricas dos Povos *Bantu*, bem como as Histórias e Culturas dos Africanos, dos Grupos Indígenas e dos Afro-Brasileiros.

CONSIDERAÇÕES

Diante das questões apresentadas neste texto, tentamos mostrar de forma panorâmica as ações afirmativas que conseguimos implementar e atingir a um público bastante significativo na referida instituição privada de educação através de Oficinas/LIVES no *Google Meet* e no “Grupo de Mensagens de *WhatsApp*”.

Entendemos que o Chão da Escola ainda está engessado em relação as questões ligadas a diversidade. Porém não podemos negar que existem variados militantes anônimos na luta para a mudança, pois sabemos que sem a colaboração dos Professores, Diretores,

¹²² A noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento. Portanto, podemos tratar de vários tipos de identidade. No tocante à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos. Também é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros) (BRASIL, 2006, p. 219).

Alunos (as), Pais e toda a sociedade civil, “Negra” e “Não Negra”, não será possível reduzir o Racismo e suas ramificações.

Embora estejamos em tempos de pandemia, a implementação das Leis Federais 10.6339/03 e 11.645/08, para a luta a favor de uma Educação Étnico-Raciais, é necessário o seu uso nas “Aulas Remotas” e nas futuras “Aulas Presenciais”, para quem sabe assim, conquistarmos dias melhores no pós pandemia no Chão da Escola.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie e TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. - Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009.

CARREIRA, Denise e SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola / Ação Educativa**, Unicef, SEPPPIR, MEC – São Paulo: Ação Educativa, 2013, p. 45.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CUTI. *Moreninho, neguinho pretinho*. **Coleção percepções da diferença negros e brancos na escola** – Volume 3 – Brasília: Editora Nove&Dez Criação e Arte, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2010. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. > Acessado em 20 de Jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo** - Educação e Pesquisa, São Paulo, Volume 29, n. 1 jan/fev. 2003.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

LIMA, Mônica. *História da África I*. In: Oliveira, Iolanda (Org.). **Educação das Relações Raciais**. Rio de Janeiro/Niterói: CEAD/UFF, 2016, pp. 65-96.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo - Selo Negro Edições, 2006.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4ª ed. – São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008, p. 31, 67 e 90.

MACHADO, Adilbênia Freire. OLIVEIRA, Eduardo. *Africanidades, Legislação e Ensino: Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade*. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, pp. 49-76.

MALOMALO, Bas'Illele. *Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes*. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, pp. 467-499.

MARQUES, Bruna. NOGUERA, Renato. *Um olhar afro-centrado sobre os bantos: o perfil étnico dos aportados no Rio de Janeiro (1790-1800)*. In: BERINO, Aristóteles. (Org.). **Diversidade Étnico-Raciais e Educação Brasileira – Seropédica, UFRRJ: Evangraf, 2013, pp. 147-169.**

NOGUERA, Renato. *Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. **Revista da ABPN**. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, pp. 147-150.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. *Diálogos sobre educação étnico-raciais em prol da campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo*. In: XAVIER, Leila da Silva; LACERDA, Luciene da Silva e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **21 Dias de Ativismo Contra o Racismo**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018, p. 112.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. FERNANDES, Lygia de Oliveira. *Estéticas negras e a escola: reflexões a partir de conversas com estudante do ensino médio*. In: JÚNIOR, Jonas Alves da Silva; SALES, Sandra Regina e SILVA, Tiago Dionísio da (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades**. Curitiba: CRV, 2019, pp. 127-139.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África para abandonar estereótipos e distorções**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

SAFRAN, Willian. *Diaspora in modern societies: myths of homelands and return*. **Diaspora: a Journal of Transnational Studies**. Toronto: University of Toronto Press, v. 1, n. 1, 1991, pp. 83-99.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. *História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2004, pp. 39-67.

SILVA, Joselina da. **Mulheres negras: histórias de algumas brasileiras**. – 1.ed. – Rio de Janeiro: CEAP, 2009. (Cadernos CEAP).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos*. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afrodescendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. Brasília, UNESCO/São Carlos, EdUFSCar, 2003, pp. 181-197.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando @ cultura: comunicação e seus produtos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 165.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

Quando a representação se confunde com o real: os corpos negros masculinos e suas representações no livro didático de História

Claudinei Caetano dos Santos¹²³

RESUMO

Esse trabalho se propõe a pensar como as representações sobre o corpo negro masculino podem fabricar reproduções heteronormativas e racistas na vida dos estudantes secundaristas, a partir do livro didático de história, analisando como as construções das narrativas do racismo étnico-racial são representadas no mesmo. A partir das imagens representadas no livro didático será pensando os desdobramentos e efeitos que essas produzem nos corpos negros masculinos, bem como em sua construção identitária, vislumbrando esses aspectos pela história ali representada bem como sua cultura, verificando quais efeitos são percebidos em ressonância com as imagens e as pessoas fenotipicamente negras.

¹²³ Licenciado e Bacharel em Filosofia, Especialista em Comportamento Humano nas Organizações e Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea todos pela Universidade Federal de Mato Grosso, pesquisador do Instituto de Filosofia. Contato: prof.claudineicaetano@hotmail.com. WhatsApp: (66) 99977-6440.

PALAVRAS-CHAVE: Representações; Livro Didático; Racismo.

O que se propõe investigar enquanto problemática de pesquisa é como o livro didático de História produz representações sobre o corpo negro masculino e como essas representações podem fabricar reproduções heteronormativas e racistas na vida dos estudantes secundaristas, levando em consideração as dificuldades perpetradas pelo racismo, advindas da herança escravocrata do passado colonizador brasileiro, que por meio dos conceitos eurocêntricos amplamente divulgados, inclusive pela educação e por materiais didáticos, terminam por potencializar perspectivas que tomam os corpos negros, por meio das reproduções vinculadas ao material didático, a partir de estereótipos assentados em pressupostos de força, gênero e sexualidade, que reduzem os corpos em si mesmo, que estão alinhados a uma matriz heteronormativa operam na produção de masculinidades e percepções de si. Nesse matiz, Costa destaca que,

[...] a violência é a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. (COSTA, 1986, p.104).

Esses cerceamentos e silenciamentos por parte deste levante ideológico eurocêntrico que atravessam a sociedade, as relações sociais e grande parte do que ela produz, marcam não só, mas principalmente as sociedades colonizadas, e muitos são “obrigados” a carregar o estigma natural da frustração do homem branco, o corpo, a força, o desejo, a sexualidade, pois como nos elucida Grada Kilomba (2019, p.119), “as pessoas negras tornam-se a representação daquilo que a sociedade branca tem empurrado para o lado e designado como perigoso, ameaçador e proibido”, fazendo das ações diárias de cada pessoa negra um martírio psicológico, manipulando a realidade para o prazer da sociedade branca, levando em consideração suas vontades e desejos.

Nessa mesma direção, Barros e Barreto (2018, p.313) enfatizam que “um ambiente de boicote, hostilidade e medo, o mal-estar na masculinidade negra contemporânea tem um forte vínculo na formação desse sujeito”, e esse ambiente se torna propício às inúmeras hostilidades e terminam por operar na constituição do indivíduo. Com base nisso, compreender o papel que os livros didáticos, sobretudo os de História exercem nesse processo é algo urgente e necessário, fazendo emergir não ditos que trabalham na construção do gênero, da sexualidade e da masculinidade de homens negros, especialmente

adolescentes e jovens.

Grada Kilomba (2019, p.130), afirma que o “[...] o racismo não é biológico mas discursivo [...]”, afinal a tortura física dos séculos XX não se aplicam mais nos mesmos moldes, agora tem-se outras tecnologias de poder para tais efeitos perniciosos à pessoa negra, agora se usa também o discurso, a palavra para ferir, usando de suas artimanhas silenciosas cotidianamente para diminuir e menosprezar o ser negro.

Neste mesmo caminho do processo discursivo, engendrado pela matriz racista e heteropatriarcal, podemos notar que as ações racistas e homofóbicas fazem com que as pessoas busquem muita das vezes refúgio no silêncio, sejam por medo ou por falta de espaços para o enfrentamento a essas ações, assim faz-se importante analisar como as representações dos corpos negros, alinhados a pressupostos compulsórios de heterossexualidade são retratados nos livros didáticos de História, bem como os mecanismos de normatização empreendidos pela escola.

Essa produção de ataques contra os que não se localizam nos ideais da heteronormatividade compulsória, muito das vezes começa nos espaços escolares como ressalta Bernardo e Maciel (2015), se tornando um fator preocupante em relação às tratativas ético-raciais e homoafetivas em analogia aos meios que produzem desigualdades em universos diferentes, dificultando assim o enfrentamento ao racismo e a homofobia nos lugares de convivência diária. Significativamente, Louro ressalta que,

[...] para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. (LOURO, 2000, p. 21).

Com a Lei 10.639/03¹²⁴, que torna obrigatória nas escolas a inserção da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas instituições privadas e públicas. Nessa perspectiva seria possível pensar por um novo viés esses corpos negros, mas em grande parte a resistência por parte das gestões e as resistências de muitos docentes impedem a aplicabilidade dessa temática. As referências tanto à cultura quanto a raça nos livros didáticos deixam a desejar e além de, com essa inclusão, esse aluno negro teria outra

¹²⁴ Em 9 de Janeiro de 2003, foi decretada a Lei 10.639/03 que torna obrigatório no ensino fundamental e médio o estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas.

visão de suas raízes e genealogia, sendo vantajosa no combate a dificuldade do mesmo, bem como no combate ao racismo.

De certa forma o livro didático é o material de apoio ao professor mais usado em sala de aula, como elemento norteador do conhecimento, e este tem o papel de facilitador de aprendizagem, auxiliando em mudanças e transformações na prática pedagógica, anunciando assim ao aluno informações importantes sobre o passado, que ofaz estar imerso nas percepções de mundo, para compor suas análises do tempo presente.

Para Cotrim (2008), o livro didático vem com o objetivo de instigar o aluno a se inserir no campo de estudos da história, reconhecendo sua posição histórica a partir das representações nestes aportes, fazendo com que se sintam transformados após as reflexões ali postas. Sendo assim, este instrumento é de importância fundamental para a formação de consciência crítica a partir das informações ali alocadas.

Ao se tratar do livro didático, como uma ferramenta primordial ao aluno, dentro da formação humana, Bezerra (1999), assinala de que este deve levar em consideração os educandos e suas necessidades que precisam ser contempladas com os conhecimentos a serem trazidos, com representações de extrema importância para o discente estruturar sua base identitária e seu arcabouço histórico. Essas representações, nos livros didáticos de história por Mauad (2007), são embasamentos tanto no prospecto de instrução quanto para o processo educacional, estas garantem a maneira de ser e agir de um indivíduo, projetando seus valores, desejos e ideias. As representações não são meros assessórios para compor o conjunto dos caracteres de aprendizagem, mas devem ser vistas com o devido cuidado, pois carregam em si a construção de um mundo além de sua projeção no aluno.

As relações de discriminação que se dão no âmbito social e cultural, estão além das questões de preconceito assentados em aspectos físicos, pois estas vêm em detrimento dos mesmos, os traços fenotípicos são marcadamente o ponto de partida para um olhar preconceituoso, sendo assim, ao se disporem com esta visão, o negro sempre está associado a algo inferior, a algo maléfico, marcado pelo menosprezo e esvaziado de sua humanidade (MUNANGA & GOMES, 2006).

Essas questões se enraizaram de tal forma, que a qualquer citação sobre o corpo negro vem à memória pensamentos negativos e estigmatizados, e esses fatores em um ambiente escolar se tornam ainda mais prejudicial ao aluno negro, afinal por si só o meio já é excludente e com essa leitura dos fatos, imagens e representações do próprio indivíduo se distanciam de sua realidade. As representações nos livros didáticos, segundo Fernandes e

Almeida (2008), são informações em forma de imagens como elementos mediadores de um texto escrito, e deixam de ser apenas uma informação para se tornar outro elemento fundamental para as leituras das imagens, agora elas representam outra forma de interpretação por si só, a de um novo texto.

Essas representações não são apenas gravuras ou meras ilustrações, são informações repletas em detalhes que contribuem para a formação identitária dos jovens, e no caso específico desse trabalho, o corpo negro expresso nestas imagens, são sempre representados como elementos depreciados e sem apreço nos livros didáticos, em quase sua totalidade são representados em situação associados à escravidão, robustez, virilidade, acenando para uma ideia de heterossexualidade.

Chartier (2011) corrobora com a compreensão desses aspectos, pois evidencia que a ideia de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores e historiadoras a se desfazerem de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault (1999), colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado são exatamente o que elas dizem que é. Nesses termos, as representações terminam por fabricar efeitos de realidade.

Para Chartier (2011, p. 28) “[...] as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social [...]”, e pensar essas imagens nos livros didáticos articulados a essa perspectiva que possibilita compreender de maneira interessante como se articula este tipo de produção audiovisual, dotado de múltiplas e distintas linguagens e códigos, como o mundo social de modo mais amplo, considerando as clivagens de gênero e raça no interior de uma dada sociedade.

Pensar as representações de Chartier (1991), na perspectiva da análise das imagens nos livros didáticos de História enquanto narrativa se torna um documento importante capaz de produzir diversas compreensões, interpretações e sentidos. A linguagem ali representada alcança os espaços individuais e coletivos que consomem o material didático, ela em suas variáveis terminam por colocar em jogo o corpo, o espaço, a temporalidade e as relações estabelecidas, dando a possibilidade da criação de novas interpretações a partir de cada espaço social.

As representações dos corpos negros nos livros didáticos, segundo Gomes (1996, p.88) sendo um processo de construção da identidade “[...] é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro”. E tendo essas imagens

retratadas de forma não positivas, sedimenta aí uma estrutura negativa na formação do indivíduo. Rosemberg (2003, p.136) destaca que são muitas as ilustrações nos livros didáticos que, ainda, apresentam “[...] o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição”. Levando assim o aluno negro a não se interessar pela sua própria história, pelo seu próprio legado e a se compreender como um ser menor.

As representações contidas no livro didático, na visão de Silva (1995), possuem um impacto considerável em relação à construção da identidade dos discentes, que de certa forma não conseguem encontrar um aspecto positivo em relação à sua questão étnico-racial, sua história e sua cultura é elucidada sempre em momentos de inferioridade, servidão, trabalho e sofrimento, ou às vezes omitida e em sua quase totalidade de forma caricatural e/ou estereotipada na escola.

A perda ou a não identificação com sua cultura leva a desmotivação tanto em conhecer melhor as origens, quanto buscar fazer parte ativamente do processo de formação histórica de seu povo, as caricaturas, os estereótipos e todas as classificações pejorativas ao se tratar do corpo negro nos livros didáticos afasta esses indivíduos de seu lugar de origem. E não só essas ilustrações nos livros que minam constantemente a libertação desse estigma eurocêntrico, segundo Chiavenato (1999) a noção de inferioridade dos corpos negros enquanto ideologia foi assinalada a partir do escravismo, marcando assim toda uma história carregada de significados negativos.

Para os espaços e ações antirracistas, Wieviorka (2008), aponta que o lugar de luta deve perpassar barreiras e buscar mudanças em se tratando da história, inserindo as histórias silenciadas por narrativas ao longo do tempo, as vítimas, as pessoas de pele negra, precisam levantar e propiciar debates e problemáticas entre os aspectos da história e memória.

Na análise de Silva Júnior (2006) trás que, o livro didático precisa promover entre o cotidiano do aluno e os temas propostos uma interação estreita de ensino/aprendizagem, com suas ilustrações atualizadas e contextualizadas, mas, no entanto vemos que a relação de representação da questão étnico-racial padece de atualização crítica. Os elementos compostos nos livros didáticos devem instigar a colaboração do aluno ao ter contato com essas informações.

Ao se falar do confronto identitário, étnico-racial, Gomes (2004), nos salienta que o processo da construção da identidade, só é percebida quando colocada em evidência com o outro, este outro, o homem branco, nos interpelando por estar na condição de sujeito

negro, pensando esse aspecto como um organismo cultural, histórico e social. Essa tomada de consciência versa sobre como o homem negro em meio a seus conflitos de densidade dialógica, reage meio ao encontro de sua relação com o outro.

Representar nos livros didáticos, segundo Averbuck (1983 apud SILVA, 2011), as ilustrações de forma a humanizar o indivíduo de cor de pele negra, faz com que a autoestima do aluno, bem como o resgate de sua identidade cultural, se torne motivo para o mesmo se orgulhar, tendo em vista de que o mesmo reconhecerá e perceberá sua identidade a partir das representações e não de como os aspectos reais se apresentam, fazendo assim, com que o aluno negro em meio a esse espaço escolar caracterizado paramenosprezar, diminuir, excluir em se tratando do conhecimento do social identitário, fique a margem e muita das vezes evada-se da escola por não se sentir seguro, amparado e positivamente representado.

Kilomba (2019, p.78) afirma que “no racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu. Tornamo-nos um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade”, projeções essas que sempre vêm acompanhadas de martírios antes físicos e agorapsicológicos, onde em muitas vezes de forma a tornar tais ações comuns, tanto que presenciamos em alguns momentos pessoas negras caindo na armadilha de cometer pequenos atos racistas que estão inconscientemente arraigados que se formam e permanecem em nós, caso não busquemos esmagar essas ações a todo o tempo.

Na direção do que é pré-determinado racialmente, Olga Maria L. Pereira (2012), nos trás um retrato no Brasil, que por ser um lugar de diversidade cultural e racial forte, o silenciamento racial é muito acentuado, permeia ainda o distanciamentodo diferente, seja pelo cabelo, pela questão social e/ou questões étnicos raciais, do não igual, e com certa sutileza negando as marcas e ações microfísicas do racismo.

E esse racismo e preconceito vão muito além da cor, afinal ser negro já é um martírio e ser for negro e não se encaixar nos pressupostos heteronormativos a situação será mais agravado pelo fato de que o homem negro tem que ser obrigatoriamente viril e másculo. Pensando historicamente essa questão, Mott (1988), destaca que as relações homoafetivas entre negros e senhores na época da escravatura eram corriqueiras e não havia um sistema de hierarquização, os domínios dos desejos e fantasias permeavam os domínios da sexualidade latente.

Mesmo na relação escravocrata o homem negro sendo tratado inferiormente em todos os espaços por pessoas brancas, a relação no campo do desejo eram tidas como algo

exótico e mantida em segredo pelo senhor, o negro sempre foi tido como objeto de uso em suas mais diversas atribuições. E nesse caminho, Barros e Barreto (2018) trazem a masculinidade dos corpos negros como configurações submissas produzindo questões complexas ao se ver no meio social.

Ser homem negro é ser subserviente em relação à sua própria masculinidade, pois se vê diante de situações desafiadoras, e levando a um questionamento sobre sua virilidade, fator que não o permite titubear em momentos de seu dia-a-dia, não se pode fraquejar em relação a sua postura masculinizada. Ações que inferiorizam a imagem do homem negro são constantes, e segundo Almeida (2018) o racismo passou a se tornar regra, pois este se tornou ação decorrente da estruturação social.

Essas ações punitivas de degradação para com homem negro são sentidas até hoje, em todos os cantos e ações, seja em seu cabelo, na cor de sua pele, nos lugares que frequenta, por suas roupas, enfim, a todo o momento o olhar discriminador transpassa os anseios da sociedade branca a fim de diminuir a presença da figura negra na sociedade. E como bem pontua Kilomba (2019, p.119) “parece que só se pode existir através de uma imagem alienada de si mesma/o”, imagem essa criada e projetada pelo indivíduo branco, cortejando seus desejos mais sombrios com intuito de esmagar a identidade da pessoa negra.

Seguindo essa linha de raciocínio e vendo em sua maioria os livros didáticos de História representando a imagem de corpos negros sempre em caráter escravocrata e caricatural, furta-se do aluno o desejo que se ver representado por aquela imagem, por aquela ideia que lhe diminui, lhe coloca em linha de colisão com a chacota e o menosprezo. Como nos traz Silva (1995 apud Munanga, 2005, p.23) “em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas últimas décadas”.

Para Gomes,

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. (GOMES, 2003, p.173).

Para Santos (2014, p.11) “o imbricamento de culturas e valores presentes no colonialismo europeu contribuiu indubitavelmente para a formação do imaginário coletivo sobre a sexualidade do homem negro”. Uma sexualidade medida, cuidada, escondida para não infringir as normas e padrões estabelecidos pela sociedade machista, heteronormativa

e preconceituosa. Para Ceccarelli,

O discurso social, que constrói as referências simbólicas do masculino e do feminino e dita os parâmetros que definem a “sexualidade de normal”, contribui não só para a invenção da homossexualidade como também para que o sujeito homossexual, marcado pelos ideais da sociedade, se sinta “desviante”, posto que excluído do discurso dominante. Os homossexuais nascem em uma sociedade cuja organização simbólica cedo lhes ensina que sua forma de viver asexualidade é errada. (CECCARELLI, 2008, p.89).

Essa construção social estrutura a identidade que deveria se construir de forma livre e natural, mas essa ação considerada desviante é tratada com um olhar de suspeita por parte do sistema heteronormativo, e ser um sujeito fora desse padrão, e ainda carregar o “estigma” da cor da pele negra, se torna uma luta diária, pois as regras socialismachistas e patriarcais escapam ao tempo em que passa pela história sempre escrevendo um novo capítulo. Questões de homossexualidade e raça se tornam mais delicadas, pois o “racismo não é falta de informação sobre a/o “*Outra/o*” – como acredita o senso comum -, mas sim a projeção *branca* de informações indesejáveis na/o “*Outra/o*”, (KILOMBA, 2019, p.117), ficando evidente de que as intenções ao preferirem ações racistas são sempre as piores possíveis.

Marcados pela visão patriarcal, Júnior (2010) salienta que a sociedade heteronormativa, classifica o masculino e o feminino de forma a se ver em modos de estranhamento, alocados em mundos diferentes em relação à sexualidade, mesmo orientando-os a se relacionarem binariamente. E essa norma ao ser direcionada a homens negros homoafetivos se apropria de uma forma ainda mais severa quando se trata das questões raciais. Em muitos casos os próprios indivíduos imersos a esse meio são levados a tomarem ações pejorativas a seus próprios companheiros. Para Santos (2014, p.10-11), “Estereotipar a masculinidade e sexualidade negra de tal forma é um ato que configura uma modalidade de prática do racismo em nossa atualidade, por meio da chamada violência simbólica”, que por muitas vezes são ações cotidianas e silenciosas.

O Livro didático é muito importante na formação do indivíduo e na formação para a cidadania, pois nele estão presentes conhecimentos que o aluno carregara durante e depois de sua formação, e para Bittencourt este,

[...] é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares são por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas

fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular (Bittencourt, 1997, p.72).

Não é apenas um instrumento de condição para formação do conhecimento,mas também uma ferramenta para o professor planejar suas aulas e permite ao mesmo a apresentação de forma clara, coerente e coesa das informações aos alunos. Para tanto, Costa & Allevalo destacam que,

O livro didático apresenta-se com destaque no cenário educacional, ou seja, desempenha um papel relevante no desenvolvimento das atividades de sala de aula, realizadas pelos professores com seus alunos. Trata-se, portanto, de importante instrumento utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades como docentes. (COSTA & ALLEVATO, 2010, p. 79).

Significativamente, muitos alunos tem acesso a determinado tipo de informação apenas nos livros didáticos, por isso esse instrumento é muito importante, pois trabalha não só a formação do ensino/aprendizagem, mas também opera na construção identitária, que vai muito além da formação padrão heteronormativa, acaba por produzir corpos encarcerados em sua sexualidade, como nos elucida Buther (2015, p. 104) “[...] as restrições binárias continuam a operar no sentido de estruturar e formular a sexualidade, e delimitar de antemão as formas de sua resistência ao real”, cabendo assim a cada um, o papel de se desvencilhar das amarras, buscando fugir desses meios que capturam e moldam as ações, desejos e pensamentos.

Nessa dinâmica, “[...] não basta que esse sujeito mostre desconforto com a sua sexualidade. É preciso que o outro o nomeie, permita-o, designe-o [...]” como bem sinaliza Cassana, (2018, p.25), fazendo-o passar pelo limiar estreito e rasteiro da heteronormatividade racista. Uma das linhas de observação dessa proposta de tese é verificar como as representações do livro didático de história podem operar na produção de perspectivas de inferiorização dos corpos negros masculinos, de imperativos de heterossexualidade, virilidade e robustez.

Para Gomes (1995, p.89) “[...] o aluno negro, ao ingressar na escola, além de encontrar a história de sua raça trabalhada de maneira folclorizada, ainda encontra reforços por parte do corpo docente no que diz respeito à negação de sua origem racial [...]”. Tendo assim, o aluno, uma visão de sua condição humana de forma menosprezada e não valorizada nem ao longo da história nem em seu momento na formação escolar, espaço de ensino/aprendizagem. Assim, para Silva,

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico - cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (SILVA, 1995, p. 47).

Tratar a temática com sua devida legitimidade, dá ao aluno negro o dinamismo da importância de sua história, de sua cultura, e negar esse direito, assim como lhe negaram por longos anos, e mesmo com a implementação obrigatória do ensino de cultura afro-brasileira, ainda falta muito para a efetivação desta nas escolas, nos materiais didáticos, nas práticas cotidianas escolares.

O silenciamento em suas relações afetivas de homens negros, passa pelo crivo de que,

A transgressão de tabus da sexualidade e do corpo, a irremediável marginalidade em termos culturais, são alguns dos atributos hegemonicamente associados à pornografia, são também os mesmos atributos que fazem dela um rótulo para tudo o que é situado no extremo oposto daquilo que é moralmente aceitável. (BARROS & BARRETO, 2018, p. 304).

A sociedade impõe padrões que se dizem aceitáveis a serem seguidos, a serem tomados como modelos e instituídos ao longo do tempo de forma sutil em nossas vidas diárias, fazendo com que as pessoas muitas das vezes não aceitem mais se silenciar.

Para Freire (2005), ao se tratar da relação entre ensino e aprendizagem, esse ressalta que,

Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. (FREIRE, 2005, p.78-79).

Pensando a educação nesse viés assertivo, a lei 10.639/03 vem a corroborar e muito com o que almejamos e intentamos enquanto modelo educação não só de uma forma ampla, mas com a inserção do homem negro como prevê a lei neste nicho de aprendizagem. E assim na mesma linha de raciocínio, Bernardo e Maciel (2015) ao tratarem deste tema afirmam que,

O combate ao racismo, assim, se daria na esfera de produção e difusão de valores fundamentais para incidir nos seguintes aspectos: na construção de uma imagem positiva do negro; na inserção da história e da memória negras nos livros didáticos e no currículo tradicional; na oposição ao modelo eurocêntrico que funda o currículo oficial, entre outros. Não obstante a sua importância política, a sua efetivação conta com um conjunto de ações articuladas, visto que cabe ao poder público. (Bernardo e Maciel, 2015, p.192).

Tratando no âmbito escolar o debate e as reflexões como ponto de partida para a construção de uma imagem do negro de forma positiva, o inserindo na história, na cultura, na política, enfim onde o mesmo o fez e o faz presente, que por tanto tempo foi lhe tirado esse direito pelo olhar eurocêntrico de nosso universo, nos fazendo acreditar que nossa condição é algo natural, não permitindo qualquer reconfiguração desta por muito tempo.

Quando buscamos analisar determinada obra, o lugar ocupado por quem analisa terá reflexo no resultado da análise, pois o lugar de onde se observa e/ou se fala, reproduz o intento de que se faz este, uma vez que “assume a historicidade do olhar, assume que nosso modo de ver não é natural, mas construído” (FABRIS, 2008, p. 124), uma construção que busca encontrar em seus interlocutores um aporte para disseminação de tais ideias, conceitos e reflexões. Nessa direção, o que se propõe aqui é a busca da compreensão do corpo do homem negro no livro Didático de História.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Minas Gerais: Editora Letramento, 2018.

AVERBUCK, Lígia M. **Leitura e ideologia.** Revista Leitura: teoria e prática, v. 2, n. 2, p. 12-14, out. 1983.

BARROS e BARRETO, Paulo Ester; Robenielson Moura. **Corpo negro e pornografa, A fantasia do negro pauzudo.** BAGOAS n. 19 | 2018 | p. 301-315.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **O Processo de Avaliação de Livros Didáticos.** In: ANAIS do XX Simpósio da ANPUH. Florianópolis, Santa Catarina: p. 195-202, julho 1999.

BERNARDO, Teresinha e MACIEL, Regimeire Oliveira. **Racismo e educação: um conflito constante. Contemporânea.** Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v.5, n. 1, jan.-jun. 2015, pp. 191-205.

BITTENCOURT, C. M. **Livros didáticos: concepções e uso.** Recife: Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, 1997. (Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor).

BUTLER, Judith. In: **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASSANA, Mônica Ferreira. **Corpo e(m) discurso: resignificando a transexualidade.** 1ª edição. Editora Appris, Curitiba – PR, 2018.

COTRIM, Gilberto. **Saber e Fazer - História – 5ª série**. 3ª edição revista. São Paulo: Ed. Saraiva, 2005.

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. **Livro didático de matemática: Análise de professoras polivalentes em relação ao ensino de geometria**. Vidya, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: Violência e psicanálise. 2 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **A invenção da homossexualidade**. n. 02 | 2008 | p. 71- 93.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras, Dourados*, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção polêmica).

FABRIS, Elí Henn. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33 n. 1, p.117-134, jan./jun., 2008.

FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. **Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra**. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. In: Kulé Kulé. Ano, p. 8-17. Maceió: Edufal, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. São Paulo, Educação e pesquisa, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995 p. 89.

JÚNIOR, Durval M. A. **Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias das Sexualidades**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAUAD, Ana Maria. **As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história**. In: DIA, Margarida; STAMATTO, Ines. *O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino*, Natal: Ed. UFRN, 2007.

MOTT, Luiz. **Escravidão, homossexualidade e demonologia**. São Paulo: Ícone, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. 1ª ed. São Paulo: Global / Ação Educativa, 2006.

PEREIRA, Olga Maria Lima. **A dor da cor: Reflexões sobre o papel do negro no Brasil**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n. 1, 2012.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.

SANTOS, Daniel. **Ogó: encruzilhadas de uma história das masculinidades e sexualidades negras na diáspora atlântica**. Universitas Humanas, Brasília, v.11, n. 1, p.7-20, jan./jun. 2014.

SERIACOPI, Gislaine C. A.; SERIACOPI, Reinaldo. **História (Ensino Médio)**. São Paulo. Editora Ática, V. Único, 1 ed. 2009.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED –Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 34;47; 135.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático: o que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA JUNIOR, C. G. da. **O livro didático de matemática e o tempo**. In: VI Encontro Pernambucano de Educação Matemática, O Currículo de Matemática na Educação Básica, Caruaru-PE, Anais... Caruaru: UFPE, 2006.

WIEVIORKA, Michel. **Mutação do racismo**. In: BERNARDO, Teresinha; CLEMENTE, Claudelir Corrêa (Org.). *Diásporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional*. São Paulo, Logo/Educ, 2008, p. 27-40.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Vanieire dos Santos Oliveira¹²⁵

Resumo

A pandemia do Covid-19 trouxe vários desafios aos professores e alunos, que diante da necessidade de manter o isolamento e o distanciamento social tiveram que adaptar-se à novas metodologias de ensino-aprendizagem, no que ficou estabelecido como Ensino Remoto, a fim retomar o funcionamento das aulas. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo refletir o impacto na pandemia no processo educacional e analisar a utilização de tecnologias digitais no Ensino de História, tendo em vista que o uso de diferentes linguagens tem muito a contribuir para ampliar o conhecimento de forma dinâmica e inserindo nos alunos o gosto pela pesquisa.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19; Tecnologias digitais; Ensino Remoto.

No ano de 2020 o mundo se deparou com a crise pandêmica provocada pela Covid-19, que implicou em uma série de consequências nos aspectos políticos, sociais e econômicos. Essa realidade também afetou o setor da educação, mostrando as inseguranças e os desafios dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem através do estabelecimento do Ensino Remoto em 2020 e no ano de 2021 do Ensino Híbrido. O contexto da pandemia exigiu várias medidas preventivas com o intuito de evitar a disseminação do vírus, tais como o isolamento e afastamento social, além dos períodos de quarentena. No que diz respeito à Educação, o cenário da pandemia impôs a necessidade de adaptar-se a uma série de iniciativas a fim de enquadrar-se ao “novo normal” e assim poder garantir de alguma forma o retorno às aulas.

Essa conjuntura trouxe aos educandos e educadores uma realidade até então impensada para o Ensino Básico no Brasil, que neste caso foi a introdução das aulas no formato à distância, através do ensino on-line. Logo, foi necessário buscar estratégias para contribuir no desenvolvimento de práticas educacionais por meio de plataformas e aplicativos digitais, bem como o uso de novas linguagens para proporcionar uma aprendizagem mais envolvente e eficaz. Contudo, foi possível verificar as dificuldades que muitos docentes ainda enfrentam na utilização de ferramentas digitais. No contexto da pandemia, outro problema da educação que também ficou ainda mais evidente foi quando

¹²⁵ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: vanieire1988@gmail.com

nos deparamos com a falta de acesso que muitos alunos têm à aparelhos tecnológicos e a rede de internet, dificultando assim o trabalho do professor em planejar atividades com o uso de recursos tecnológicos.

