

**Organização**

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Lucas Victor Silva

# A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO HISTORIOGRÁFICO

O PIBID e a (re)construção  
da prática pedagógica

**Coleção**

Docência em Formação



Editora  
Universitária  
da UFPE



# **A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO HISTORIOGRÁFICO**

**O PIBID e a (re)construção  
da prática pedagógica**



**Organização**

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Lucas Victor Silva

**A SALA DE AULA  
COMO LABORATÓRIO  
HISTORIOGRÁFICO**

**O PIBID e a (re)construção  
da prática pedagógica**

**Coleção**

Docência em Formação



Recife/2020



Reitor: **Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão**

Vice-Reitor: **Prof. Gabriel Rivas de Melo**

### **Conselho Editorial**

Diretor da Editora Universitária da UFRPE:

**Bruno de Souza Leão**

Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE:

**Maria Wellita Santos**

Conselheiros:

**Andréa Carla Mendonça de Souza Paiva**

**Maria do Rosario de Fátima Andrade Leitão**

**Monica Lopes Folena Araújo**

**Rafael Miranda Tassitano**

**Renata Pimentel Teixeira**

**Soraya Giovanetti El-Deir**

Revisão dos autores

Editoração e capa: **Bruna Andrade**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

- 
- S159 A sala de aula como laboratório historiográfico: O PIBID e a (re)construção da prática pedagógica / Juliana Alves de Andrade, Lúcia Falcão Barbosa, Lucas Victor Silva, organizadores. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020.  
158 p. : il. – (Coleção Docência em Formação)

Inclui referências.

1. História – Estudo e ensino 2. Professores - Formação
- I. Andrade, Juliana Alves de, org. II. Barbosa, Lúcia Falcão, org.
- III. Silva, Lucas Victor, org. IV. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) V. Série

CDD 370.71

---

ISBN: 978-65-86466-05-8

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Docência em Formação* tem por objetivo publicizar as experiências formativas vivenciadas por licenciandos, professores universitários, estudantes e professores da rede pública básica de ensino através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE, bem como as reflexões sobre essas práticas.

O PIBID/UFRPE, aprovado em edital CAPES em 2008, é um programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Ele tem como finalidade fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRPE, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco e, em consequência, melhorar o desempenho dos estudantes das redes municipais e estadual de ensino.

São 14 licenciaturas presenciais envolvidas com o Programa, presentes em três campi – Recife, Garanhuns e Serra Talhada e 24 Escolas Parceiras do Programa, distribuídas nos municípios de Recife, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Serra Talhada e Garanhuns. O Projeto Institucional PIBID/UFRPE tem por desígnio promover um ensino que prepare professores e alunos para uma

inovação conceitual, procedimental e atitudinal, tomando como referência a dimensão complexa inerente aos fenômenos estudados em cada área do conhecimento.

Desenvolvemos um plano de trabalho institucional que, em consonância com as diretrizes da CAPES/MEC, tem como objetivos: 1- Formar licenciandos da UFRPE voltados à pesquisa, à reflexão e, conseqüentemente, à docência centrada nos desafios oriundos do complexo sistema escolar, em especial, da escola pública, com as demandas que dela emergem; 2- Contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, em conformidade com as problemáticas identificadas no processo de ensino/aprendizagem e coparticipação com licenciandos bolsistas do PIBID; 3- Elevar a qualificação inicial de professores através de atividades que promovam a integração Universidade-Escola; 4- Promover o protagonismo de professores como coformadores dos licenciandos; 5- Promover a articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem, através de atividades multi e interdisciplinares; 6- Contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no ensino.

Desde o início das suas atividades nas Escolas Parceiras em 2009 até o ano vigente, o PIBID/UFRPE é concebido em uma perspectiva interdisciplinar, considerando o eixo temático “CIÊNCIA E CONTEXTO: letramento científico na Educação Básica”. Assim, prevê ações integradas entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando o acompanhamento administrativo, pedagógico e científico; atividades de ensino de caráter disciplinar e interdisciplinar; uso dos diferentes espaços escolares e espaços extraescolares; bem como atividades formativas da equipe e a produção de reflexões teóricas acerca da prática desenvolvida.

Ao longo de todos esses anos de trabalho, temos percebido uma mudança substancial em nossas licenciaturas e nas Escolas Parceiras, que se traduz, sobretudo, no aumento do número de monografias (TCC) com tema ensino/aprendizagem, no aumento do IDEB nas Escolas Parceiras do Programa e no desenvolvimento

de metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos de caráter inovador. É com prazer que todos nós que fazemos a Coleção *Docência em Formação* compartilhamos com a comunidade acadêmica e com a sociedade os frutos desse trabalho.

**Lúcia Falcão**

Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação  
à Docência-PIBID/UFRPE (Gestão 2012-2018)



## PREFÁCIO

Os cursos de licenciaturas oferecidos, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), apresentaram mudanças significativas, na maneira de pensar a formação de professores(as) de Biologia, Educação Física, Física, Química, Matemática, Computação, Letras, Pedagogia e História. Essas modificações são reflexos das políticas públicas voltadas para a formação inicial docente, como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RENAFOR). Nos últimos anos, institucionalmente, a UFRPE tem trabalhado para superar o modelo tradicional de formação. Os esforços da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) se voltaram para minimizar as marcas da dicotomia teoria-prática e a falta de integração disciplinar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Sem dúvida, na direção de tentar equacionar a dicotomia teoria-prática, a PREG apoia incondicionalmente o Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação, como um ambicioso programa coordenado pela Diretoria de Educação

Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde, então tornou-se a maior política pública voltada para a formação inicial de professores no país. A quantidade de estudantes atendidos pelo Programa é expressiva, basta observar o crescimento exponencial de participantes. Em 2009 o PIBID possuía cerca de 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES) e, em 2014, atingiu o nível de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência (GATTI, 2010).

Na UFRPE, nos últimos 10 anos, o PIBID recebeu aproximadamente cerca de 850 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES). Nesse período, trouxe para o centro do debate institucional questões que precisavam ser resolvidas, como, por exemplo, a permanência da fragmentação curricular baseada na chamada perspectiva do 3+ 1; a dicotomia teoria-prática e a fragilidade das relações institucionais com as redes municipais e estaduais de ensino. Essas questões foram amplamente problematizadas e estamos buscando superá-las. A UFRPE implementou as Práticas como Componentes curriculares e organizou o processo de aproveitamento das atividades realizadas no PIBID como carga horária prática. Logo, podemos afirmar que o PIBID provocou uma ruptura no nosso modelo de formação, desafiando a universidade a reconhecer a emergência de outras narrativas e a necessidade de responder a novas perguntas do campo da formação docente.

O PIBID é uma importante política pública de valorização do magistério, pois, além de garantir condições materiais, ao conceder bolsas de incentivo, para que os(as) estudantes da UFRPE permaneçam na universidade de forma justa e digna, permite que a IES discuta constantemente a sua proposta formativa, revendo problemas como: ausência de práticas efetivas dos(as) licenciados(as), ausência de formação pedagógica dos formadores e falta de experiência na pesquisa.

Nesse sentido, podemos afirmar a partir da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação que a UFRPE acolhe essas perguntas e abraça

a vivência dos licenciandos(as) e docentes da UFRPE no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Essa abertura da PREG, sem dúvida, tem modificado a forma de planejar, organizar e desenvolver a formação dos futuros professores(as) da Educação Básica, sobretudo, pela interferência que o PIBID realiza nos percursos formativos, ao trazer para a universidade as experiências vividas no chão da escola. Por isso, defendemos com muito entusiasmo a sua existência e permanência.

Por fim, ressaltamos que o PIBID, além de transformar a UFRPE e as demais Instituições de Ensino Superior, tornou-se uma ferramenta imprescindível, para o processo de integração da Educação Básica e o Educação Superior. Com o PIBID, as universidades fortalecem os vínculos institucionais com as escolas das redes estaduais e municipais, reconhecendo-as de fato e de direito como instituições co-formadoras dos futuros professores(as). Esse reconhecimento, sem sombra de dúvida, transforma o PIBID num potente instrumento revolucionário, pois, segundo António Nóvoa, se aprende a ser professor(a) dentro da escola que é coração da profissão: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 204).

Recife, 20 de Março de 2020.

**Maria do Socorro de Lima Oliveira**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFRPE

## Referência bibliográfica

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, no 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma Revolução no campo da Formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p,199-210.

## NOTA DA ORGANIZAÇÃO

O sexto volume da Coleção **Docência em Formação** traz mais uma vez as contribuições dos bolsistas da subárea de História do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). São artigos frutos de parcerias entre discentes, orientadores, supervisores e coordenadores e que abordam temáticas como novos conteúdos históricos escolares, metodologias de ensino de História e formação de professores.

O público leitor tem a sua disposição textos sobre as possibilidades de uso da literatura, do cinema, dos jogos de tabuleiro e música no ensino de História. Ainda divulgamos reflexões sobre conteúdos históricos como as guerras, os tratados de paz, a pré-história, Idade Média, relações de gênero, alimentação e história dos povos indígenas e afro-brasileiros. A coletânea termina com um depoimento sobre a participação de pibidianos nas ocupações e nas manifestações contrárias a PEC 55 ocorridas em 2016.

No contexto político em que vivemos, a divulgação de conhecimento produzido pelo PIBID é estratégica para a mobilização da opinião pública sobre a importância, pertinência e necessidade do

investimento na formação inicial e continuada de professores. Não há caminho possível de melhorar a educação pública brasileira, sem investimento em formação docente.

Recife, 2020.

**Juliana Alves de Andrade**

**Lucas Victor Silva**

**Lúcia Falcão Barbosa**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO</b> .....	<a href="#">V</a>
<b>PREFÁCIO</b> .....	<a href="#">IX</a>
<b>NOTA DA ORGANIZAÇÃO</b> .....	<a href="#">XIII</a>
<b>“De Crepúsculo a Jane Austen”: história de leitura e as leituras de uma biblioteca escolar. Experiência no PIBID/UFRPE-2016</b> .....	<a href="#">17</a>
Pâmela Maria de Carvalho Camelo Rozélia Bezerra	
<b>Lendo filmes e percebendo histórias: a linguagem audiovisual como instrumento de ensino</b> .....	<a href="#">31</a>
Renan Moura de Freitas Lucas Victor Silva	
<b>A história das guerras e da paz em sala de aula: experiências de um projeto de intervenção no CODAI-UFRPE</b> .....	<a href="#">45</a>
Carlindo José da Silva Júnior Lucas Victor Silva	

<b>Stone Age: uma abordagem didática possível aplicada ao ensino de história</b> .....	<b>59</b>
Bruno Barros da Silva	
Wesley Anderson de Carvalho Barbosa	
<b>O ofício do historiador em sala de aula: relatos de experiências da prática docente</b> .....	<b>75</b>
Victor Hugo Abril	
Agenor Matheus Ferraz Brandão Magalhães	
<b>Diversidades sexuais e de gênero: o PIBID como agente de reflexão e resistência na escola</b> .....	<b>89</b>
Juliana Alves de Andrade	
Lilian Carla da Silva Freitas	
<b>Por um ouvido histórico: usos, possibilidades e diálogos entre o ensino de História, a História da música e a música erudita</b> .....	<b>103</b>
Douglas José Gonçalves Costa	
Lucas Victor Silva	
<b>Ensino, Literatura e Alimentação: a história afro-indígena</b> .....	<b>119</b>
Débora Santos Maciel de Jesus	
Rozélia Bezerra	
<b>Ensino de História nos anos iniciais, uma experiência pibidiana</b> .....	<b>129</b>
Poliana Soares de Oliveira	
Lucas Victor Silva	
<b>Quando a formação de professores acontece na luta: um depoimento sobre as experiências políticas no PIBID UFRPE, no OCUPE UFRPE e nas manifestações contrárias à PEC 55 em Brasília</b> .....	<b>143</b>
Danton Soares Brasil dos Santos	
Lucas Victor Silva	
<b>DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)</b> .....	<b>155</b>

# **“De Crepúsculo a Jane Austen”: história de leitura e as leituras de uma biblioteca escolar. Experiência no PIBID/UFRPE-2016**

Pâmela Maria de Carvalho Camelo<sup>1</sup>

Rozélia Bezerra<sup>2</sup>

## **Introdução**

De alguma forma tudo tem uma história, e isso não se faz diferente com este trabalho. Desde minha entrada no Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) a minha intenção foi unir a literatura e a história. É possível dizer que fui contemplada em meu desejo durante os dois anos em que estive na Escola Dom Bosco de Casa Amarela, Recife. Digo isso porque, nesse espaço de tempo, convivi com diversos estudantes, e com isso pude, de algum modo, participar de suas vidas por mais que fosse algo passageiro. Queria que essa experiência pudesse render frutos, deixar algo na vida de alguém e essa foi uma das principais coisas que me moveram ao longo do tempo que estive nessa escola.

---

1 Graduada em Licenciatura Plena em História pela UFRPE. Ex-bolsista PIBID.

2 Professora Orientadora. Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Para chegar a esse fim pensei em utilizar a literatura, pois a minha experiência com ela mudou meus horizontes. Saí de um mundo cheio de “muralhas” e passei a ampliar minha maneira de perceber as coisas. E perceber é algo de extrema importância. Não é à toa que podemos associá-lo a diversos outros verbos como compreender, captar, atingir, descobrir, entender. Nisso, fica notório a força das palavras e o quanto elas são capazes de mexer com as percepções de alguém. Elas mexeram com as minhas. Então esse foi o motivo de ter utilizado literatura em meus projetos. Durante o programa contei com o apoio de muitas pessoas: Aurino Bezerra, professor supervisor de área de História para o PIBID; Ana Dornelas, professora da escola que tomava conta da biblioteca e, por fim, Rozélia Bezerra, professora e orientadora, que, acho, ama mais a literatura do que eu. Também, não podia deixar de citar os estudantes que me receberam, e, de algum modo eles que fizeram meus projetos terem vida e puderam mudar a minha também.

Dessa forma cheguei na Escola Dom Bosco, em 2015, como Bolsista para executar um projeto elaborado para atender o tema adotado pela escola que era a Cultura de Paz. Assim, foi realizado o *Encontros e conversas com Jane Austen e Leonardo Boff: reflexões sobre História(s), Sustentabilidade e a Cultura da Paz*. Esse trabalho foi o primeiro que fiz relacionando história e literatura, e nele utilizei a minha autora favorita, Jane Austen. Conheci os seus clássicos através de um filme que assisti, *Orgulho e Preconceito*, baseado na sua obra. Desde então comecei a ler seus livros e me apaixonei, cada vez mais. Escolhi então seus clássicos para utilizar como análise.

Foi possível descobrir estudantes apaixonados por literatura, e, também, por Jane Austen.

Meu segundo projeto na escola foi uma produção de literatura de cordel. Foi realizado com as turmas dos 9º anos. Dessa vez os estudantes eram os autores. Foram eles que criaram mundos e ampliaram horizontes e me surpreenderam. O mais bonito foi poder ter contato com o que eles escreviam, o entusiasmo deles ao chegar mostrando o que acabara de ter feito. Era algo realmente sem uma palavra que pudesse definir, talvez felicidade. Claro, que

tinham aluno(a)s que não achavam aquilo muito importante, mas isso faz parte. São fases da vida e a adolescência é muito difícil, fora que não sabemos o que se passa na cabeça de cada um que está ali, aglomerado em uma sala quente, que nem o ventilador funciona. E talvez na idade deles, eu mesma fosse um desses aluno(a)s que não deram bola aos projetos e sonhos de minha professora. Cada vida tem seu próprio tempo.

Perto do final da minha bolsa, fiquei me perguntando o que faria. Em alguns devaneios, percebi que tinha um espaço na escola que pouco frequentei porque esse ambiente estava fechado, já fazia algum tempo. Era a Biblioteca Escolar. Então, conversei com meu supervisor de área o Professor Aurino e ele me disse que havia uma professora de letras que estava querendo sair da sala e ir para a biblioteca. Foi quando percebi que era este o espaço que estava querendo ocupar para fazer um novo projeto. Entre conversas, soube que eu só poderia ficar na biblioteca se houvesse alguém que me acompanhasse. Fui saber quem era a pessoa que desejava coordenar a Biblioteca e descobri que era a professora Ana Dornelas. Seu lugar se fazia de extrema importância pois, além de abrir o espaço escolar, ela poderia me supervisionar no PIBID.

Então meu projeto começou. Era outubro de 2016. A ideia, inicial, era reorganizar a biblioteca e depois utilizar aquele espaço para fazer intervenções culturais, tendo a história e a literatura como motes. Foram três meses de organização. Infelizmente aquele espaço estava esquecido pelos alunos da escola e com ele as suas histórias que estavam em cada um dos livros daquele acervo. E tinha cada história! Cada estante era algo novo. Foram meses descobrindo cada canto daquele lugar e deixando um pouco de nossas vidas. Não fomos apenas eu e Ana Dornelas, foram diversos outros pibidianos(as), Maria Cristina (História), Lorenna Brito (Letras). Depois iniciei uma campanha para envolver os estudantes da escola para ajudar na organização do acervo. Assim, os alun(a)s passavam suas horas vagas naquele lugar. Não para matar o tempo, mas para nos ajudar a organizar o acervo. Nosso querido Daniel que passou muitos dias conosco e a sua felicidade era carimbar

os livros. A felicidade maior dele e dos seus colegas que iam nos ajudar, foi o momento em que abríamos as caixas com os livros novos. O sonho se fez em nome de livro e aqueles estudantes ficaram maravilhados ao ver a edição completa de Harry Potter ou do Senhor dos Anéis ou de A Guerra dos Tronos e todos aqueles livros que enchem os olhos de muitos adolescentes.

Assim começou o projeto. Eu me via naqueles estudantes, pois comecei a gostar de ler com um *best-seller* e cheguei aos clássicos da literatura, como Jane Austen.

Nossa história se inicia com a importância de um espaço como a Biblioteca Escolar e de como essa literatura de “massas” pode abrir horizontes. Como ela nos possibilita ir de Crepúsculo a Jane Austen, não esquecendo de como a literatura e essa forma de produção é importante para o estudo da história.

## **O uso da literatura como fonte para a história**

A ciência histórica é formada por diferentes teorias e nessa formação da história da historiografia tem aquilo que se entende por “representações do tempo histórico” assim como e o olhar do historiador é formado por elas. E assim o conhecimento histórico só se renova, uma nova história só aparece quando se realiza uma mudança significativa na representação do tempo histórico. Digo isso porque a literatura, nem sempre, foi considerada importante para a história, ao tempo em que a ciência histórica estava se tornando efetiva nas universidades. Os teóricos do século XIX decidiram fazer uma história factual, retirando dela as ciências sociais e as especulações. Nesse parâmetro, a literatura seria, então, especulativa. Isso começa a se modificar quando começaram a existir mudanças nessas “representações da história e esta reconstrução oferece também uma nova visão de futuro, uma reorientação da ação e dos seus valores, isto é, oferece uma utopia” (REIS, 2000, n.p). Com a reaproximação da história com as outras ciências se percebe uma linha voltada à interdisciplinaridade. Surge um novo

tempo histórico e com ele uma nova escola histórica “Os Annales foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas. Eles usavam escritos de todos os tipos; psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos” (REIS, 2000).

Então no século XX, a literatura voltou a ser importante como fonte para o estudo histórico, ampliando os estudos dessa disciplina. Ela que é composta por campos de interesses, que flutua entre objetos de estudos e temas acaba por se encontrar com a literatura. Ambas, de algum modo, se conectam por envolverem o homem como fonte de análise, ou ser objeto de estudo.

A literatura seria produção viva do homem e a história estuda essa produção. Segundo Sandra Pesavento (2003, p. 81)

ambas são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. [...] ambas são formas de representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história, e, nesta medida, possuem um público destinatário e leitor.

A história e a literatura almejam representar as experiências do homem no tempo. Isso permite que essas duas áreas do conhecimento utilizem uma a outra para interpretação e estudo. A literatura pode servir como representação de um tempo vivido, seja do autor ou de seu imaginário e a história vive a busca de representar as ações do homem no tempo, sendo também utilizada na área da disciplina de letras para análise e fatos dentro dessas obras, inclusive análise dos autores e do tempo histórico no qual a obra foi escrita. Com isso, é possível compreender ou deduzir que

a literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das

disposições legais ou códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (PESAVENTO, 2003, p. 82-83)

Foram esses alguns dos motivos que, também, me levaram a criar projetos que se voltassem ao uso da literatura como fonte para história, pois ambas as disciplinas acabam por ter campos de interesses parecidos, se completam. Além da união dessas áreas possibilitar um estudo baseado em conexões que permitam o encontro de informações sobre os diversos tempos passados, com suas peculiaridades, através de vidas que apesar de existirem no papel, podem representar a realidade com veracidade, pois a literatura também é capaz de representar a vida, assim como a história já o faz.