Buscando repensar a prática pedagógica em meio a pandemia e na tentativa de inserir os alunos no processo de ensino e de aprendizagem foi utilizado neste trabalho a incorporação de diferentes linguagens e fontes capazes de promover a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Portanto, a pesquisa é o resultado de um projeto desenvolvido no ano de 2020, durante as aulas remotas na disciplina de História do Ensino Fundamental Anos Finais, em uma instituição de ensino privada da cidade de Maceió, no qual foi realizado uma gincana com as turmas do sexto ao nono ano.

A técnica empregada inicialmente foi baseada no levantamento bibliográfico sobre a temática. A metodologia utilizada foi conduzida por meio de pesquisa experimental baseada na observação dos experimentos e análise dos dados obtidos durante a execução do projeto. Pode-se considerar que os resultados obtidos durante a realização do projeto mostraram-se bastante satisfatórios, já que foi perceptível o engajamento dos alunos na realização das tarefas, apesar do receio e falta de conhecimento que muitos apresentaram sobre o uso das plataformas digitais.

A relevância da pesquisa justifica-se na tentativa de repensar o Ensino da disciplina de História, sobretudo, no contexto atual em como as tecnologias representam novas possibilidades das práticas pedagógicas, contribuindo para que o professor possa criar condições no sentido de que o aluno possa transformar informações em conhecimento e aprendizagem. Além de compreender os desafios enfrentados por alunos e professores nas modalidades de Ensino Remoto e Híbrido, bem como propor novos questionamentos e reformulações teóricas acerca da temática. Ao mesmo tempo, o trabalho visa contribuir no desenvolvimento de práticas educacionais democráticas que possam garantir aos discentes o acesso à educação conforme proposto pela legislação brasileira.

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO

Vivendo num mundo globalizado, estar online e portar algumas das tecnologias digitais tornou-se parte do cotidiano da sociedade. Os aparelhos tecnológicos há muito tempo vêm invadindo as salas de aula e muitos professores não estavam preparados para essas ferramentas em sua realidade prática pedagógica. O celular que para muitos profissionais da

educação era visto como grande vilão em sala de aula acabou se tornando o único meio de poder assistir às aulas para a maioria dos alunos nas modalidades de ensino remoto e híbrido em meio a pandemia Covid-19.

Todavia, é preciso destacar que a desigualdade social ainda é um fator que interfere e dificulta o acesso à internet ou na aquisição de aparelho tecnológicos para muitas pessoas. Essa é uma realidade que se mostrou explícita durante o cenário da pandemia Covid-19. Além do ensino ser interrompido na rede pública de vários estados do Brasil, também foram vários os relatos de professores e alunos demonstrando a dificuldade de ter acesso a internet ou poder assistir às aulas. Tal problema não foi exclusivo apenas da rede pública, mas também da rede privada de ensino, o que nos leva a colocar em xeque a democratização e a universalização da educação no Brasil.

O uso das TICS já é algo que vem sendo discutido há algum tempo na educação brasileira, como elementos que podem ser utilizados nas metodologias de ensino, o que faz com que a escola se veja cada vez mais pressionada a incorporá-las em seu dia a dia. A questão é como introduzir como ferramenta de ensino tecnologias pouco conhecidas por parte de professores e alunos? Isso acaba sendo uma tarefa complexa, tendo em vista que a aplicação das tecnologias digitais ainda é algo desafiador tanto para o professor como para o aluno. Primeiramente porque grande parte das escolas não estão equipadas com esses aparelhos; segundo porque muitos docentes não recebem capacitação para introduzir os aparatos tecnológicos em suas aulas, que exige dos professores profundas mudanças para adaptar-se e se integrar às novas possibilidades que as tecnologias da informação proporcionam à prática de ensino e aprendizagem.

Quando se trata do Ensino de História, a disciplina durante muito tempo ficou reduzida à utilização apenas do livro didático e das aulas expositivas e teóricas. Desta forma, a análise deste trabalho propõe compreender as possibilidades que as tecnologias podem oferecer no ensino de História, especialmente no estabelecimento das chamadas metodologias ativas, no sentido de ultrapassar os tradicionais métodos de ensino e buscar introduzir o aluno também como protagonista da construção do conhecimento, pois conforme explica Mendonça,

[...] As metodologias ativas de ensino colocam o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, deixando de ser um agente passivo, que apenas escuta o que é ensinado, e passando a se engajar na busca pelo conhecimento. Assim, os educandos são estimulados a realizar leituras, debates, trabalhos em equipe e estudos de caso para refletir sobre os assuntos propostos pelo professor e se expressar em sala de aula. [...] Ao utilizar essas práticas comuns na escola, o docente se torna orientador e facilitador dos estudos, em vez de apenas transmitir

os conteúdos curriculares. [...] Portanto, a metodologia ativa de ensino é uma forma de ensinar que altera a relação entre aluno e professor. Nessa metodologia, o discente toma para si a responsabilidade dos estudos, e o professor atua como um mediador, guiando o aluno pelo caminho correto. [...] Grosso modo, pode-se dizer que as metodologias ativas de aprendizagem utilizam uma abordagem centrada no aluno e o estimula a sair da estagnação durante as aulas, além de colocá-lo como protagonista no seu processo de aprendizagem. Nesses modelos, são enfatizadas as experiências de aprendizado, o que é chamado de “aprender na prática”. As atividades estimulam o desenvolvimento de debates, estudos de caso e reflexões críticas, que melhoram o relacionamento interpessoal dos alunos e a capacidade de expressão dos mesmos [...].¹²⁶ (MENDONÇA, 2018. p.61-63).

Diante de tais colocações, pode-se inferir as tecnologias digitais como metodologias educacionais a fim de estabelecer uma proposta de ensino que visa desenvolver uma aprendizagem autônoma e participativa do aluno. Nessa perspectiva, o aluno vai além de mero receptor de informações e através da mediação do professor emerge numa aprendizagem problematizadora e capaz de confrontar a realidade. Portanto, diante das transformações do mundo globalizado e do advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o docente é impulsionado a ressignificar sua prática pedagógica e levado a assumir uma postura mediadora, investigativa e reflexiva, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma de suas competências gerais,

[...] utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.¹²⁷ (BRASIL, 2018, p.9).

Neste sentido, é preciso considerar a avalanche de oportunidades que as novas tecnologias têm a oferecer no cotidiano da prática pedagógica do Ensino de História, uma vez que propõe uma rota de múltiplas oportunidades para a produção do conhecimento e de interatividade capazes de dinamizar o ensino da disciplina. A incorporação dos recursos digitais - redes sociais, museus virtuais, bibliotecas e jornais on-line, mapas interativos e jogos educativos - e também de diferentes linguagens e fontes - charges, memes, literatura, filmes, músicas e fotografias, entre outros - favorecem a construção crítica do conhecimento histórico, além de conduzir a superação de aulas centradas na exposição oral e possibilitar o debate a partir de pontos de vista diferenciados, podendo servir de apoio a pesquisa desenvolvida em conjunto por professores e alunos, possibilitando formas pedagógicas

¹²⁶ MENDONÇA, Z. G. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: considerações sobre problemas, projetos e instrução. In: Revista Educação, Psicologia e Interfaces. Campo Grande: Editora da UFMS, v.2, n.3, p.57-70, set./dez., 2018. p.61-63.

¹²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 9.

ativas, como sala de aula invertida, estudos de casos e oficinas, e, dessa forma, promover uma aprendizagem significativa que esteja ligada a realidade a experiência do aluno.

Entretanto, torna-se necessário fazer uma análise crítica da utilização das tecnologias digitais, tendo em vista que essas novas formas de apreensão do conhecimento podem colocar a escrita em segundo plano. Outro ponto a ser considerado é que a assimilação das informações através dos meios de comunicação, especialmente virtuais, se dá de forma fragmentada, o que exige cuidado quando esse conteúdo chega até a sala de aula. Corroborando com Bittencourt,

Utilizar as informações da mídia televisiva ou as provenientes da internet é fundamental na escola, mas o risco de, por conta disso, criar pessoas alienadas não pode ser ignorado. Alguns autores criticam com veemência a formação cultural do uso das diversas tecnologias e da constituição de uma “cultura de massa” alienante e submissa a determinados interesses, em sintonia com a lógica consumista e produtora de comportamentos individualistas de alta competitividade. Nesse sentido, torna-se fundamental o cuidado com o método de leitura dos meios de comunicação e do uso da informática, de maneira que se propicie uma análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação.¹²⁸ (BITTENCOURT, 2008, p. 109).

Logo, a inserção da tecnologia no processo de ensino de ensino e aprendizagem deve basear-se na criticidade do conteúdo que é transmitido, além é claro da não submissão às tecnologias como únicos instrumentos educativos. Sabe-se que no sistema capitalista os setores produtivos da sociedade mudaram as regras na relação capital e trabalho, que exige cada vez mais um grau de escolaridade e capacitação, como explica Costa,

A tecnologia é uma força produtiva porque encarna o conhecimento científico aplicado à produção e materializando em objetos (máquinas e artefatos) ou em sistemas da gestão e organização da atividade econômica. A tecnologia, como força produtiva, tem uma dependência direta da estrutura social. No capitalismo, em qualquer tecnologia particular – seja um sistema de informática, uma máquina têxtil ou um tipo da gestão administrativa – estão duas dimensões: uma universal voltada a um objetivo prático, outra vinculada à acumulação de capital.¹²⁹ (COSTA, 2015, p. 182).

Diante do exposto, percebe-se que a tecnologia tem a função tanto de reprodução do capital, como força produtiva social, implicando em transformações socioculturais que

¹²⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História nas atuais propostas curriculares**. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 109.

¹²⁹ COSTA, Frederico Jorge Ferreira. et al. **O uso da Tecnologia No Ensino De História**. In: JÚNIOR, Antonio Germano Magalhães Junior; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Ensino & Linguagens da História. (Org). Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 182.

chegam também ao ambiente escolar, sobretudo, em um momento que vemos a intenção da educação brasileira em caminhar para o tecnicismo. Por isso, o uso dos suportes tecnológicos deve ser acompanhado de problematização, já que num contexto globalizado, capitalista e midiático, a intenção em construir saberes que podem ser conquistados com esses instrumentos, podem esvair-se em forma de alienação.

No cenário da pandemia Covid19, algo muito notório e que também diz respeito ao uso das tecnologias relaciona-se a desigualdade de acesso ao uso de computadores e aparelhos celulares entre os alunos de escolas públicas ou da rede privada dos bairros periféricos, transformando as novas tecnologias em um mais elemento de exclusão social e cultural. Logo, cabe avaliar que a exigência da incrementação das tecnologias digitais deve ser discutida, pois é preciso pensar em formas pedagógicas de inserir o aluno que não possui meios de ter acesso a tais instrumentos.

Infelizmente, o que ficou perceptível no contexto problemático da pandemia foi uma espécie de romantização das dificuldades enfrentadas por alunos e professores que buscavam de alguma forma dar prosseguimento ao andamento das aulas. Imagens veiculadas na mídia mostrando, de um lado professores que chegaram até mesmo a utilizar azulejos da cozinha como quadro, e do outro, alunos buscando acessar a rede de internet de vizinhos ou dividindo um único aparelho com outros familiares para estudar são traços reveladores da ideia de meritocracia em nosso país, onde é bem sucedido quem se esforça não importando as adversidades. O que pudemos ver foi um show midiático romântico da desigualdade educacional brasileira.

Somados aos problemas já citados, a pandemia ainda trouxe danos psicológicos a professores e alunos, que afetados pela crise de ansiedade e ataques de pânico tiveram o trabalho e o rendimento escolar prejudicados. Além disso, as pesquisas também revelam que houve um aumento no número de casos de violência física e sexual contra crianças e adolescentes que tiveram que se manter afastados da escola durante esse período.

Portanto, para repensar as práticas pedagógicas de ensino diante dos problemas elencados deve ser levado em consideração os desafios da aprendizagem decorrentes da exclusão provocada pela desigualdade, as violências sofridas pelos estudantes no ambiente familiar e ao mesmo tempo não se pode ignorar o compromisso pedagógico, que demanda a criação de políticas e possibilidades educacionais que possam superar as contradições de nosso sistema educacional.

No que concerne ao ensino de História, o professor precisa ter em mente que introduzir as ferramentas digitais não quer dizer romper com modelos tradicionais de ensino. A intenção é promover o desenvolvimento de um processo educativo coexistindo com outros modelos, desde que vise o melhor aprendizado do aluno. Além disso, outro ponto a ser ressaltado é que simplesmente inserir a tecnologia em sala de aula não significa inovação metodológica. Portanto, para que a tecnologia seja uma aliada na prática educacional, o professor precisa ter o domínio do conteúdo e o conhecimento das diversas metodologias para que utilize aquela que mais se adeque à prática de ensino e à produção do conhecimento histórico.

A aplicação da tecnologia se não for explorada adequadamente não produz efeitos substanciais na práxis educacional. Um exemplo disso, é o uso dos slides em sala de aula. O recurso das imagens até pode no primeiro momento chamar a atenção do aluno, contudo, se não for bem explorado acaba reproduzindo a imagem de uma aula expositiva baseada apenas na narração dos fatos, na qual o aluno se mantém como mero receptor de informação sem interagir na aula. Por isso, para que o professor alcance objetivos eficazes com o uso das ferramentas tecnológicas é imprescindível estabelecer um método que desperte a atenção do aluno e seu interesse, a fim de torná-lo mais participativo e contribuindo para o ensino-aprendizagem.

Atualmente vários instrumentos e métodos podem contribuir na eficiência da aula de História, como a gamificação (com jogos de tabuleiro e RPG), formação de júri simulados, são oportunidades para estabelecer situações problemas que envolvam os alunos de modo a desenvolver um senso crítico e reflexivo. Além disso, as plataformas digitais disponibilizadas pelo Google, como Jamboard e Google Sites, entre outras, são excelentes opções para que professor e o aluno possam trabalhar juntos expondo o conhecimento produzido em conjunto. Se o objetivo é que o aluno aprenda a aprender é preciso compreender que a aprendizagem não é somente a transferência de conhecimento, mas a produção do mesmo através da interação do aluno nesse processo, criando a consciência de que este é um sujeito histórico.

GINCANA VIRTUAL: EXPLORANDO A TECNOLOGIA E DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A gincana escolar é uma metodologia utilizada em várias escolas como forma de envolver os alunos com a comunidade, desenvolver o espírito participativo, a colaboração e a empatia. Além disso, os estudos apontam que a gincana é uma forma de promover uma

aprendizagem prazerosa, capaz de desenvolver competências e despertar habilidades socioemocionais para o bom trabalho em equipe e convivência em grupo através de atividades lúdicas que instigam os alunos especialmente, o espírito competitivo, mas que ao mesmo tempo demandam o esforço coletivo dos envolvidos. Segundo Santos,

A utilização de jogo cooperativos surge como uma alternativa de ensinar as crianças desde pequenas à convivência em grupo e a cooperação, pois os jogos cooperativos são dinâmicas de grupo, que tem por objetivo, em primeiro lugar despertar a consciência de cooperação, isto é, mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais; em segundo lugar, promover efetivamente a cooperação entre as pessoas, na exata medida em que os jogos são, eles próprios, experiências cooperativas¹³⁰.(SANTOS, 2012, p. 42).

Nesta ótica, os jogos coletivos na escola, especialmente desenvolvidos através de gincanas escolares têm a capacidade de promover múltiplas aprendizagens, onde a interação dos discentes através das regras pode promover a formação de valores e princípios capazes de reforçar a solidariedade e a formação cidadã dos alunos.

Todavia, a gincana sempre foi um recurso didático realizado presencialmente. Durante a pandemia esse mecanismo teve que ser adaptado por várias escolas para o formato virtual devido a necessidade do isolamento social. Diante disso, organizar a gincana, estabelecer as provas e regras tornou-se mais complexo, mas ao mesmo tempo uma oportunidade de criar novas atividades que desafiassem os alunos a desenvolver a criatividade. Foi partindo dessa premissa que o presente trabalho se propôs a analisar a utilização dos recursos digitais e tecnológicos, bem como diferentes linguagens a fim de promover aprendizagem significativa, envolvente e dinâmica e que buscasse despertar o interesse dos alunos, que diante das adversidades e inseguranças provocadas estavam desmotivados.

A gincana ocorreu numa instituição da rede privada de ensino de Maceió, no último bimestre de 2020, como parte da avaliação mensal dos alunos. Durante o ano, várias atividades envolvendo plataformas digitais já tinham sido utilizadas nas aulas de História, como construção de mapas mentais, HQs, jornal online, consultas a Biblioteca Digital e passeios em museus virtuais, o que de certa forma facilitou o desenvolvimento das atividades

¹³⁰ SANTOS, Ana Lúcia dos. **As gincanas escolares enquanto elo para a participação na gestão escolar.** Monografia de Especialização - Universidade Federal de Santa Maria. Agudo: Rio Grande do Sul. 2012. p.42 Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16362/TCCE_GE_EaD_2012_SANTOS_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 29 de Ago. 2021.

propostas. É claro que os primeiros meses das aulas online foram cansativas para praticamente todos os professores, tendo que elaborar atividade e enviar tutorial de como utilizar os programas, mas o resultado final foi positivo.

O desenvolvimento da gincana ocorreu entre as turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Cada turma ficou responsável por selecionar alguns dos conteúdos estudados durante o ano para realizar as provas. Além disso, foi determinado o nome de cada equipe baseado no período histórico estudado.

A primeira parte da gincana envolveu a escolha dos representantes de cada turma. Em seguida, tivemos uma reunião através do aplicativo Zoom. Nesse encontro foram sorteadas as cores de cada equipe. Além disso, foi explicado as regras para cada representante. Em nosso segundo encontro, também através do Zoom, as provas e regras da gincana foram novamente explanadas a todos os alunos.

Seguindo os conteúdos correspondente a cada série o nome das equipes ficou definido da seguinte forma:

GRUPO 1: 6º ANO - OS PRÉ-HISTÓRICOS

GRUPO 2: 7º ANO - OS MEDIEVAIS

GRUPO 3: 8º ANO - OS MODERNOS

GRUPO 4: 9º ANO - OS CONTEMPORÂNEOS

As provas definidas na gincana foram as seguintes:

- Caracterização de um dos participantes com um personagem histórico estudado ao longo do ano;
- Produção de um folder contendo orientações sobre a prevenção contra a pandemia do coronavírus (sugestão: Programa Publisher ou plataforma de design gráfico Canva);
- Produção de um Challenge de um personagem histórico;
- Reprodução através de maquete um espaço histórico geográfico estudando durante o ano utilizando produtos recicláveis;
- Exposição artística: Cada turma deverá produzir obras artísticas que representem os períodos históricos e os povos estudados. A exposição deve conter pinturas e réplicas de peças históricas;
- Quiz histórico com os conteúdos estudados no ano letivo;

- Produção de um meme que represente um fato histórico;
- Produção de uma história em quadrinhos com aplicativo virtual que apresenta resumidamente um dos conteúdos estudados (sugestão: plataforma digital Pixton Comic);
- Produção de uma paródia gravada em vídeo sobre algum dos conteúdos estudados na disciplina durante ano.
- Varal histórico com frases de pensadores da época estudada. (Sugestão: Jamboard)

Durante a execução da gincana foram determinados prazos para que cada equipe pudesse apresentar a tarefa cumprida e todas as atividades deveriam ser postadas no Instagram marcando a página oficial do Colégio. Além disso, foram marcados encontros online para provas relâmpagos, que tiveram a participação dos familiares dos alunos.

Ao final do projeto podemos considerar que a resposta dos alunos foi bastante satisfatória, sobretudo, por perceber o engajamento dos discentes na execução das atividades e a participação das famílias no projeto. Foi perceptível a satisfação dos alunos com os trabalhos executados por eles e a superação dos mesmos, que no primeiro momento mostraram-se apreensivos por utilizar tecnologias até então desconhecidas por eles. Cabe destacar, que a orientação do professor durante o projeto trouxe segurança e maior participação aos alunos. Portanto, é possível concluir que o uso das tecnologias digitais através da mediação do professor é um caminho para que o aluno se perceba também como produtor de conhecimento e gerador de conteúdo crítico, reflexivo e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a difusão tecnológica alterou a forma de viver da sociedade e em meio a esse cenário digital, o professor tem a tarefa de transformar os recursos tecnológicos em seu aliado na prática docente. O ensino não tem mais como ser feito apenas com a lousa e o livro didático e pandemia nos mostrou isso. O aluno está inserido no mundo digital e precisamos chegar até eles para que a aprendizagem seja significativa.

Com a difusão maciça de informações proporcionadas pela Internet, o professor do Ensino de História deve repensar sua prática pedagógica a fim de orientar o aluno na análise crítica e reflexiva das informações transmitidas pelos meios de comunicação, principalmente tendo em vista que a maioria das informações divulgadas por esses meios são carregadas de

preconceitos e análises tendenciosas. Para isso, é necessário que o profissional da educação planeje previamente a atividade a ser executada a fim de orientar o aluno na organização da informação apreendida, daí a importância do plano de aula para traçar os objetivos e evitar situações de dispersão dos alunos ao utilizar as ferramentas tecnológicas.

Portanto, o uso das tecnologias digitais no ensino de História, devem ser pensadas como estratégias de envolver o aluno na construção do conhecimento histórico e em seu reconhecimento como sujeito capaz de analisar a realidade a sua volta, proporcionando ao mesmo o contato com variadas fontes, e dessa forma, levá-lo a conectar-se com o mundo e observar o ambiente escolar de forma atrativa e estimulante.

REFERÊNCIAS

BUSIGNANI, Orlando Marcelo Nalin; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. **O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_hist_artigo_orlando_marcelo_nalin_busignani.pdf. Acessado em 18 de Agosto de 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História nas atuais propostas curriculares.** Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. et al. **O uso da Tecnologia No Ensino De História.** In: JÚNIOR, Antonio Germano Magalhães Junior; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Ensino & Linguagens da História. (Org). Fortaleza: EdUECE, 2015.

FREITAS, I. P. T. D. de, & Pereira, N. C. N. (2021). **Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica.** Ensino Em Perspectivas, 2(2), 1–16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/494>. Acessado em 23 de Ago. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 4. ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MACEDO, KDS et al. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde.** Escola Anna Nery 22(3) 2018.

MENDONÇA, Z. G. C. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: considerações sobre problemas, projetos e instrução.** In: Revista Educação, Psicologia e Interfaces. Campo Grande: Editora da UFMS, v.2, n.3, p.57-70, set./dez., 2018.

RIBEIRO, Ariovaldo de Souza. **A utilização das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor de educação física no ensino médio.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Oeste Paulista. UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **“Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno”** In NIKITIUK, S. L. (org.). Repensando o Ensino de História. São Paulo, Cortez, 1996.

SANTOS, Ana Lúcia dos. **As gincanas escolares enquanto elo para a participação na gestão escolar.** Monografia de Especialização - Universidade Federal de Santa Maria. Agudo: Rio Grande do Sul. 2012. p.42 Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16362/TCCE_GE_EaD_2012_SANTOS_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 29 de Ago. 2021.

SANTOS, Marcos Pereira dos Santos; LEAL, Silvio Almeida Junior. **Metodologias ativas e ensino híbrido [livro eletrônico]: potencialidades e desafios.** Campina Grande: Editora Amplla, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, José Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Maria/RS. p. 67. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12722>. Acesso em: 17 de Ago. 2021.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e as novas tecnologias.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2_silva_artigo.pdf. Acessado em 21 de Ago. 2021.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado de Santa Catarina. p. 93. 2016. Acesso em: 17 Ago. 2021.

OS DESAFIOS DO ATO DE EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: Aplicabilidades da Educação Histórica no Ensino Remoto

Matheus Araújo Machado de Freitas¹³¹

Thiago Henrique Farias Pereira¹³²

Marcelo Góes Tavares¹³³

Antônio de Melo Torres¹³⁴

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências obtidas por um grupo de jovens educadores em processo de formação profissional de nível superior no desafio de ampliar o acesso à educação em suas intervenções empreendidas na rede pública de ensino, mais especificamente na Escola Estadual Almeida Cavalcanti a partir do Programa de Residência Pedagógica. Foi realizado uma pesquisa com os alunos para saber suas dificuldades de acesso as aulas remotas. Buscou-se utilizar o método da educação histórica (Schmidt, 2018) nas intervenções realizadas na instituição de ensino. O trabalho é amparado por autores como Rösen (2001), Lamosa (2020) entre outros.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Educação Histórica, Residência Pedagógica.

Considerações Iniciais: um quadro pandêmico com potencial pandemônio

Dezembro de 2019. O mundo capitalista em clima de festas de fim de ano. Uma das que mais intensificam o fluxo de pessoas e mercadorias, sobretudo considerando a globalização. Enquanto isso, na China, um país nomeado como República Popular e conhecida por seu viés político comunista, apesar de ser uma das maiores economias de mercado no mundo, um mal biológico avançava rapidamente. Não necessariamente pela força do capital globalizado, mas também certamente encontrou nesse cenário condição perfeita de proliferação sem controle. O Vírus Covid-19 – popularmente conhecido como CORONAVÍRUS - era noticiado como uma epidemia local, mas rapidamente com a virada do ano, tornara-se uma pandemia. Ganhava proporções globais. Espalhou-se na mesma velocidade de um vírus tecnológico e computacional da internet. Em pouco mais de quatro

131 Graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas, bolsista do programa de residência pedagógica (Capes).

132 Graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas, bolsista do programa de residência pedagógica (Capes).

133 Orientador, é professor Dr. do Curso de História da UNEAL e Docente Orientado do programa de residência pedagógica (Capes).

134 Coorientador; é professor da Escola Estadual Almeida Cavalcanti e preceptor dos graduandos bolsistas da residência pedagógica (Capes).

meses passados as primeiras notícias na China, em países ocidentais na Europa os doentes já abarrotavam hospitais, os corpos mortos já não cabiam mais nos necrotérios e câmaras refrigeradas dos hospitais. Em um país da América Latina, corpos eram deixados nas ruas. Na maior potência econômica do mundo – Estados Unidos da América – e sua cidade exemplo da civilização globalizada – Nova Iorque – os sons predominantes passaram a ser das ambulâncias carregando doentes infectados pelo assolador vírus.

A ciência moderna não tinha respostas imediatas para essa situação. Nem sequer protocolos médicos ou medicamentos eficazes eram conhecidos. O vírus agia indistintamente. Dos pobres aos ricos, de crianças a velhos, de homens a mulheres, sujeitos de diversos grupos foram infectados. A única medida viável em tamanho quadro de incerteza e desconhecimento, um cenário pandemônico, foi o isolamento social. Após séculos de lutas pela liberdade, o mundo, sobretudo ocidental, se viu na necessidade de enclausurar-se. Não bastava usar máscaras e medidas higiênicas para assepsia do corpo e objetos manuseados pelos humanos. Era necessário se isolar. O mundo imparável do capitalismo parou. Fábricas, comércios, trânsitos de pessoas, escolas, entre tantos outros setores, suspenderam suas atividades presenciais. As cidades, muitas com seus frenéticos ritmos, emudeceram. Pairava o medo da contaminação e da morte entre as pessoas.

Com a pandemia do COVID-19 diversos setores das sociedades de todo o mundo sofreram impactos. E a educação foi uma das áreas que mais sentiu o efeito da pandemia. As escolas dos mais variados níveis de ensino, as faculdades e as universidades de todo o país paralisaram suas atividades presenciais. Professores e demais profissionais da educação, assim como os estudantes se viram da noite para o dia diante da exigência de adaptar-se a esse novo cenário que impactava avassaladoramente a educação, potencializando uma crise ainda maior no ensino. E no Brasil, essa crise se tornava ainda mais grave com a soma de outros problemas pré-existentes que incidiam na precarização, sobretudo nas instituições públicas de ensino. Citemos entre os quais, o corte de verbas na educação nos últimos anos, a lenta valorização do professor e a mercantilização do ensino promovido por setores empresariais que tentam efetivar projetos como o “*Escola sem partido*”. Além do que, a Educação a Distância (EaD) também tem sido uma forte bandeira de grupos empresariais que atuam no segmento da educação.

Embora o EaD já seja uma realidade no Brasil, sobretudo no nível superior, com a Pandemia Covid-19 foi potencializada. Segundo Melim e Moraes (2021) sistema EaD surgiu junto de incentivos do Banco Mundial na década de 1990 que buscava uma dinamização na

educação pelo mundo, mas que ao olharmos atentamente para essa proposta percebe-se o objetivo ligado a uma educação para o mercado em que visa um ensino tecnicista, deixando de lado o desenvolvimento humanista e crítico dos alunos e professores.

Pretendemos nesse artigo, analisar experiências educacionais no contexto da Pandemia Covid-19. Nesse caso, abordaremos, a partir das experiências de formação profissional de jovens estudantes no Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em especial, vinculados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso realizado em parceria com a Escola Estadual Almeida Cavalcanti na cidade alagoana de Palmeira dos Índios. Nesse ensejo, discutiremos alguns desafios do ato de educar no cenário da Pandemia Covid-19 e algumas respostas a partir da prática da Educação Histórica.

A Pandemia Covid-19 e a Educação

Com a crise do COVID-19 o governo federal e estaduais logo buscou alternativas para a pausa das aulas pelo país, elaborando assim um controverso sistema de ensino remoto que traz traços e influências do sistema EaD já aplicado a décadas. Afirmamos controverso pela necessidade de celeridade em dar respostas à sociedade, porém com diversos fatores que dificultavam sua viabilidade, seja tecnológica de acesso a equipamentos de informática e rede de internet, seja de formação docente, ou mesmo cultura educacional dos estudantes e professores. Segundo Melim e Moraes (2021, p. 12),

A implementação do ensino remoto desconsidera que tanto docentes quanto estudantes apresentam condições diferenciadas de acesso a equipamentos, materiais virtuais e conexão à internet. Isso contribui para o aumento de cobranças injustas e assédios que podem ter como consequências doenças laborais e emocionais. Desconsidera ainda as condições de trabalhadoras e estudantes com filhos e/ou familiares idosos ou doentes em casa, visto que a pressão e a intensificação do controle do trabalho e da produtividade em tempos de pandemia se combinam com a sobrecarga de demandas com os cuidados e as tarefas domésticas que historicamente foram atribuídas às mulheres.

Com essa demanda extra o Programa de Residência Pedagógica buscou, além da regência escolar por meio remoto, estratégias para combater a precarização do ensino que estamos vivendo. Além disso, com o número elevado de mortes e a omissão de autoridades políticas com a tragédia que o Brasil tem passado, observou-se o crescimento da “banalidade do mal” na sociedade e a atividade do pensar contribui para fugirmos, e questionarmos, os

motivos para a normalização de tantas mortes e de injustiças sociais. O educar para o pensamento é uma das premissas levadas pelos residentes, segundo Andrade,

O pensamento para Arendt não é passividade, mas a pura atividade humana. Não é a inação, mas o máximo da ação. O pensamento não é uma atividade de outro mundo, mas deste mundo. Não é fuga nem abandono, mas um distanciamento que possibilita reaproximar-se do objeto pensado com um olhar totalmente revigorado. (ANDRADE, 2010, p 123).

O processo de pensar é uma característica preparadora para os alunos poderem refletir sobre o mundo e a realidade em que se encontra, contribuindo assim para o aprimoramento de um pensamento crítico. Junto desse meio para o ensino somou-se a didática da educação histórica.

O trabalho dos residentes se deu na Escola Estadual Almeida Cavalcanti. A Instituição de ensino se localiza na Rua Duque de Caixas, nº135 na cidade de Palmeira dos Índios (Alagoas). A Escola foi construída na década de 1930 sendo a primeira escola estadual no município, tornando-a assim uma das escolas mais tradicionais da cidade. O prédio já passou por diversas pequenas reformas, mas mantém sua arquitetura original. Mesmo a Escola sendo de área urbana, percebe-se que quase metade dos alunos da instituição são da zona rural, sendo o maior número presente no horário vespertino.

A escola preza pela formação de cidadãos críticos, participativos, conscientes de seus direitos e deveres ao estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, entre elas: a UFAL (Universidade Estadual de Alagoas), CESMAC (Centro de Estudos Superiores), CEPROAL (Centro de Ensino Profissionalizante de Alagoas) e UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas). Almejam por intermédio dessa vinculação, a liberdade do aprender e do ensinar, visando à intersecção entre a educação escolar básica, mundo do trabalho e práticas sociais/políticas, acolhendo projetos e graduandos para estágios curriculares, além de disponibilizar seus espaços para a realização de cursos, palestras e ações de conscientização/prevenção organizadas pela secretaria municipal de saúde, meio ambiente e SMTT.

O trabalho da equipe da Escola Almeida Cavalcanti já era árduo antes da pandemia devido à precarização do sistema de ensino público do país, a pandemia exacerbou essa precarização, mas isso não fez com que os professores e equipe gestora desistissem de buscar estratégias para evitar maiores danos aos alunos o que motivou um trabalho árduo que merece seu devido reconhecimento.