## **A importância da biblioteca**

Os seres humanos têm um certo instinto que os leva a querer registrar seus momentos. Ao longo da história se vê que isso aconteceu de diversas formas, quer tenha sido através de pinturas rupestres, quer tenha sido através da escrita ou da fotografia. E essa escrita pode estar salva e estruturada em um só espaço: Biblioteca. Nela se encontram um conjunto desses registros. Podemos ter enciclopédias, mapas, fotos, etc., mas, isso vai depender de quem a organizou e o que pretendia com esse espaço, pois até mesmo as bibliotecas têm as suas singularidades e seus perfis mudam de acordo com o público que ela deseja alcançar. Por exemplo, temos bibliotecas públicas do Estado, bibliotecas de universidades, bibliotecas escolares, cada uma com um perfil diferente de usuário, e elas procuram de algum modo chamar a atenção desses que consomem histórias, seja qual for a sua singularidade.

O escritor argentino Jorge Luís Borges escreveu sobre uma Biblioteca. A Biblioteca de Babel. Para ele esse espaço representava

sua vida e seria o sepulcro que acolheria seu corpo morto e inerte. Ele se disse um peregrino desse espaço, onde, em sua juventude, fez viagens em busca do livro ideal. Não o achou, mas esperou que, ficando cego pudesse descansar de sua busca infundável, porque ele pensava assim: “Afirmo que a Biblioteca é interminável”. E sendo interminável ela sempre existiu, desde sempre e resistirá ao tempo. E assim ela “é a eternidade futura do mundo, nenhuma mente razoável pode duvidar” (BORGES, 1941,1999, n.p).

E, em uma escola, como é pensada uma Biblioteca?

### **Biblioteca escolar: muito além do tempo perdido**

A Biblioteca Escolar “é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação”. No caso da Escola, a biblioteca surgiu com o intuito de fazer com que haja interdisciplinaridade e isso ocorre a partir de uma abordagem contemplando o currículo. Dessa forma, esse espaço deveria fazer parte do planejamento das atividades que envolvem esse cotidiano escolar, por estar diretamente ligado à formação do humano e da construção do conhecimento, fazendo parte do processo pedagógico de cada escola. E segundo o Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (2006) os objetivos desse ambiente, incluem: intensificar os objetos de estudo do currículo da escola, manter o hábito da leitura, oferecer vivências que envolvam a produção de conhecimento que está voltada a compreensão, imaginação, apoiar na prática de habilidades e aprendizagem, promover o acesso a diversos recursos em nível local, regional, nacional e global, organizar atividades que incentivam a consciência cultural e social, assim como a sensibilidade, trabalhar em conjunto com o corpo escolar, proclamar a liberdade intelectual e acesso a informação, por fim e não menos importante, promover a leitura. Todos esses aspectos fazem parte

do que faz uma biblioteca e do quanto esse espaço tem importância na construção e formação de pessoas, nesse espaço de fabricam histórias, conhecimentos e se desenvolvem seres pensantes que através da sua imaginação não capazes de conhecer um mundo totalmente diferente do seu. A biblioteca também liga as diversas ciências, seja ela a História, a Geografia, a Filosofia. Seu acervo traz consigo a interdisciplinaridade. Caso exista um espaço indispensável para a formação humana, um espaço a ser valorizado, uma mistura entre o novo e o antigo, unindo a produção humana, esse lugar se chama **biblioteca**.

Pensando sobre a biblioteca escolar na Escola Dom Bosco e sobre meu pequeno tempo de experiência com ela, pude perceber o quanto esse espaço é desvalorizado, até pelos próprios professores que, muitas vezes, nem sabem quais são os livros que existem naquele espaço. Esse desconhecimento acaba por fazer com que haja uma ausência de incentivo ao uso da Biblioteca Escolar. Isso talvez seja reflexo de diversas coisas como a pouca importância dada ao uso do livro, que se não for incentivado no ambiente escolar é capaz de muitos estudantes ao longo de todos os anos que estiverem dentro da escola só terem acesso direto a um único tipo que seria o livro didático, restringindo diversas possibilidades desse estudante ter acesso aos inúmeros mundos que existem dentro de uma biblioteca. Outro fator que possivelmente leva à pouca valorização do uso desse espaço, talvez seja até mesmo a própria política da gestão escolar que (na maioria das vezes) não percebendo a importância desse ambiente para a formação de leitores, não libera esses estudantes para que possam viver outros lugares da escola que não sejam o da sala de aula. Digo isso pois o horário do uso da biblioteca se faz muito restrito. Os estudantes tinham, apenas, o horário do intervalo, que dura cerca de 20 minutos e o horário da saída. Vejo isso como algo negativo e vale refletir, aqui, sobre que tipo de pessoas queremos formar nas escolas brasileiras.

## De Crepúsculo a Jane Austen: caminhos cruzados com a Biblioteca da Escola Dom Bosco

*De Crepúsculo a Jane Austen.* Foi assim que começou a minha relação com os livros. Dificilmente me encantava com os livros paradidáticos que tinha que ler nos tempos do colégio. Além disso, achava a biblioteca da minha escola pouco atrativa, não gostava de lá. Acredito que com mais ou menos com uns 14 anos tive contato, pela primeira vez na vida, com um livro que li e realmente gostei. Parecia que eu era a menina em busca do livro de Monteiro Lobato, no conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. De fato, era clandestino. Virava madrugada dentro e, até mesmo, me escondia da minha mãe para ficar lendo, pois varava noites e ela não gostava que ficasse sem dormir. Assim, li os quatro livros da saga Crepúsculo, de Stephanie Meyer em um mês. Nunca havia feito algo do tipo antes.

Mas, o que isso tem a ver com formação da Biblioteca Escolar da Escola Dom Bosco e com a necessidade de incentivar a leitura, mesmo que seja de best-sellers, entre os escolares? Uma possível explicação para isto foi dada por Souza (2017)

Para muitos adolescentes a leitura na escola tornou-se sinônimo de tarefa árdua, chata e obrigatória. Na maioria das vezes, os alunos ainda não se constituíram leitores, estão iniciando. **Leem os livros literários “cânones” (ou parte deles) determinados pelo professor apenas para realizarem as tarefas e avaliações escolares e não serem reprovados no final do ano letivo** (SOUZA, 2017, n.p. O negrito é de minha autoria).

Outra possibilidade desse afastamento dos estudantes em relação à leitura são aulas da disciplina Língua Portuguesa – Literatura é porque “o que muitos alunos veem nas aulas de literatura são simplesmente datas, períodos literários e nomes de autores” (SOUZA, 2017).

Muitas vezes, o que se dá é um descompasso entre a escola e a vida cotidiana desse estudante pois

Percebe-se, porém que muitos jovens consomem fora dos muros da escola uma literatura não-legitimada: a chamada literatura de massa, representada principalmente pelos best-sellers, que acabam seduzindo seus leitores através de composição simples, linguagem acessível e enredo envolvente. Todavia, essa literatura é repudiada no meio acadêmico e por muitos professores que a consideram como baixa-literatura ou literatura de mercado, não sendo nem mencionadas no contexto. (SOUZA,2017, n.p )

Nesse ponto, há uma estreita conexão com minha experiência com a leitura. E ela era a mesma dos estudantes da Escola Dom Bosco. Percebi isso durante o tempo que fui bolsista PIBID. Principalmente durante o processo de organização e abertura da biblioteca da escola Dom Bosco. Era extraordinário a quantidade de estudantes que quando chegavam na biblioteca iam direto para a estante dos best-sellers. De repente me via como aqueles estudantes: descobrindo o prazer da leitura em uma literatura considerada de massa, porém era aquela desejada para ser lida. Foi nesse tempo que revivi minha história de leitura.

Então, se faz interessante pensar que a leitura e o perfil do leitor transitam e aquele leitor que começou lendo um best-seller, também pode navegar em outros oceanos, afinal como ir de Meyer a Austen? Acredito que tudo depende do perfil do leitor, afinal existe algo em comum entre ambas as autoras que me atraiu, o romance que vem junto de suas histórias, e toda a trama e a busca de seus personagens em se sentirem especiais, completos e até mesmo amados, claro que cada uma com sua peculiaridade, mas antes precisei ler Meyer, para ir a mares mais distantes de uma escrita mais rebuscada como a de Austen em pleno século XIX. Aí está a importância do best-seller, que este por se aproximar da

linguagem e do tempo em que o leitor se encontra, abre espaço e o prepara para outras leituras, de outros tempos, levando aquele que lê a épocas diferentes da dele.

O ensino de literatura nas escolas de ensino médio vive hoje um grande impasse. Herdeiro de uma visão clássica de literatura, é prisioneiro hoje de um anacronismo que o distancia do aluno. A sequência historicizante dos estilos literários e enfadonha: assemelha-se às antigas aulas de História dadas através dos apontamentos colhidos juntos às fichas amareladas do professor. Ainda que sejam observados desmembramentos futuros, os fatos históricos apresentam-se circunscritos a um tempo. A arte expressa na literatura, ao contrário, só existe como possibilidade de deslocamento de uma contemporaneidade em que é produzida. Nestes termos, as antigas aulas de História conseguiam ser mais coerentes que as de Literatura atuais (MAFRA, 2003, p.24).

Existe, então, um impasse entre os tipos de literatura e isso divide bastante os críticos literários, já que a “massa” aprendeu a amar o best-seller, e a academia têm uma grande resistência e esse modelo que surgiu. Sodré em seu livro denominado *Best-Seller a literatura de mercado* comenta que:

Difícilmente se formulará a respeito de um texto de literatura de massa um juízo crítico dessa ordem: “O tema desse escritor não é só a decadência; é, talvez acima de tudo, o temor da dissolução, da perda de identidade, o horror ao vazio ontológico, a angústia de uma consciência a ponto de se extinguir”. Este discurso é típico de crítico literário e costuma dirigir-se apenas a obras em circulação numa esfera socialmente reconhecida como culta, que pode ser a escola, o salão, a academia, o círculo de literatura, etc. Do produto de literatura de massa, costuma-se dizer que “é envolvente”, “emocionante”, etc.