A sala de aula virtual: dados de uma realidade social

É preciso ter em mente que existem profundas diferenças entre o EaD e o Ensino remoto. Um sistema de educação é planejado do início ao fim para ser realizado dentro de uma determinada estrutura, seja ela física ou virtual, essa estrutura precisa seguir uma série de requisitos, entre eles, precisa ser acessível ao educador e ao educando, precisa ser munida de meios que possibilitem a integração do conteúdo com o sistema de ensino e que por fim, que seja um modelo coerente com a realidade de todos que participam.

No sistema EaD, o conteúdo de cada disciplina é pensado desde o início para ser passado de forma virtual, todo o material didático produzido deve ser integrado com o meio pelo qual será utilizado. Dessa forma, uma aula pensada para ser realizada presencialmente, deve antes de tudo, ser realizada presencialmente, assim como uma aula pensada para o meio virtual deve ser passada no meio virtual. Quando o professor da educação básica é treinado para preparar e executar uma aula no meio presencial, ele estará preparado para ministrar aulas presenciais, portanto, quando esse mesmo professor é obrigado a passar sua aula no meio virtual, mesmo que todo o processo pedagógico seja pensado para o meio presencial, o que existirá como resultado não será uma aula de ‘Ensino a Distância’, mas sim, uma aula que originalmente seria presencial, mas que está sendo passada de forma remota.

Supondo que o modelo EaD pode ser tão eficaz quanto o modelo tradicional de ensino presencial, o que está sendo praticado em diferentes instituições de ensino público no Brasil é o que poderia ser chamado de “transmissão remota de aulas presenciais”. Esse sistema não é acessível de forma igualitária para o educando, já que alguns acabam tendo mais condições de acompanhar as aulas que outros, o conteúdo didático não é integrado com o virtual, e não é coerente com a realidade de muitos estudantes de escolas públicas.

O ensino remoto, propriamente dito, distancia o educador do educando, devido uma série de desconexões didáticas, econômicas e principalmente sociais. É preciso ter em mente que a vida doméstica não é alheia ao ambiente escolar, pelo contrário, ela influencia em grande medida as relações entre o educando e o educador.

Durante a pandemia do COVID-19, muitos alunos observaram uma série de modificações em suas vidas domésticas, são pais desempregados, são novas obrigações, e com isso o tempo que é destinado a cada atividade do dia, à cada nova obrigação do aluno para com aquelas pessoas no seu entorno, tende a ser constantemente alterado, assim a escola ganha ou perde relevância na vida do estudante. Quando as aulas passam do ambiente físico

para o virtual, o aluno deixa de sair de casa, e com isso, as relações domésticas absorvem ainda mais o tempo das relações educacionais. Assim, questionasse o tempo que o aluno tem para dedicar-se aos estudos no ensino remoto, como esse aluno pode conciliar sua vida doméstica com a vida estudantil?

Em pesquisa quantitativa realizada com os alunos da Escola Estadual Almeida Cavalcanti, 66% deles, afirmam quando questionados, que conseguiram conciliar a vida doméstica com as aulas em modo remoto. Esses alunos respondem também que conseguiram atender as exigências pedagógicas estabelecidas pelos professores. Um número expressivo de alunos, mais especificamente 93 dos 141 que participaram da pesquisa, mas não se pode levar o resultado favorável como regra, e desconsiderar os outros 48 alunos que responderam negativamente ao mesmo questionamento. Ou seja, 34% dos alunos viram suas obrigações domésticas influenciarem diretamente o tempo que destinam a educação, durante esse tempo de pandemia. O resultado disso é refletido nos baixos índices de frequência nas aulas, exercícios não realizados e aprendizado comprometido.

A localização do aluno também influencia no acesso à educação, e aos recursos necessários para o acompanhamento do ensino remoto. Estudantes da zona urbana costumam ter mais facilidade com o acesso à internet e transporte escolar do que aqueles que vivem na zona rural. Portanto, essa realidade cria dois grupos distintos, que podem ter diferentes resultados nas aulas remotas. A escola tem um importante papel no acesso ao ensino médio para comunidades rurais, o que reflete no resultado de 48,9% afirmarem viver na zona rural, os outros 51,1% dos alunos pesquisados no Almeida Cavalcante, moram em residências na zona urbana.

De certa forma, os resultados desse questionamento mostram um equilíbrio entre ambos os grupos, mas até que ponto essa aparente equidade é espelho da totalidade dos estudantes da instituição de ensino. É importante ressaltar que esse questionamento foi realizado apenas para aqueles alunos que tem acesso as aulas remotas, já que eram esses que se faziam presentes durante as aulas da residência. Existe a parcela de educandos que não comparecem as aulas, devido à falta de acesso a equipamentos que os permitam assisti-las. Lembrando que dentre os 497 alunos da Escola Estadual Almeida Cavalcanti, apenas 141 responderam à pesquisa.

E são exatamente os estudantes da zona rural os mais afetados, portanto o resultado do questionamento se constrói a partir de um filtro involuntário, que impede que os alunos “excluídos” do sistema remoto respondam a pesquisa. Para esses alunos da zona rural, a

instituição de ensino está distante de suas moradias, o que acarreta nas possíveis dificuldades que podem passar no percurso entre a casa e a escola. No caso das aulas remotas, essa distância é em parte superada, mas ainda assim, as possíveis dificuldades não são totalmente suprimidas, como será mostrado mais à frente.

Além do tempo necessário para acompanhar uma aula existem outros fatores que diferem o ambiente predial de uma escola do ambiente doméstico da casa dos alunos. O tamanho de suas residências, quantidade de cômodos, e o número de pessoas influenciam na privacidade que o aluno terá ao acompanhar a aula online. Alunos com menos privacidade tendem a ter problemas como o som constante de conversas entre familiares, televisores entre vários outros elementos que atrapalham a concentração do aluno. No questionamento, 34,8% respondem que 4 pessoas vivem em sua casa (ele incluído), 25,5% respondem que são 5 pessoas, 21,3% que são 3 pessoas, 11,3% que são 6 ou mais pessoas, apenas 2,8% moram sozinhos e 4,3% que vivem com apenas mais uma pessoa. É preciso refletir se a residência de cada aluno pode comportar de forma confortável e garantir a privacidade de uma quantidade expressiva de pessoas.

Quantas pessoas moram em sua casa?
141 respostas

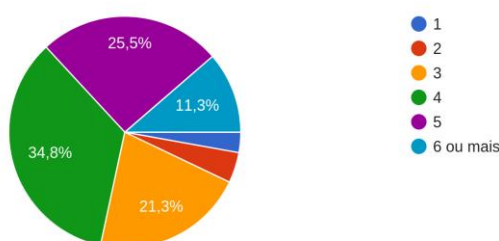


Gráfico 1: Resultados obtidos em pesquisa com os estudantes da Escola Estadual Almeida Cavalcanti

Um expressivo número de pessoas, ou seja, 5, 6 ou mais, podem levar a outra problemática importante que atinge diretamente o estudante das aulas remotas especificamente. Levando em conta que para acessar as aulas do Ensino Remoto é necessária uma conexão estável com internet, e ainda, que as plataformas de videochamadas como o ‘*Google Meet*’ costumam consumir uma banda bem maior que outras aplicações, compartilhar uma mesma conexão com um grande número de usuários pode acarretar em problemas para o aluno manter uma boa experiência dentro de uma rede sobrecarregada.

A escola pública é um direito de todos, é um serviço gratuito oferecido pelo estado brasileiro, mas é preciso observar o perfil médio dos estudantes que frequentam a rede pública de ensino, e o principal ponto a ser observado é a renda per capita. Famílias com renda per capita maior tendem a ter melhores condições de vida, mesmo com um grande número de pessoas essas famílias tendem a habitar casas que atendem as necessidades de privacidade de cada morador, realidade que se difere muito de famílias com menores rendas que tendem a habitar casas bem menores,

Na educação básica, a rede pública é composta majoritariamente por estudantes dos dois quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se inverte. Por exemplo: somente 5,6% dos estudantes da rede pública de ensino médio pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 46,7% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população (IBGE, 2019).

Tendo em vista que são os alunos de baixa renda (maioria que frequenta as escolas públicas) que costumam habitar casas menores. A consequência é que, 29,1% dos alunos questionados afirmam que os afazeres de casa são as principais atividades que dificultam o acompanhamento das aulas remotas, além disso, ambientes barulhentos, típicos da falta de espaço e privacidade atingem 28,4% dos estudantes que responderam à pesquisa. O barulho e as obrigações domésticas, apresentados anteriormente, são refletidos em outro ponto da pesquisa, 39,7% dos alunos reclamam de dificuldades para se concentrar nas aulas. Nesse ponto, convido o leitor para observar outra perspectiva, além da vida doméstica que influencia em grande medida o rendimento do alunado, é preciso voltar a discutir em que medida o método de ensino remoto também influenciam nesses 39,7% de alunos que não conseguem se concentrar nas aulas.

O ensino remoto não é uma ferramenta que surge durante a pandemia de forma orgânica, como alternativa simples, temporária e viável para a manutenção das redes de ensino fora da estrutura predial da escola, é na verdade, parte de um processo anterior. É a chamada “pedagogia do mercado”, que não ocorre somente no âmbito das escolas privadas, entra no ensino público como “forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo” (LAMOSA, 2015, p. 363). As ferramentas e metodologias do ensino remoto, antes de antederem aos interesses da educação, precisam atender aos objetivos do capital. Objetivos que não estão ligados a uma educação acessível e democrática, mas sim, excludente e desigual. O acesso à internet, e a equipamentos que o permitam, são reflexos dessas intervenções com o capital, como observasse nos próximos resultados da pesquisa.

Existem diversos filtros dentro do Ensino Remoto que incluem e excluem alunos, o que acreditamos ser um dos principais é o acesso à internet. O TIC Domicílios, é um levantamento feito pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br) e em sua edição de 2019 mostrou uma série de dados importantes para compreendermos o acesso à internet no Brasil. No estudo, 71% dos domicílios brasileiros tem acesso à internet, destes, 75% estão na área urbana e 51% na área rural. Como se pode observar, existe uma discrepância significativa, entre o acesso na área rural e na área urbana. Além disso, a renda familiar também influencia nos resultados da pesquisa, 45% das famílias que vivem com até um salário mínimo não tem acesso à internet, esse índice diminui para 31% naquelas que vivem com entre 1 a 2 salários mínimos. Os números da região Nordeste são ainda menores, onde apenas 65% da população tem acesso à internet.

Como resultado do âmbito nacional do acesso à internet, é preciso agora observar a realidade do microcosmo da Escola Estadual Almeida Cavalcanti. A qualidade da conexão é apontada por 51,1% dos alunos questionados como a principal dificuldade ao acompanharem as aulas remotas, mas não a única. Outro questionamento feito aos alunos foi sobre seus dispositivos de acesso à internet, e 97,9% respondem que acessam as aulas via celular, refletindo no dado nacional, já que 93% dos domicílios brasileiros possuem pelo menos um aparelho celular segundo o TIC. Como dito anteriormente, a escola pública é um direito de todos, mas o modelo de Ensino Remoto aplicado nessas mesmas escolas públicas durante a pandemia do COVID-19 não é totalmente acessível a todos. A partir do estudo do PNAD Contínua TIC de 2018 em parceria com o IBGE observou-se que 98,1% dos acessos à internet no Brasil são feitos por celular.

A última década popularizou grandemente o acesso à internet no Brasil, especialmente a partir da popularização dos aparelhos celulares com acesso à internet, que como visto tanto nos dados do TIC quanto nos obtidos no Almeida Cavalcante, são maioria absoluta. Acessar as aulas remotas via celular adiciona outro filtro de exclusão, 22,7% dos alunos afirmam terem problemas com o celular, seja com armazenamento (necessário para guardar materiais didáticos ou responder a avaliações), travamentos e incompatibilidade com aplicativos (muitas vezes algumas plataformas utilizadas pelo professor não são compatíveis com o equipamento do aluno).

Acessar as aulas do ensino remoto via computador tendem a gerar uma experiência muito mais agradável e proveitosa que na reduzida tela de um celular, ainda assim mesmo a

tela do computador não tem grande efeito em minimizar as dificuldades pedagógicas do professor. Na pesquisa 14,2% dos alunos afirmam acessar as aulas via computador, um número extremamente reduzido se comparado com aqueles que acessam via celular. Como se pode observar, existem diferentes barreiras que excluem o alunado do Almeida Cavalcanti de obter bons resultados no Ensino Remoto.

Como considerado no início desse tópico, EaD e Ensino Remoto são modalidades diferentes que compartilham um mesmo meio, no caso o virtual. Na maior parte dos casos, o professor que engessou no Ensino Remoto durante a pandemia, não compartilhava de experiências anteriores na modalidade, portanto esse professor foi obrigado a adaptar sua metodologia às pressas. Esse processo é refletido em outro dado importante apresentado pelos alunos, questionou-se sobre a adequação as metodologias utilizadas pelos professores nas aulas remotas. O resultado não reflete a qualidade do educador, mas sim os desafios de uma situação adversa. De certa forma, os números são em parte animadores, 40,4% dos alunos afirmam ter se adaptado com a metodologia da maioria dos professores, 29,1% com todos os professores, e expressivos 22,7% com poucos professores. Apenas 7,8% dos pesquisados não se adaptaram as metodologias, independente do professor.

A sala de aula virtual é uma realidade social complexa, atinge em diferentes intensidades os mais diferentes estudantes, mas ainda assim o principal afetado pelo mau planejamento do Ensino Remoto é o aluno. O aluno não consegue se concentrar nas aulas, pois não tem privacidade em sua casa, 12,8% dos alunos pesquisados ainda sofrem de outra obrigação, o trabalho, um número razoável levando em conta a idade dos questionados. Os poucos que conseguem acesso à internet, não conquistam conexões de qualidade, um problema tecnológico que afeta muitos daqueles que buscam a escola. O aluno por fim não se adapta ao sistema remoto, por que o próprio professor não se adaptou, precisou de última hora adequar sua metodologia para um sistema excludente e desigual. É o que podemos chamar de “pedagogia do mercado” que intensifica ainda mais a fragilização de uma educação democrática. A escola deixa de ser ‘para todos’, o aluno agora a abandona, pois não tem mais condições de fazer parte daquela organização social.

A evasão escolar é a consequência final, gerada pelo processo de mercantilização da educação, o Ensino Remoto só agrava o que já ocorria à luz do dia. A pesquisa escancara essa realidade de forma involuntária, não foram feitas perguntas diretas sobre a evasão escolar, mas é possível observar esse processo a partir da progressiva redução do número de alunos que responderam à pesquisa a depender da série estudada. Alunos da 1º série do

ensino médio representam 46,8% das respostas, já na 2º série esse número é reduzido para 36,9% e por fim esse número é reduzido para menos da metade na 3º série que representa apenas 16,3% dos resultados. Os alunos foram abandonando aos poucos o ambiente escolar, cada turma tende a ter um número reduzido de alunos com o passar dos anos, e acreditasse que a pandemia só agravou a situação.

Experiências de uma aula voltada a Educação Histórica

A partir dos dados coletados os residentes procuraram então aplicar a educação histórica nas aulas com objetivo de buscar o aumento de participação dos alunos nas aulas remotas. O tema da aula em questão foi sobre a chegada dos portugueses no Brasil. Buscou-se de início questionar os alunos sobre termos como “descobrimento” para tratar da chegada dos portugueses, fazendo com que os alunos pensassem em uma resposta buscando na memória, aulas passadas no ensino fundamental em que viram esse mesmo assunto.

Em seguida fora colocada, para os alunos, uma imagem da carta do Pero Vaz de Caminha que relatava detalhes sobre as novas terras e alguns trechos foi destacado para serem lidos aos alunos. Além disso, os residentes trataram de questionar os alunos sobre a imagem da carta o tipo de papel, a forma da letra, a tinta, se aparentava ser um documento novo ou antigo,

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHIMIDT; CAINELLI. 2009, p.116).

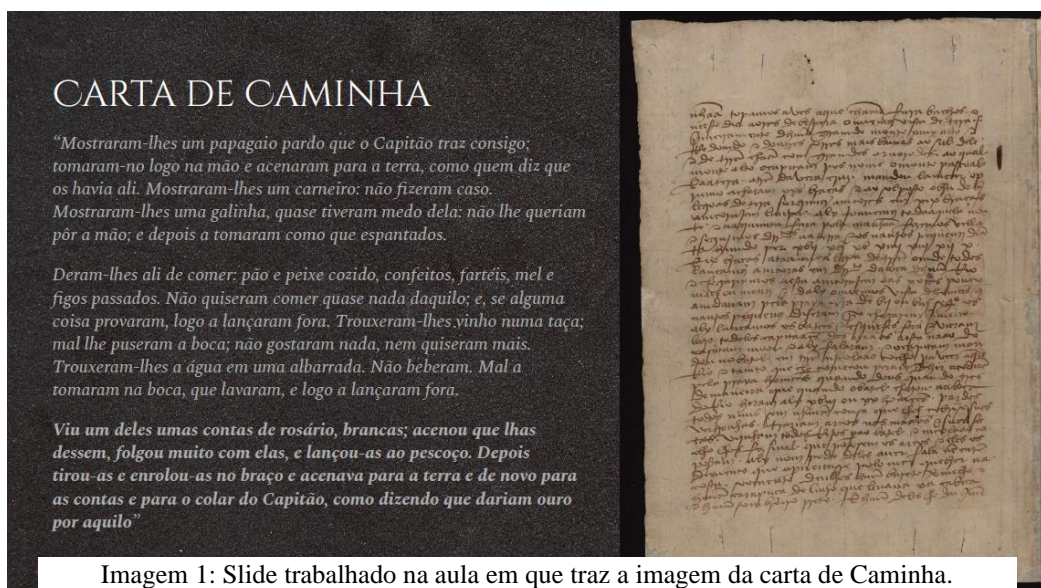


Imagem 1: Slide trabalhado na aula em que traz a imagem da carta de Caminha.
Fonte: Acervo pessoal do autor

Após as observações feitas da imagem da carta, muitos alunos questionaram a caligrafia do Caminha, relatando ser “impossível de se ler”. Com isso os residentes destacaram a importância da paleografia para conseguirmos entender o que está escrito no documento. Para auxiliar a análise da carta os residentes trouxeram alguns trechos da carta escritos nos slides. Três trechos foram destacados.

O primeiro trecho é o relato de que no primeiro contato entre portugueses e indígenas, um dos nativos se aproximou de um dos portugueses e observou um colar de metal precioso no pescoço do português, apontou para o colar e depois apontou para dentro da mata, como se quisesse relatar que lá na mata tinha mais desse metal precioso.

O segundo trecho destacado foi o relato do Caminha sobre a nudez indígena, em que tenta passar um ar de docilidade dos nativos e faz um destaque para a nudez feminina detalhando o corpo nu das indígenas. O terceiro trecho foi sobre a falta de religião desse novo povo descoberto, ressaltando a importância que seria para Deus que os portugueses trouxessem a fé para essa população inocente.

Após a leitura desses três trechos os residentes indagaram aos alunos suas opiniões sobre os trechos lidos, rapidamente os residentes lembraram aos alunos de temas de aulas passadas como o mercantilismo, que era a época em que estava inserido o texto do Caminha. Com isso alguns alunos concordaram com a opinião de que a carta parecia mais uma propaganda das novas terras para atrair o interesse de colonos e da igreja.

Em seguida os residentes começaram a falar sobre o processo que se deu no contato entre indígenas e portugueses, como fonte foram utilizados trechos das cartas dos padres Nóbrega e Anchieta como ponto de partida para entender o processo de catequização dos nativos. Em um dos trechos lidos com os alunos relatava as dificuldades de catequização devido às “crendices” e aos demônios que os indígenas seguiam. Alguns alunos reconheceram que na verdade o que estava acontecendo era a demonização das religiões indígenas e era uma atitude que ainda acontecia, inclusive com religiões afro-brasileiras.

Outro trecho relevante destacado foi a fala de Anchieta sobre a antropofagia na carta ele relata a forma selvagem e faminta dos nativos por carne humana, principalmente dos inimigos derrotados. Após a leitura os residentes falaram sobre a diferença entre canibalismo e antropofagia e que as cartas de Anchieta e de outros portugueses tratavam como canibalismo uma atitude antropofágica.

O canibalismo é a prática de ingerir carne humana para saciar a fome, enquanto que a antropofagia é uma prática de ingerir carne humana, mas com objetivos de seguir um

processo ritualístico, no caso de alguns dos povos indígenas era o de que o espírito daquele guerreiro renascesse dentro de si. Essa característica ritualística era ignorada pelos portugueses. Logo foi debatido em sala de aula como esse estereótipo do “índio canibal” ainda se encontra bastante presente na sociedade brasileira. Com isso percebe-se o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. De acordo com Jorn Rüsen,

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2001, p. 54).

Com o debate sobre os primeiros relatos preconceituosos dos portugueses sobre as práticas culturais indígenas e como muito dos estereótipos construídos naquela época ainda estão presentes nos dias atuais os alunos começaram a desnaturalizar esse preconceito a respeito do “índio canibal”. Segundo Schmidt,

O retorno à vida prática indica o momento em que os conhecimentos ensinados e aprendidos revelam o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz ruseriana da Didática da Educação Histórica, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo. (SCHMIDT, 2018, p. 99).

A partir da utilização de fontes históricas como os trechos dos relatos de portugueses que tiveram contato com os indígenas os alunos retornaram à vida prática e através do exercício da consciência histórica identificaram como os eventos de séculos atrás ainda possuíam resquícios na nossa sociedade, realizando assim o autoconhecimento, a partir do momento que percebem a presença de alguns desses preconceitos em sua vivência e tentam desnaturalizar; o conhecimento do outro e do mundo a partir do momento que começam a enxergar as atrocidades sofridas e resistências realizadas pelas populações indígenas durante séculos e suas consequências atuais.

Considerações Finais

A pandemia desenterrou como ondas, em um mar revolto, antigas e temidas chagas da educação brasileira, o que emergiu das profundezas para desaguar na praia não foi o retorno de um antigo problema, mas a intensificação do que já existia. O sistema de educação

básica brasileiro tem inúmeras falhas, e este breve texto não se propôs a listá-las e muito menos a apresentar mecanismos que as joguem de volta ao mar. O que esse artigo buscou foi instigar no leitor um breve instante de reflexão para apoiá-lo na busca incessante de respostas para algumas das perguntas geradas pelas imperfeições de nosso sistema educacional.

Por que o aluno não vai à escola? O que impede a criança de periferia ou de zona rural de frequentar ou de se sentir pertencente ao ambiente escolar? Existem fatores socioeconômicos que podem auxiliar o professor a sanar esse questionamento, e os resultados obtidos com a pesquisa realizada com os alunos da Escola Estadual Almeida Cavalcante nos mostra algumas respostas. O público alvo da rede pública de ensino tem diferentes problemas que já eram evidentes no ensino presencial, e que se intensificaram com a adoção do ensino remoto. Na escola existem duas realidades distintas, mas que compartilham uma mesma dificuldade, o tempo, enquanto que a criança que cresce no campo precisa organizar seu tempo para dividi-lo entre a labuta na roça e o estudo na escola, aquela que cresce na cidade precisa dividi-lo entre os afazeres da casa e os estudos. Refletir sobre o tempo é importante, já que a pandemia aumentou o desemprego de muitos pais e diminuiu o tempo dedicado aos estudos de muitos filhos.

Com essa problemática, a escola tende a perder relevância na vida do estudante, o tempo gasto nos estudos entra em conflito com os afazeres domésticos. A criança que antes precisava se deslocar para chegar à escola no ensino presencial agora passa o dia presa em casa no ensino remoto. A estrutura escolar é feita com um único objetivo, educar, a casa do aluno não segue esse mesmo objetivo e, portanto, acaba não oferecendo os mesmos recursos e oportunidades.

O outro ponto abordado pela pesquisa foi o acesso à tecnologia, deficitário em muitas famílias brasileiras como mostram os resultados. Se o aluno já não tinha tempo, agora com o ensino remoto lhe faltam recursos. A conexão com a internet não se mostra satisfatória, e isso desmotiva ainda mais o alunado a manter presença nas aulas online. Conquistar esse aluno se mostra um imenso desafio para muitos professores, ainda mais quando precisa brigar pelo espaço na tela de um celular. Portanto, conquistar o alunado é o primeiro ponto para superar muitas das deficiências em nossa educação, principalmente durante o ensino remoto.

A aplicação da educação histórica é um dos caminhos para conquistar a atenção do aluno. Ao contrário dos meios tradicionais, que constroem uma perspectiva de história distante do espaço e da realidade do estudante, a educação histórica apresenta fontes que instigam o alunado a compreendê-las. Os métodos tradicionais de ensino de história são em

certa medida excludentes, ao distanciar o aluno daquilo que é apresentado, o interesse dele é afetado, e quando somado aos outros fatores como a dificuldade de participar das aulas, o aluno é de certa forma incentivado a abandonar a escola.

Nós apresentamos durante a intervenção dos residentes uma aplicação da educação histórica de forma instigante, com o objetivo de motivar o alunado a querer aprender. Foi uma forma de aproximar o aluno do tema, de fazê-los refletirem e chegarem a conclusões por conta própria. Na educação histórica a fonte precisa ser investigada a partir de uma parceria entre o aluno e o professor, a fonte não pode ser jogada durante a aula como prova para tudo o que é falado pelo professor, mas como uma peça de uns quebra cabeças que será montado em conjunto. O aluno precisa ser participante e não apenas um espectador obrigado a concordar com tudo, precisa ser motivado a questionar, precisa também ter apoio para chegar a respostas. Por fim, para o aluno ir para a escola, ele precisa sentir que faz parte dela.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. **Banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: Contribuições arendtianas.** Revista Brasileira de Educação, v.15, n.43, p 109-125, jan/abr. 2010.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAMOSA, Rodrigo; MARQUES, Jussara de Macedo. **A Regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação.** Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, 2015.

MELIN, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. **Projeto Neoliberal, ensino remoto e pandemia: Professores entre o luto e a luta.** Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v.13, n.1, p 198-225, abri. 2021. disponível em: <Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta | Melim | Germinal: Marxismo e Educação em Debate (ufba.br)>.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica.** In: CAVALCANTE, Erinaldo (org.); et al. História. Demandas e desafios do tempo presente: Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís. EDUFMA, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História: pensamento e ação na sala de aula.** ed. 2, São Paulo, Scipione, 2009.

TIC Domicílios – 2019. Brasília: Cetic.br. Acesso 11. Jul. 2021. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/>.

FACETAS RELIGIOSAS NO CONTINENTE ASIÁTICO: EXPERIÊNCIA DE EDUCAR PARA VALORES HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

José Yan Oliveira¹³⁵

Profa. Me. Taynnã Valentim Rodrigues¹³⁶

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão¹³⁷

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fazer uma explanação acerca da presença das religiões asiáticas no Brasil enquanto ferramentas de transmissão e conservação da cultura asiática no país, conforme foram sendo introduzidas, e difundidas pelo novo território. Enquanto busca refletir sobre a ausência dessas religiões na disciplina de ensino religioso e a possibilidade de introduzi-las na mesma, enquanto ferramenta para proporcionar maior compreensão dessas culturas, e por consequência promover maior aceitação aos asiáticos e seus descendentes presentes no Brasil, tendo em vista a crescente frequência e intensidade em que os mesmos vêm sofrendo com agressões xenofóbicas durante todo o período da pandemia.

Palavras chave: Continente asiático, transmissão de cultura.

Introdução

Com o advento da pandemia da covid-19, o Brasil e o mundo tiveram que se adaptar as diversas problemáticas trazidas pela mesma, presentes nos ambientes de trabalho, social e sobre tudo, no âmbito da educação, onde alunos e educadores se viram diante de uma série de obstáculos gerados pelo pouco ou nenhuma prática com as ferramentas necessárias para a modalidade do ensino remoto, como pode ser observado na regência na escola cidadã integral técnica (ECIT) Francisco Ernesto Do Rêgo, No Município De Queimadas, Paraíba Através Da Residência Pedagógica Do Subprojeto História Da Universidade Estadual Da Paraíba

¹³⁵ Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) integra como bolsista no Programa de Residência pedagógica, Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba Campos I, na cidade de Campina Grande – PB. jose.yan@aluno.uepb.edu.br

¹³⁶ Graduada em História Licenciatura Plena pela Universidade da Paraíba – UEPB (2014), Especialista em educação étnico-racial pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2017), Mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB) (2019). Professora preceptora do Programa de residência pedagógica – Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba Campos I, Campina Grande – PB. taynnarodrigues@bol.com.br.

¹³⁷ Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual da Paraíba – PB, Coordenadora do Programa da Residência Pedagógica - Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba Campos I, Campina Grande – PB. patriciaaaa@yahoo.com.

Campus I.

Estas problemáticas observadas podem ser vistas em vários setores das relações humanas, e é de fato um momento de difícil adaptação, e que torna compreensível todo o estresse e frustração que vem sendo exposto muitas vezes pelas redes sociais e em conversas em sala de aula, porém, há uma questão um tanto quanto mais problemática e estrutural, que não surge, mas é evidenciada pelos eventos desencadeados com o advento da pandemia, que é a questão do racismo Anti-Asiático, que muitas das vezes Travestido de piadas, memes, caricaturas, mitos, exageros e exotismos, e microagressões, velado nas mais variadas manifestações, e, na primeira vista, inofensivas, o preconceito racial fica evidente em ações, falas, redes sociais, discursos e sentimentos, que embora muito anterior a pandemia, vem sendo escancarado nos últimos anos, já que muitas das agressões recentemente têm sido justificadas, devido ao advento da covid-19 ter se dado no continente asiático uma das características mais características desta problemática é a “camuflagem” que tais agressões, realizadas contra os asiáticos e seus descendentes, assumem,

As microagressões detêm o seu poder e espaço porque são invisíveis e imperceptíveis, o que colabora para que as pessoas não enxerguem suas ações como discriminatórias e preconceituosas. Muitas são tão sutis que nem as vítimas e nem os opressores conseguem compreender totalmente o que se passou. Embora, talvez, a pessoa possa se sentir desconfortável, ela não consegue entender ou explicar o porquê, e o autor, que não enxerga as suas ações como ofensas, não as reconhece como tais (CHOZO, 2017, s/n).

Como pode ser observado na regência na escola cidadã integral Francisco Ernesto Do Rêgo, bem como em pesquisas realizadas a partir do programa da residência pedagógica, ainda há hoje uma ausência de discursões acerca do continente asiático e suas contribuições para a cultura e costumes brasileiros nas salas de aulas.

Esta ausência de debates se estende e acentua no que diz respeito as religiões asiáticas, às quais são a maior manifestação da influência cultural do “oriente” no Brasil. Esta escassez de discursão e compreensão acerca dessa cultura potencializa uma série de conceitos e preconceitos problemáticos gerados em torno das nações e culturas que compõem o que chamamos de oriente, praticamente todas as concepções pré-estabelecidas acerca dessa região fazem parte da cultura ocidental, em outras palavras, quase tudo que se sabe dele, as ideias e conceitos assim como o “oriente” é uma invenção da civilização ocidental, que na tentativa de legitimar sua autodeclarada superioridade vai construir através dos séculos, uma

ideia de oriente exótico, primitivo e homogêneo, como apontado por Eduard Said,

Além disso, o oriente ajudou a definir a Europa (ou o ocidente), com sua imagem, ideia, personalidade e experiência de contraste. Contudo, nada desse Oriente é meramente imaginativo. O oriente é parte integrante da civilização e da cultura material europeia. O oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modo de discurso com apoio de instituições, vocabulários, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais (SAID, 1995 p. 13, 14).

Partindo da seguinte problemática, o objetivo da nossa pesquisa é abordar e discutir a presença das religiões asiáticas no Brasil, bem como as mesmas enquanto uma ferramenta de transmissão e preservação de cultura, as quais, portanto, podem e devem ser incluídas no âmbito do ensino básico religioso enquanto ferramenta de inclusão, compreensão e entendimento dessas culturas, a fim de produzir maior aceitação dos asiáticos e seus descendentes no Brasil enquanto integrantes participativos de nossa História através da problematização dessa ideia de um Brasil constituído apenas por brancos, negros, índios e das miscigenação apenas desses três grupos.

Porém, antes de pensarmos na inclusão das religiões de origem asiática devemos primeiro analisar o que é esperado desta disciplina e o que é trabalhado nela na prática. Esta não é uma discussão recente no Brasil, pois mesmo sendo garantidos por lei a laicidade e a facultatividade da disciplina nas escolas públicas e brasileiras, ainda há muito o que debater sobre a aplicação da mesma. Muito principalmente pelo fato desta disciplina não ter parâmetros definidos pelo MEC. Isso leva os professores que a ministram muitas das vezes a fazer um planejamento que muitas vezes não abrange ou corresponde a toda pluralidade religiosa do país.