São juízos que partem diretamente do mercado consumidor (SODRÉ, 1985, p.6)

Sobre esses reflexos, o que pensar da literatura de massas ou da literatura culta? O que as diferencia e quais os motivos que levam a esse público adolescente a nessa idade escolher os best-sellers? Sodré diz então que na literatura culta existe uma preocupa o que se diferencia da leitura de massas “o estilo culto implica uma interven o pessoal do escritor tanto na técnica romanesca corrente como na língua nacional escrita” (SODRÉ, 1985, p.14). Enquanto que, na literatura dos best-sellers “Não está em primeiro plano a questão da língua nem da reflexão sobre a técnica romanesca. O que importa mesmo são os conteúdos fabulativos, destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade.” (SODRÉ, 1985, p.15).

Acredito que essas respostas de algum modo sanam as perguntas mas não completamente, ainda existe muito a se entender acerca do que é culto e do que não é, e isso envolve diversas coisas que não sejam a literatura também, como por exemplo a música, o cinema, nessas áreas também existem divergências. O que não podemos dizer é que uma seja melhor do que a outra, ambas têm suas especificidades e carregam consigo, o poder da palavra, e possibilitam que as pessoas possam imaginar, vivenciar, histórias, mundos, personagens diferentes. Nas palavras do crítico literário Harold Bloom

Ler bem   um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo a minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres. Ler nos conduz à alteridade, seja   nossa própria ou   de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de fic o   alteridade e, portanto, alivia a solidão. Lemos não apenas porque, na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura, mas, também, porque amizades são frágeis, propensas a diminuir em número, a desaparecer, a sucumbir em decorrência da distância, do tempo, das divergências,

dos desafetos da vida familiar e amorosa (BLOOM, 2001, p.15).

A literatura está aí para isso, para que possamos reviver as humanidades. Ela faz com que nos sintamos mais vivos e, até mesmo, possibilita fugir de uma realidade, buscar um refúgio e ir atrás de utopias. Ler talvez seja o conforto da alma. Existe uma importância em ler, independente de qual obra seja, clássico ou best-seller, portanto que possibilite ao leitor ou leitora que navegue por essas águas infinitas no mundo dos livros.

### **Considerações finais**

Ao longo de todo o processo do projeto que se dividiu em dois momentos, o de organização da biblioteca da escola Dom Bosco e depois de sua abertura, durante esse período apesar de haver uma mudança sutil, houve uma melhoria da relação dos estudantes com aquele espaço que renascia na escola. Atualmente, existem estudantes voluntários que auxiliam Ana Dornelas, professora de letras que fica responsável pela biblioteca no horário da manhã, e esses mesmos estudantes revezam para ficar no turno da tarde, já que até a minha última visita na escola ainda não tinha uma pessoa responsável pela biblioteca durante esse espaço de tempo, só haviam nos horários da manhã e da noite. Ocorreu inclusive uma maior relação desse espaço com os próprios docentes, que passaram a indicar a biblioteca como espaço de pesquisa.

Esse projeto finalizou minha estrada como bolsista do PIBID. Durante os dois anos em que estive na Dom Bosco foi possível viver uma experiência única de contato direto com os estudantes, pois apesar de ter estado em sala de aula durante um certo tempo não me aproximei deles como no período que estive nesse último projeto da Biblioteca Escolar. Através dessa atuação foi possível manter contato e tomar conhecimento do acervo que tem esse espaço: livros de todos os tipos, enciclopédias, livros de história, biografias,

livros de música, teatro, cinema, Livros Didáticos raros, como é o caso de “Cazuza”, livro de Leitura de Viriato Correia. E mais uma vez tive a oportunidade de ver o quanto a literatura e a história podem se unir e fazer com que o ensino de história seja algo rico e dinâmico, que o professor de história ao utilizar seu conhecimento, com as história dos diversos mundos da leitura pode trabalhar seu conteúdo de uma maneira diferente e diversificada, afinal existe uma História dentro de toda história, seja ela em quais quer que se sejam as suas temporalidades, estamos falando da história da produção humana, e a biblioteca conta isso.

## Referência bibliográfica

- BARROS, J. D' Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BLOOM, H. **Como e porque ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MAFRA, N. D. F. **Leituras á revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.
- VASQUES, B.; GONÇALVES, D.G.; IRENE, E.; KAROLINE, J.; ALBINO, S. Biblioteca Escolar: Conceitos, Objetivos e Finalidades In: ROSA, R.; ESTEVAM, H. M.; BESSA, J. (Org.). **A biblioteca no contexto escolar**. Uberaba: IFTM, 2014.
- PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- REIS, C. J. **Escola dos Annales, A inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1985.
- SOUZA, D. F. S de. **A influência da literatura de massa na formação do leitor adolescente**. Disponível no endereço eletrônico: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S5/danilo-souza.pdf>. Data de acesso: 28 de setembro de 2017.
- TRINDADE, M.; MARTINS, M.C. **A função educadora da biblioteca escolar**. Disponível no endereço postal: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-o65-TC.pdf>. Data de acesso: 28 de setembro de 2017.

# Lendo filmes e percebendo histórias: a linguagem audiovisual como instrumento de ensino

Renan Moura de Freitas<sup>1</sup>

Lucas Victor Silva<sup>2</sup>

## Planejamento inicial

Uma leitura rápida do título deste artigo não sugere grandes novidades dentro das pesquisas de ensino e educação. A propósito, há tempos que filmes são utilizados nos mais diversos níveis escolares. Segundo Viana (2011), anteriormente a reforma na educação feita por Francisco de Azevedo (1928), o cinema educativo já fazia parte das discussões sobre estratégias de ensino. Atualmente, é consenso o uso e desuso de filmes por professores nas mais variadas instâncias e níveis de escolaridade. Enfim, dificilmente docentes e discentes ameaçarão a posição desta ferramenta como essencial para a educação.

---

1 Discente da Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE Contato: renanmourafr@gmail.com

2 Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenador da subárea de História do PIBID da (UFRPE). Bolsista CAPES/PIBID. Orientador. Contato: lucasvictor.ufrpe@gmail.com

Com isso, se encaminha uma questão essencial: por que ainda é fundamental a pesquisa sobre a relação do ensino com os filmes? E mais precisamente, de que forma o audiovisual pode se reinventar no ensino de história? Essas são perguntas que permeiam o decorrer dessa pesquisa e que necessitam da compreensão do recurso filmico para além da concepção meramente ilustrativa dos conteúdos de ensino.

O conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como um conhecimento estático, pronto e universal. Segundo Fonseca (2014), nos tempos de hoje, as metodologias de ensino exigem do professor permanente atualização, novas investigações e uma continuada busca por diferentes fontes. Assim, esse conhecimento histórico se reconstrói constantemente, de acordo com a força do tempo e espaço em que está inserido. Para o cinema enquanto fonte dessa história não seria diferente: são necessárias novas investigações e buscar caminhos para reconstruir seu uso no campo da educação.

Assim, embora o título revele uma discussão que já acontece há algum tempo no ensino, ao mesmo tempo ele propõe acrescentar algo novo. E nesse caso, é a perspectiva singular que os alunos tiveram frente a ferramenta do audiovisual. Essa percepção é o grande fator que se espera nos resultados e a partir dela que cresce a força do uso audiovisual na educação e, particularmente, no ensino de história. O termo “lendo filmes e percebendo histórias” deve atentar para uma maneira muito particular de ver e compreender. A partir disso, uma nova consciência do conhecimento histórico pode ser desenvolvida com um olhar sensível frente a imagem em movimento.

Com essas considerações, a presente pesquisa partiu do intuito de analisar o uso e o conhecimento das diferentes linguagens cinematográficas nas aulas de história. Para isso será levado em conta uma intervenção didática realizada na educação básica, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As possibilidades de leitura do audiovisual apresentada aos alunos, a partir dos seus elementos técnicos, configurou um

elemento primordial para a discussão. A explanação dos elementos formadores e de análise da imagem em movimento se mostrou aos alunos como mecanismos possíveis de um aprendizado crítico e sensível da realidade e da História. Portanto, é indispensável para o ensino a discussão entre cinema e história como fontes essenciais ao aprendizado.

O principal objetivo da intervenção didática se constituiu de sistematização dos elementos dentro de um vídeo, como o processo de montagem, os diferentes tipos de planos, a leitura dos ângulos, a subjetividade como elemento construtor e ferramenta reflexiva da imagem em movimento, entre outros. A maneira como os alunos desenvolveram a percepção e sensibilização com esses elementos formadores de um filme é um aspecto central da discussão desse artigo.

Além disso, a intervenção teve o objetivo de articular esses processos com o contexto histórico da Ditadura Militar no Brasil. Mais do que utilizar o audiovisual como mera ilustração do fato histórico, foi necessário analisar as discussões em cima da linguagem do filme e comparar de que maneira esse tipo de análise dialoga com problemas da vida dos alunos, bem como as possibilidades de leitura de imagens em movimento nos seus cotidianos.

Para alcance dos objetivos, foram necessárias duas aulas de aulas de história germinadas, utilizando o método expositivo de exposição didática. Além disso, exibiu-se o curta-metragem *Seu eu Demorar uns Meses*, em sala de aula, e foi discutido os elementos particulares da linguagem audiovisual durante a intervenção. Ao final, foi instruído que os alunos construíssem uma análise crítica da aula, como forma de verificação dos conhecimentos e as novas percepções desenvolvidas. É nessa perspectiva que o curta-metragem *Se eu Demorar uns Meses* foi trabalhado nessa atividade: a partir de suas linguagens formadoras e técnicas, levando em consideração a contribuição desse tipo de leitura para a construção de uma visão crítica do período da Ditadura Militar no Brasil.

A intervenção ocorreu na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, com uma turma do terceiro ano, localizada no

bairro de Camaragibe – PE, em outubro de 2016. O Programa estimula que se crie novas possibilidades pedagógicas nas escolas em que estão inseridos. Desse modo, trabalhar o ensino de história a partir de diferentes linguagens, como o audiovisual, articuladas aos problemas do cotidiano dos alunos, constitui um dos objetivos didáticos inclusos no PIBID.

## **O cinema no ensino de história**

O desenvolvimento do cinema se deu por meio de uma sociedade cada vez mais rápida e industrializada. Filho legítimo das novas técnicas artísticas e industriais do início do século XX, os filmes passaram a ser representações concretas do imaginário e das mentalidades do seu tempo. A modernização das grandes cidades e centros urbanos do início do século caminhou com a inclusão do cinema como um aspecto símbolo desse desenvolvimento. A representação artística da face da modernidade ganharia força por meio do cinema e dos filmes.

Embora documento atrelado à produção e crescimento de um determinado contexto social, os filmes percorreram um longo caminho para que se tornasse efetivamente objeto de estudo do historiador. A preocupação da ciência histórica com essa fonte apenas se concretizou a partir da Escola dos Annales, com os desdobramentos das pesquisas de Marc Ferro. A partir dele que se estende teoricamente dentro da história uma percepção do filme como ação que expõe conteúdos que fazem parte da História, com suas redes de relações próprias (FERRO, 1992). A história e os filmes não podem ser compreendidos isoladamente. A produção fílmica modifica a construção da historiografia, da mesma forma que as escritas históricas constroem e influenciam na formação dos filmes. Segundo Ferro (1992), tratando dessas dimensões, um filme atua como agente da história; nos modos de ação da linguagem cinematográfica; na sociedade que produz e na sociedade que recebe; na leitura cinematográfica da história e na leitura histórica do cinema. É essencial

considerar essas relações, uma vez que se faz necessário situar a concepção metodológica do posicionamento do historiador dentro da relação cinema e história.

Portanto, por ser agente atuante nas emoções e mentalidades da sociedade, os filmes são uma fonte de compreensão da história/História. É nesse ponto que se acrescenta algo essencial ao ensino: o caráter dos filmes como objeto de estudo da história. Isso é fundamental para uma aprendizagem crítica do mundo pelos alunos, uma vez que cria o ambiente necessário à uma leitura fílmica a partir de procedimentos singulares da ciência histórica. Ainda Segundo Ferro (1992, p. 17), “como todo produto cultural, como toda a ação política, como toda indústria cada filme é uma história, que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens”. Portanto, deve-se estimular que os alunos saibam lidar com a análise fílmica, tratando-o como fonte para a História e como produto cultural produzido por uma sociedade e atuante nesta.

Nesse sentido, na presente pesquisa é fundamental enfatizar que o uso fílmico no ensino de história não será compreendido como cristalizado e fonte de uma verdade bem delimitada dos fatos históricos. Conforme Fonseca (2014), o entendimento da História, o conhecimento histórico escolar confundia-se com fatos, datas e os grandes acontecimentos da história universal. Isto é, a história como a ciência da verdade baseada em documentos e testemunhos oficiais. Essa forma de compreensão refletiu por muito tempo a maneira como os filmes deveriam fazer parte do ensino de história. Para os adeptos dessa concepção mais tradicional, os filmes devem cumprir o papel de transmissor da verdade histórica. Por isso que até o final do século XX, o gênero documentário era mais valorizado por parte dos professores, seria uma fonte mais “fiel” a realidade (FONSECA, 2014).

Embora essa seja concepção ainda presente, existem numerosos estudos no campos da história, cinema e educação que desconstroem a perspectiva dos filmes como sinônimo de fonte verídica e de verdade. Conforme Bernadet e Ramos (1992), os próprios

documentários não são reproduções fieis da realidade, mas sim uma interpretação desta (FONSECA, 2014). De acordo com esses autores:

A fotografia em si, o filme em si, não representam, tanto quanto qualquer documento velho ou novo, uma prova de verdade. Toda crítica externa e interna que a metodologia da história impõe ao manuscrito impõe igualmente ao filme. Todos podem ser igualmente falsos, todos podem ser montados, todos podem conter verdades e inverdades. (1992, p. 38 apud FONSECA, 2014, p. 265).

Dessa forma, a concepção do uso dos filmes no ensino de história não podem ser compreendidos à luz da historiografia tradicional e positivista. Os filmes são uma experiência sensorial e sua interpretação tem íntima relação com as diferentes identidades que o contemplam. A percepção e sensibilização do espectador unidos às diferentes formas de interpretar a complexa rede de representações proporcionadas pelos filmes devem ser pautas da construção do conhecimento histórico. Concorda-se com Fonseca quando a autora descreve que “Como produto cultural, o filme, seja ficcional, seja documental, tem uma história e múltiplas significações” (2014, p. 265).

Para finalizar é essencial apontar para a importância não só para o ensino de história mas para toda a cultura escolar. Marcos Napolitano ressalta a importância desse tipo de suporte em sala de aula nesse sentido, pois “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (2003, p. 11). Desse modo, como uma maneira de trabalhar valores culturais em um único suporte, o cinema se apresenta como ferramenta indispensável no ambiente escolar.

## Diagnostico dos conhecimentos prévios

A atividade de intervenção didática ocorreu com uma turma de terceiro ano, contendo cerca de 40 alunos. Durante o ano letivo de 2016, esse grupo criou uma rotina de aulas e aprendizagem de diversos conteúdos da história. A intervenção ocorreu no momento em que os alunos vinham discutindo conhecimentos referentes ao período da Ditadura Militar no Brasil. Isto é, nas aulas que aconteceram o trabalho com o recurso audiovisual, grande parte da turma já tinha entrado em contato com os conteúdos e leituras do contexto de 1964.

Nesse sentido, a proposta da aula com o recurso filmico esteve relacionada diretamente com o contexto histórico em que se vinha discutindo. Durante a apresentação da atividade, ficou muito claro o envolvimento dos alunos com a temática da Ditadura. A grande maioria demonstrou um envolvimento e familiarização com o tema, ou seja, não era um conteúdo totalmente novo.

A grande novidade para os alunos residia, particularmente, no uso dos elementos que formam a linguagem do audiovisual como forma de compreensão da História e das representações da Ditadura Militar no Brasil. Provavelmente devido ao tempo apertado na ETE Alcides do Nascimento Lins, poucas atividades com a apropriação da linguagem particular do cinema foram desenvolvidas. No entanto, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver outras atividades dinâmicas durante os anos na escola, como peças de teatros, jogos e projetos.

A partir da conversação com a professora de história e com alguns alunos, ficou evidente que o trabalho com a linguagem cinematográfica e representações da história seria algo incomum no cotidiano escolar. O desafio de trabalhar esses novos conteúdos se tornou ainda maior pelos alunos estarem a poucos dias da realização do ENEM. Desse modo, seria inconveniente propor uma intervenção que exigisse bastante tempo e muitas semanas. Logo,

a proposta da se restringiu a aspectos mais gerais de análise fílmica, sugerindo aos alunos apenas a produção de um texto crítico na semana seguinte.

## **Desenvolvimento da proposta**

A atividade de intervenção didática se organizou seguindo níveis de complexidade dos conteúdos. Basicamente, se dividiu em dois momentos: em sala de aula e na escrita das análises dos alunos em casa. No primeiro momento foi necessário duas aulas de história germinadas, onde ocorreram discussões e conversação didática com a turma.

Em sala de aula, o primeiro contato com os alunos foi essencial para compreensão da concepção e do sentido da história que os alunos carregavam consigo. Posteriormente, foi levantado a discussão do cinema como fonte para a história e para o ensino. “Qual o sentido do filme?” e “Quais as relações possíveis entre o sentido do filme a o sentido da história?” Foram as questões norteadoras desse primeiro momento.

Encaminhado a discussão foi necessário ir mais além. Agora seria necessário construir com a turma o papel dos elementos formadores da linguagem audiovisual para a formação da narrativa fílmica e para a história/História. Para isso, trabalhou-se alguns aspectos técnicos essenciais dentro de um filme, entre eles o processo de montagem, o enquadramento, as finalidades proporcionadas pelos diferentes planos, a atmosfera construída por cores mais quentes ou frias e a separação entre câmera objetiva e subjetiva. Na discussão, esses aspectos técnicos foram exemplificados com diversas produções e pensados como as escolhas dos produtores no processo de construção fílmica correspondem e refletem demandas da própria sociedade que está inserido. O filme *Tropa de Elite* foi um grande exemplo durante essa conversação: uma produção com um ritmo acelerado, muitos cortes de cenas e iluminação estrategicamente utilizada para transmitir tensão ao

espectador, ou seja, um filme aos moldes da atualidade que responde à uma sociedade da velocidade e da informação; diferente dos ritmos e estratégias utilizados pela maioria das produções da década de 30 ou 40.

Conscientes desses aspectos como agentes influenciadores na construção e produção do sentido fílmico, o próximo momento seria de exibição do curta-metragem *Se eu Demorar uns Meses* em sala de aula. O intuito seria o de continuar a discussão da linguagem do audiovisual a partir dessa produção. Após a exibição, foi necessário retomar algumas partes da projeção e algumas cenas foram postos-chaves para a discussão da temática.

Ao final da discussão foi pedido aos alunos que escrevessem um texto analítico-crítico para entrega na semana seguinte, o que foi essencial para avaliar o resultado da intervenção.

## **Avaliação e resultados**

A avaliação da intervenção seguiu dois critérios simples de análise. O primeiro condiz com a participação na discussão em sala pelos alunos, suas interações e emissões de opiniões, bem como o desenvolvimento da turma, de modo geral, com a percepção fílmica. O segundo método avaliativo se refere a análise da produção textual feita pelos alunos, momento em que tiveram oportunidade de produzir reflexões acerca da linguagem cinematográfica e descreverem suas novas percepções. Nesse momento, também será avaliado a articulação desses elementos do audiovisual com o conhecimento próprio da história.

De um modo geral, o objetivo da aula foi alcançado. No decorrer da intervenção, a atenção e o diálogo com a turma, se fez de forma permanente, revelando um grande interesse em buscar sensibilidade nas formas de leitura do mundo e do audiovisual. Vários alunos opinaram e fizeram articulações com situações próprias das suas vidas e com outros conteúdos da história aprendidos durante o ano letivo.

Os resultados se mostram mais favoráveis a partir dos produtos que foram produzidos por eles, registrado na análise crítica que foi solicitada. A exposição sobre os elementos de análise cinematográfica e sua relação com a história produziu interessantes reflexões pelos alunos que aqui serão identificados por nomes fictícios. Particularmente, alguns alunos deixaram essa articulação de maneira mais evidente. Segundo a aluna Fernanda:

Na primeira cena, além de todo efeito de som e de luz, algo mais escuro e dramático, chama muito atenção do telespectador o quadro localizado logo atrás do policial, onde havia escrito em letras maiúsculas: contra a pátria, não há direitos. Essa frase define bem a situação vivida no período da ditadura brasileira, onde quem se manifestasse ou falasse algo contra o governo, seria punido.