O que é visto hoje no ensino religioso é uma metodologia que remete aos moldes católicos, onde mesmo que não a cite diretamente, muitos dos conceitos e ideias presentes na doutrina cristã são empregados, vale salientar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 33, o ensino religioso deve ser laico, e respeitar todas as crenças e doutrinas do alunato. Acreditamos que no atual cenário a inclusão de estudos das religiões asiáticas presentes no Brasil nos estudos religiosos nas escolas é uma ferramenta válida para trabalhar a tolerância e o senso crítico do alunato ao lidar com aspectos culturais que lhes são “estranhos”, como defendido por Ibaldo Gularte, que aplicando o conceito de “a ideia de tolerância nasceu e se desenvolveu no terreno das controvérsias religiosas” defende que,

Nesse sentido, a disciplina de Ensino Religioso pode ser um importante aliado na quebra de paradigmas estabelecidos historicamente de preconceito. Através de debates e discussões, é possível fomentar questões relacionadas ao respeito, mas, para que isso ocorra de forma realmente positiva e relevante é de suma importância que profissionais da área estabeleçam esse trabalho, pois, somente com a formação adequada é possível que haja um trabalho de qualidade. [...] Só assim, valores e princípios serão passados aos alunos a fim de que estes, sujeitos ativos na sociedade, possam, de uma forma crítica, melhorar o ambiente escolar em que vivenciam (GULARTE, 2020 p.8).

Vale salientar que apesar do já mencionado esquecimento dos costumes e tradições asiáticas, pudemos detectar na regência, o que poderia ser um solo relativamente fértil para discutir as contribuições da cultura asiática no Brasil, dado que, como foi observado, um número maioritário de alunos conheciam e apreciavam alguns detalhes da cultura asiática, com ênfase na japonesa por exemplo, através de estilos musicais originários do continente, séries e animes japoneses, que por se só trazem um pano de fundo da civilização que os criou, essa apreciação gera alguma curiosidade que pode, e deve ser estimulada pelo docente, como meio de promover maior reflexão acerca do continente asiático e de seus costumes que se estendem por todo o mundo, e como veremos, o Brasil não é uma exceção.

Metodologia

As explanações acerca da presença e da importância das religiões asiáticas no Brasil, Como não poderia deixar de ser, serão iniciadas com as religiões japonesas, uma vez que, é o Brasil o país com um maior número de japoneses e de descendentes dos mesmos, com exceção é claro no Japão, porém, antes de falarmos acerca da religiosidade em si, é necessário fazer uma contextualização da presença destes povos no território Brasileiro.

Já no final do século XIX para o início do século XX, podemos observar os primeiros diálogos diplomáticos entre os governos japonês e brasileiro acerca da imigração para o país, bem como o qual indesejada para o governo brasileiro, sobre tudo de São Paulo, devido ao medo de uma maior mistura de raças, bem como a desvalorização dessa mão de obra, devido a pouca experiência da população rural japonesa em uma agricultura com ferramentas e métodos mais modernizados (SIQUEIRA, 2008).

Porém entre 1903 e 1907 o interesse do governo paulista na vinda desse grupo aumentou consideravelmente, devido a algumas alterações no quadro econômico bem como nas relações internacionais, Alexandre de Siqueira Campos aponta algumas dessas alterações,

“[...] Estes, os paulistas, tinham interesse em reativar a imigração de estrangeiros, o que se justificava, em primeiro lugar, pela fase de valorização dos preços do café que vivia o Brasil e, conseqüentemente, na retomada da confiança da lavoura cafeeira, motivo porque era necessária uma disponibilidade maior de trabalhadores. Em segundo lugar, porque a evasão de imigrantes após a crise tinha sido muito grande. Por parte dos japoneses, três eram os fatores que favoreciam a emigração para o Brasil: a) o agravamento do quadro conflitivo em relação ao imigrante nipônico na Califórnia, a partir de 1906; b) a debilitação econômica provocada pela guerra russo-japonesa de 1904/1905; c) a revitalização da economia brasileira.” (SIQUEIRA, 2008 p. 9, 10).

Frustrados pela remuneração baixa, condições de vida e trabalho bastante precarizadas além do grande choque cultural, as populações nipônicas no Brasil se mantiveram unidas em pequenas comunidades, principalmente em São Paulo, para sobreviver, esta população, que veio ao Brasil com a esperança de melhores condições de vida e enriquecimento fácil, agora se prendia as memórias de sua terra natal, para sobreviver em uma terra estrangeira onde eram imigrantes indesejáveis. Isso fica nítido ainda na Era Vargas, com ideais bastantes xenofóbicos e contra estrangeiros sendo propagados no governo, uma vez que estes, não sendo considerados parte do Brasil, os quais vão se reunir em verdadeiras colônias,

Graças à “Colônia” foi possível manter as relações de comunicação e orientação diária dos imigrantes japoneses e seus descendentes, bem como preservar sua identificação étnica. A irredutibilidade desses imigrantes torna claro porque foram repugnados durante toda a Era Vargas, afinal atrapalhavam o “abrasileiramento” necessário aos propósitos nacionalistas (SIQUEIRA, 2008 p. 16).

Um dos principais âmbitos no qual a cultura japonesa se manteve viva, bem como passível de transmissão no Brasil, fora no que diz respeito as novas religiões nipônicas (NRJ), com a intenção de manter as ligações com sua sociedade de origem ao passo que se habituavam também a nova sociedade, alguns dos valores e conceitos de sua terra natal, foram sendo incluídos, preservados em solo Brasileiro, principalmente em relação as relações familiares, educacionais e culturais. Neste contexto, vamos ter a inclusão em solo Brasileiro de religiões que serão além de um mecanismo de união dessas comunidades, um instrumento riquíssimo de transmissão de cultura.

Essas novas religiões japonesas, das quais destacam-se A Igreja Messiânica Mundial do Brasil (IMMB) e a Perfect Liberty (PL), sofreram bastante ampliação nas últimas décadas, tendo hoje características universais, sendo um legado religioso-cultural dos imigrantes nipônicos que desembarcaram no Brasil. Inicialmente sendo, exclusividade da comunidade de

japoneses e seus descendentes, essas novas religiões vêm alcançando uma notável expansão fora do Japão. No Brasil, tendo apenas duas representantes até o ano de 1991, as religiões asiáticas tiveram uma significativa penetração do fim do século XX para o início do século XXI, já no ano 2000, pesquisas realizadas Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ressaltam a expansão das religiões asiáticas, com 151 mil brasileiros adeptos a seis dessas novas religiões (Messiânica, Seicho-no-Ie, Hare Krishna, Perfect Liberty, Tenrikyo e Mahicari), das quais cinco tinham origem no Japão. (GOMES.2004) Além do âmbito religioso é notória a contribuição das novas religiões japonesas a cultura brasileira, sobre tudo no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde notamos maior presença dos grupos japoneses, uma vez que, como defende Andréa Gomes, em sua pesquisa acerca das contribuições dessas religiões, não só para a diversidade religiosa e cultural do país, mas também para promover a diminuição do estranhamento e preconceito em relação a esses grupos de imigrantes e seus descendentes,

Se a religião é um espelho, mesmo que parcial, da sociedade, deve se dizer que as NRJ encerram em si não apenas questões meramente religiosas, mas também chaves extremamente úteis para se compreender melhor a moderna sociedade japonesa da atualidade e o processo de como ela se formou. Nesta linha de raciocínio, cremos que o estudo das NRJ seja uma das chaves para aprofundar a nossa compreensão sobre as contribuições da colônia japonesa à sociedade brasileira (GOMES.2004 p. 93).

Além das ricas contribuições de conceitos e ideias introduzidas no Brasil através das novas religiões nipônicas, vale salientar todo o caráter oriental na estética dos templos e na oralidade do grupo, as quais, estão começando a serem cada vez mais aceitas, e naturalizadas conforme as religiões adentram e se fortalecem no cenário brasileiro, como observou Andréa Gomes Santiago em pesquisa no campo, com adeptos dessas religiões, sobretudo em se tratando da Igreja Messiânica Mundial do Brasil (IMMB),

No caso da IMM, a maioria dos membros não vê problemas em orar em japonês ou usar palavras em japonês, pois lhes é ensinado que a vibração da palavra proferida nesse idioma é maior. Contudo, depoimentos como o membro j, que defende a busca de uma linguagem mais acessível, ou do membro n, que se diz indiferente, mas sugere que "algumas deveriam ser em português", são reflexos da realidade da literatura das NRJ: a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre a tradução praticada pelas NRJ (GOMES, 2004, p. 100).

Então além da estética, a autora enfatiza o uso do discurso doutrinário em idiomas orientais, em cada uma das novas religiões japonesas enquanto fontes de dados culturais

japoneses, e que ao procurar religião os adeptos acabam por encontrar muitos mais, se deparam no universo cultural distinto e fascinante.

Esta estética, como mencionado, se mostrou bastante atrativa e familiar para os alunos do ensino médio, mesmo que os conceitos atrelados a ela sejam praticamente desconhecidos por parte do alunato, na verdade, com exceção das crescentes contribuições asiáticas na cultura popular (músicas, séries e animes), pouco vem à mentes dos educandos quando se fala das tradições e costumes orientais, principalmente no âmbito religioso/espiritual, uma exceção é a prática do Budismo.

Embora ainda seja através de um olhar que ainda não considere todo o aspecto globalizado que o budismo assume no Brasil, bem como seu longo contato com o país e a influência recebe e exerce onde é praticado. Na verdade, segundo Frank Usarski, diferente das religiões mencionadas anteriormente, o Budismo, que embora também tenha sido trazido ao Brasil pelos imigrantes nipônicos, não tem origem no Japão. e está presente no país há pelo menos 150 anos. Definido por boa parte dos praticantes enquanto “um caminho” e não uma religião, o Budismo abre espaço para que seus praticantes sejam adeptos de outras religiões, o que segundo Usarski torna uma tarefa complicada mensurar o número de praticantes no Brasil,

“[...] Em vários casos particulares pode ser presumida uma atitude multirreligiosa cuja complexidade está longe de ser representada adequadamente por uma simples cruz em um questionário. Não há, por exemplo, nenhum recurso que permita avaliar quantas das pessoas que se declararam budistas seguem exclusivamente esta religião ou a seguem em combinação com outras crenças e prática”.

Isso só evidencia o quanto desconhecemos a influência dessa cultura e o quanto ela é influenciada pelo mesmo contato, bem com o qual aprofundados devem ser os estudos nessa área, uma vez que os últimos eventos pandêmicos evidenciaram a urgência de se refletir sobre a “parte asiática no Brasil”, já que, produzir aulas reflexiva, problematizadoras, gerando interrogativas e a necessidade de resposta, tem se revelado com uma das principais funções do Historiador, como defendido por Cury (2003, p.127) que vai afirmar que “a exposição interrogativa gera dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”. Estas considerações acerca do ensino de História em geral, também, e principalmente, se estendem ao estudo da História das religiões, principalmente se abordamos a questão das religiosidades asiáticas, as quais, trazem consigo toda um pacote cultural de um mundo completamente distinto do qual estão acostumados, esse “choque de culturas” gera uma série

de armadilhas, que sem o devido estímulo a reflexão, acabem levando o alunato a se prender em suposições pautadas em conhecimentos puramente ocidentais, perpetuando muitas ideias preconcebidas, homogêneas desses povos que são tratados, mesmo após séculos de presença no país, como exóticos estrangeiros indesejáveis.

Considerações finais

Através da regência no ensino médio em escola técnica e pesquisas realizadas no campo da pluralidade religiosa no Brasil, pudemos observar uma grande lacuna no que diz respeito a inclusão de religiões e da cultura asiática no currículo do ensino médio, em um país em que ainda se percebe bastante preconceitos e discriminação em relação a asiáticos e seus descendentes, com destaque para muitas das agressões que são vistas no âmbito digital, nas redes sociais que tem aumentado na atual situação pandêmica, mas que são parte de um amontoado de conceitos e ideias distorcidas acerca dos povos asiáticos e suas culturas, durante séculos, que resultam em um quase total esquecimento da presença desses grupos no país, e das ricas contribuições feitas na cultura brasileira por estes povos, por séculos de sua presença do país, e a imagem de seus descendentes enquanto pertencentes também ao Brasil.

Neste sentido, as religiões asiáticas se apresentaram ao longo dos anos de contato da cultura asiática com a cultura brasileira, como uma forma de preservação e transmissão de costumes e valores, bem como, palco para mistura de aspectos e conceitos do oriente e do ocidente. Como podemos ver, com ênfase no Brasil, religiões que embora tenham origem e núcleos asiáticos, carregam características globais, e que ganham cada vez mais espaço no país, sobretudo trazidas pelos Japoneses.

Em tempos de pandemia, onde aumenta o contato e o tempo exposto a redes sociais e todo tipo de informações, mitos e ataques direcionados aos asiáticos, e seus descendentes no Brasil, trabalhar esta multiplicidade de religiões asiáticas em sala de aula, é trabalhar a cultura, a memória e o conhecer do diferente, e promover um ambiente escolar e social mais acolhedor e plural, através da reflexão.

REFERÊNCIAS

PYE, Michael. **O Estudo das Religiões e o Diálogo entre as Religiões**, Revista de Estudos da Religião setembro, pag. 98-119, 2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**, Tradução Rosaura Eichenberg. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA Arilson de Oliveira, **Desvendando a religião e as religiões mundiais em Max Weber**, Horizonte, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jun. 2009.

SIQUEIRA, Alexandre de Campos Coelho, **O japonês como um imigrante indesejável**, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, Brasília, 2008.

CHOZO, Vinicius Inoue, **A Naturalização Do Racismo Anti-Asiático Na Sociedade Digital Brasileira**, Universidade De Brasília Faculdade De Comunicação Departamento De Audiovisuais E Publicidade. Brasília – DF, 2017.

FRANK USARSKI: **O Budismo no Brasil - Um Resumo Sistemático** in: idem. [org.] O Budismo no Brasil, São Paulo, Lorosae, 2002, ISBN 85-88775-07-7, pp.9-33.

GOMES Andréa Santiago Tomita, **As Novas Religiões Japonesas como instrumentode transmissão de cultura japonesa no Brasil**, Revista de Estudos da Religião Nº 3 pag. 88-102, 2000.

GULARTE, Lucas Ibaldo, **Ensino Religioso Na Escola Como Ferramenta Contra Discriminação E Preconceito**, Universidade Federal De Santa Maria, Quaraí, RS 2020.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ESPAÇO DIGITAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Ana Vitória Imperiano da Silva¹³⁸

Taynnã Valentim Rodrigues¹³⁹

Patrícia Cristina Aragão¹⁴⁰

Resumo

Este estudo se propõe discutir sobre a aprendizagem histórica em tempos de pandemia enfatizando os desafios em torno dessa aprendizagem. Nossa proposta é refletir, como no contexto do Ensino Médio, com a realidade pandêmica, os processos de ensino e aprendizagem estão se desenvolvendo. Tratando-se de um relato de experiência na Residência Pedagógica subprojeto História – Campus I da Universidade Estadual da Paraíba. Logo, a discussão em torno da aprendizagem do saber histórico

¹³⁸ Graduanda em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), integra como bolsista o Programa Residência Pedagógica - Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, na cidade de Campina Grande – PB imperianoanavitoria@gmail.com

¹³⁹ Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2014), Especialista em Educação Étnico-racial pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2017), Mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2019). Professora preceptora do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande – PB taynnarodrigues@bol.com.br

¹⁴⁰ Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual da Paraíba, Coordenadora do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande – PB patriciacaa@yahoo.com

escolar é de fundamental importância no contexto vivenciado, haja vista, que enfrentamos tempos atípicos, a qual o docente deve se reinventar com a utilização das mídias digitais. Portanto, compreendemos que em tempos de Covid-19 é fundamental analisarmos as práticas do Ensino de história e a aprendizagem desta disciplina entre os jovens do Ensino Médio.

Palavras Chaves: Aprendizagem histórica, Covid-19, Espaço Digital.

INTRODUÇÃO

Na antiguidade ocidental a *areté* (virtude) era o princípio formativo da *Paideia* grega, que em termos gerais, remetia à ideia de formação norteada a um ideal de excelência humana. Logo, distinguir as diferentes concepções de *areté* – Homérica, Sofística e Filosófica – faz perceber o acesso à educação de forma bastante restritiva; educação essa, que era atribuída a uma pequena elite aristocrata, intitulada sob um olhar virtuoso, excelente e ideal. Entretanto, com o advento da modernidade, a Revolução Francesa (séc. XVIII) nos garante a universalidade dos direitos do homem e do cidadão, tornando à educação um dos grandes pilares na formação do sujeito moderno.

Em 1792 é apresentado na assembleia francesa o Relatório de Condorcet, que é responsável por construir um novo arcabouço para a educação, na qual se pautava na preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Essa pauta possui grande valia e é reafirmada em nossa atual Constituição (1988); propriamente no artigo 205 e no artigo 22 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo para atuar em sociedade e os principais agentes formadores desse processo seria a família e o Estado, na qual a principal representatividade do Estado é a Escola.

No final do século XX, o fenômeno da globalização deu um novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, através da internacionalização educacional, confiada a uma grande organização, a Unesco (1945); que não só possibilitou numerosos planos de educação, mas também viabilizou a organização de um parâmetro curricular comum. Porém, um dos grandes desafios, que eclodiu devido esse processo de globalização, foi a inserção das novas tecnologias ao ambiente educacional que com a Pandemia ocasionada pela Covid-19 se tornou uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das atividades geradas em diversos setores, entre eles, o educacional.

A cultura do papel precisou ser substituída de forma emergencial pelo uso intensivo da internet e um dos maiores desafios dos educadores foi se adaptar, de maneira imediata, a essas novas tecnologias, além do dever de instigar a capacidade cognitiva do discente nessa

nova modalidade. Diversas instâncias como o Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação, tiveram de pensar em um curto prazo, estratégias e suportes para que a escola brasileira conseguisse manter os estudantes conectados ao processo formativo.

Tendo em vista o dado cenário, a finalidade deste trabalho é mostrar minha experiência enquanto professora de História com o espaço digital na Escola Estadual Francisco Ernesto do Rêgo, que com o distanciamento social e a realidade vivenciada pelo estudo domiciliar, mediada pelas tecnologias de interação, a aprendizagem do saber histórico se tornou um grande desafio, seja pela superação e discussão da ideia da disciplina como algo que se remete apenas ao passado, seja pela responsabilidade de tornar a aula interativa e fazer com que os discentes participem da mesma.

Referencial Teórico

Peter Burke classifica o conhecimento como perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. Assim, demonstrando a pluralidade dos saberes e suas diversidades diante de um apanhado de possibilidades. Para que esses saberes sejam manifestos na formação pessoal e profissional dos indivíduos é necessário um direcionamento, que para Tardif (2012) o saber, especificamente o docente, se manifesta de maneira plural a partir da formação profissional e disciplinar dos saberes curriculares e experienciais, que são ferramentas imprescindíveis para a formação do conhecimento e desenvolvimento do educador.

Nessa perspectiva, a formação de professores de História torna-se um objeto de inquietação, pelo fato de ir além às propostas curriculares. Para Fonseca (2003), cada professor de história diante de suas particularidades e sua forma única de ensinar, transforma seu saber técnico em conhecimento efetivamente ensinável, fazendo com que o discente não só compreenda o conteúdo posto, mas que assimile e reflita sobre o dado ensinamento de várias formas. Logo, o ambiente da sala de aula é um lugar de permanente reinvenção na qual o papel do educador é conhecer sua disciplina e transformar o saber prático e pedagógico em uma experiência cotidiana a partir da realidade dos discentes.

Nesse sentido, a aprendizagem do saber histórico se dá por meio das relações entre o aprendizado histórico escolar e o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes. Segundo Rüsen (2010), o discente ao aprender história na escola está tendo a possibilidade de resgatar a função social dela mesma que é inserir os indivíduos enquanto seus agentes

formadores. Função essa, que até meados do século passado, era baseada na memorização e repetição oral de textos escritos, fazendo com que o papel da disciplina fosse marcado pelo ensino de fatos históricos pontuais e centralizados em personagens e símbolos nacionais, valorizando as ações de generais e estadistas e desconsiderando a história de pessoas comuns.

Com o fim da ditadura militar, uma série de mudanças educacionais começou a acontecer em volta do ensino de História, gerando maior liberdade e possibilidade de reflexão e crítica aos acontecimentos. Desse modo, ensinar História deixou de ser memorização de nomes e passou a oferecer ao discente a possibilidade de construir conhecimento a partir das próprias experiências e bagagem cultural. Na atualidade, as características que prevalecem ao desenvolvimento desse saber histórico é a capacidade de observação, reflexão, análise e posicionamento diante do social.

Tendo em vista tais premissas, é importante considerar que a disciplina de História não é definida apenas pelo conteúdo e suas propostas curriculares, mas principalmente pela necessidade da consciência dessas escolhas e a certeza de que tais seleções devem considerar o contexto que serão aplicadas, pois o ato de aprender está relacionado ao processo cognitivo e cultural do discente. Tendo em vista que a finalidade disso é garantir a historicidade do ato de pensar e produzir conhecimento histórico. Entretanto, com o desencadear dos séculos novas ferramentas se tornaram importantes contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. A internet se tornou um mecanismo de suporte e propagação dos saberes, o que viabilizou o processo de aprendizagem do saber histórico.

Iniciativas governamentais de incentivo as tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de ensino no Brasil datam, aproximadamente, de 1996 (CETIC, 2011). De acordo com o Centro de Estudos sobre Tecnologias da Informação, estatísticas foram produzidas em torno da discussão sobre a inclusão digital na educação pública e o resultado apresentou um quadro socioeconômico com grandes disparidades, impondo a obrigatoriedade e desafios para definição de políticas públicas que consigam reduzir tal problema.

Segundo o relatório redigido pela UNESCO (2009) a qual coopera com o governo brasileiro para a promoção de ações de disseminação das TICs nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem, o reconhecimento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias. O Ministério da Educação possuía como meta universalizar laboratórios de informática em todas as escolas públicas até o ano de 2010, incluindo as rurais. Entretanto, embora as ações governamentais tenham

empenhado recursos para garantir o uso ampliado das TICs na educação, ainda existe um desconhecimento das consequências desse uso na realização dos objetivos e no alcance das metas dos programas educacionais. As políticas públicas nesse campo privilegiaram o acesso as TICs e desenvolvimento da infraestrutura, mas pouco se discutiu a respeito da participação ativa, o desenvolvimento de habilidades, a alfabetização digital dos cidadãos e de professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

De acordo com autores que tratam sobre a inclusão digital no ambiente educacional, ainda temos uma formação acadêmica insatisfatória na inclusão das novas tecnologias e, na maioria dos cursos superiores, elas não são atreladas aos currículos acadêmicos (Pimentel, 2007; Silva & Garíglío, 2008; Calixto & Santos, 2011). Antônio F. Cachapuz (citado por Silva & Garíglío, 2008) afirma que a análise cuidadosa da formação de professores, até mesmo em outros países, demonstra o caráter acadêmico da formação, que visa exclusivamente a aquisição dos saberes, logo, os discentes, que serão futuros professores, até podem ter contato e utilizar a tecnologia na universidade, mas na maioria das vezes, não aprendem práticas pedagógicas para o manuseio destas ferramentas na sala de aula.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o uso desses novos aparatos tecnológicos buscava facilitar a circulação dos saberes, torna-se um desafio para os educadores se adaptarem a eles. Diante disso, em decorrência da crise sanitária ocasionada pela Covid-19 o docente precisou se adaptar de maneira imediata ao uso intensivo dos meios digitais e se aperfeiçoar mediante a esta nova demanda. Compreendendo a complexidade que configura todo aprendizado, principalmente em momento de rupturas tão profundas como as que o mundo está vivenciando, a aprendizagem do saber histórico se tornou desafiador e significativo na constituição da história escolar e no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Metodologia

O estudo em destaque seguiu uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e documental, o qual foi realizado sob a perspectiva de alguns autores que tratam sobre a aprendizagem do saber histórico, à educação em tempos de pandemia e a inclusão dos meios digitais no ambiente educacional, desde o incentivo a promulgação das TICs. Complementando a fundamentação teórica, foi analisado o pensamento de alguns autores que tratam sobre a inserção dos meios digitais durante a crise sanitária ocasionada pela

Covid-19, no processo de ensino aprendizagem, haja vista que as fontes digitais serviram de suporte para a reflexão deste trabalho.

As atividades realizadas foram desenvolvidas na Escola Estadual Francisco Ernesto do Rêgo, no município de Queimadas, Estado da Paraíba, que anterior ao andamento das atribuições na escola, enquanto membro da Residência Pedagógica Subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba, tive um momento de preparação para a execução das atividades, a partir de minicursos e palestras que englobavam diversas temáticas no processo de ensino aprendizagem, desde avaliação da BNCC até o uso de plataformas de ensino que propiciassem um melhor desempenho a didática explorada em sala de aula sob a perspectiva do atual contexto pandêmico.

Nesse contexto, mediante a demanda das atividades, foram divididas entre duplas e trios, os integrantes da Residência Pedagógica, com a finalidade de não gerar sobrecarga para ninguém. Tendo em vista que ao longo das reuniões, com a preceptora e coordenadora do projeto, foi planejado um cronograma anual com o estabelecimento de dadas tarefas para se desenvolver ao longo dos bimestres, se pensando em mecanismos para viabilização das aulas, para os discentes, e no processo de ensino em uma modalidade à distância.

Ao longo do primeiro e segundo bimestre às aulas foram elaboradas modelo remoto. Com o auxílio de áudio aulas e vídeo aulas acopladas a slides interativos que propiciavam um conteúdo mais dinâmico, favorecendo o discente no que diz respeito a disponibilidade da aula, fazendo com que ele tivesse acesso a ela, em qualquer horário do dia. Em consonância a isso, o período de exposição do conteúdo foi reduzido. Logo, uma aula que possuía duração de 45 minutos no presencial, diminuimos para 25 ou 30 minutos, com a finalidade que o discente não ficasse tão disperso ao longo da discussão disponibilizada por vídeo.

Ao decorrer dos bimestres, de forma quinzenal, também foram desenvolvidos ‘aulões’ preparatórios para o Enem. Haja vista, que as atribuições estavam voltadas ao Ensino Médio. Diante disso, os aulões eram pautados na resolução de questões de Enem anteriores com duração de 1 hora. A partir de um cronograma, havia a mescla de professores do Programa Residência Pedagógica Subprojeto História, cada qual trazendo uma metodologia e didática própria para a resolução das questões.

Por fim, no final dos bimestres foi proporcionado uma gincana virtual interativa, com os discentes dos segundos e terceiros anos, como forma de revisão dos conteúdos de história trabalhados ao longo do semestre. Jogo da forca, caça palavras, quem sou eu foram algumas das brincadeiras propostas, mesclado com o jogo de perguntas e respostas que se baseava na

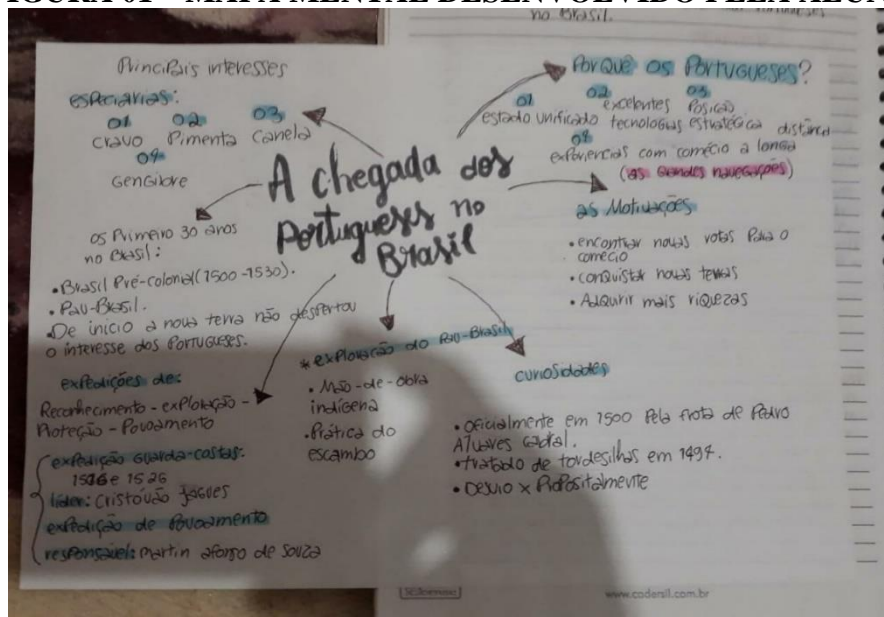
resolução de questões. Cada jogo possuía uma pontuação e o ganho dependia do tempo gasto na decifração posto pelo jogo ou na resolução das questões.

Resultados

Estimo que nem um docente estava preparado para lidar com o uso intensivo das tecnologias na sala de aula. Por mais que a equipe coordenadora da Residência Pedagógica tenha oferecido minicursos e palestras que englobassem a temática virtual, na prática, o manuseio de programas e ferramentas digitais tornou-se dificultoso mediante tal cenário, pois o que era apenas um acessório para a exposição de conteúdo, tornou-se um mecanismo cotidiano. Assim, tornando a demanda para elaboração das aulas mais intensa no que diz respeito a gravação do conteúdo e na preparação dos slides com tópicos mais sucintos e assertivos com a finalidade que o discente não deixasse de ter acesso a informações importantes.

Mediante tal cenário, considero que o resultado apresentando em torno dos áudios aulas e vídeos aulas, com apoio de slides interativos tenha sido razoável. Devido o contato não ter sido direto com os discentes, não há uma ressalva concreta se a metodologia aplicada conseguiu alcançar a todos de forma efetiva. Porém, alguns nos apresentaram retorno como evidenciado na figura 01. Uma aluna criou um mapa mental sobre a dada aula de Brasil Colonial, frisando pontos importantes sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e destacando tópicos necessários para o entendimento do conteúdo a partir da explanação do áudio aula e vídeo aula.

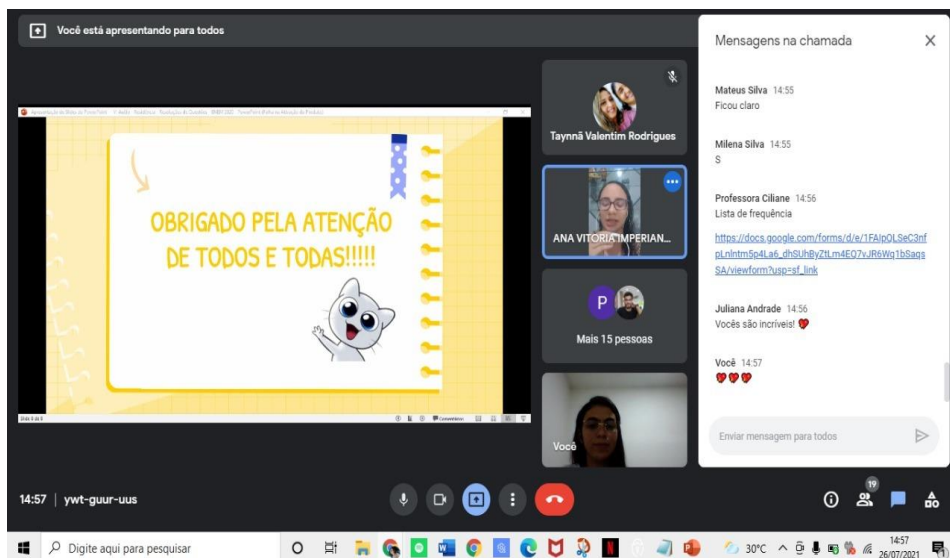
FIGURA 01 – MAPA MENTAL DESENVOLVIDO PELA ALUNA



(Arquivo pessoal da aluna)

Com relação aos aulões de resolução de questões para o Enem, considero um bom retorno. Devido às atividades serem desenvolvidas ao vivo, via plataforma ‘Google Meet’, havia uma maior interação entre a figura do docente com os discentes. Embora eles não participassem efetivamente da aula, ligando os microfones ou câmeras, havia uma interação, a qual considero boa, pelo chat, como é mostrado na figura 02. Esse diálogo acontecia por meio de comentários, perguntas e sugestões de supostas alternativas corretas com o desencadear da resolução das questões.