Percebe-se uma análise de alguns pontos técnicos formadores do audiovisual e uma articulação com a história da ditadura militar no Brasil. A aluna relacionou diretamente a atmosfera sonora e visual com o conhecimento histórico que carrega consigo. A tal situação vivida no contexto ditadura militar tem uma relação íntima com o sentido produzido por uma atmosfera mais escura e dramática. A percepção fílmica se tornou um lugar de fortalecimento de uma consciência histórica.

Os diferentes papéis que o posicionamento da câmera assumi durante a filmagem foi umas das discussões no momento da sala de aula e refletiu na maneira de compreender o curta-metragem dos alunos. A função da câmera subjetiva, ou seja, quando a imagem assume o olhar e o movimento de algum personagem pode produzir diversos significados nas percepções do espectador atento. E claro, essa percepção e maneira de compreensão vai refletir a própria identidade de quem assiste. Segundo relato da aluna Larissa:

Nas cenas que se seguem são realizados mais interrogatórios e a cada pergunta não respondida, de acordo com

o querer do opressor, mais agressões e sessões de tortura são realizadas. Nessa primeira parte, o público é levado a se identificar com a vítima devido a perspectiva passada pela câmera subjetiva e pelos efeitos sonoros, além da voz narrativa dos pensamentos da vítima.

A aluna Cláudia assimilou uma função fundamental do posicionamento da câmera para a construção da narrativa. A câmera subjetiva, assim como os efeitos sonoros, foram determinantes para definir a posição de vítima e opressor. Além disso, observou que a escolha desse posicionamento de filmagem não é uma escolha neutra, já que o público foi levado a se identificar com a vítima. Isto é, uma produção fílmica é uma representação do olhar de quem a produz e como este interpreta a realidade. Portanto, uma fonte criada a partir de um lugar cultural próprio e que reflete as mentalidade e os pensamentos que estão inseridos numa sociedade. Em outras palavras, o relato da aluna evidencia que o filme é uma fonte de representações para a construção da própria história/História no ensino.

A trilha sonora e os efeitos de som também exercem papel decisivo na compreensão da narrativa fílmica e de acontecimentos históricos. Para a estudante Bárbara,

Quanto ao discurso presente no curta, há uma preocupação em fazer como se as próprias pessoas que estão vendo se sintam como parte do filme. Essa situação acontece de forma clara quando uma presa política sofre acusações e a câmera foca na pessoa que está fazendo acusações. Os sons que tocam no curta dão ar de medo e suspense, o que era comum no DOPS – Departamento de Ordem Política e Social.

A sonoridade teve sua função de fortalecer a perspectiva da aluna sobre o DOPS no contexto da Ditadura Militar. Os sentimentos de medo e suspense compreendidos por ela identificam ações

ocorridas que proporcionam um olhar de repúdio às práticas ocorridas pelos opressores e pelo DOPS. Nesse momento, o importante é identificar que um elemento da linguagem audiovisual, como os efeitos sonoros, podem desenvolver e modificar toda a compreensão da narrativa fílmica. Em consequência disso, a sonoridade será decisiva para a compreensão histórica.

Essas representações sonoras são elementos delicados, nos quais podem ser utilizados para perpassar uma determinada visão de mundo por meio dos filmes. É essencial para o ensino de história, tanto para professores e alunos, que estas sejam pensadas como objeto de estudo, responsáveis por cumprir uma determinada função estratégica dentro do filme.

Sendo assim, a linguagem audiovisual, de maneira geral, se marca como um universo de possibilidades pedagógicas criativa e instigante, desde que utilizadas didaticamente no processo de ensino. Aos olhos da história, é importante ressaltar a necessidade de se determinar uma metodologia própria de análise fílmica. Isto é, buscar mecanismos que compreendam essa linguagem como objeto de estudo com suas particularidades e não como fonte de verdades históricas.

Na presente pesquisa, o uso da linguagem audiovisual no ensino se mostrou eficiente na medida em que propiciou o desenvolvimento perceptivo e sensorial frente à imagem em movimento. Essa experiência sensitiva proporcionou aos alunos um novo olhar sobre o filme enquanto agente atuante na construção do conhecimento e esse saber produziu uma nova consciência histórica. Uma fonte para compreender representações de um tempo e não para emitir verdades cristalizadas do passado. Desse modo que os pilares do ensino, história e cinema emitem reflexões mais críticas e proporcionam um aprendizado mais sensível e criativo.

Esse artigo não esgota as possibilidades pedagógicas e metodológicas do uso de filmes no processo de aprendizagem. Para o ensino de história, essa fonte contém um universo de particularidades que vão desde a sua produção até sua repercussão dentro

da sociedade, alcançando fronteiras ainda não delimitadas. Além disso, os filmes estão em constante transformação e sentem a necessidade de se renovar e adaptar às novas demandas do seu tempo, assim como a própria História.

## Referências

- BERNADET, J.C; RAMOS, A.F. **Cinema e história do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas** (org.). São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CABRERA, J. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.
- EISENSTEIN, S. **O sentido do filme**. São Paulo: Jorge Zahar, 2002.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- RAMOS, F. P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008
- VIANA, M. C. V. **A formação de professores vai ao cinema: 51 roteiros de filmes para serem usados na sala de aula**. Ouro Preto: UFOP, 2011.
- VIANA, M. C. V.; ROSA, M; OREY, D. C. O cinema vai à escola: registrando a diversidade cultural na sala de aula. In: VIII SIMPOED- Simpósio de Formação e Profissão Docente, 2011, Mariana-MG. **Anais Eletrônicos do VIII SIMPOED-Simpósio de Formação e Profissão Docente**. Ouro Preto-MG: UFOP, 2011.



# **A história das guerras e da paz em sala de aula: experiências de um projeto de intervenção no CODAI-UFRPE<sup>1</sup>**

Carlindo José da Silva Júnior<sup>2</sup>  
Lucas Victor Silva

## **Introdução**

Este artigo pretende discutir a realização de projeto de iniciação à docência realizado na UFRPE sob a temática da história das guerras e da paz. Tal proposta nasceu quando já havíamos usufruído quase 1 ano de residência como bolsista de iniciação à docência no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) tendo desenvolvido algumas atividades como intervenções em história e multidisciplinares. Desta feita, voltamo-nos para a produção de algo diferenciado, sobre uma temática que nos fosse cara, mas que ao mesmo tempo suscitasse discussões e o interesse dos estudantes.

---

1 Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Dr. Lucas Victor Silva, Coordenador de Área de História do PIBID UFRPE e professor adjunto do Departamento de Educação da UFRPE. Contato: lucasvictor@uol.com.br

2 Bolsista de Iniciação à docência, Departamento de História, carlindojos@gmail.com

Ao longo de 2016, durante a realização de atividades no CODAI-UFRPE foram percebidas algumas dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos históricos, tais como a dificuldade em relacionar acontecimentos, concepções simplistas de História tais como o entendimento de que o conhecimento histórico pode ser percebido somente como relações causa-consequência ou de que o processo histórico revela poucas mudanças ao longo do tempo pois os fatos históricos se repetiriam ao longo do tempo. Embora demonstrassem interesse no aprendizado da disciplina, percebemos um problema encontrado entre os estudantes da escola que é o desestímulo ao estudo e a falta do hábito da leitura em alguns deles, o que conseqüentemente causa prejuízo ao aprendizado da História e desenvolvimento de uma consciência histórica de acordo com a definição de Rüsen (*apud* ALVES, 2016).

Refletindo sobre estas dificuldades consideramos que seria pertinente abordar a temática dos conflitos bélicos humanos e da forma como eles se encerram e culminam na paz, e na própria formação da paz atravessando a História, desde a paz firmada através de casamentos dinásticos durante o medievo, até a paz dos Estados Modernos e democracias liberais, caracterizada pela presença dos tratados e organizações internacionais, sendo a mais importante delas atualmente a Organização das Nações Unidas (ONU). Essa temática – devido seu caráter amplo e, de certa forma bastante atual, já que vivemos ainda numa época em que a solução armada torna-se apazível aos indivíduos e Estados para a resolução de conflitos – permite o estabelecimento de relações e percepção das mudanças e permanências existentes desde a antiguidade até os tempos modernos. Entendemos que é possível construir um diálogo que nos leve a problematização dos conflitos e a construção de uma cultura de paz entre os estudantes, proporcionando além disso uma discussão sobre as sociedades, culturas e religiões envolvidas nos mais diversos conflitos ao longo da história.

## A guerra como temática histórica e seu tratamento em sala de aula

Os princípios utilizados para trazer a abordagem das guerras e da paz em sala de aula seguiram a proposta das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+), que indicam que o ensino de História deve levar os estudantes a

Questionar a realidade social em que está inserido, estabelecendo relações de diferença e semelhança, mudança e permanência entre as problemáticas identificadas e as questões vivenciadas por outros sujeitos, nas múltiplas dimensões da vida coletiva, em outros tempos e/ou espaços (BRASIL, 2002, p. 76).

O ponto de partida deste projeto foi a preocupação em entender, através da análise de alguns dos conflitos humanos do passado, as tensões e guerras do presente para pensar em soluções e um novo modo de agir das sociedades que torne a guerra desnecessária.

Partimos então para a busca de elementos na historiografia que nos ajudassem nesta tarefa. Uma das primeiras dificuldades que encontramos ao se pensar a ideia de se trabalhar com os conflitos humanos e a paz foi encontrar boas fontes bibliográficas que nos permitissem tratar o tema com clareza e de forma ampla, que possibilitassem discussões como a persistência da guerra, pois ainda que haja muitos livros que tratem do tema, nem sempre é de forma aprofundada que necessitávamos. Procuramos desde cedo evitar abordagens focadas apenas nos aspectos especificamente militares, o que causaria exaustão e fugiria de uma proposta de amplo diálogo. O foco do projeto era ver as guerras e os acordos de paz em uma perspectiva que tratasse as questões sociais e culturais em paralelo aos aspectos intrínsecos a uma guerra, a batalha, as estratégias, as armas, etc.