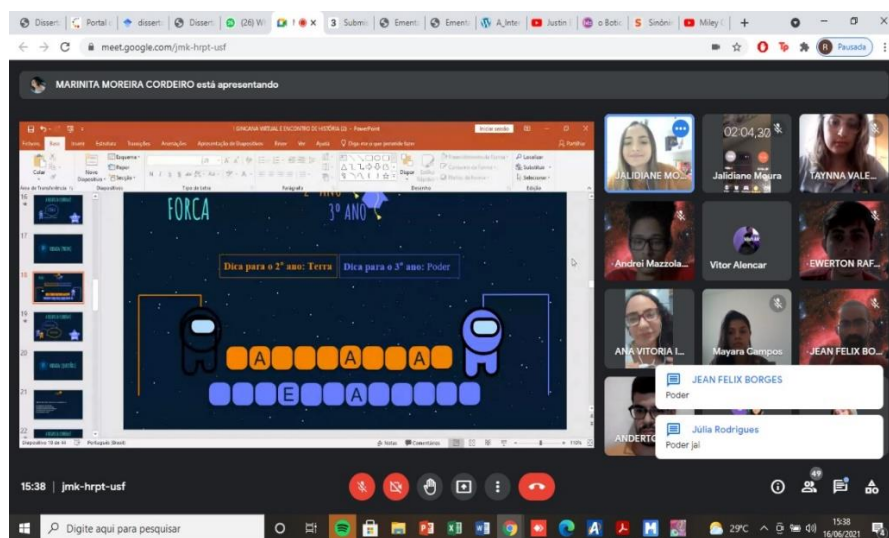
FIGURA 02 – AULÃO



(Print tirado no final do aulão – arquivo pessoal)

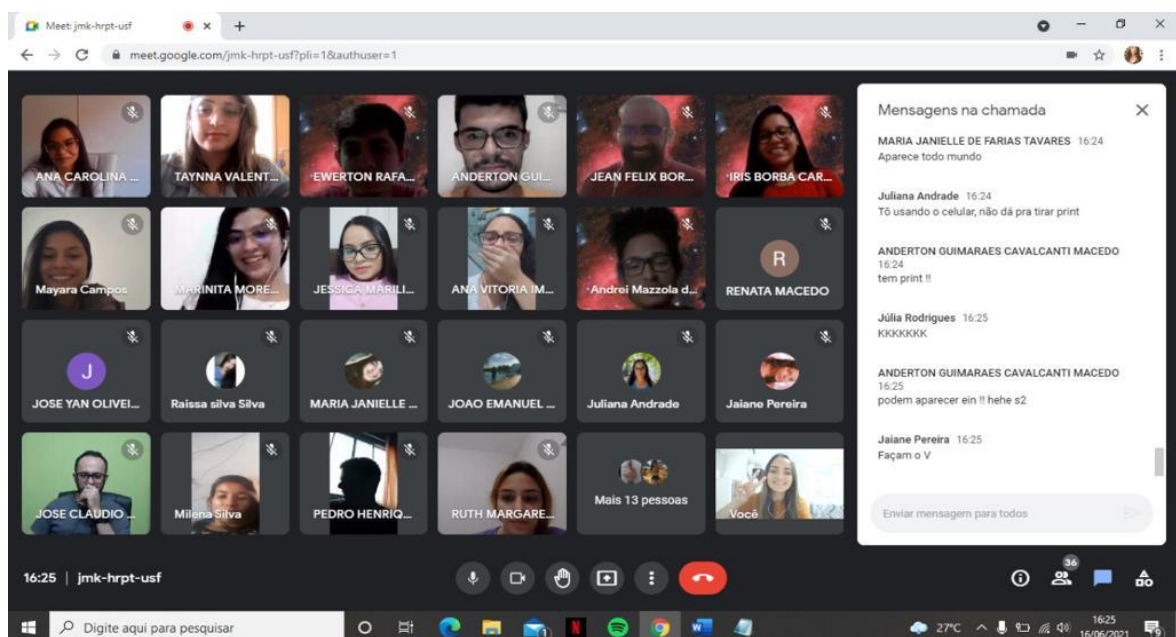
Por fim, considero que o resultado obtido no final do semestre com a gincana virtual interativa tenha sido muito bom e proveitoso. Os discentes se empenharam bastante nas provas disponibilizadas pelo jogo e na resolução das questões, o que tornou o momento muito agradável, como evidenciado na figura 03 e figura 04. Além de adotarem cores para os seus respectivos times, a todo o momento havia interação pelo chat e alguns ainda se sentiram à vontade para ligar o microfone e participar através da fala.

FIGURA 03 – GINCANA INTERATIVA VIRTUAL



(Print – arquivo pessoal)

FIGURA 04 – GINCANA INTERATIVA VIRTUAL



(Print – arquivo pessoal)

Portanto, aponto como resultado geral das experiências e atividades desenvolvidas ao longo do semestre, nas turmas de segundos e terceiros anos, como razoáveis. Devido esta nova modalidade de ensino ter acontecido de maneira tão repentina, poucos discentes se sentiam à vontade para participação e engajamento nas aulas. Seja porque o ambiente a qual estivessem inseridos não fosse favorável e impedia a capacidade de concentração, seja por não se sentirem confortáveis com o modelo digital, seja por não se sentirem motivados. Haja vista que o número de discentes a qual frequentavam as aulas pelo Google Meet não era muito satisfatório.

Nesse sentido, o uso de aparatos digitais, como o Google Meet, se tornou um importante contribuinte para o processo de ensino aprendizagem em tempos pandêmicos. Porém, ao mesmo tempo em que essa e outras ferramentas buscaram facilitar a circulação dos saberes, tornou-se um desafio tanto para os educadores quanto para os discentes. O professor de História não só precisou se inserir nesse novo contexto, se adaptar à nova modalidade de ensino e manter os alunos interessados nas aulas, mas também teve a responsabilidade de construir estratégias para fazer com que os discentes sentissem engajados na história presente, a fim de fazer um intermédio com o passado, e despertassem a consciência histórica para construção de um futuro.

Logo, uma boa definição de aprender e ensinar História estão pautados em dois movimentos básicos, como propõem Seffner (2013), selecionar a realidade atual de temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreensão no acervo de experiências históricas. Dessa forma, foi necessário buscar estratégias para que as experiências históricas se tornassem legítimas e válidas na vida prática do corpo discente. Partindo dessa premissa, o uso de áudio aula, vídeo aula, slides criativos, aulões e gincana interativa não pôde se resumir apenas em uma criação de estratégia pedagógica com a finalidade de manter os alunos conectados as aulas, mas pensar essas ferramentas como uma opção metodológica a partir do dado contexto e das experiências dos alunos.

Experiências essas que estão inclusas a realidade digital, partindo do ideal proposto pelos antigos PCNs (1997) e reiterada na atual BNCC (2017), em que o aluno deve atuar como protagonista e nós enquanto docentes devemos nos aperfeiçoar a sua realidade. Logo, as mídias digitais serviram como vínculo integrante das experiências factuais do corpo discente para com o docente.

Nessa perspectiva, embora o aluno seja denominado como pertencente à geração Z, como definem estudos acerca das mudanças de comportamentos das gerações, subentende

que muitos possuem acesso às mídias digitais. Esse contato acontece, entretanto, de maneira bastante específica, ou seja, por meio das redes sociais. Esse protótipo tornou-se bastante verídico à medida que foram encontrados alguns alunos com dificuldade de manuseio das plataformas, como e-mail, e outras ferramentas que serviram como base para o envio de materiais e atividades.

Desse modo, o planejamento foi essencial para elaboração das atividades da disciplina de História ao longo do semestre, levando em consideração não só o cumprimento das atribuições pedagógicas, mas também pensando na acessibilidade das aulas, na forma de transmissão dos conteúdos e na maneira como os materiais chegariam aos alunos.

Considerações Finais

Portanto, desde janeiro de 2020 enfrentamos a crise sanitária ocasionada pela crescente proliferação do novo Coronavírus, que se transformou em um dos maiores desafios da humanidade. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, Pandemia é um termo utilizado para nomear uma determinada doença que rapidamente se espalhou por diversas partes do mundo, através de uma contaminação sustentada. Neste quesito, a gravidade da doença não é algo determinante, e sim, o seu poder de contágio e sua proliferação geográfica. Levando em consideração este agravante, diversos setores sociais e econômicos sofreram impactos e tiveram que se adequar a esta nova realidade, entre elas, à educação.

Instituições, professores e secretarias buscaram mecanismos para que as atividades pedagógicas não parassem por um longo período, o que possibilitou o surgimento de iniciativas arraigadas ao “não estar junto” que forçou a pensar maneiras de qualificar à educação a partir da mediação das tecnologias e da figura do docente. Sendo assim, durante este tempo muitos métodos e iniciativas de práticas pedagógicas surgiram acopladas aos meios digitais, em que um dos maiores desafios dos educadores foi se adaptar, de maneira imediata, a essas novas tecnologias, além do dever de instigar a capacidade cognitiva do discente nessa nova modalidade. Logo, o ensino de história, em seu formato virtual, nos coloca na responsabilidade, enquanto educadores, de registrar as vivências do tempo presente a fim de relacionar com as experiências do passado e despertar no discente a consciência histórica, além de fazê-lo reconhecer enquanto sujeito da História.

Sendo assim, um dos maiores desafios enfrentados pelo educador de história foi incitar o diálogo na sala de aula, tendo em vista que a maior característica da disciplina são

as ideias, contrapontos, argumentos, hipóteses e perspectivas geradas ao decorrer da aula, resultando um debate entre o docente e o educando com a finalidade de construir um conhecimento coletivo.

Portanto, para Silva (2019) durante a formação midiática do educando, por meio do ensino de história, a atuação do professor é fundamental enquanto mediador, pois através dessa relação vão se criando oportunidades para que o aluno possa interferir no contexto a qual estão inseridos de maneira pedagógica. Para ele, o uso das TICs viabilizou uma interação intuitiva e criativa através da informação, entretenimento e da comunicação do conhecimento, colocando esses recursos na condição de importantes ferramentas de aprendizagem, potencializando o processo de construção do conhecimento.

Para que esse conhecimento se torne mais fecundo é imprescindível que o professor busque se aperfeiçoar, pois a realidade remota demonstrou seu viés desafiador, tal como a importância do uso dessas tecnologias na sala de aula. Tendo em vista que o uso desses aparatos está imerso a realidade do aluno, se faz perceber que as atividades pedagógicas não se comportam como um elemento distante a eles, e sim, próximas. Logo, em meio a essas mudanças é imprescindível que procuremos novas formas do fazer docente. Haja vista, que à História é constituída por rupturas e continuidades que o homem a constrói ao longo do tempo. Então, o uso das tecnologias na sala de aula são meios favoráveis para o desenvolvimento desse novo processo.

REFERÊNCIAS

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CONDORCET, M. J. A. N. C. **Cinco memorias sobre la instrucción pública e otros escritos**. Madrid: Morata, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. vol. 5. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2012, p. 173-185.

MARTINS, Mônica; SOUSA Rosana. **Ensino de História: Estudos Domiciliares em Tempos de Covid-19**. vol. 23. Ponta Grossa: Olhar de Professor, 2020.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. vol. 3, n. 6. **Revista História em Reflexão**, 2009.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia. **Aprendizagem Histórica em Tempos de Pandemia**. vol. 34. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 2021.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

SILVA. O. J. M. O ensino de história mediado pelas TIC em uma escola pública do município de Belém-PA: caminhos e desafios. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 163-182, dez. 2019.

WANDERLEY, Sonia; NICOLAU, Giselle. **Aprender História em tempos de pandemia: Aprendizado escolar e cultura histórica**. Rio de Janeiro, 2020.

ESTUDO SOBRE GÊNERO: A UTILIZAÇÃO DE FILME INFANTIL PARA PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA

Kerllen Pereira de Pádua¹⁴¹

Tallita Rosendo Barbosa¹⁴²

Patricia Cristina de Aragão¹⁴³

Resumo

O estudo de gênero é mal visto para ser ensinado em sala de aula, pois submete aos alunos a compreender os papéis inseridos culturalmente a cada pessoa, em ênfase a segregação entre meninos

¹⁴¹ Graduanda em licenciatura plena em História pela UEPB extensionista do projeto Navega (Arte) nas confluências dos saberes históricos: cinema, música e literatura em práticas de formação extensionistas em ambientes virtuais. kerllpenreira0@gmail.com

¹⁴² Graduanda em licenciatura plena em História pela UEPB extensionista do projeto Navega (Arte) nas confluências dos saberes históricos: cinema, música e literatura em práticas de formação extensionistas em ambientes virtuais. tallitabarbosa96@gmail.com

¹⁴³ Graduada em História pela UFCG (1990), tem Mestrado em Economia pela UFCG (2001) e Doutorado em Educação pela UFCG(2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. É Coordenadora do projeto Navega (Arte) nas confluências dos saberes históricos: cinema, música e literatura em práticas de formação extensionistas em ambientes virtuais. patriciacaa@yahoo.com

e meninas., com a utilização deste conteúdo em sala de aula permitirá novas concepções nos anos iniciais do ensino fundamental. Com as representações ainda existentes em filmes infantis que servem de alicerce para a construção de uma consciência, que não só influencia nas relações, mas como no papel condicionado pela sociedade.

Palavras chaves: gênero, educação, cinema.

Introdução

Este texto discute sobre os filmes infantis na sala de aula na abordagem de gênero, no sentido de propor uma educação igualitária. A necessidade de se debater gênero, tem seu começo em 1950 e 1970 quando amplia o interesse do feminismo na historiografia, questionando assim os papéis culturais que geram desigualdades entre meninas e meninos, já na década de 1980 no Brasil vai se iniciar os estudos sobre o feminino e a utilização do estudo de gênero. Uma forma de debater e ensinar gênero em sala de aula, nos anos iniciais é a utilização de filmes para proporcionar uma educação igualitária, além de ser de fácil acesso e de fácil compreensão do público-alvo, as crianças. Para este trabalho utilizamos os estudos de A pesquisa consta com Mônica Almeida Kornis(1992), Jaqueline R. Silva e Ramiro R. Pereira(2009), Guacira Lopes Louro(1999).

O filme que iremos utilizar neste artigo é Branca de Neve e os sete anões, e o curta-metragem “Turma da Mônica em Juntos pela igualdade” Serão analisadas partes dos filmes que conseguem desmistificar o olhar preconceituoso e separar os gêneros em sala de aula. Embora o filme tenha uma temporalidade afastada, ou seja um filme antigo em seu lançamento. Mas as gerações são marcadas e influenciadas pelos personagens, proporcionando assim a permanência da desigualdade entre os sexos, ainda mais conseguindo observar a existência desses conceitos, a averiguar o filme pode fazer com que os pais possam passar a analisar os filmes com um novo olhar crítico.

Com o surgimento da escola de Anales em 1929 se revolucionou a historiografia podendo ser utilizado para pesquisas e escritas a interdisciplinaridade e suas diversas fontes que seriam os filmes que utilizaremos em sala de aula, conseguindo aproximar as escolas de maneira diferente e metodologias diferentes conforme as novas descobertas, a consciência agora está sendo transformada de diversas fontes diferentes, fazendo a intelectualidade, o social e o afetivo (Nascimento, Andrade, 2015).

A inclusão do cinema em sala de aula, ajuda na interação dos assuntos estudados e também na aprendizagem, o que proporciona ao aluno um maior domínio sobre o tema, como também instiga a observar, colocando em discussão ao ter uma edificação de trabalhar com

imagens, o filme passa por uma absorção para a historiografia, e se começa a ter uma lembrança futura.

Com a utilização desses mecanismos ao levar esse discurso em sala de aula pode ajudar a proporcionar uma educação igualitária, em que ainda é comum na segregação entre meninos e meninas, mesmo que intrínseca nos comportamentos do corpo social e na escola, ainda que nos anos iniciais. Quando se está socialmente inserido em uma sociedade, é normal se moldando com concepções já existentes no contexto social de seu ambiente, acontecendo e perpetuando a separação de gênero. Esses papéis são mutáveis, e muitas vezes não há o questionamento de cada pessoa, por isso o debate sobre gênero é importante para refletirmos a posição dada a ambos na sociedade, como sujeitos feminino ou masculino. Podemos notar isso em,

[...] A través de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biología e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentidos socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - no corpo é feita, sempre no contexto determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura.[...] (LOURO, 1999, p.11 – 12).

A cultura é o que determina as atuações da sociedade, e os que estão inseridos acabam reproduzindo esses valores que lhe foram dados hereditariamente, a reprodução desses portos existentes faz com que os padrões sejam abordados e ensinados para aqueles que estão ingressando na camada social. Com isso, os meninos e meninas têm criações e necessidades diferentes, por isso o termo gênero é designado para a compreensão de que dada uma certa circunstância, ambos são e merecem direitos iguais. É historicamente comprovado que a ideia de gênero para a demarcação entre de meninas e meninos foi ligado ao corpo, ou seja, é interligado a algo biológico, no decorrer do tempo muitas pessoas passaram a tratar um sexo como o frágil, que seriam as meninas, e sexo másculo que seria os meninos, tirando assim os direitos dessas crianças fazerem, falarem e brincarem da maneira que quisessem, sem ser imposto o que pode ou não. Criando assim, conceitos que passaram em gerações demarcando poder, e sendo utilizado para a acentuação de um sistema de segregação que separa.

Além disso, a identificação de que a mulher é um sexo frágil, isso significa que, em sua concepção a mulher que cura e salva, enquanto o homem detém esta cultura, que ajuda legitimar a opressão sofrida pelas mulheres, assim dizendo, o homem determina a cultura e faz dela uso para legitimar a desigualdade de gênero. (SOUZA, RAMIRES, 2006). É notória forma que desce cedo se tem esse olhar que separa em uma enorme distância, os

dois gêneros e a perpetuação é crescente, no século XXI vivemos uma onda de retrocessos, principalmente quando se fala de estudo sobre gênero e quem defende é atacado constantemente, é importante salientar que todos os estudos sobre a vivência das mulheres e dos homens vem desde a pré-história, com o desenvolvimento com as participações a partir dos princípios para a sobrevivência da espécie, discutidas até os dias atuais, e a sociedade deve ter esse papel de ir desmistificando que, o homem igual à caça, manter o lar e mulher igual à procriação, tarefas domésticas. Vale ressaltar, que adicionando os debates em sala de aula pode ser utilizada todas as passagens históricas da humanidade, como exemplo, na pré-história quando os homens ainda não dominavam a escrita, mas que tinham seus comportamentos, além do que cada um tinha sua função. Na idade média, em que os costumes utilizados ajudaram a construção de deveres inseridos hoje na sociedade, como a cristandade. E na modernidade, pós-renascimento nas quais as mulheres adquiriram práticas importantes na sociedade. Com isso, pode ser usado esses exemplos e muito mais, para poder ensinar que, nas culturas a designação de tarefas se moldaram e construíram conforme o tempo como construções sociais.

É relevante expor como seria trabalhado de maneira mais adversa nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que, o desenvolvimento com o cinema é bastante significativo. O filme agora passa a ser uma fonte historiográfica, dando suporte para a aprendizagem em sala de aula principalmente quando se é para chamar a atenção dos alunos no momento em que se dá ênfase às aulas de história, gerando assim uma maior interação com os alunos em sala de aula e melhora na absorção dos assuntos, fazendo com que o aluno enquanto sujeito, pudesse observar e absorver o que está na tela, ademais essa nova forma de se trabalhar segundo Maltez: “Ao aluno ser sujeito de seu próprio conhecimento e assegurando a valorização do conteúdo como produto do saber e de visões críticas e diversas sobre o mundo” (MALTEZ, 2001).

Com isso o aluno pode aprimorar os seus pensamentos e gostos fílmicos, fazendo assim que ele se sinta mais atraído pela matéria, por poder ver e ouvir, mesmo que sejam somente interpretações. A capacidade de interligação entre o que se estuda, o que se ensina e o que se aprende, com o fato de assistir, observar, cores, movimentos como diz Kornis,

[...] é o ponto de partida que permite retirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. Os vários elementos da confecção de um filme - a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor - são elementos estéticos que formam a linguagem cinematográfica, conferindo-lhe um significado

específico que transforma e interpreta aquilo que foi recortado do real. (KORNIS, 1992, p. 03).

Por isso, é preciso considerar os filmes trabalhados em sala de aula, especialmente quando está se tratando do assunto sobre gênero, pois é algo bastante polêmico justamente portoda a discussão exposta anteriormente. Então quando se coloca um recorte fílmico o cuidado sempre precisará caminhar em conjunto, em todas as percepções e recortes do que está sendo trabalhando, para que, além disso, não haja brechas para interpretações fora do contexto que se queira está transmitindo naquele momento.

Quando se busca uma maneira de ensinar história de forma atrativa, principalmente para o ensino fundamental, em que está inserido o recorte de memória e assim tendo um momento de formação não só na escola, mas na vida e por essa razão, as interpretações precisam ser averiguadas e por mais que o professor deixe a criança livre para debater o assunto e mostrar suas perspectivas, o professor tem que está como mediador que busca mostrar e repassar aquela informação de maneira adequada, como a escolha do filme adequada à faixa etária e análise de imagens, para não expor as crianças.

As imagens passaram a ser a forma de demonstrações de manifestações das comunidades e a escola é uma delas e por mais que muitas vezes tenha de certa forma a perfeição melancólica nos filmes, quando se prepara um conteúdo bem elaborado, não se dá margens para preconceitos, mas sim para o respeito.

A utilização do cinema em sala de aula, influencia dessa maneira nos debates sobre as relações humanas, como elas se constroem e se intensificam, mesmo com a utilização de imagens o conteúdo absorvido pelos alunos mesmo não sendo em sala de aula, acaba sendo "bagagem" levada para o âmbito escolar pelos próprios alunos, sendo eles um cinema repleto de estereótipos históricos podem ajudar nas construções de saberes, por exemplo: enquanto em filmes mulheres são muitas vezes hipersexualizadas fazendo assim com a imagem se construa dessa forma no imaginário desses futuros adultos, e homens como violentos. Ou seja, mesmo este conteúdo, que precisa ser visto com cuidado pelos docentes para ele levar para sala de aula, os alunos não estão isentos de absorver estereótipos e reproduzir, aliás, o cinema é uma forte ferramenta para perpetuação de estereótipos, assim como a desconstrução deles, o intuito de levar o filme infantil para sala é para justamente desmistificar a primeira impressão que foi aquele filme assistido em casa e como será a segunda impressão sendo assistida na escola, com o professor orientando.

Entretanto, algumas escolas ainda criam barreiras para discussão sobre gênero, por

não acreditarem que o assunto seja relevante, ou até mesmo pelo receio de que dos pais não terem o olhar mais crítico e desvirtuar como algo ruim, muitas vezes essa conclusão vem cercada de uma falta de conhecimento, com isso se nota a importância de debater não só em sala de aula mais em comunidade.

Levando isto em conta, os filmes infantis são muito importantes para a aprendizagem das crianças, pois é nessa idade que eles estão tomando consciência e passam a reproduzir algumas atitudes vistas enquanto telespectadores, com isso o cinema é uma importante forma de se trabalhar a história. Com isso, o desenvolvimento da consciência pode se estabelecer com a utilização de filmes, no mais, os alunos podem estabelecer conceitos a serem espontâneos, como diz SILVA, PEREIRA,

[...] em recurso didático na medida em que são chamadas para responder perguntas adequadas aos objetivos da História ensinada. Um desses objetivos é o de promover o desenvolvimento da consciência histórica a partir do processo de transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos (SILVA; PEREIRA, 2009, p. 1).

Ainda por cima, o filme passa a ser um recurso didático para o professor, fazendo assim uma aula expositiva e atrativa para com os alunos.

Visto essas informações, o filme que vamos utilizar para o discurso sobre gênero nos primeiros anos do ensino fundamental é Branca de Neve e os sete anões, e o curta-metragem da turma da Mônica intitulado de juntos pela igualdade, ambos de fácil acesso, e fazem parte não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade. Pretendemos explicar aos alunos, como se dá às construções sobre gênero, como é os conceitos feitos historicamente para distinguir meninos e meninas, e explicar sobre identidade social, sendo dessa forma que buscamos enos enquadrarmos em grupos.

É de extrema importância saber conversar com os pais e a direção, pois se sabe que ainda existem muitos sobre o estudo de gênero nas escolas, às vezes por pensarem ser uma categoria de doutrinação durante a aula, então mostrando como se vai ser trabalhado até nos ajuda enquanto professores a abordar esta temática, a educação é a porta aberta para nova forma de ver as relações humanas, e vivências que os nossos alunos vão viver futuramente.

O filme, Branca de neve e os sete anões, tiveram publicação fílmica aqui no Brasil em 10 de janeiro de 1938, pelos diretores David Hand, Wilfred Jackson, Perce Pearce, Larry Mary, Ben Sharpsteen, William Cottrell. Embora o ano que o filme foi lançado esteja longe de nossa realidade, muitas gerações foram influenciadas pelas concepções criadas nesse estilo de filme, como, por exemplo, a imagem da menina, indefesa, insegura, que precisa de

um homem, que seria os príncipes para protegê-las. Essas histórias, acarretam regravações e propagação de um imaginário que não faz parte da sociedade atual.

Figura 1: Branca de Neve e os sete anões



Fonte¹⁴⁴: site purebreak

Nesse filme em questão iremos exibir algumas partes e começar a desmistificar o que poderia diferir, em análises.

- A madrasta da Branca de neve, a rainha é obcecada pela beleza, ela sempre fica de frente para o espelho e pergunta “espelho espelho meu, tem alguém mais bonita do que eu?”, dando a entender que a mulher precisa se prender a sua beleza, como se fosse a única forma e o que tem a oferecer. E quando o espelho alega que a mais bonita é a branca de neve, fazendo com que assim a madrasta se revolte e se vingue contra ela. Contribuindo assim na rivalidade entre meninas por beleza, e rivalidade feminina;
- A Branca de neve chega a casa dos sete anões, onde está tudo desorganizado e fala: “será que esses meninos não têm mãe?” dando a entender que só as meninas que estão disponíveis para arrumar a casa, pois é segundo a sociedade mulher precisa está em casa servindo os filhos e o marido. E o homem como preguiçoso e desorganizado, que não precisa ter cuidado com a sua casa e nem limpar;
- A branca de neve arruma a casa e faz a comida esperando os donos da casa chegarem, manda os anões lavarem as mãos para comer, como estímulo de cuidado, as meninas

¹⁴⁴ <purebreak.com.br/noticias/-branca-de-neve-e-os-sete-anoes-teste-o-quanto-voce-lembra- do-filme-da-disney/94300>

desde cedo crescem com o pensamento que precisam ser delicadas e ter cuidado com o próximo. E os meninos como sujeitos, normalizando os estereótipos;

- Quando os sete anões chegaram a sua casa, e ficaram fervorosos por alguém ter invadido e limpo sua residência, eles se questionam e buscam pela casa quem havia feito aquilo, até chegar no cômodo onde a branca de neve estava e se depararem com ela, fazendo assim as apresentações, no entanto, quando branca de neve pede para ficar eles não se negam, aliás, era uma menina BONITA que estaria com eles, cozinhando e limpando. Reforçando assim de que se ela tem beleza, ajuda para conquistar de algo;
- Quando amanhece os sete anões saem para trabalhar e a Branca de Neve fica em casa, como mensagem de que os homens são os responsáveis e provedores da casa, já as mulheres precisam ficar em casa e obedecer quando mandam fechar as portas, pois meninas seguras são meninas obedientes;
- Os anões se sentem responsáveis por a menina indefesa e quando acreditam que algo de errado está acontecendo correm para casa para que assim pudessem proteger, e isso passa a mensagem de que as meninas sempre vão precisar de quem as cuidem colocando limites nas suas atitudes e modo de viver;
- A branca de neve aceita a maçã da madrasta que está disfarçada, mostrando que meninas são ingênuas e acreditam em tudo;
- O desejo de branca de neve, quando ela pega a maçã mágica é que ela possa encontrar o seu príncipe encantado, por que ela o ama, reforçando assim a ideia de que ela precisa de um príncipe (de um homem, marido) como um querer/desejo;
- Mostra a parte que o príncipe caminha na floresta em busca da sua princesa, mesmo sem saber que está na mesma expectativa, isso ensina aos meninos a serem inconvenientes quando quer alguma categoria de relacionamento com as meninas;
- O príncipe ao encontrar Branca de neve deitada no seu sono profundo, ele beija ela (mesmo sem saber que a maldição iria se acabar com o beijo do amor verdadeiro). Mesmo com ela dormindo ele a beija, dando a entender que meninas podem ser beijadas, mesmo sem elas consentirem.

Esses pontos podem ser debatidos em sala de aula, visando assim a discussão sobre gênero, trabalhado de forma simples, mas que influenciam nas concepções das crianças.

Podendo ser ditas antes, e após assistir ao filme, Branca de Neve e os sete anões tem uma base para tratar gênero nos primeiros anos do ensino fundamental, ajudando aos alunos começar a ter consciência para saber que as atividades domésticas não são só das meninas, e o cuidado deve ser mútuo, mostrando que elas são suas próprias salvadoras, e que os meninos também precisam cuidar da casa e comida, precisam independentes.

Outro filme que pode ser trabalhado em sala de aula é o curta-metragem “Juntos pela igualdade” da turma da mônica que se referencia pelo projeto que é uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF), Secretaria de Educação do DF (SEE/DF), com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a ONU Mulheres, produzido por Maurício de Sousa em março de 2020. Tem duração de 2 minutos e 07 segundos. O objetivo de mostrar esse curta-metragem após serem abordados todos os pontos de análise do filme anterior é mostrar para as crianças que eles podem fazer o que quiserem independente da questão biológica dos seus corpos, sendo exatamente o que essa pequena produção traz para o público.

Vamos discorrer algumas delas, sendo,

Figura 2: Turma da Mônica



Fonte: Blog falou e disse¹⁴⁵

- Mônica quer ser videogame, mostrando assim que meninas podem ser boas em coisas que são relativamente "meninos". E Cascão sonha em ser dançarino, mostrando que mesmo independentemente de seu sexo, pode seguir seus sonhos;
- Cascão chora, seu pai o consola mostrando que “meninos também podem

¹⁴⁵ Disponível em: <https://falouedisse.blog.br/?p=5702>

chorar” já que é uma expressão normal do ser humano;

- Cascão está varrendo sua casa para ajudar nas atividades domésticas dizendo que quando todos ajudam em casa sempre termina mais rápido.

Podemos observar que a diferença das produções cinematográficas ganham forma e vão se moldando, primeiro, fazer em prol da emancipação, principalmente das mulheres na igualdade de gênero. Não só em desenhos e filmes infantis, mas na consciência de produtores e autores que produzem, levando assim para crianças novas concepções, para a formação de uma sociedade igualitária.

Considerações finais

Diante de tudo que foi exposto, fizemos uma abordagem teórica metodológica atrativa que foi visando desde quando a historiografia foi se moldando para que os alunos nos anos iniciais de ensino fundamental possam se interessar pelas temáticas, e debates sobre gênero, podendo desenvolver um novo olhar, e uma nova forma de se pensar história, tendo assim o objetivo de discutir gênero em sala de aula mostrando através de dois filmes cinematográficos que não deveria existir distinção e diferença entre as pessoas pelo, o seu sexo, contribuindo assim para a desigualdade entre gênero, mesmo após tanto tempo que se existe esta discussão.

No intuito de proporcionar uma educação igualitária a discussão desses temas em sala de aula que vai contribuir para haver uma percepção das relações sociais que são construídas historicamente através dos tempos, e desmistificando tais temáticas a busca por uma sociedade democrática que proporciona mecanismos para o fim da opressão. Essa pesquisa com a implementação em sala de aula irá ajudar tanto o gerenciamento escolar, professores, pais e alunos quanto a formação de vida na comunidade acadêmica e trabalhista. Com a utilização de um mecanismo tão simples, e de fácil manipulação, como o filme, a proposta de incentivar as crianças a assistirem filmes infantis, e influenciar aos pais a olhar com mais critério aquilo que os filhos consomem em casa, e em ambiente escolar, propor e debater sobre essa temática, desmistifica e proporciona uma educação igualitária.

Sabemos que a utilização do cinema na escola muitas vezes ao invés de incentivar repelir os alunos, às vezes devido à sua educação fora dos muros da escola, por isso todos os passos e cuidados foram pensados com bastante cuidado, como foi se vendo ao decorrer do artigo, vendo como vai visar a responsabilidade por meio do professor e de sua mediação na

sala, a desmistificação do filme a branca de neve e os sete anões e a finalidade que veio a se trazer o curta-metragem da turma da mônica, não fazendo desistência de tudo que se é visto para se levar para vida, pois a escola além de ser um ambiente formador, ela é formadora de identidades. Identidades estas que constroem a sociedade.

Dicas de atividades e brincadeiras para utilizar em sala de aula:

- O professor pode utilizar os mesmo brinquedos dispostos no filme e levar para sala de aula, uma boneca que estimule o cuidado da criança, exemplo: cada criança independente do seu gênero vai levar a boneca para casa e cuidar dela e no outro dia iapara uma nova casa e assim sucessivamente;
- O videogame que poderia ser usado em sala de aula para desenvolver as habilidades das crianças mostrar que o menino também pode brincar de boneca, pois ensina que futuramente ele vai ser um bom pai, estimulando também o cuidado com outros;
- Pode fazer interdisciplinaridade com outras matérias, de forma que, em biologia, o professor pode mostrar o que constitui cada corpo.

Referências bibliográficas

AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero**.REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 136 – 143, dezembro/fevereiro 2002-2003. acesso em: 04/07/2021.

BEATRIZ VIANNA.**purebreak**: O Purebreak quer saber: o quanto você lembra do filme "Branca de Neve e os Sete Anões"?, 2020. Quiss. Disponível em: <<https://www.purebreak.com.br/noticias/-branca-de-neve-e-os-sete-anoes-teste-o-quanto-voce-embra-do-filme-da-disney/94300>>. Acesso em: 16/06/2021.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e Cinema: um debate metodológico**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 1 LOURO. Guacira Lopes. O Corpo Educado. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 1999 (a). 90, 1992.

LOURO. Guacira Lopes. **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 1999 (a).

MALTEZ, Joelma. **O ensino de História: desafios para a superação do reprodutismo**. Aluna do curso de História e membro do Núcleo de Pesquisa “Literatura e Educação em História” das Faculdades Jorge Amado, 2001.

MOLINA, Luana Pagano Peres. Gênero, **sexualidade e ensino de história: a construção de um diálogo**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Acesso em:04/07/2021.

MUNDO MÁGICO. **Branca de Neve e os sete anões**. Youtube,2019. Disponível em: <Branca de Neve E Os Sete Anões/ Filme Completo>. Acesso em: 01/07/2021.

OLIVEIRA, Jesse nascimento de, Manoel Ribeiro Andrade. **Por uma nova história: outros objetos, domínios e abordagens historiográfica no ensino de história**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional,2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1692>>. Acesso em: 15/07/2021.

SOUZA, Irie Prado; GALVEZ,Martha Celia Ramírez. **Os sentidos e representações do feminismo na contemporaneidade**. Ecofeminismos: mulher, natureza e outros tipos de opressão. Encontro Fazendo Gênero 7 – Simpósio Temático n.31. UFSC-Florianópolis, 2006. s.n. acesso em: 04/07/2021.

SANTOS, Niara Pereira dos; ARAÚJO, Luiz Carlos de. **História e cinema na sala de aula**. Disponível em: <http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST01/Historia%20e%20Cinema%20na%20Sala%20de%20Aula.pdf>.

SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Turma da Mônica em “Juntos pela igualdade”**. YouTube,2020. Disponível em: <Turma da Mônica em "Juntos pela Igualdade">.

SILVA, Jaqueline R. da; PEREIRA, Ramiro R. **Novas Linguagens e a aprendizagem em História**. Alunos do terceiro ano do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, bolsistas de Iniciação Científica, PIBIC/UFMS, orientados pela Profa. Maria Aparecida Lima dos Santos. Disponível em: <http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2009/Artigos/GT03_historia_ensino/5_jaqueline_ribas_e_ramiro_pereira_novas_linguagens_aprendizagem_historia.pdf>. acesso, em: 01/07/2021.

TURMA da Mônica junta-se à ONU com animação sobre igualdade de gênero. **falouedisse**, 2020. Disponível em: <<https://falouedisse.blog.br/?p=5702>>. Acesso em:17/06/2021.

ENSINO DA ÁSIA NO ENSINO ESCOLAR: A Inclusão Educativa No Saber Histórico Escolar

Anderton Guimarães Cavalcanti Macedo¹⁴⁶

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão¹⁴⁷

¹⁴⁶ Graduando em História Licenciatura Plena pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), integra como bolsista no Programa da Residência Pedagógica, Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, na cidade de Campina Grande – PB. anderton.macedo@aluno.uepb.edu.br.

¹⁴⁷ Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual da Paraíba – PB, coordenadora do Programada Residência Pedagógica - Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande – PB. patriciacaa@yahoo.com.

Resumo

Esse artigo tem como proposta discutir a importância da Ásia nas histórias, as culturas e os saberes no cotidiano escolar, com alunos do ensino médio, a Ásia precisa ser melhorada e problematizada na educação escolar no sentido de aproximar o estudante deste continente a sua compilação de conhecimento. Permitindo a desconstrução de preconceitos e discriminações do povo asiático gerando o rompimento com o etnocentrismo europeu que por sua parte, geram diversos conflitos reducionistas que compilam as pessoas perante as falsas uniões, o nosso objetivo é refletir sobre a importância da Ásia e a necessidade de se estudar as sociedades asiáticas.

Palavras chaves: Continente asiático. Relato de Experiência. Ensino de História.

Introdução

A formação de professores tem sido constantemente a pauta de diversas discussões na esfera acadêmica. Se preocupando com a formação, desempenho e a qualidade do profissional, vem surgindo vários projetos de iniciação à docência, como o Programa de Residência Pedagógica. Que tem a conexão com as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular que tem por objetivo através do aperfeiçoar, progressivamente a formação prática nos cursos de licenciatura. Conhecer a prática do professor de História e como se dá a aprendizagem dos alunos, se transfigura em uma necessidade em que se possamos a minimizar as dificuldades desafiadoras nos anos iniciais da docência. Dessa maneira se inicia os primeiros passos dentro da iniciação da docência.

Devido à conjuntura na qual que a educação escolar brasileira se encontra em ambientes virtuais devido a ocorrência da pandemia do Covid-19, a vivência do aluno no âmbito escolar vem sendo árdua, exaustiva, requerendo entendimento e percepção a respeito do ensino da Ásia, a Ásia precisa ser melhorada e problematizada na educação escolar dentro da lógica de aproxima o estudante deste continente e ao seu repertório de conhecimento.

Compreendemos que é fundamental o entendimento e a percepção a respeito do ensino da Ásia para entendermos o crescimento econômico, populacional, cultural, político e de saberes escolares. Diante disso, segundo Fonseca (2003, p. 22), “o historiador que atua na sala de aula é um profissional docente, cujo ofício consiste no domínio e na transmissão

¹⁴⁸ Graduanda em História Licenciatura Plena pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2014), Especialista em Educação Étnico-racial pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2017), Mestra em História pela universidade Federal da Paraíba – UFPB (2019). Professora preceptora do programa de Residência Pedagógica – Subprojeto História, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande – PB. taynnarodrigues@bol.com.br.

de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar”, o professor ou a professora será aquele indivíduo mediador entre o conhecimento científico e o aluno, um elo científico, este elo de saber deve ser construído em uma metodologia galgada nos quatros pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e o Aprender a Ser. Portanto, o propósito principal do professor (a) de história vai ser o ato de lecionar e fazer entendimento ao discente na qual ele possa participar do processo de fazer História.

É através da percepção de suas experiências de vida que o aluno pode incorporar com maior propriedade os saberes escolares de forma crítica e continua melhorando sua compreensão do mundo e ampliando sua ação e interação social. [...] Assim sendo, o estudo da História deve partir da compreensão e reconstituição da vida cotidiana para que seja possível entender essa dimensão na vida das outras pessoas e perceber que o homem, vivendo em sociedade, cria desde costumes pessoais até grandes ideias. (Fonseca 2003, p. 15).

O nosso artigo tem como finalidade de refletir a respeito dos relatos de experiência com as aulas de História do ensino médio mediadas por ambientes virtuais de estudo na residência pedagógica no subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba. Nosso projeto é expor a desconstrução de preconceitos e discriminações do povo asiático gerando o rompimento com o etnocentrismo europeu que por sua parte que geram diversos conflitos reducionistas. Como os terríveis conflitos que agrupam as pessoas sob questões falsamente unificadoras, inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros, ou seja, procurar e compreender de que forma, pois é de suma importância o estudo das culturas nas aulas de História. O estudo da Ásia traz consigo diversas conjunturas para ser analisada e estudada, tendo o setor econômico que veio tendo o desenvolvendo bastante acelerado.

[...] Nos anos de 1989 e 1999 houve um acelerado progresso econômico, aliado à capacitação produtiva, promovendo o surgindo de países do qual o caráter emergente foi considerado como fundamental para o equilíbrio do mercado mundial, se destacam os tigres asiáticos: Cingapura, Hong Kong, Taiwan e Coréia do Sul. Já os dragões asiáticos que vieram um pouco depois, mas cuja capacidade industrial supera dos tigres asiáticos são: Tailândia, Vietnã, Malásia e Indonésia. Hoje esses países consolidam sua posição como plataforma de exportação de diversos bens industriais e quase tendo um terço da produção mundial de eletrônicos e manufaturados de consumo vêm desses países (Bueno 2012, p. 9).

Apesar do grande crescimento econômico nesses países, também surgiu outro fator importante para o mundo contemporâneo, emergiu-se um desenvolvimento e uma

popularização imensa no setor tecnológico que colaborou massivamente para o e mercado de tecnologias, cerca de um terço na produção da informática e de eletrodomésticos mundial.

Os estudos a respeito da História da Ásia, está conectada a civilizações asiáticas que detém uma complexidade única e própria, para entendemos a Ásia hoje, é fundamental que apreendamos as suas bases, as formações dos povos, as etnias, as culturas, a ética e moral, as religiões e as doutrinas filosóficas, a formação geográfica, o processo histórico e etc. Por diversos anos, foi se formando alguns estereótipos a respeito da Ásia, esses preconceitos são arquitetados dentro de um discurso que é associado ao oriente por ser uma região exótica, uma zona de bárbaros, um lugar bastante romântico e cheio de passagens extraordinária que por sua vez a literatura e o pensamento ocidental distorceu toda a Ásia, cooperando com o pensamento ocidental, haverá um lapso imenso das ciências humanas em estudar o oriente a partir de fontes modernas,

Os terríveis conflitos reducionistas que agrupam as pessoas sob rubricas falsamente unificadoras como "América", "Ocidente" ou "Isla", inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros, não podem continuar tendo a força que têm e devem ser combatidos; sua eficácia assassina precisa ser radicalmente reduzida tanto em eficácia como em poder mobilizador (Said 1995, p. 25).

O ocidente estabelece um discurso reducionista perante o oriente, generalizando culturas, povos, etnias e religiões, e convertendo o oriente em um único insignificante pedaço da cultura e por esse motivo, a cultura oriental seria tornaria inferior a cultura ocidental, “o oriente é meramente imaginativo, o oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material europeia.” (Said 1995, p. 28) Existiu um engano imenso das ciências humanas em estudar o oriente a partir de fontes modernas é realizar os estudos com técnicas ocidentais para descrever o ocidente.

Ao longo da história da humanidade, ocidentais e orientais houveram diversos encontros, seja ele no campo de batalha ou seja econômico – A rota da seda que era uma rota de comércio usadas pelos os mercadores entre o Oriente e a Europa – No decorrer dos séculos se houve um embate gigantesco na conversão da região da Ásia para uma ocidentalização, no advir do século XIX, essa concepção corroborou para um racismo e um imperialismo ocidental dentro das ciências humanas ao resultado, gerou uma série de desencadeamento de deformações, mudanças e transformações complicadíssima no entendimento científico a respeito da Ásia. “Somente na metade do século XX é que havia, por parte da academia, uma

nossa clara da grande quantidade erros que foram imputados aos modelos orientalistas.” (Bueno 2012, p. 17).

O termo orientalista que é utilizado, vem do crítico literário, ativista político e social, Edward Said, por sua vez vai detalhar o conceito oriental/orientalismo, foi uma criação dos ocidentais para generalizar os povos asiáticos e esse foi construído nos intelectos e nas mentes dos acadêmicos ocidentais. A falha cometida pela as ciências humanas sobre o estudo das sociedades asiáticas durante o século XIX vai gerar duas correntes de erudição, a corrente acadêmica e a esotérica.

Dentro da corrente acadêmica vai haver pensamento erguido em uma espécie de “hierarquização”, de “grau”. Essa hierarquização vai ser pautada em subjugar as civilizações asiáticas. E na correlação da corrente esotérica, vai ser “decorrência do seguimento do imperialismo colonialista, frustrados com a religião ocidental, diversos autores vão se dedicar aos estudos da cultura asiática em busca de alternativas que pudessem suprir a carência da civilização moderna” (Bueno 2012, p. 19). Foi a corrente dos esotéricos que modificaram continuamente o discurso estereotipado dos povos asiáticos, mesclando ideias ocidentais com o conhecimento cultural dos povos asiáticos.

É necessário que se faça uma análise demasiada no processo de construção das histórias asiáticas, uma vez que se acompanham as perspectivas principais, como a respectiva produção feita na própria Ásia. – Confúcio 552 a.C e 489 a.C, sábio Chinês que propôs uma vasta reforma na cultura chinesa e com a sua doutrinação filosófica se dissipou por quase toda a Ásia e Sima Qian 145 a.C. e 90 ou 85 a.C, que foi um grande historiador Chinês que escreveu a grande primeira história chinesa. – Não causa estupefação que os ocidentais se apropriaram das invenções dos orientais e começam a estabelecer um embate cultural, político e religioso.

Segundo Jack Goody (2008), “os europeus se apropriaram das invenções e ideias dos orientais, como pólvora, bússola, papel e até mesmo da culinária asiática, como o macarrão, não sendo suficiente também usurparam os valores sociais, como a democracia, individualismo”. Os ocidentais, apropriamos basicamente de quase tudo, sem nenhum pudor, sem dar o devido crédito aos donos originais, que por sua vez são os orientais. Em um discurso ocidentalizado é propagado que os orientais “descobriram” essas informações, criações, no entanto, se tem uma grande diferença entre “descoberta” e “invenção”. Descoberta decorre a ideia que algo aconteceu pelo acaso, em compensação, o sentido da palavra “invenção” passa a ideia de criação, que alguém teve a ideia de criar algo, teve o

pensamento lógico e racional para se criar algo. Notava-se que a China sempre tinha descoberto e não criado.

Metodologia

Diante dessa premissa de estereótipos ocidentais perante os orientais, nosso projeto vai se fundamentar em discutir a importância do continente asiático na medida em que a história das civilizações asiáticas possui uma complexidade toda própria nas subdivisões: histórias, culturas, religião, políticas e os saberes no cotidiano escolar. A Nossa metodologia está configurada a partir de pesquisas bibliográficas e documentais.

Destacamos com a temática conseguiremos compreender e aprender historicamente sobre o continente asiático no que lhe diz respeito é fundamental conhecer, reconhecer e desconstruir os rótulos que se tem em sala de aula e levando a sua importância deste na educação escolar brasileira sendo assim, permitindo que os estudantes da escola pública, possam ler e aprender sobre Ásia de uma forma inclusiva. A experiência de docência no programa de residência pedagógica do subprojeto História da Universidade Estadual da Paraíba Campus I da qual desenvolvemos a atividade de docência na ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, no município de Queimadas nos mostra a importância das aulas sobre o continente da Ásia na formação educativa dos estudantes é importantíssima, contribuindo para a escola e o ensino de história no momento em que prepara os alunos para o processo de estudos do Enem.

O estudo sobre a Ásia não é tão complexo quanto se pensa, não apresenta tantas dificuldades como se tinha no passado, o estudo do continente asiático é magnífico quanto os demais, abrindo portas para novos saberes e conhecimentos, os países asiáticos estão inteiramente presentes em nosso dia a dia, através de vias culturais e com produtos diversos no quais somos dependentes. Sobretudo o diálogo estabelecido na interdisciplinaridade descomplica o entendimento do aluno perante a aprendizagem da Ásia.

É de praxe que todo conhecimento mantenha um diálogo com os outros conhecimentos, a interdisciplinaridade vai exigir de cada esfera do conhecimento disciplinar uma compreensão e um respeito único. A orientação da interdisciplinaridade uma comunicação e jamais a homogeneização de todas as esferas do conhecimento disciplinar. É constituído ao ofício do professor que se atentem a essa intervenção desde o início da

formação do aluno, a partir do ensino fundamental, para que criem essas interlocuções entre as diversas disciplinas escolares.

[...] A organização compartimentada das disciplinas é um obstáculo para que o aluno realize uma integração interna. Contudo, mesmo quando existe uma disposição em experimentar a interdisciplinaridade, essa prática continua sendo, de modo geral, uma experiência de exceção dentro da escola, porque de alguma forma torna-se um grande desafio engendrar uma organização que viabilize a interação entre os docentes das diferentes disciplinas para desenvolver o trabalho interdisciplinar (Brodbeck 2012 p. 20).

Para analisarmos os fatos históricos é necessário que a história dialogue com a mais diversas áreas do conhecimento, a título de exemplo, para o professor do ensino de história explique como se se originou a civilização japonesa e o seu povoamento do arquipélago do Japão, em concordância com a Célia Sakura (2007), “os japoneses são descendentes de três povos os jomon, os yayoi e os ainus que se estabeleceram no arquipélago durante milhares de anos”, é fundamental um diálogo com a geografia, outro exemplo bastante interessante é o desastre que aconteceu na cidade de Fukushima, no Japão no ano de 2011,

O terremoto de 2011 foi o mais intenso da história do Japão e o terceiro maior em escala mundial, junto com o terremoto que aconteceu no Oceano Índico em 2004, de acordo com a USGS. O sismo foi responsável pelo deslocamento da costa do Japão e pela alteração entre 10 e 25 centímetros no eixo de rotação Terra, encurtando os dias em 1,8 microssegundo. Além das consequências diretas na estrutura do arquipélago japonês e na tectônica da área, os abalos sísmicos de 2011 foram avassaladores para a população. Esse foi o terremoto que ocasionou o maior número de vítimas no país, deixando 18.428 mortos e desaparecidos. A sequência terremoto, tsunami e acidente nuclear deixou um enorme rastro de devastação por onde passou. Os estragos incluem incêndios, explosões, danos à rede elétrica e interrupção do fornecimento de energia e destruição ou obstrução de estradas e vias (GUITARRARA, 2011).

É necessário perceber que a prática em pesquisa para a integração e desenvolvimento dos conhecimentos de potenciais dos alunos é imensa, pois favorece a reelaboração de conteúdos já apreendidos.

Ao trabalhar em um projeto de pesquisa, os alunos são encorajados a explorar com maior profundidade um determinado tema ou aspecto dele, organizar seu trabalho, partilhar decisões e administrar etapas, além de expressar resultados através de várias formas como palavras ditas e escritas, movimentos e dramatizações, pinturas, desenhos e colagens, músicas e outras tantas formas de representações (Brodbeck, 2012 p. 21).

É primordial que na atualidade, século XXI, o ensino de História seja valorizado, pois a História “como disciplina é básica educativa, formativa, emancipadora e liberadora, a história tem como papel fundamental central a formação da consciência histórica dos homens.” (Texto 02 José) e essencialmente os “professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e a melhorar o mundo em que vivem”. (Karnal 2012, p. 22).

No entanto, até o presente momento o ofício do professor está compreensível, pois não podemos cometer o equívoco de confundir informação com educação. Para o serviço da informação encontramos alinhados os jornais e revistas, a televisão e a internet. O processo percorrido que a informação chega pela mídia é veloz, mas só se transforma em conhecimento quando é devidamente organizada. Confundir a informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa sociedade, porque a informação chega a jatos, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor, pois ele vai qualificar a informação verdadeira ou falsa. (Karnal 2012, p. 23) “O problema não é consumir; é o desejo insaciável de continuar consumindo”, diz Bauman (2008), esse pensamento não está ligado apenas aos bens materiais ou alimentícios, mas também as ideias e as informações da sociedade líquida moderna, onde o desejo de consumir informações é excessivo que consumamos sem verificar a cientificidade da pesquisa.

Um dos obstáculos que se torna realidade no círculo educacional nas escolas é a presença de professores mal preparado e desmotivado, que por sua vez não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros. A distinção admirável do mal professor do bom professor, são inúmeras, contudo, o bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos (Karnal 2012, p. 23).

“O elemento fundamental para construir e para despertar a consciência histórica no aluno é o auto reconhecimento do próprio aluno, é necessário que o aluno entenda o quanto ele também faz parte da história”. (Rüsen, 2001). Para além do que o livro didático, o professor precisa ter conteúdo. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar, sem fundamentação teórica e desprovido de saber na matéria ou no conteúdo abordado, não se pode haver ensino. “É inadmissível um professor que quase não lê. [...] Afinal, o professor é aquele que é a peça estabelecida entre a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando.” (Karnal 2012, p. 23).

Diante dessa conjuntura, os primeiros passos na experiência de docência pelo programa de residência pedagógica do subprojeto História da Universidade Estadual da

Paraíba Campus I na qual foi desenvolvido as atividades de iniciação à docência na ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, no que diz ao próprio espaço cibernético da escola, pela a plataforma do ‘Google Meet’, foi realizado o exercício de observação criteriosa de com os alunos do ensino médio a respeito do entendimento do continente asiático e um “check-up” no material didático disponível, para entendermos se o livro didático carregava esses fundamentos a respeito da Ásia.

Destacamos que a princípio, surgiu uma problemática a respeito à ministração das aulas pela a plataforma online do Google Meet, pois estávamos sofrendo alguns cyberataques durante as aulas e optamos pelo o único recurso que se dava por meio de gravar as aulas e disponibiliza-las na plataforma do Google Sala de aula. Acentuamos também, por ser uma iniciação à docência, durante os inícios das aulas houve uma aflição, mas em pouco tempo foi retificado, pois no decorrer das reuniões e planejamentos as dúvidas e as pautas foram esclarecidas e desenvolvidas pela a equipe.

Seguindo a ementa escolar e os planejamentos de aulas, se iniciaram a prática das atividades, se desencadeou pela teoria, desmistificando e quebrando os estereótipos que se tinha a respeito do continente asiático, se destacaram alguns alunos que já detinham afinidade com a cultura asiática, em especial com a cultura pop nipônica, sendo influenciado diretamente pela disseminação da arte japonesa – Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa e Anime é quando o mangá é transformado em animação – e por consequência se veio um debate, onde os alunos dialogaram em pouco tempo eles assumiram um papel ativo em sala de aula. Um dos maiores impasse do estudo EAD é a falta da interação com os alunos e o professor, devido a essa problemática é fundamental que o professor elabore aulas com algumas temáticas, com slides que interaja com os alunos.

Considerações Finais

Foi refletido em sala de aula sobre a importância de se estudar o continente asiático e as necessidades de se estudar as sociedades asiáticas na aprendizagem histórica desde sua formação até os dias atuais. Conforme Said (Said 1995, p. 33), o oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material europeia, em outras palavras ocidente inventou o “Oriente” por meio do exotocíssimo literário e científico que os autores ocidentais agruparam povos e nações distintas do norte da África, dos países árabes, da Pérsia e do subcontinente indiano em um só grupo. Em concordância de Said, Foucault (1996) vai

expor, o poder do discurso, na qual que faz a distinção entre o que nos pertence, o que é nosso e o que é o outros, assim introduzindo os países asiáticos em uma esfera de misticíssimo, violentos, ingênuos e incivilizados.

Mesmo após a comunidade acadêmica iniciar a ratificação dos seus erros e enxergando a quantidade de erros que foram cometidos sobre a história da Ásia, ainda se tem muito conteúdo para serem estudados e desmistificados, desde então vem sendo analisado a reconstrução dessa história com viés mais científico, com uma visão e técnicas menos ocidentalizadas e mais orientais. Suspendendo-se esse viés maniqueísta – certo ou errado e inclusive o fato de comparação – no sentido de se aprofundar no estudo da Ásia não é necessário ter essa visão maniqueísta ou generalizada, enxergando a Ásia em blocos, como os europeus fizeram no passado, gerando lapsos científicos e reproduzindo um enorme preconceito, como o preconceito ético contra os árabes.

Identificamos que a aprendizagem do continente asiático traz consigo a compreensão no referente à cultura na construção de linguagens, crenças e hábitos em um meio social em união com a política que por sua vez carrega consigo a importância da criação de uma consciência política ao jovem e não obstante, os países asiáticos que estão inteiramente presentes em nosso dia a dia que por sua vez é importantíssimo o estudo de Ásia, contribuindo para a escola e para o ensino de história dos alunos.

Incorporando a Ásia ao contexto geopolítico, a Ásia vem se destacando cada vez mais, pelo seu devido crescimento econômico excessivo, tendo várias potências econômica em seu território como: China, Japão e Índia. E destacando-se os tigres asiáticos que em sua antiga nos anos de 1970 trazia em sua formação Hong Kong, Cingapura, Coreia do Sul e Taiwan. E por subsequente surgiram uma nova formação, sendo composta pela Tailândia, Filipinas, Indonésia e Malásia. Recebendo a nomenclatura de “Novos tigres asiáticos”, ambos os grupos políticos e econômicos tiveram a sua devida importância para economia local e global. Os tigres asiáticos tem todo o seu surgimento teve o devido destaque na produção do setor quaternário e terciário como computação e tecnologia da informação, educação, pesquisa e avanço, planejamento, consultoria, produtos eletrônicos e automóveis.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. 1ª edição. Idioma: Português. Editora: Zahar, 17 julho 2008.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. Vivenciando a história: **metodologia de ensino da história**. 20º ed. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BUENO, André da Silva. **O extremo oriente na antiguidade**. Rio de Janeiro: fundação CECIERJ, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: **Experiência, reflexões e aprendizados**. 12º edição. Campinas: Papirus, 2003 – (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: **Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24ª edição. Editora Loyola; 29 março 1996.

GOODY, John R. O roubo da História: **Como europeus se apropriaram das ideias e invenções do oriente**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2008. (Tradução Elisabete Dória Bilac, Mario Sproviero).

GUITARRARA, Paloma. Terremoto de Fukushima em 2011. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/japao/o-terremoto-no-japao.htm>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

PINSKY, J.; Carla B. Pinsky. *In*: Karnal, Leandro (org.). **História na sala de aula: Conceito, Práticas e Propostas** – São Paulo: Contexto, 2010 p22 - 23.

RÜSEN, J.: **E o ensino de história**. Editora: UFPR, 2001.

SAID, EDWARD W. Orientalismo: **O Oriente como invenção do Ocidente**, Tradução Rosaura Eichenberg. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAKURAI, Célia. **Os japoneses**. 2º Edição. São Paulo: Editora: Contexto, 2007.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, UMA EXPERIÊNCIA ONLINE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE QUEIMADAS – PB

Ruth Margarete da Silva Albuquerque ¹⁴⁹

Patrícia Cristina de Aragão ¹⁵⁰

Resumo

Entre os muitos desafios que a educação enfrenta na contemporaneidade está o da formação de professores na modalidade online. Dessa forma, ao desenvolver atividades online na Escola Cidadã Integral Francisco Ernesto do Rego no município de Queimadas-PB percebi as inúmeras lacunas e limitações que o ensino à distância dispõe. Nesse contexto, pude conhecer de perto a dificuldades dos

¹⁴⁹Graduando do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, albuquerqueut@email.com.

¹⁵⁰ Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, patriciacaa@yahoo.com.

alunos no acesso as salas virtuais devido a suas limitações tecnológicas, que acabam os desmotivando, além das adversidades vivenciadas no cotidiano familiar em suas residências, tendo em vista que hoje as salas de aula mudaram de endereço e se encontram dentro de seus lares. Nesse cenário, estou envolvida no Programa Residência Pedagógica, criado pelo governo federal como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com essa oportunidade percebi os paradigmas e restrições que o ensino a distância possui em detrimento do ensino presencial, que já havia participado em outra experiência. Levando em consideração que boa parte dos educandos vem de uma situação econômica difícil que se intensificou em consequência do cenário nacional atual ao qual estamos vivendo. Dessa maneira, enfrentando esses desafios encontrei a preceptora Taynna Valentim Rodrigues de História, que faz a sua prática pedagógica baseando-se na valorização da criatividade de um ensino que sempre se transforma e se renova, além da participação dos educandos, essa que muitas vezes aparece de forma escassa, nos faz pensar e elaborar a todo o momento, novas estratégias que os impulsionem a participarem da aula de acordo com o fluxo da escola cidadã integral. Portanto, esse artigo tem como objetivo apresentar o relato da minha experiência na modalidade online nesse programa. Para a concretização do mesmo utilizei o testemunho da minha experiência juntamente com a experiência da preceptora, além de pesquisas bibliográficas, buscando firmar nessa trajetória essa experiência docente tão marcante num período tão conturbado da história brasileira.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação de Professores. Relato de Experiência.

Introdução

Este estudo aborda sobre a importância do programa de Residência Pedagógica, na formação inicial de História, apontando aspectos relativos aos desafios e a aprendizagem de educar e formar na sala de aula online de história do ensino médio e como a experiência dos processos educativos escolares, contribuem para a formação do graduando e da graduanda em História.

Trata-se de um artigo de reflexão, com base na experiência de docência na escola básica, na rede pública da cidade de Queimadas– PB, onde a partir da relação com a história, é possível perceber uma ação formativa a partir da experiência com o espaço escolar online. Consideramos que na graduação, a vivência com a prática escolar, com o mundo da escola permite múltiplos aprendizados do educando, possibilitando a ampliação de sua formação enquanto historiador e historiadora.

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios históricos: a falta de métodos para a inclusão de alunos das comunidades periféricas, nesse momento no qual estamos vivendo e trabalhando com o ensino a distância, desenvolvendo atividades online. A partir de tal experiência, foi notória a importância de buscar pela aproximação entre teoria e prática. Nesse contexto, podemos conhecer de perto as dificuldades dos alunos no acesso as salas virtuais devido a suas limitações tecnológicas, que acabam os desmotivando, além das adversidades vivenciadas no cotidiano familiar em suas residências, com essa oportunidade

percebemos os paradigmas e restrições que o ensino a distância possui em detrimento do ensino presencial, que já havíamos participado em outra experiência.

Foi pensando nestas questões que o programa Residência Pedagógica surgiu nesse período pandêmico, entre seus objetivos, encontra-se uma busca pela aproximação mais eficaz entre a teoria e a prática, que forme professores na perspectiva crítica-emancipadora também no meio digital.

Este artigo tem por objetivo apresentar o relato da nossa experiência na modalidade online nesse programa. Para a concretização do mesmo utilizamos o testemunho da nossa experiência juntamente com a experiência da preceptora, além de pesquisas bibliográficas, como Pinsky (2020), Theodoro (2020), Freitas Neto (2020) e Freire (2018) buscando firmar nessa trajetória essa experiência docente tão marcante num período tão conturbado da história brasileira.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com relatos de experiência em que refletiremos sobre a formação de professores, viabilizada pelo Programa Residência Pedagógica, na perspectiva online de ensino a distância, salientando os desafios enfrentados por professores em formação. Partimos de apontamentos advindos de nossa observação e experiência pessoal na sala de aula online com uma turma de 3º ano médio enquanto participante da Residência Pedagógica, visto que, enquanto residentes nos atentamos para uma série de questões que serão debatidas no decorrer deste texto.

O cenário educacional no Brasil atualmente apresenta tensões em questões de planos de estudos a ser repassados na sala de aula online, desta forma, surge a Residência Pedagógica como forma de aprimorar o conhecimento, passando por etapas de formação, observação e regência na sala de aula durante a graduação, que elevam as habilidades e a capacitação dos novos professores nas áreas de estudo e o aproveitamento das turmas para a elaboração de pesquisas.

Portanto, o texto se divide em tópicos e cada um deste fica responsável por transmitir uma ideia sobre o tema. O primeiro trata sobre a contextualização da Residência Pedagógica, mostrando os processos que se deram para que fosse discutida a importância por alguns senadores, para que a educação e a formação dos residentes em História fossem bem-sucedidas. Propondo alguns projetos que beneficiariam e estimulariam os historiadores em pesquisas e interesses acadêmicos, ficando explícito dois tipos de Residência a Pedagógica e a docente, ambas com finalidades parecidas, porém com perspectivas críticas entre elas.

No segundo tópico foi abordada a nossa experiência contando com a aprendizagem e os desafios vivenciados por nós residentes com o ensino a distância na Escola Cidadã Integral Francisco Ernesto do Rego no município de Queimadas-PB, como forma de contemplar como conhecimento e ser repassado da maneira correta, pois além do trabalho acadêmico tem que existir um trabalho social voltado para ensino básico e médio, visando estabelecer experiências e práticas sociais por meio de estágios ainda na graduação, para que os acadêmicos se acostumem e possam exercer o papel do professor em sala de aula, proporcionado pelo período de regência supervisionado e orientado pelo preceptor. Como forma de estimular o licenciando a desenvolver sua oratória e sua comunicação em sala, formando futuros graduados capacitados.

Assim trata-se em avaliar como funciona a política educacional no Brasil, a importância da experiência no ensino digital a distância enfatizando a importância que a Residência Pedagógica tem na formação do professor de História, e buscando sintetizar o conteúdo com pesquisas e relatos de experiência para o desenvolvimento do artigo.

Contextualização Sobre Residência Pedagógica

A discussão acerca da questão da Residência Pedagógica na Educação, descreve Silva, Cruz (2018), é algo antigo, pois surgiu através de uma proposta lançada pelo Senador Marco Maciel, sendo este principal avanço na formação das categorias de residências educacionais, que após ser implantada, haveria exigências de certificado de aprovação para professores de ensino fundamental. Propondo ser possível uma melhor formação de docentes, estes de ensino infantil ao ensino fundamental, após formação e capacitação exigida em cursos pedagógicos e de licenciatura.

Nesse contexto Silva, Cruz (2018), relata que, em 2012 um Senador do Mato Grosso, Blairo Maggi, faz uma adaptação a antiga PLS 227 esta proposta anteriormente, como citada acima. Maggi lançou a PLS 284/12, porém mudou alguns aspectos da proposta, se denominava Residência Pedagógica. O novo projeto não iria prevê a residência como pré-requisito essencial, esta como forma de não impedir que os docentes que não tiveram oportunidades dessa formação, de atuar na educação básica. A PLS previa o acesso a certificado de aprovação na Residência, e este poderia ser usado como requisito importante para seleção de professores das redes de ensino, como no contexto dos concursos públicos

na parte de provas e títulos, e os professores atuantes poderiam usar de estratégia para atualização profissional.

Porém, estas novas medidas propostas houve controvérsias, não havendo apoio dos especialistas, das associações e entidades, pois ainda tinha muito que ser debatido para que o tema fosse aprofundado e tivesse valia para a educação básica. O principal fator que preocupou nessa nova implantação foi à falta de clareza e objetividade eficaz do projeto, sendo assim se tornou inviável o aceite completo e imediato.

As propostas então foram analisadas, e ficaram claras algumas características peculiares entre elas, à primeira retratava o projeto como obrigatório para que houvesse o ingresso na carreira e nos demais campos, como nos concursos públicos a na atualização profissional. O segundo estabelecia como uma fase posterior à formação inicial da educação básica. Vinculando a residência como um programa de formação contínua, sem abranger as especificidades do docente.