De início, para a discussão do que é a guerra, suas características, como funciona e como se modificou ao longo do tempo decidimos empregar o livro do historiador militar inglês John Keegan (2006), “Uma História da Guerra”. Lançado originalmente em 1993, esta obra traz uma extensa discussão sobre o *ethos* da guerra, analisando a guerra para além de seus contornos políticos e econômicos, mas também como a forma de guerrear se altera conforme as sociedades e sua cultura. Keegan aborda formas de guerrear bastante peculiares e influenciadas por modelos culturais que adotavam, por vezes distantes da forma ocidental de guerrear, causando-nos estranhamentos, de acordo com o próprio autor, em um comentário da já famosa frase do militar e teórico da guerra Carl von Clausewitz<sup>3</sup>

Se sua mente [a de Clausewitz] tivesse apenas mais uma dimensão intelectual — e se tratava de uma mente já muito sofisticada —, talvez pudesse ter percebido que a guerra abarca muito mais que a política, que é sempre uma expressão de cultura, com frequência um determinante de formas culturais e, em algumas sociedades, é a própria cultura (KEEGAN, 2006, p. 18).

Os samurais, por exemplo, decidiram por reduzir ao máximo o uso de armas de fogo, pois esta era incompatível com seus princípios guerreiros e lembravam os estrangeiros vindos do ocidente. O livro de Keegan busca trazer reflexões sobre a guerra e também sobre a sua continuidade ou não, se realmente estamos caminhando para uma sociedade em que a guerra será abolida em virtude do crescimento do humanitarismo e do crescente medo de suas consequências. Por trazer uma análise para além dos simples contornos político-militares esta obra nos pareceu uma boa

---

3 “Vemos, portanto, que a guerra não é meramente um ato de política, mas um verdadeiro instrumento político, uma continuação das relações políticas realizada com outros meios.” (CLAUSEWITZ, 2010, p. 103).

escolha para delinear o projeto, nos dando um suporte necessário para fazer os alunos pensarem sobre o que é a guerra, como ela foi modificada ao longo da História e das sociedades, como ela ajudou a formar a civilização e se seu fim está próximo ou não.

Definida então o que guiaria a discussão central, partimos para buscar uma obra que trouxesse alguns dos principais conflitos da humanidade ao longo de sua História. A escolha recaiu sobre “História das Guerras”, coletânea de textos de vários especialistas como historiadores, jornalistas, sociólogos e estudiosos de relações internacionais, organizada pelo sociólogo Demétrio Magnoli (2008). O livro nos pareceu a melhor escolha por tratar de forma sucinta, porém bastante rica em informações de vários conflitos que de uma forma ou de outra causaram mudanças profundas na História, tais como as Guerras Púnicas, as Cruzadas, as Guerras Napoleônicas, as Guerras Mundiais, dentre outras. Por possuir uma linguagem mais simples, aberta para o público em geral, sem deixar de respeitar o conteúdo trabalhado e as referências adequadas, a publicação ajudou a definir uma linha do tempo para que fossem abordados os conflitos, indo desde as guerras da antiguidade até as mais próximas de nós, no caso a Guerra do Golfo.

Para contrabalançar a bibliografia sobre a guerra, nos utilizamos de uma obra “irmã” do livro “História das Guerras”, chamada “História da Paz”, também organizada por Demétrio Magnoli (2012), embora os temas existentes na primeira obra tenham correspondentes nesta última ela foi escolhida pelo conteúdo consistente trazido, visto que, para o diálogo acerca da paz, buscamos abarcar também seu processo histórico de construção, chegando até seus aspectos mais recentes.

Além destas obras foi utilizado também o livro “História em Sala de Aula”, organizado por Leandro Karnal (2013), como forma de buscar boas abordagens para os conteúdos e tempos históricos que seriam abordados ao longo da atividade. Também não nos furta-  
mos de, caso necessário, utilizar alguma obra adicional sempre que o tema exigisse um aprofundamento maior, trazendo outras visões e mais conteúdo aos encontros.

Proseguimos então para a confecção metodológica do projeto, procuramos construir uma linha do tempo, embora de início fosse abandonada uma visão mais linear, dos conflitos humanos, acabamos por elaborar um quadro de conflitos bastante ousado e extenso, indo desde a antiguidade até a contemporaneidade, ficando ele completo desta forma: Guerra do Peloponeso, Guerras Púnicas, Cruzadas e Reconquista, Guerra dos Cem Anos, Guerra dos Trinta Anos, Restauração Pernambucana, Guerra da Independência dos EUA, Guerras Napoleônicas, Guerra da Secessão, Revolução Farroupilha, Guerra do Paraguai, Guerra de Canudos e do Contestado, Primeira e Segunda Guerra Mundial, Guerras da Indochina, Conflitos Árabe-Israelenses e Guerra do Golfo. Por questões de tempo ou mudanças de abordagem, de forma a tornar o aprendizado e o diálogo mais efetivo possível, consideraremos ao longo do tempo mudanças a serem feitas, tais como a retirada ou substituição de alguma conflito a ser trabalhado.

A forma como os temas seriam trabalhados, seria a partir de eixos centrais neles presentes, como, por exemplo, no caso das Cruzadas, o condutor do tema seria a relação Oriente/Ocidente, Cristianismo/Islamismo, o choque de culturas, os conflitos e as convergências. Na metodologia incluímos também várias formas de abordar os temas, além das já conhecidas aulas expositivas, empregando também as linguagens alternativas, tais como o cinema, que conta com uma riquíssima lista de filmes que envolvem as temáticas relativas a guerra, a música, artes plásticas e a literatura, de forma também a nos aproximarmos do universo de valores no qual o nosso público estudantil está inserido e assim atingirmos de forma mais fácil nossos objetivos, não somente tornando os encontros mais “leves”, mas tecendo sempre que possível, críticas aos materiais trazidos, já que eles próprios tratam de uma representação de acontecimentos históricos e de escolhas feitas por quem os produziu. Para além, também consideramos trabalhar se possível, com relatos e fontes, de forma a trazer maior tangibilidade para os estudantes em relação aos conteúdos trabalhados e discutir a própria questão da produção das fontes.

Por fim, delineamos os produtos que poderiam ser gerados pelo projeto, estes poderiam ser vários, desde exposições retratando aspectos dos conflitos, até fichas de observação de filmes, fichas de leitura e produções escritas dos estudantes retratando impressões sobre as guerras que eles tiveram após a atividade.

## **A realização do projeto**

Organizados então os pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho, prosseguimos enfim para a implantação do projeto, apresentamos a propostas a estudantes do 3º ano do ensino médio do CODAI-UFRPE, uma turma na qual já estávamos realizando um trabalho de resolução de questões já abordadas em edições passadas do Exame Nacional do Ensino Médio, chamado de Pré-ENEM, envolvendo o conteúdo de Brasil Colonial, após a passagem de uma lista de participação da atividade, para aqueles que desejassem, utilizaríamos para desenvolver as atividades alguns horários que se encontravam vagos no seu quadro de aulas semanal.

Devido a nosso trabalho anterior envolvendo os conteúdos de Brasil Colonial, decidimos dar continuidade e tratar em primeiro lugar com os estudantes, a Restauração Pernambucana, o que funcionaria como uma extensão do que estava sendo tratado anteriormente, sem muitas rupturas que causariam estranhamento aos alunos.

Iniciamos então tratando da organização militar da monarquia portuguesa e como esta se transpôs para o Ultramar, mais especificamente para a colônia do Brasil, essas características acabaram por refletir em certas questões da ocupação e posterior expulsão dos neerlandeses do território colonial brasileiro. Na sequência tratamos da guerra de Restauração em si, sem, entretanto, esquecer de abordar, ainda que de forma breve as principais características peculiares da temática conhecida como Brasil Holandês. Buscamos apresentar para além do desenvolver do conflito e a posterior negociação da paz entre a recém-restaurada

monarquia portuguesa e as Províncias Unidas, apresentar as representações surgidas posteriormente da guerra contra os neerlandeses, como a que associava o conflito ao surgimento de uma identidade nacional, da própria gênese do exército brasileiro, sendo esta primeira representação associada a questão da união das raças, representadas nas figuras dos líderes da restauração, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Henrique Dias e Filipe Camarão, sendo os dois primeiros representantes da “raça” branca europeia, o terceiro dos povos africanos e o último dos indígenas. Para ilustrar esse debate utilizamos a tela “Batalha dos Guararapes” de Victor Meirelles, que no esteio do nacionalismo e construção da identidade nacional no século XIX traz a ideia de construção de heróis nacionais e das três raças.

Encerrando a sequência sobre a Restauração Pernambucana, assistimos com os estudantes o filme “A Batalha dos Guararapes”, do diretor Paulo Thiago, lançado em 1984, o filme tem um caráter bastante de divulgação histórica e de certa forma dá continuidade ao mito da união das raças e formação de uma identidade nacional brasileira na Restauração Pernambucana, após a exibição do filme discutimos esses fatores e sua precisão histórica, comparando-o com os conteúdos anteriormente trabalhados.

Nas sequências seguintes retornamos a proposta de partir da antiguidade até a Idade Contemporânea. Discutimos então no contexto da antiguidade a Guerra do Peloponeso e as Guerras Púnicas, buscando trazer à tona através destes dois conflitos questões como a influência das escolhas e modelos políticos no decurso das guerras, enfatizando a disputa de poder entre Atenas, democrática, e Esparta, oligárquica, e como as duas modalidades de governança corroboraram para a persistência da guerra e na forma como ela foi conduzida, além de como a cultura guerreira dos gregos, em especial dos espartanos, caracterizou a guerra e sua longa duração. No caso das Guerras Púnicas, foram discutidas as políticas de expansão romana através do mediterrâneo, comparada a política mais restrita e defensiva de Cartago até a Segunda Guerra Púnica e as ofensivas de Aníbal

Barca, concluindo com um júri simulado em que os alunos atuavam como senadores e cônsules romanos, decidindo ou não pela destruição de Cartago, ou seja, pela ocorrência ou não da Terceira Guerra Púnica (MAGNOLI, 2008).