Assim, mesmo com a ‘não aprovação’ dos projetos a serem implantados pelo Senado Federal, desde o momento vem sendo feito experiências de residência no campo de formação dos professores nos sistemas municipais e estaduais de ensino, contando com o apoio dos licenciandos das universidades estaduais e federais. Nesse contexto, após a aprovação por parte do Senado Federal algumas universidades mostraram resistência, mesmo assim, os docentes responsáveis pela aceitação do projeto na educação superior o aprovaram em busca de desenvolvê-lo da melhor forma possível pensando na inserção dos jovens licenciandos nas salas de aula, como também na área acadêmica de pesquisa.

A Experiência Com A Residência Pedagógica

A partir da experiência proporcionada pela Residência Pedagógica, foi possível identificar diferenças de seu processo supervisionado e sua regência, com o oferecido pelo estágio supervisionado, o qual os licenciandos possuem um curto tempo em contato com as turmas para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Além de não ser oferecido nenhum curso de formação, como palestras, oficinas, ou minicursos para ajudar os licenciandos nessa nova jornada. Nesse sentido, tal experiência muitas vezes chega a ser frustrante, por não possibilitar um contato entre licenciandos e educandos de uma forma positiva, não acontecendo um primeiro contato que viabilize o reconhecimento dos educandos, do ambiente, da turma e principalmente da realidade dos que a compõem, pois é de extrema

importância que sejam identificados os problemas da turma, para viabilizar a busca de métodos para trabalhar suas limitações. De acordo com, Cainelli, Ramos e Cunha (2016),

A ideia é construir, dentro dessas relações, uma linguagem viva, rica e dinâmica, que traga elementos das linguagens das pessoas individuais/grupos e seja compartilhada por todos os envolvidos neste processo ensino/aprendizagem. Um estágio de poucas aulas é pouco até mesmo para avaliar corretamente todas as variáveis envolvidas nessa dinâmica de sala de aula. Como estágio, deu e valeu, mas a superfície do problema que nos foi proposto trabalhar, mal foi arranhada.

A Residência Pedagógica proporcionou aos residentes, um processo de formação que duraram dois meses, o qual contou com oficinas, minicursos e palestras, além de uma vivência docente oportunizada pelo período de contato com as turmas, sendo possível ter um primeiro contato com os educandos garantido com os aulões. A partir dessa vivência, foi proporcionado o material para que fossem identificados os problemas e como iríamos utilizar as novas didáticas aprendidas no processo de formação, no desenvolvimento da regência.

O período de regência da Residência Pedagógica contou com a orientação do preceptor, que tem função imprescindível, no desenvolvimento do projeto, possibilitando aos residentes grandes oportunidades de aprendizagem no cotidiano escolar online, que foram escapadas no período de formação. Por ser o meu primeiro contato com a sala de aula online, minha preceptora Me. Taynnã Valentim Rodrigues.

As diferentes formas didáticas vistas no período de formação e desenvolvidas na regência foram imprescindíveis para o desenvolvimento das aulas, pois a partir da utilização de músicas e realizamos aulas fluidas de educandos demonstraram forte interesse, contribuindo para sua realização. Dessa forma, também buscamos relacionar os conteúdos com a realidade o cotidiano que já tinha sido observado para que a realidade vista nos livros não parecesse tão distante da vivenciada, pois a familiarização dos educandos com os conteúdos abordados contribui significativamente com a realização das aulas.

Quanto aos desafios vividos pelos docentes podemos nos centralizar nas dificuldades que a grande maioria dos educandos possuem como na leitura, interpretação e redação de textos históricos, contando também com a forte timidez nas aulas. Nesse sentido, ao desenvolvemos atividades como a gincana conseguimos resolver as questões de timidez principalmente, despertando o entusiasmo para participar das discussões. No decorrer das aulas ministradas, os educandos responderam positivamente os trabalhos desenvolvidos a partir das didáticas, como o uso de slides, que auxiliam no trabalho com relação à concentração, além da interpretação, análise de contextos históricos e interdisciplinaridade.

Dessa maneira, é clara a forma como a Residência Pedagógica contribui de forma positiva na escola e na vida dos licenciandos, pois tudo de mais novo absorvido no período de formação por esses novos professores interfere de forma ativa nas aulas e no cotidiano das escolas que abrem suas portas para essa experiência. Nesse contexto, as diferentes metodologias aplicadas corresponderam de forma favorável com o melhoramento das notas. Conteí também com aulas dialogadas antes e depois de trabalhar as dificuldades vistas a princípio no período de observação e foi possível perceber as mudanças dos educandos, suas participações e como as aulas passaram a fluir, além da escrita e interpretação que foram analisadas a partir das provas.

Entre as contribuições geradas pelos residentes na escola de atuação, estão as experiências metodológicas compartilhadas entre professores experientes e os residentes que antes da regência passaram por um período de formação, com os métodos mais novos e desenvolvidos da atualidade, pensados para o desenvolvimento de atividades direcionada para os educandos do século XXI.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO CAMPO DA HISTÓRIA

A concepção sobre o ensino da história no meio acadêmico se dá com a entrada nos cursos de formação, para que durante o tempo de estudo, o docente possa se preparar por meio de pesquisas e estudos aprofundados, como desenvolver uma aprendizagem para construir parâmetros e conceitos a serem repassados no ensino básico, mas muitas vezes essa formação é feita de uma forma muito limitada pelo estagio supervisionado e as disciplinas de metodologia do ensino, que ainda são muito voltadas para questões teóricas acabam não passando aos licenciandos com é a vivencia docente.

Porém, existem muitas formas de se enxergar o docente de história, seja na perspectiva do estudante com formação acadêmica para exercê-la na licenciatura, como pesquisador, ou na gestão de patrimônios. Assim, conforme Caimi,

Que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (CAIMI, 2006, p.21).

Dessa forma, Caimi reforça como é necessário ressaltar a importância do período de observação que contribui diretamente para que o licenciando possa entender que é preciso considerar os meios que os educandos contam para aprender os conteúdos lecionados, além de entender os contextos sociais para possibilitar relacionar esses conteúdos com a realidade vivida pelo todo.

O domínio do professor de história dentro da sala de aula online é imprescindível, mas não se apresenta como fator único. É essencial a formação, qualificação e uma boa compreensão do que foi aprendido durante o período acadêmico, para que assim seja repassado tudo que foi absorvido antes da experiência em sala de aula, nesse sentido, a Residência Pedagógica segue sendo um projeto completo que prepara o educando para ingressar na docência e no desenvolvimento de pesquisas.

Dessa forma, as metodologias desenvolvidas nas aulas tendem a propor trabalhar os problemas identificados no período de observação e associa-los ao período de formação, dando oportunidade para que haja uma movimentação da teoria aliada a prática no campo educacional, implicando diretamente na formação dos professores. Por este motivo, a residência docente é apontada como principal fator de aprimorar os estágios supervisionados que deixam muito a desejar pelo pouco tempo que o licenciando tem com as turmas para desenvolver suas aulas, por não ter um período de formação direcionado e principalmente um período de observação. Sendo a oportunidade de aprender na prática aquilo que será aplicado na vida profissional, tornando o acadêmico seguro e capacitado para enfrentar a jornada docente e de pesquisador. Por isso é sintetizado como fundamento e objetivo de tarefas para ser desenvolvido na residência, alguns requisitos, como assim explana,

O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018)

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e

contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (Edital CAPES, 06/2018).

Nesse sentido o principal interesse no Programa Residência Pedagógica é induzir e incentivar nas atividades e reflexões sobre trabalhos e desenvolver ações de estágios, enfatizando atividades práticas e considerando o trabalho de pesquisas na licenciatura na formação pedagógica em sala de aula e na abordagem curricular. Além, de proporcionar o desenvolvimento de metodologias pensadas para a realidade da escola que o licenciando desenvolve seu trabalho.

Para Piaget (1973), a tarefa do professor é propor atividades que desafiem e provoquem um desequilíbrio e uma reequilibração no processo do ensino infantil. O conhecimento não deve ser transmitido de forma mecanizada, mas sim uma interação com o meio físico e social para que haja melhores resultados, e para isso o professor tem que ter ciência de como irá juntar estes pilares e passar de uma forma clara e de fácil entendimento. Conforme Caimi (2007) desde a década 1990,

vêm-se configurando, no Brasil, discussões acerca da formação de professores reflexivos, investigadores da sua prática. Um número considerável de autores, já bastante conhecidos no debate nacional, dentre eles D. Schön, H. Giroux, L. Stenhouse, J. Elliot, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner, têm afirmado a importância da investigação realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, num processo de ação e reflexão, como possibilidade de dar conta da complexidade do seu ofício. Este debate está muito presente na produção acadêmica da área educacional, nos simpósios e nos congressos das diversas organizações das categorias profissionais¹⁴ e nos documentos oriundos das políticas públicas da educação superior, tais como pareceres, resoluções, diretrizes (CAIMI, 2007, p.28).

Assim a questão se torna ampla, a discussão acerca do tema não pode ser ignorada nos cursos de História, cuja atividade fundamental nas licenciaturas é a formação de bons profissionais no âmbito da educação básica.

A docência se torna uma tarefa complexa, e não deve ser apenas pautada ao mecanismo da praticidade, ela deve ser explorada e pautada em pressupostos que não seja apenas a reflexão sobre a prática, mas sim a execução de professores – pesquisadores no âmbito da história. Assim desenvolvemos atividades baseadas na visão crítica-emancipadora que busca formar educandos estimulando sua criticidade.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagens e formação de professores de História.** 2007. Universidade de Passo Fundo/RS. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 29 de Agosto 2019.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 144 p. (Notas de Vicente Chel).

Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel.** Disponível em: Acesso em: 01 de setembro de 2019.

SILVA, Katia A.C.P. CRUZ, Shirleide P. A Residência Pedagógica na formação de professores: História, hegemonia e resistências. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>>. Acesso em 29 de Agosto de 2019.

“GARANHUNS, TERRA DE SIMÔA”? MEMÓRIAS, SILENCIAMENTOS E ENSINO DE HISTÓRIA¹⁵¹

Verônica Araújo Mendes¹⁵²

Resumo

Este trabalho possui duas finalidades que dialogam entre si, em um primeiro momento, ocupa-se em investigar as relações de poder e silenciamentos por trás das construções narrativas sobre a história de Garanhuns, conduzido pela história de sua matriarca Simôa Gomes. Em um segundo momento, identificar as formas como as narrativas oficiais chegam às escolas, observando, na práxis de professores, como é trabalhada a história da cidade em sala de aula. Para tanto, adotou-se como caminho metodológico pesquisas em bibliografia, bem como pesquisa exploratória a partir de procedimento de entrevista através da plataforma Google Forms.

Palavras-Chave: História de Garanhuns, Silenciamentos, Ensino de História.

Prolegômenos Turístico

É julho na cidade. Penso no que estaria fazendo neste exato momento se não estivéssemos em um ano atípico: visto meu, sobretudo, minhas botas de inverno, cachecol,

¹⁵¹ Esta pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, é resultado de leituras e discussões fomentadas pelo componente curricular “Tópicos Especiais em História e Historiografia da Classe Trabalhadora” do curso de Pós Graduação em História da UFAL, ministrado pelo Professor Danilo Luiz Marques.

¹⁵² Licenciada em História pelo Centro Superior de Arcoverde, aluna ouvinte do (PPGHIS) da Universidade Federal de Alagoas e autora do artigo. Contato: historia.veronica96@gmail.com

toca etc. Saio do Bosque, onde moro, passo pelas Colinas, Alamedas Privê. Sigo em direção ao famoso Relógio das Flores, uma espécie de “jardim relógio”, cartão postal da cidade e, portanto, indispensável aos viajantes que passam por aqui. Aliás, nesta época do ano recebemos pessoas dos mais diversos lugares do mundo. Já é tarde, decido ir ao Chez Pascal, comer a melhor fondue da cidade. Entre uma conversa e outra com meu companheiro, quase esqueço que combinei de levar meu sobrinho para patinar no gelo na On Ice. Foi um dia e tanto, finalizamos com o requintado chocolate quente das Sete Colinas, aproveito também a ocasião para comprar alguns souvenirs de chocolates para presentear meus pais, minha vovó e minha irmã do meio que chegará amanhã cedo a passeio.

No dia seguinte, partimos todos para uma visita ao memorável Castelo de João Capão, um verdadeiro monumento histórico, construído com as próprias mãos de um homem que sempre sonhara “reinar”. A cidade conserva uma tradição religiosa, marcadamente cristã. Avançamos para um retiro espiritual em meio à calmaria da natureza no Santuário da Mãe Rainha de Schoenstatt. Desfruto da brisa tocando minha face, concentro-me na sonoridade das árvores e flores dançando em sintonia com a mãe natureza. Minha mãe e minha avó, mulheres extremamente católicas, vão até a loja de artigos religiosos para comprar algumas lembrancinhas para suas irmãs da igreja da comunidade do povoado onde moram. Aproximamo-nos da hora do almoço, chegamos ao Du Vin Bistrô, ambiente sofisticado e com uma cozinha francesa saborosíssima. Apesar da boa conversa solta, deliberamos antecipar a visita ao consagrado Mosteiro cuja arquitetura nos remete aos mosteiros beneditinos da Idade Média e nos faz sentir como se estivéssemos em algum lugar da Europa...

A este ponto da narrativa, julgo ser pertinente fazer algumas ressalvas. O caráter europeizante acentuado da cidade pode confundir a mente daqueles que não a conhecem. Os leitores deste texto podem mesmo acreditar que estão lendo uma estória que se passa em um país europeu, os mais familiarizados viajarão, talvez, até a Suíça. Contemplarão o relógio das flores de Genebra, se deliciarão com seus famosos chocolates, com seu clima ameno[...]. Mas não se engane, leitor. Este cenário que narro pode ser usufruído em uma Cidade no agreste pernambucano, na região do nordeste brasileiro, mais precisamente em Garanhuns, a “Suíça Pernambucana”.

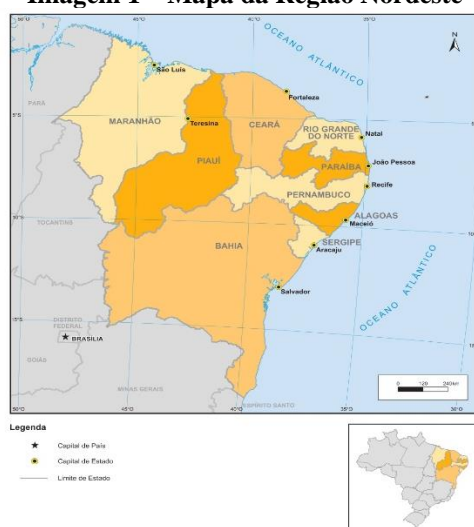
Uma localização no mapa (do Brasil?)

Devemos nos debruçar, criticamente, sobre as formas como foram narrados os eventos históricos [...]. Narrativas que construíram um dado universo e uma memória, que continuam funcionando em nós e dirigindo nossos passos. Devemos sempre libertar as imagens e enunciados do passado, os temas que os constituíram, os conceitos que o interpretaram, de seu sentido óbvio, problematizando-os (ALBUQUERQUE JR., 2009, p.347).

Garanhuns está localizada em uma região há pouco tempo “inventada”, para recorrer aos pressupostos teóricos lançados pelo historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr. em sua obra “A Invenção do Nordeste e outras artes” (2009), na qual se debruça em compreender a invenção de um espaço que é a um só tempo imaginário e real. Recém-nascido, segundo Albuquerque Jr., com data marcada no final da década de 1910¹⁵³, quando o termo é usado inicialmente associado a seca. Trata-se de um trabalho fundamental no sentido de compreender os mecanismos utilizados pelos mais variados autores, os quais pertenciam a épocas e tendências, algumas vezes antagônicas, mas, que foram responsáveis por inscrever um projeto de representação do nordeste no mapa do Brasil.

É importante observar que apesar da distância que separa uma geração da outra, dos interesses divergentes de diferentes grupos que se posicionaram em prol de uma determinada camada social; os seus discursos mantiveram mesmo elo que confluem para uma “nordestinização” inclinada em homogeneizar todo um espaço, fazendo da região nordeste “uma criação político-cultural que tende a diluir as próprias diversidades e heterogeneidade existentes” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 351).

Imagem 1 – Mapa da Região Nordeste



Fonte: IBGE

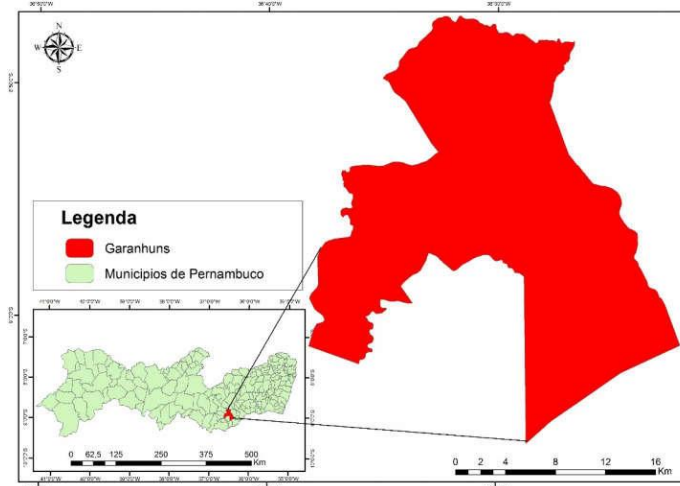
¹⁵³ “O termo Nordeste é usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 81).

Conforme afirmou Albuquerque Jr., “o que podemos encontrar de comum entre todos os discursos, vozes e imagens [...], é a estratégia de estereotipização” (2009, p. 30). Ainda segundo o autor,

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome das semelhanças superficiais do grupo (2009, p. 30).

Os diferentes autores empenhados na invenção do nordeste, modelaram características identitárias, culturais, sociais, econômicas etc., produziram sentidos unificados para a região e seu povo. Por isso que Albuquerque Jr. defende que se trata de uma criação. Uma criação homogênea, estereotipada de um recorte geográfico brasileiro que desconsidera sua própria diversidade e é sintetizado em uma espécie de “estética da fome”, fazendo, aqui, alusão ao slogan do cinema ‘novista’ que tinha como pano de fundo as desigualdades sociais, a pobreza da região esquecida, o nordeste brasileiro. Inventam uma “imagem do Nordeste, que o aproximava de um verdadeiro deserto do Saara” (ALBUQUERQUE JR, 2009, p.225). Garanhuns, um espaço ignorado em nome dessa unificação, constitui um verdadeiro oásis.

Imagem 2 - Mapa de localização do município de Garanhuns-PE



Fonte: Costa et al. (2017, p. 201).

Garanhuns à europeia

Em sua tese de mestrado em História, José Eudes Alves Belo, argumentou que a cidade se concebe “no fio dos discursos que a apresentam” (2019, p.24). O discurso sobre Garanhuns é tecido com: “[...] narrativas que produzem imagens de cidade fria, organizada, limpa, florida, educada, elegante, elaboradas com base em múltiplas percepções” (BELO, 2019, p.24).

A cidade de Garanhuns, pertencente ao estado de Pernambuco do nordeste brasileiro, situa-se no Planalto da Borborema, a 896 metros acima do nível do mar, alcançando 1.030 metros de altitude no seu ponto mais alto o magano, cercado por morros que são considerados colinas, ao todo são sete, respectivamente: Monte Sinai, Triunfo, Columinho, Ipiranga, Antas, Magano e Quilombo. É da privilegiada posição geográfica que resulta vários de seus cognomes (TEXEIRA, 2016), alguns deles musicalizados e imortalizados na voz do Rei do Baião.

Conheço uma cidade bem pernambucana

Que todo mundo chama de Suíça brasileira

Água pura, clima frio na realidade

Garanhuns é uma cidade linda e tão brejeira

Garanhuns, cidade serrana

Garanhuns, cidade jardim

Garanhuns, cidade das flores de amores sem fim

Garanhuns, terra de Simôa

Garanhuns, que terrinha boa

Garanhuns, onde o Nordeste garoa

(GONZAGA, ONDE O NORDESTE GAROA).

A música foi composta pelo caruaruense Onildo de Almeida (VIEIRA, 1997). No ano de 1957, Luiz Gonzaga se apresentou na rádio difusora, afirmando que a cidade era digna de uma “música bonita”, solicitou então que a compusessem, gravando-a, subsequentemente, em 1978, no disco “dengo maior”. A música transformou-se em um hino não oficial da cidade (BELO, 2019). O baião cantado por Gonzaga pode ser interpretado à luz da história para além de uma apologia à Garanhuns, como destacado em sua letra, não obstante, “uma cidade bem pernambucana”, localizada no nordeste brasileiro, pode ser tão bela e rica como uma verdadeira “Suíça”. Situar as construções e representações da cidade “serrana”, “das flores”,

“terra de Simôa”, “onde o Nordeste garoa” são fundamentais para elucidar os silenciamentos e disputas de memórias.

Nas análises de Albuquerque Jr., as músicas cantadas por Gonzaga, em quase toda sua totalidade projetam uma imagem mística de um sertão, inserida em “um espaço sem história, sem modernidade, infenso a mudanças [...] onde se foge da civilização da cidade” (2009, p. 182-183). Notadamente, a flor do sertão, se não silenciada inteiramente, constitui a estrangeira no nordeste sertanejo. Para José Eudes Alves Belo, “o lugar do Agreste tanto pernambucano, como nordestino, costumam ficar silenciados nos discursos produzidos para a região” (2019, p. 24),

O Agreste Nordestino é uma faixa de terras que corta desde o Estado do Rio Grande do Norte, passando pelos Estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Desta forma, fazendo parte da geografia de seis, dos nove estados do Nordeste. Esse espaço apresenta uma diversidade geográfica e cultural [...]. Por muito tempo, e até na atualidade, todo espaço localizado distante do litoral era chamado genericamente de sertões, portanto, há uma mescla de sentidos que confunde a especialidade do espaço denominado Agreste, dificultando sua localização e o significado de suas especificidades geográficas, econômicas e culturais (BELO, 2019, p. 25).

Chegamos, pois, ao primeiro silêncio da história de Garanhuns, sua espacialidade, que se perde em meio às homogeneizações que tendem a agrupar em uma única unidade toda a região Nordeste. Ou pelo menos o que se inventa como sendo esta região.

“Garanhuns uma parte da Europa tirada do velho mundo”

Garanhuns, pode-se dizer, é uma parte da Europa tirada do velho mundo e colocada em Região da Província de Pernambuco, com um clima ameno pela pureza do ar que ali se respira os seus vales, nunca perderam sementes (NAZARÉ, 1811, p. 28, *apud* BELO, 2019, p. 27).

Este trecho encontra-se na Ata da Câmara de Vereadores. Diz respeito a uma transcrição de requerimento, do Sr. Barão de Nazaré, à época, deputado provincial, cuja aprovação elevou Garanhuns, em 1811, à condição de vila. A instalação ocorreu em 1813, elevando-se a categoria de cidade em 1878. É curioso observar como esta “europeização” da cidade presente no século XIX, penetra o século XX e persiste atualmente,

A cidade, nesse momento, passa por um processo de urbanização que vai moldar seu aspecto citadino, visando transformá-la numa cidade moderna, com padrões

das grandes metrópoles do Brasil, como também, dizendo-se inspirada por cidades europeias devido a seu clima e às condições geográficas” (BELO, 2019, p. 27-28).

A partir da questão de “Garanhuns como parte europeia”, José Eudes Alves Belo se propõe problematizar as disputas narrativas no meio citadino, a fim de compreender as diversas relações de poder que emergem de uma urbe díspar.

É interessante atentar um fator em comum entre a narrativa que se constrói do Nordeste e a narrativa que se constrói de Garanhuns. No primeiro caso, as particularidades do município agrestino são silenciadas em nome da homogeneidade que configuraria uma identidade a região nordestina, marcada pelo estigma da seca. No segundo caso, o pertencimento à região Nordeste inscrita no mapa do Brasil é silenciado, em nome de uma homogeneidade que configuraria uma identidade a localidade, marcada por uma civilização em progresso aos moldes europeus.

A ideia de cidade europeia traz o sentido de sofisticação de hábitos, de atitudes que ultrapassam os aspectos meramente físicos e geográficos da cidade. Neste sentido, as novas formas de concepções do “novo”, do “moderno” que chega à cidade de Garanhuns, trazem consigo mudanças no comportamento, nos hábitos, nos costumes do cotidiano da população. Deste modo, a cidade é pensada a partir de então como centro urbano e se adapta às novas demandas e necessidades de suas novas vocações (BELO, 2019, p. 28).

Nessa perspectiva, Garanhuns é representada como um centro de influência, na qual só há espaço para a beleza e abundância, “cidade linda e tão brejeira”, da “água pura”, cujo clima maravilhoso, “frio na realidade”, lhe confere ares europeizantes, a “Suíça brasileira”. Garanhuns é a “cidade serrana”, “jardim”, “das flores”, que ressoa romance para “os amores sem fim”. É, ainda e, sobretudo, uma cidade extremamente idealizada, de modo a “gestar”¹⁵⁴ discursos responsáveis por estereotipar, homogeneizar e silenciar a diversidade.

No entanto, os silêncios podem escapar por brechas a ponto de serem ouvidos, pois, conforme apresentou José Eudes Alves Belo em sua pesquisa, o espaço citadino constituiu-se como palco de disputas. Os próprios discursos, que tendem a impor e legitimar uma imagem para a cidade, estão em constante conflito.

Estes discursos estão em disputa com outros que são apresentados em artigos de jornais e discussões da Câmara de Vereadores em que se elege como foco de discussão os problemas da cidade que a impediam de ser “um pedaço da Europa”, tais como a falta de saneamento, as ruas sujas, a falta de água, luz, dentre outros problemas. Além disso, há a disputa entre os discursos de modernizar, reformar,

¹⁵⁴ Expressão de Durval Muniz de Albuquerque Jr.

por um lado, e o discurso de manter as coisas como estão, baseadas nos valores tradicionais, conservadores (BELO, 2019, p. 28).

Contudo, é a elite econômica e intelectual que detém o controle sob o espaço da urbe, de modo que as narrativas que conferem à Garanhuns ares “europeizantes” se sobrepõem. E chegamos a um segundo silêncio: o imposto pela civilização que tende a dizimar as diversidades.¹⁵⁵

Sobre memórias

“Devemos trabalhar para que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão do homem” (LE GOFF, 2013, p. 437).

Durante muito tempo, no âmbito do paradigma tradicional¹⁵⁶, a história era compreendida como estando à serviço da memória, o que implica dizer que as narrativas históricas eram escritas “para manter viva a memória de grandes feitos e grandes fatos” (BURKE, 2000, p. 69), sendo os historiadores meros “guardiães de memórias passadas”, as quais eram dignas de serem lembradas por expressar os atos gloriosos de determinados personagens, servindo também de exemplo e inspiração póstumas às gerações seguintes. Notadamente, a ciência histórica evoluiu significativamente, como assinala Peter Burke,

Tanto a história quanto a memória passaram a revelar-se cada vez mais problemáticas. Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados (2000, p. 70).

Nesse sentido, a memória é constituída por grupos sociais, os quais irão sentenciar também o que é digno de ser “memorável” e de que modo, influenciando na memória individual. Dessa forma, a memória individual não é, necessariamente, resultado direto de uma vivência passada, mas, sua identificação com a memória que seu grupo julgou importante de ser lembrada postumamente.

¹⁵⁵ Com base no censo 2010 do IBGE a população garanhuense é constituída de 52 678 (40,71%) brancos; 6 166 negros (4,76%); 1 596 amarelos (1,23%); 68 722 pardos (53,10%) e 246 indígenas (0,19%).

¹⁵⁶ É importante frisar que o paradigma tradicional “oferece uma visão de cima” da história (BURKE, 2011, p. 12), a tentativa deste trabalho, em uma perspectiva benjaminiana – a contrapelo -, é fornecer uma “história vista de baixo”.

Ao que tange à História de Garanhuns, podemos analisá-la sob o prisma da manipulação da memória coletiva, de acordo com Le Goff,

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornaram-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. **Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva** (2013, p. 390, **grifo nosso**).

Não se trata, no entanto, de uma memória que nasce universal. Le Goff sinaliza a pluralidade de forças sociais em disputa, onde podemos vislumbrar a (co)existência de memórias concorrentes. Contudo, muito tem se falado, apropriadamente, que a história é feita pelos vencedores, assim sendo, o *veredictum* é imposto de cima para baixo por eles.

Pensar nas relações entre as “construções memoráveis” e os espaços urbanos nos leva à alguns lugares de memória, os quais atuam na interseção memória-cidade. Aliás, os lugares de memórias são verdadeiros instrumentos de transmissão de memórias coletivas, forjadas por grupos dominantes, ao passo que colocam “imagens que desejamos lembrar em locais imaginários e impressionantes [...] explorando assim a associação de ideias” (BURKE, 2000, p.10).

É importante ter em vista que muitas dessas memórias, por mais que estejam vinculadas a fatos históricos que aconteceram no passado, são frutos de uma (re)interpretação feita no momento presente, o qual escolhe, criteriosamente, um passado que lhe convenha (re)interpretar e que será dado a conhecer.¹⁵⁷ “Ao poder pela memória corresponde a destruição da memória” (LE GOFF, 2013, p.404).

Sobre silenciamentos

A noção de silenciamentos constitui importante chave de leitura, reflexão e compreensão. Para tanto, torna-se fundamental os diálogos teóricos estabelecidos com o historiador e antropólogo Michel-Rolph Trouillot. Na obra “Silenciando o Passado: Poder e a Produção da História” (2016), o autor demonstrou, criticamente, como as narrativas, atravessadas pelo campo do poder, reflete-se em múltiplos mecanismos de silenciamentos. Seu trabalho apresentou uma importante denúncia do poder sobre a história, o qual se insere

¹⁵⁷ Essas (re)interpretações podem representar um “esvaziamento” significativo do evento, para utilizar a categoria de análise de Trouillot (2016).

no jogo desigual das narrativas, bem como de suas produções. Os silêncios são inerentes à história, estão imersos em vários processos, na criação das fontes, dos arquivos e documentos, no recorte adotado pelo historiador, o qual, como é notório, nunca está sozinho no exercício de seu ofício, há todo um encadeamento que antecede a produção narrativa.

A narrativa histórica é profundamente desigual, pois, “as desigualdades experimentadas pelos atores conduzem a um poder desigual na inscrição de traços históricos” (TROUILLOT, 2016, p. 85), o que dificulta a visibilidade de determinados sujeitos que protagonizaram os acontecimentos históricos, mas que configuram o lado dos vencidos. E voltemos a máxima, “a História é produzida pelos vencedores”.

Trouillot apontou, ainda, como se dão os apagamentos e trivializações na história global. Para ele, a operação de silenciar o passado resulta a partir de duas fórmulas: a primeira apaga diretamente determinados fatos históricos, a segunda esvazia eventos singulares de modo a trivializa-los. “A prática de silenciamento exige engajamento. Menções e silêncios são, portanto, ativos, contrapontos dialéticos dos quais a história é a síntese” (TROUILLOT, 2016, p. 85).

Todavia, como apontou Trouillot (2016), desenterrar os silêncios da história, representa um projeto possível, contanto que ele esteja ligado a uma interpretação. É preciso prestar atenção no fato de que os silenciamentos nem sempre são resultados diretos de conspirações, uma vez que suas raízes são estruturais. Diante disso, para se posicionar contra as desigualdades e, conseqüentemente, os silenciamentos, este projeto de interpretação pode ser alcançado na construção de uma nova perspectiva historiográfica, na qual, os historiadores e demais profissionais/pesquisadores que se ocupam da História, revejam seu papel. É importante estarmos atentos aos silêncios que produzimos em nossas narrativas e, quem sabe, desse modo, darmos voz àqueles que foram silenciados. Essa perspectiva de silenciamento sob a fórmula do esvaziamento é fundamental na busca de compreender a história de e por trás de Simôa Gomes de Azevedo.

Uma mameluca de sangue paulista e cariri: (entre o (des) aparecimento e o esvaziamento)

Simôa Gomes de Azevedo nasceu em dezembro de 1693 e faleceu por volta de 1763, aos 70 anos de idade. Era filha do Sr. Miguel Coelho Gomes com uma índia cariri da tribo dos Unhanhú – cujo nome, tudo indica, foi apagado da história pela posterioridade –. Era, ainda, neta do bandeirante paulista, Domingos Jorge Velho com Dona Jerônima Fróes. Como

pode-se facilmente constatar, em uma representação de “árvore genealógica de três gerações”, aos laços maternos de Simôa, resta uma incógnita. Esta incógnita atravessará séculos.

Nas narrativas históricas locais, Simôa é lembrada como “vulto maior da nossa história e **neta do sertanista Domingos Jorge Velho**. Ela deixou seu nome de heroína inscrito no passado desta cidade, cujo patrimônio territorial foi fruto da **doação das suas terras**, no século XVIII” (TEIXEIRA, 2016, p. 62, **grifo nosso**). Ao se debruçar sobre a história de Simôa, as informações encontradas giram em torno de dois fatos, os quais soam e ressoam na e para a história local, de forma extremamente idealizada, como “fatos extraordinários”. O resgate da história de Simôa foi conduzido pelo fenômeno do esvaziamento. Existem inúmeros documentos disponíveis sobre ela, mas é como nadar em uma história cíclica, a qual conduz para uma história que silencia outras, talvez até mesmo a da própria Simôa.

A fama póstuma de Simôa, para aqueles que ainda se importam com as heranças passadas, haja vista que também se verificou um visível desconhecimento sobre a história da cidade e, por conseguinte, de sua matriarca (inclusive entre os professores da educação básica),

A sua história na cidade deveria e ainda deve ser lembrada a gerações, até porque muitos velhos e crianças ainda hoje não sabem se Simôa era homem ou mulher. A que gênero, portanto, pertencia. Muitos ainda se atrevem em perguntar se era homem ou mulher. Ou a dizerem: “Seu Simôa. Dona Simôa” (FREITAS, 2018).

Apesar do notório desconhecimento por parte de alguns, Simôa teve seu nome inscrito na história, ganhou nome de escola, de avenida e busto escupido. Foi mencionada em diversas obras de historiadores locais, como também na poesia, na música etc. Além disso, uma pesquisa a *contrapelo* nos permite identificar as construções das memórias coletivas, os mecanismos de silenciamentos dos eventos passados, nos quais Simôa aparece como participe ímpar. Todavia, é preciso ressaltar o caráter místico que a engloba no misto de lenda e história.

Como vimos, sua mãe, indígena, teve seu registro praticamente apagado da história, embora,

[...] conste da tradição o acontecimento social, pois é evidente que o fato se realizou à luz meridiana dos trópicos "na praia deserta do riacho Paratagi dos campos dos Unhanhú", onde Miguel Coelho Gomes fixou a sua residência, e tomou, mais tarde, o nome patronímico de "Brejo do Coelho (BARROS, 2014).

Ainda segundo Barros, Simôa havia herdado de sua linhagem materna o gênio. Mas a vinculação ao avô se sobressai, sendo a menção de Barros uma pequena exceção que passaria despercebido diante das menções a sua ancestralidade paulista, sendo também herdeira do,

[...] caráter aventureiro dos sertanistas prêadores de índios, Simôa Gomes encarna o protótipo de mulher pioneira, aliando a coragem e a bravura as qualidades de jovem sonhadora e idealista. Unindo, paradoxalmente, à bondade do coração, a energia e a altivez. Inteligente, não obstante ser analfabeta e ignorante.

O apagamento de sua ancestralidade indígena (cariri) tem início, ao que tudo indica muito cedo, pelo menos nas produções históricas, quando Simôa, gestada em ventre indígena, torna-se, conforme observou Barros (2014), da noite para o dia, na “dama de alto porte, destemida e impávida que cavalgava, varonilmente, fogosos corcéis (cavalos) de seu pai ou dos colonos de sua fazenda Garcia, de pistolas nos coldres à cinta, à moda brasílica setecentista”.

Todavia, seria injusto pensar Simôa nesta lógica linear. Como qualquer ser humano, sua vida foi marcada de contradições. Se em um dado momento, ela foi a Simôa que dominava “os selvícolas de sua própria raça, como autêntica mameluca no começo da colonização” (BARROS, 2014), em outro dado momento, ela foi a Simôa que, mediante alvará, alforriaria escravizados “como aquele de 1726, compulsado por Alfredo Leite Cavalcanti nos arquivos dos Cartórios de Garanhuns” (BARROS, 2014), aproximadamente um século e meio antes da Lei Aurea que aboliria, em 1888, a escravatura.

A História local vai à sala de aula

“A memória urbana [...] torna-se verdadeira identidade coletiva, comunitária” (LE GOFF, 2013, p. 412).

É fato comum, ao se abordar a história local, passar pela tríade ‘história-memória-identidade’. Muitos estudos apontam, por exemplo, para a importância desse trabalho pedagógico, por se tratar de uma atividade que conduz o estudante na construção da noção de identidade,

[...] ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é

importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que dever ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.112).

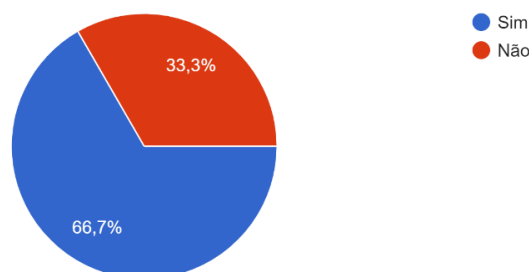
Além disso, é preciso chamar atenção para a multidiversidade que formam os espaços, possibilitando que todos se reconheçam como partes integrantes deste meio, percebendo-se, ainda, dentro das dinâmicas das relações sociais, as quais, é válido ressaltar, são permeadas por conflitos. É importante ter o cuidado para que a memória e a identidade coletiva não silenciem as diversidades em detrimento de uma história homogeneizadora.

Para tanto, exige-se que o profissional da educação assuma uma posição crítica-reflexiva e, obviamente, oportunize momentos de atividades que possibilitem ao estudante explorar o meio citadino, inclusive, para além do ambiente escolar institucionalizado. Uma aula passeio aos “lugares de memórias”, se bem guiada pelo professor, refletiria em aprendizagens significativas. Seria possível, suscitar o debate para os usos ideológicos a que estes lugares de memórias e suas produções estão sujeitos, de modo a fazer insurgir as vozes dos esquecidos e silenciados.

Foi nesse sentido que se buscou contextualizar a discussão, investigando como a história local chega à sala de aula e como ganha forma na prática pedagógica do professor de instituições de ensino regular da cidade de Garanhuns – PE. Até o momento foram entrevistados três professores com idades entre 34 e 41 anos, a “Professora A” atua há 3 anos, o “Professor B” atua há 19 anos e o “Professor C” atua há 12 anos, na Educação Básica. O gráfico a seguir diz respeito ao conhecimento acerca da história da cidade.

Gráfico, conhecimento sobre a história da cidade

Conhece a História da Cidade de Garanhuns - PE
3 respostas



Fonte: a autora (2021).

A falta de conhecimento por partes de alguns constitui dado preocupante, pois se não a conhecem como irão abordar? E, mais preocupante ainda, como irão problematizá-la

criticamente? O gráfico a seguir diz respeito ao trabalho com a história da cidade em sala de aula:



Fonte: o autor (2021)

Durante a entrevista, foi questionado se os professores já haviam levado seus alunos para vivenciarem atividades ou projetos no meio citadino, se já haviam discutido sobre os lugares/instituições de memória. Todas as respostas foram negativas.

Oportunizar o ensino da história local é um preceito importante, assegurado e incentivado por documentos legais à âmbito nacional e municipal, como o caso da Lei de nº 3946/2013 que prevê a realização de atividades pedagógicas no dia da cidade. Entretanto, é necessário ressaltar a pouca ênfase da mesma, bem como o caráter “comemorativo” que também poderá esvaziar o conteúdo crítico formativo.

Considerações finais

O trabalho demonstrou como as relações de poder e silenciamentos atuaram na construção narrativa sobre Simôa Gomes e a história de Garanhuns, conferindo-lhes um caráter “europeizante” acentuado que tende a silenciar as diversidades que disputam seus lugares de memórias. Evidenciou-se, ainda, como o debate histórico no chão da sala de aula pode contribuir para a aquisição de um conhecimento crítico, problematizado e questionador acerca do contexto histórico local.

Referências bibliográficas

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

COSTA, Samuel Othon de Souza et al. **Mapeamento e Caracterização do Uso do Solo das APPs no Município de Garanhuns-PE.** Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga, v. 4, n. 8, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/histo/Downloads/MapeamentoeCaracterizaodoUsodoSolodasAPPsnoMunicpiodeGaranhuns-PE.pdf >. Acessado em 15 de jul. de 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

TEIXEIRA, Manoel Neto. **Garanhuns: Álbum do novo milênio (1811 – 2016).** – Recife: ed. do autor, 2016.

SCHMIDT, Maria auxiliadora e CAINELLI, Marlene. In Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história.** Curitiba: huya, 2016.

VIEIRA, Alfredo. **Garanhuns do meu tempo.** Recife: FIAM, 1997.

Sites

BARROS, Anchieta. Terra dos Garanhuns: a família de Simôa Gomes de Azevedo. **Instituto Histórico e Geográfico de Garanhuns.** 01 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://garanhunsinstituto.blogspot.com/2014/02/terra-dos-garanhuns-familia-de-simoa.html >. Acessado em 05-07-2021.

DIAS, João de Deus Oliveira. O início da colonização de Garanhuns: A guerra dos palmares – parte II. **Instituto Histórico e Geográfico de Garanhuns.** 29 de novembro de 2016. Disponível em: <http://garanhunsinstituto.blogspot.com/2016/11/o-inicio-da-colonizacao-de-garanhuns_29.html >. Acessado em 05-07-2021.

FREITAS, Givaldo Calado de. Garanhuns, terra de Simôa. **Garanhuns notícias.** 02 de outubro de 2018, cultura. Disponível em: <https://www.garanhunsnoticias.com.br/noticia/1518/ >. Acessado em 05-07-2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Portal de mapas.** Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa100 >. Acessado em 15-07-21.

FERRAMENTAS DIGITAIS E A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Marinita Moreira Cordeiro¹

Patrícia Cristina Aragão²

Taynnã Valentim Rodrigues³

RESUMO

Este artigo propõe refletir sobre o uso das ferramentas digitais e as estratégias de ensino no ambiente virtual de aprendizagem. Nossa proposta partiu de um relato de experiência de ensino no programa Residência Pedagógica Subprojeto de História da Universidade Estadual da Paraíba, que está atuando na escola estadual Francisco Ernesto do Rêgo na cidade de Queimadas - PB. Trata-se de um artigo de reflexão, pensando o saber histórico escolar e os desafios de ensinar em tempos de pandemia. Este estudo nos permitiu compreender a importância da utilização das ferramentas digitais no ensino de história, e como posteriormente elas serão eficazes para o ensino presencial.

Palavras-Chave: Ferramentas digitais. Estratégias de ensino. Residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI a educação brasileira passa por um momento conturbado, ou seja, não é vista como prioridade e tampouco tem a atenção que merece por parte do governo. As áreas de humanidades por exemplo, estão sendo cada vez mais perseguidas e sucateadas por parte da sociedade que se contaminou pela onda de conservadorismo e negacionismo que afronta o país. O ensino de História por muitas vezes vem sendo taxado como propagação de doutrina, principalmente com o espalhamento de *Fakes News*, são tempos difíceis e sombrios para os docentes e discentes, haja vista que através da educação e as amplas oportunidades que ela fornece diversos sujeitos, fortalecem histórias e mudam vidas.

Diante da pandemia ocasionada pelo Covid-19, houve um processo de readaptação na sociedade global, desde o ambiente de trabalho ao familiar houve mudanças desafiadoras e significativas para evitar a disseminação do vírus, o modo de viver da sociedade foi obrigada a ser reinventada em todo o mundo, na educação por exemplo a medida exploratória foi um fechamento por quinze dias das escolas, por consequência alguns dias se tornaram meses, e logo o ensino presencial cedeu o espaço ao ensino virtual, e com isso a educação que já estava sendo desvalorizada, se tornou um dos âmbitos mais afetados, tendo em vista, que as desigualdades sociais eclodiram e se mostraram feroz sobretudo no ensino básico.

Deste modo, considerando que o processo de ensino-aprendizagem é constituído por ações, interações, ideias, conflitos e sobretudo reflexões entre educador e educandos nesse percurso de adaptação os desafios sobressaíram no cenário educacional, tanto por falta de acesso dos discentes ao novo ambiente de aprendizagem; além das dificuldades para acessar as plataformas digitais, haja vista, que julgamos que os nossos alunos dominam a era digital, mas esquecemos que muitos deles estão englobado apenas no espaço das redes sociais; outro

fator que pondera nesses desafios, é a falta de preparação dos docentes para utilizar a tecnologia. Por isso, estes estão vivendo em constante processo de reinvenção sobre o ensino, buscando estratégias e ferramentas que possibilitem alcançar o seu alunado seja através de plataformas digitais, redes sociais ou até mesmo apostilas para reiterar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as ferramentas digitais se tornaram aliadas na continuidade do ensino, o celular que antes não era permitido o uso em sala de aula se tornou a ferramenta principal para acessar e assistir as aulas como também responder atividades. A plataforma digital do *Google Classroom* e suas facetas como o *google meet*, se tornaram eficazes, pois a partir delas os docentes puderam ter visibilidade sobre o seu alunado como também houve o surgimento de interações.

A História por exemplo, é um campo complexo de reflexões que nos permite obter as percepções de passado, presente e futuro, e analisar as diferentes épocas e as invenções, descobertas e os impactos destas nesses diferentes períodos históricos, além do mais essas análises podem ser possibilitadas através de fontes historiográficas como cartas, músicas, relatos, revistas, jornais, pinturas, fotografias etc. Deste modo, através destas fontes escritas e não escritas o docente pode desenvolver estratégias que ressignifique os conteúdos e sobretudo o ensino.

Portanto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os usos de ferramentas digitais e estratégias no ensino e na aprendizagem dos alunos, sobretudo em História e como elas vem sendo de extrema urgência e importância para a ressignificação do fazer docente em tempos de pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A *Tecnologia Digital de Informação e Comunicação* (TDIC) vem se tornando primordial na composição do ensino nos últimos anos, isso porque se torna um recurso didático para dinamização do processo de aprendizagem em sala de aula, através de *computadores, datashow, caixas de som etc.*

Anteriormente ao período pandêmico, os docentes buscavam esses suportes tecnológicos para que tornassem o seu ensino prazeroso e independente do quadro e giz. Segundo Bittencourt (2011,p.2), através dos materiais didáticos *informativos* e *documentais* o professor consegue construir uma aprendizagem prazerosa. Os materiais informativos tem uma finalidade educacional, estão interligados a indústria cultural, isto é, são produzidos para

as escolas e obedecem a critérios de faixa etária e vocabulários, são exemplos deste: os livros didáticos, dicionários, DVD, jogos etc., já os documentais não possuem uma finalidade educacional, mas é feito para atingir diversos públicos, como as músicas, os filmes, revistas, e ambos são utilizados em sala de aula e cooperam de forma significativa para a construção dos diversos saberes dos alunos. Segundo SEEGGER; CANES & GARCIA, (2012,p.4):

Com a utilização das tecnologias que colaboram para a apropriação de um ambiente de comunicação, o computador e seus inúmeros recursos destacam-se como ferramenta de acesso. O tema inclusão digital no ambiente escolar como uma ação educacional que envolve o professor, ao capacitar-se para apropriação e o uso ideal de recursos tecnológicos, e o aluno como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de aprender e ensinar.

Isto é, o uso da tecnologia se torna um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, o uso de slides; quiz; vídeos interativos permitem que o alunado possa compreender o conteúdo com mais flexibilidade, haja vista, que a geração Z (1990-2010) e a Alpha (2010-2025) já nasceram inseridos no mundo da tecnologia, mas, será que estão situados aos bens que ela pode nos fornecer? Essa pergunta nos faz repensar sobre muitos dos desafios que tivemos durante o processo de adaptação, e como usar a interação tecnológica na educação faz com que o alunado se sinta sujeito do processo de aprendizagem.

A Internet vem, cada vez mais, atingindo o sistema educacional e as escolas. As redes são utilizadas no processo pedagógico e como ferramenta no processo ensino-aprendizagem, para romper as paredes da escola, bem como para que aluno e professor possam conhecer o mundo e as novas realidades, as diferentes culturas, desenvolvendo a aprendizagem através da participação colaborativa e interativa. (SEEGGER *et al.*, p. 4., 2012).

Diante do cenário pandêmico a qual nos encontramos em decorrência do Covid-19, as nossas relações físicas e reais foram distanciadas, e nos convertemos para o espaço cibernético onde a internet se fez mais urgente e necessária para a educação nesse processo de adaptação, através dela pôde-se prosseguir as aulas, por meio de diferentes plataformas digitais, incluindo também as redes sociais nesse processo desafiador e extenso do ensino remoto. Ao inserirmos em um novo ambiente de aprendizagem, enquanto docentes tivemos que repensar como levar o ensino de forma democrática a todos os nossos alunos, e por conseguinte muitas indagações foram surgindo no primeiro momento, tais como: Será que todos possuem acesso à *Internet*? Como obter a atenção e interação de todos em um ambiente digital? Para algumas dessas interrogações soluções foram encontradas, mas outras continuam em processo de descobertas.

Deste modo, com o avanço da pandemia as nossas ferramentas que tinham o objetivo de diversificar as nossas aulas se tornaram fixas, e através do *Google* e seus aplicativos podemos destacar e perceber a utilidade do *Google Classroom* e do *Google Meet*. O *Classroom* foi apresentado no ano de 2014, se configura em uma sala de aula virtual onde permite a organização e distribuição de conteúdo escolares, o compartilhamento de trabalhos e avaliações de formas variadas, permitindo ao professor e sobretudo ao alunado visualizar as notas, a participação e a entrega de atividades. No ano de 2020 essa plataforma se mostrou eficaz para as instituições escolares e universitárias, em 2021 o seu uso se intensificou.

Outra ferramenta que se tornou essencial foi o *Google Meet*, no qual foi lançado no ano de 2017, já era utilizado para algumas reuniões de empresas, mas em 2020 e 2021 a sua utilização possibilitou o contato entre docentes e discentes, configurado em um ambiente virtual de videoconferência em que nos permite apresentar *documentos, slides, imagens, quiz*, a interação pelo *chat*, como também pela *mesa digitalizadora*.

Essas ferramentas contribuem de forma intensa para o ensino remoto desde o ano de 2020, e durante o ano de 2021 elas vêm passando por séries de atualizações que colaboram para a utilização destas no ambiente virtual de aprendizagem, contudo não se pode esquecer das lacunas que ainda são encontradas ao utilizá-las como a falta de uma internet de qualidade e por conseguinte um eletrônico exclusivo para o seu uso.

METODOLOGIA

A pesquisa na qual se fundamenta este trabalho foi realizada em uma escola de rede pública, na qual o Programa de Iniciação à Docência - Residência Pedagógica Subprojeto de História Campus I está inserido. O propósito deste programa é levar o graduando a se inserir no seu futuro campo profissional e exercer as atividades que um docente realiza na escola. Com isso, enquanto residentes temos autonomia para planejar nossas metodologias e estratégias de ensino, e no cenário virtual em que estamos atuando a nossa experiência é distinta, e sobretudo desafiadora o que remete a um refazer docente diário.

O saber e o aprender fazem parte de um ciclo infinito no qual todos temos muito a ensinar e sobretudo a conhecer e compartilhar. Nesse processo do (re) fazer docente, o ciclo contínuo do saber foi sentido de forma intensa, entre os docentes surgiu etapas de pesquisas acerca de plataformas digitais mais úteis e fáceis de se utilizar, como também o levante de como aproveitar as redes sociais nesse percurso, além de discussões sobre estratégias para manusear as ferramentas digitais no ensino remoto.

As plataformas digitais como o Google Meet e o Google Classroom, como vimos foram umas das diversas soluções que apareceram, e que se tornaram necessárias, estas nos permitem fazer o vínculo de aulas assíncronas e síncronas. As aulas síncronas são on-line, ou seja, há uma interação simultânea entre os docentes e os discentes, é o espaço intensivo de reflexões e aprendizagem; logo, as aulas assíncronas são aquelas onde o professor pode disponibilizar o material visto na aula on-line, atividades, como também disponibilizar aulas gravadas para melhor entendimento do assunto para toda a turma, ou seja, podem ser acessadas a qualquer hora do dia.

Esse processo de adaptação, nos permitiu trabalhar com estratégias novas, buscando fazer uma aula mais dinamizada, leve, e as metodologias ativas foram essenciais nesse processo, isso porque através delas o aluno se torna o sujeito da sua própria aprendizagem, ou seja, ele consegue interagir com o assunto que está sendo exposto em aula de forma significativa e o Rogers (2001, p. 01) aponta isso, conforme citado por MEDEIROS; DUARTE (2020, p.2):

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Desta forma, a aprendizagem significativa pretende envolver o alunado na aula, utilizando de estratégias que o faça se perceber enquanto sujeito ativo do seu próprio meio social. Na aprendizagem histórica, o nosso objetivo é fazer justamente isso, que o nosso alunado se sinta parte da história, e consiga analisar os diferentes contextos do passado, do presente e como posteriormente elas irão refletir na sociedade. A exemplo da história presente, em que os nossos comportamentos foram moldados em torno do Covid-19, se pudermos fazer uma análise entre os surtos epidêmicos que existiram ao longo da história e este do presente, os nossos alunos poderão perceber as semelhanças e diferenças entre ambos.

Outrossim é que a história é um campo interdisciplinar, e assim permite inúmeros diálogos com outras áreas do saber, a exemplo da literatura, filosofia, geografia e antropologia. Na sala de aula temos a liberdade de desfrutar desses diálogos utilizando estratégias em torno de metodologias ativas, e ao executá-las permitimos a utilizações de fontes que fazem com que os nossos discentes se percebam sujeitos do seu próprio tempo.

Destarte, podemos destacar as nossas estratégias de ensino que foram aplicadas durante o primeiro semestre do ensino remoto no ano de 2021, nas quais foram (re) pensadas para que pudessem atingir a aprendizagem dos nossos alunos de forma democrática.

Inicialmente foram aplicadas áudio-aula, na qual a interação é com o audiovisual, ou seja, essa metodologia possibilita ao alunado uma melhor compreensão entre o sonoro e o visual, o contexto e as imagens, e nessa composição fizemos slides dinâmicos, tendo em vista, chamar a atenção dos alunos para o assunto que estava sendo abordado; também ministramos aulões interativos e preparatórios para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que ocorre uma vez a cada ano, utilizamos quiz em formatos de slides, além de adivinhações, e focamos principalmente em questões discursivas.

Outra estratégia utilizada foi uma gincana virtual, na qual reunimos todos os assuntos explanados ao longo de todo o primeiro bimestre do ano, nela priorizamos usufruir da capacidade cognitiva dos nossos alunos, para que naquele espaço, eles pudessem refletir, se descontraír e sobretudo aprender. Na gincana utilizamos de músicas, questões discursivas e diversos jogos, elaboramos slides criativos para que não pudesse ficar tedioso o presente momento.

Todas essas estratégias mencionadas foram possíveis serem realizadas através da ferramenta digital o Google Meet, o espaço entre as telas e minitelas tanto no sentido da utilização do equipamento que o alunado usa para assistir aula como o do professor, seja o computador, notebook ou o smartphone, como também no contexto que é exibido nessas telas, ou seja, os ícones dos alunos e do professor, os slides apresentados gerando ciclos de minitelas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em torno de todas as metodologias aplicadas, fizemos planejamentos que por vezes se tornaram desafiadores, gerando preocupações, ansiedades se iriam dar certo ou não. Contudo, também podemos considerá-los relevantes porque a partir do momento que pesquisamos, compartilhamos ideias, levantamos questionamentos, e encaminhamos para o passo inicial, apesar de sempre criar mais expectativas em torno de cada momento conseguimos ministrar bem todas as nossas estratégias de ensino.

Ademais, ressaltamos que quando o docente não cessa nas pesquisas, ele consegue ir além do que deseja, isto é, pode superar a sua zona de conforto e perceber que sempre pode levar o seu melhor trabalho para o aluno, e é claro que muito do que é feito no ambiente

presencial, e presentemente no virtual precisa da colaboração dos discentes, pois não existe ensino sem aprendizagem, e tampouco aula sem aluno.

O docente tem na tecnologia um instrumento de mediação na relação professor-aluno e no ensino-aprendizagem, e que exige do professor uma formação continuada, pois o mundo está em constantes mudanças, principalmente com os avanços da tecnologia, seria estranho ele não aderir e tornar a prática mais próxima da realidade dos seus alunos. (SANTOS; DANTAS, GONÇALVES; HOLANDA& BARBOSA. p. 5, 2020).

Portanto, fica evidente que apesar dos desafios enfrentados no cotidiano, nós enquanto docentes vivemos e devemos sempre buscar o constante processo de reinvenção, desde as nossas estratégias de ensino, até as ferramentas utilizadas. São refazeres que ressignificam os nossos saberes, e nos levam a refletir sobre a importância que este período pandêmico trouxe para a nossa experiência profissional, e sobretudo nos revelar o poder de transformação que o campo de ensino-aprendizagem possui. As imagens abaixo são representações do áudio-aula, do aulão e da gincana virtual realizados de forma assíncrona e síncrona através do google meet.



Figura 1: Representação do slide criativo apresentado na primeira áudio-aula. (Acervo pessoal).

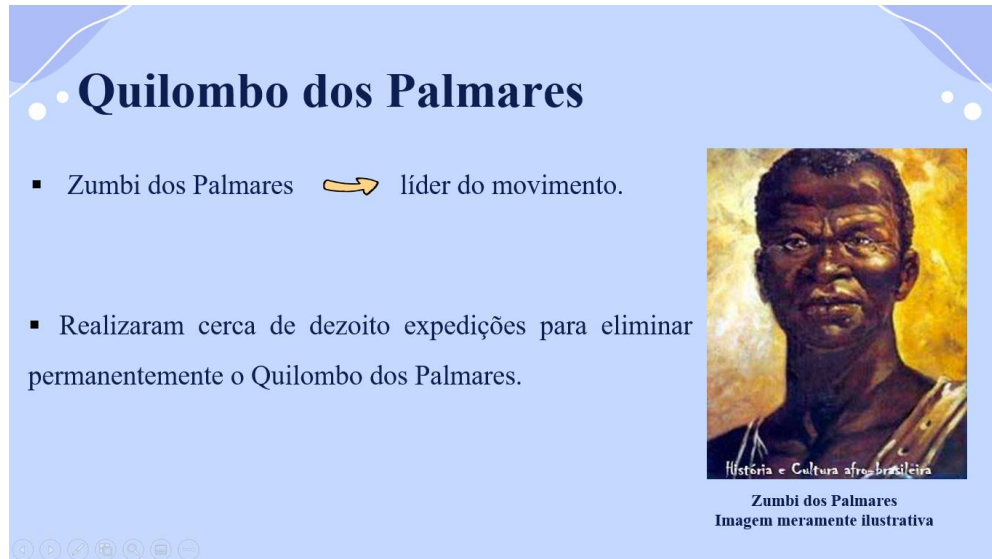


Figura 2: Representação do slide criativo apresentado na segunda áudio-aula. (Acervo pessoal).

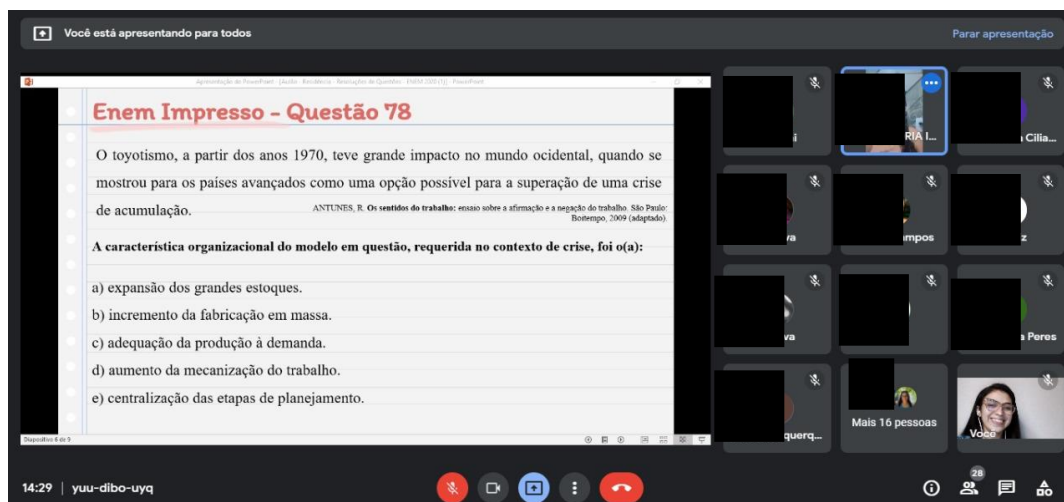


Figura 3: Realização do aulão para a turma do 3º ano do ensino médio, a videoconferência foi feita por meio do Google meet. Observação: preservando a identidade dos alunos, usamos essa faixa de cor preta. (Acervo pessoal).



Figura 4: Realização da gincana virtual, videoconferência por meio do Google meet. Observação: preservando a identidade dos alunos, usamos essa faixa de cor preta. (Acervo pessoal).

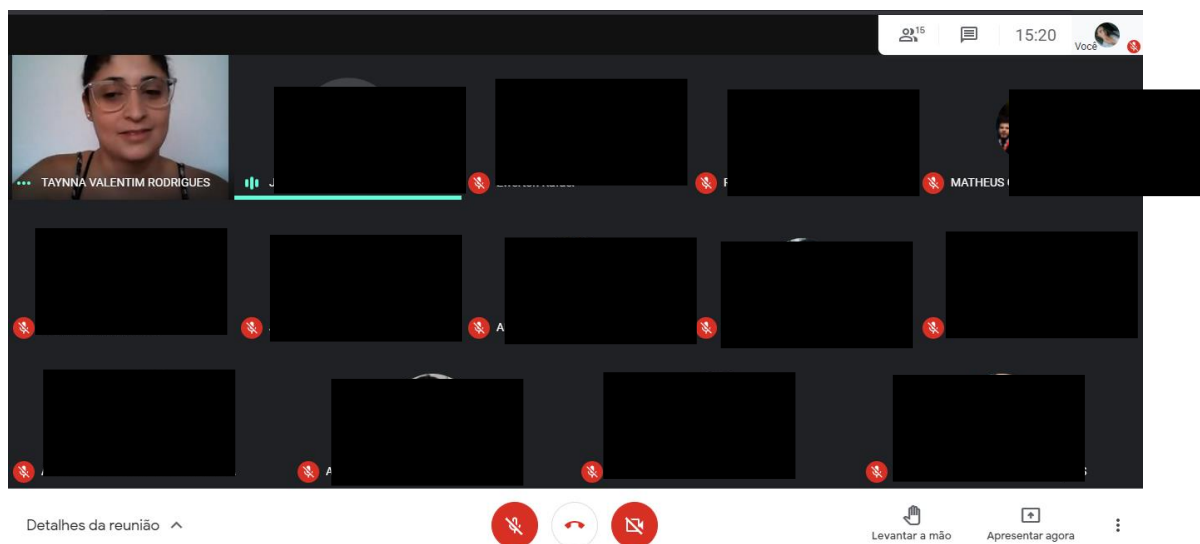


Figura 5: Reunião de planejamento das atividades da Residência Pedagógica, com a preceptora Taynnã. Observação: preservando a identidade dos colegas residentes, usamos essa faixa de cor preta.

(Acervo pessoal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das atividades aplicadas no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, foi possível perceber a importância das plataformas digitais nesse processo de reinvenção, principalmente o google meet no qual fornece uma visibilidade melhor com os alunos, e por conseguinte o lugar que possui maior aproveitamento, pois eles podem participar pelo áudio

ou pelo chat de mensagens levantando dúvidas e questionamentos a respeito do que está sendo debatido no ambiente virtual.

Diante disso, os desafios e as possibilidades no processo de ensino aprendizagem são muitos, desde os planejamentos que não seguem à risca do que elaboramos até os contratempos que ocorrem no cotidiano, afinal toda aula é singular mesmo que seja aplicada em uma mesma série em diferentes turnos, a composição da turma e a postura do docente naquele determinado momento faz com que a aula se torne única.

No ensino remoto por exemplo, os desafios não cessaram, pelo contrário se revelaram de forma intensa, gerando mais preocupações e receios. Contudo, não deixamos de pesquisar plataformas e pensar em estratégias que ressignificassem o saber dos nossos discentes, afinal a aprendizagem exige isso, uma troca mútua de conhecimentos entre docente e discentes.

Isso posto, consideramos que o ensino remoto nos elencou fatores positivos e negativos neste primeiro semestre do ano de 2021, tendo em vista, que as plataformas utilizadas nesse período remoto poderão ser reelaboradas para que as gerações futuras possam utilizar delas, além de servi-las como complementos no ensino híbrido. Por fim, ressaltamos que ser professor sempre foi e será um ato de resistência principalmente nesses tempos sombrios, e se escolhermos fazer à docência por amor, a luta por democracia no ensino e sobretudo a valorização se tornará uma corrente mais forte e digna.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História? [2006] Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03> Acesso em:

CAIMI, Flávia Eloisa. *O que precisa saber um professor de história?* [2015]. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>.

COSTA; Angélica Ferreira da, SILVA; Jannabsa Jussara Rodrigues *et al.* **Uso do google meet como ferramenta de aproximação: atividades docentes em tempos de isolamento social.**

MARTINS, M. P. DE S.; SOUSA, R. P. DE. Ensino de História: estudos domiciliares em tempos de Covid-19. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 23 set. 2020.

MEDEIROS, Laiana Da Silva; DUARTE, Kamille Araújo. **Percepções docentes: estratégias e ferramentas para adaptar o ensino em tempos de pandemia.** Anais VII

CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69279> . Acesso em:

SEEGGER et al., **Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica.** v (8), nº 8, p. 1887 - 1899, AGO, 2012. (e-ISSN: 2236-1308).

Wanderley, Sonia; Nicolau, Giselle. **Aprender História em tempos de pandemia: Aprendizado escolar e cultura histórica.** Rio de Janeiro, 2020.