Mais recentemente começamos a trabalhar com as Cruzadas e a Reconquista, conflitos que tratam de questões bastante relevantes e delicadas do mundo atual, tais como a influência da religião na sociedade, os embates entre o cristianismo e o islã, além da crescente ameaça terrorista que assola o mundo ocidental e têm levado os Estados a se precaver quanto a presença muçulmana em seus territórios. Não fugimos de tratar destas questões, feitas as devidas adaptações, mas buscamos mostrar os dois movimentos através das relações oriente/ocidente, de choques e trocas culturais. Sendo as Cruzadas um movimento expansionista cristão, em meio a uma Europa que se revitalizava econômica e politicamente, após séculos de invasões, que presenciava o surgimento de reinos centralizados, como a Inglaterra e a França, de uma Igreja Romana recém-saída do cisma do Oriente (1054) e pretendia expandir sua área de influência para o Oriente e filhos da nobreza que não haviam herdado terras e viam essa possibilidade tornar-se cada vez mais difícil no continente europeu. Visualizar as cruzadas ao longo do tempo também absorvendo propósitos para além do original, que era a posse do Santo Sepulcro pela cristandade, tais como objetivos econômicos e políticos de seus líderes, e as relações com os muçulmanos, que nem sempre foram hostis, mas por vezes foram firmadas alianças tendo em vista o combate a um inimigo comum. Sobre a Reconquista, esperamos trazer uma visão mais ampla sobre o processo, que se insere na época das cruzadas, embora seja mais antigo, século VIII, e prolonga-se até o século XV. A Reconquista, assim como as Cruzada, foi permeada de objetivos políticos e esteve longe de representar uma unidade dos reinos cristãos visando a expulsão dos islâmicos da península ibérica (MAGNOLI, 2008). Acerca da reconquista frisamos também a sua relação com o processo posterior de expansão marítima e conseqüentemente descoberta e conquista do continente americano, que era visto como

uma aventura de caráter cruzadista pelos europeus. Como atividade estamos propondo aos estudantes a elaboração de textos de caráter literário em que eles construam ou retratem personagens históricos, localizados no âmbito das cruzadas ou da reconquista e suas visões sobre o conflito, suas experiências e como se colocavam frente aos dilemas culturais.

## **Avaliação do projeto e da aprendizagem dos estudantes**

A partir do que já foi executado, pudemos realizar alguns apontamentos em relação a realização do projeto, sua efetividade em relação aos objetivos iniciais propostos e assim repensar alguns aspectos do trabalho que está sendo feito. Aplicamos, portanto, um questionário simples para os alunos, relativo ao que o projeto vem apresentando e se ele está de fato contribuindo para o aprendizado e reflexão sobre a temática das guerras e da paz.

O questionário por nós elaborado continha 2 questões, sendo que a primeira englobava duas perguntas. Segue-se o questionário:

Questão 1: O GEHGP (Grupo de Estudos em História das Guerras e da Paz) vem realizando discussões sobre guerras e os processos de construção da paz. Depois dos encontros que você vivenciou, escreva sobre:

- a. Porque as sociedades humanas deflagram conflitos bélicos e entram em guerras? Para ilustrar sua resposta, você pode trazer reflexões dos conflitos que foram trabalhados no grupo.
- b. Porque as sociedades humanas interrompem as guerras e estabelecem acordos de paz? Para ilustrar sua resposta, você pode trazer reflexões dos conflitos que foram trabalhados no grupo.

Questão 2: Qual a influência do GEHGP (Grupo de Estudos em História das Guerras e da Paz) no seu entendimento atual sobre a maneira como você entende a guerra e os motivos que as originam?

De uma maneira geral, os estudantes responderam o item “a” da primeira questão afirmando que as sociedades em geral deflagram conflitos em busca de conquistas territoriais e busca pelo poder, sendo que alguns foram mais a fundo e definiram as razões como sendo também de causas políticas, nacionalistas, ideológicas ou religiosas, dando como exemplo as Cruzadas, tema que estava sendo trabalhado nos últimos encontros. Acerca do item “b” as respostas também foram semelhantes, com poucas variações, no geral explicando que os acordos de paz e o fim das guerras ocorriam graças ao prejuízo material e humano causado por estas, o que acabava por tornar a guerra e até mesmo a vitória como algo desvantajoso.

Em relação a segunda questão aplicada apareceram respostas mais diversas: alguns afirmaram que o projeto os ajuda a entender ou relembrar mais sobre as guerras; reforçar a aprendizagem de conteúdos já vistos; suprir os déficits existentes no aprendizado; entender do que se trata uma guerra, seja por vingança ou conquista de territórios e como elas terminavam. Já outro aluno que apresentou uma resposta mais extensa afirmou que ainda que mesmo que se suponha que as causas das guerras são as mesmas – conquista e busca pelo poder –, o projeto lhe mostrou que é possível aprender História ao estudar as guerras, refletir sobre o passado e ajudar a evitar a sua repetição, possibilitando a construção de uma sociedade melhor e da paz.

Acreditamos que as respostas dos estudantes contêm elementos importantes a serem destacados e que nos ajudam a perceber se o projeto como foi proposto e aplicado está tendo efetividade no aprendizado e foi capaz de gerar reflexão sobre as ações humanas ao longo do tempo histórico, neste caso, as guerras e os acordos de paz. É notório que eles compreendem, ao menos de forma geral que as principais origens das guerras estão relacionadas às causas políticas (busca pelo poder, nacionalismo, ideologia, revanchismo) e econômicas (conquista de territórios), entretanto nenhum citou que os conflitos podem ter causas culturais, ainda que tenham mencionado as cruzadas cujos princípios eram religiosos, portanto, culturais. Sobre o porquê do fim das guerras e processo de paz, as

respostas homogêneas de fato correspondem aquilo visto já na obra de John Keegan, que o humanitarismo e a ainda recente ojeriza aos conflitos armados decorrem do medo causado pelas consequências destes, que mesmo para os vitoriosos, podem ser devastadoras.

### **Propostas para o aperfeiçoamento do projeto**

Já percebida a efetividade das ações do projeto, pensamos em melhorias a serem feitas, em especial no trabalho de transmissão aos educandos de que a guerra vai para além da política e da economia, chegando inclusive a moldar a forma como uma sociedade se desenvolve, tal ponto de impérios forjados sob forte influência militar, vide Roma ou o Império Mongol. Também percebemos que seria interessante para que os alunos se sentissem mais ligados aos conteúdos e os vivenciassem melhor, a realização de atividades que os incluíssem e por vezes os colocassem como agentes da história, tal qual o júri simulado, embora também seja apropriado o uso de RPG (*role playing game*) e outras ações que os envolvessem diretamente na construção do aprendizado.

Entendemos também que seria importante trazer para o projeto questões tais como a do uso público da História e sua relação com o ensino de História, conforme pode ser visualizado no trabalho de Ana Lima Kállis, “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”, sendo o uso público da História a forma que esta assume circulando em meios fora da academia, que por vezes ocorreu em prejuízo de uma fidelidade as fontes em prol de determinada visão ou do revisionismo historiográfico. Desenvolver uma consciência histórica que leve à prática é um dos focos de nosso projeto, empregando as palavras da autora, concordamos que

Nesse sentido [de relacionar presente e passado], a consciência histórica engloba uma análise crítica dos diversos usos públicos da história e de sua implicação

na identidade do sujeito. Por isso, o aprendizado da história nas escolas deve abarcar a utilização de interpretações históricas na orientação da vida prática (KÁLLIS, 2017, p. 148).

Compreendemos que nossas ações de trazer diálogo e reflexão sobre a História humano em suas guerras e construção da paz é um caminho bastante aprazível para o desenvolvimento de uma cultura de paz e para a solução de problemas relativos a conflitos tanto em escala micro quanto macro.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Luis Alberto Marques. Epistemologia e Ensino de História. **Revista História Hoje**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, janeiro-junho, 2016. Disponível em: < <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229>>. Acesso em: 26 de outubro de 2017.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2002.
- CLAUSEWITZ, Carl von. **Da Guerra**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- KÁLLIS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, julho-dezembro, 2017. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/351>>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KEEGAN, John. **Uma História da Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MAGNOLI, Demétrio (Org.). **História das Guerras**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGNOLI, Demétrio (Org.). **História da Paz**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.



# Stone Age: uma abordagem didática possível aplicada ao ensino de história<sup>1</sup>

Bruno Barros da Silva<sup>2</sup>

Wesley Anderson de Carvalho Barbosa<sup>3</sup>

## Algumas parcerias institucionais e a experimentação de saberes docentes

A experiência da docência quando “saboreada” em parceria com grandes projetos educacionais e de formação docente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, proporciona ganhos inestimáveis a todos os envolvidos no processo.

- 
- 1 Stone Age é um jogo desenvolvido por Michael Tummelholfer, publicado pela Hans im Glück Verlags-GmbH e lançado no Brasil pela Devir Livraria Ltda. Consiste em um jogo de gerenciamento de recursos ambientado na Idade da Pedra, retratando o desenvolvimento da agricultura, a formação de assentamentos humanos e o surgimento do comércio das primeiras civilizações.
  - 2 Licenciado em História pela UFRPE, especialista em História e Humanidades pela UEM-PR, professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco, supervisor do PIBID História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA – UFPE). Contato: professorbrunobarros@hotmail.com
  - 3 Discente do curso de Licenciatura Plena em História pela UFRPE e bolsista do PIBID-UFRPE História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins. Contato: wesley.herewolf@gmail.com

Nesse sentido, uma relação de construção bastante enriquecedora tem se consolidado a cada ano entre os bolsistas de história do PIBID-UFRPE e o ensino desta área do conhecimento na Escola Técnica Alcides do Nascimento Lins em Camaragibe-PE o que, tem resultado em diversos tipos de trabalhos com grandes contribuições no que concerne a questão do ensino e aprendizagem. Sobre isso, é possível citar os festivais de teatro envolvendo filosofia, sociologia, literatura e história, as produções e exposições de curtas-metragens em formato “*Stop Motion*”<sup>4</sup> cujas abordagens possuem um enfoque historiográfico a partir da utilização de ferramentas informatizadas e mais recentemente – o que vem a ser o elemento norteador desse trabalho – o projeto de utilização e produção de jogos de tabuleiro no ensino de história.

Este projeto foi planejado pelo docente da disciplina para compor o grupo de ações vinculadas a implementação e execução do Programa Ensino Médio Inovador proposto pelo MEC ainda no governo do Presidente Lula em meados de 2009, mas, que somente chegou à escola no ano letivo de 2017. O objetivo principal foi o de oferecer aos doze estudantes das três séries do Ensino Médio da ETE-ANL que livremente optaram em participar desta ação novas possibilidades de ensino e aprendizagem de modo lúdico, criativo e interativo vinculadas ao ensino de história. A formatação da ferramenta escolhida – *jogos de tabuleiro* – muito se deu pelo campo de pesquisa acadêmica do docente em questão que tem se debruçado veementemente em estudar a utilização desta ferramenta em sala de aula, assim como, pela sua própria participação na Fábrica<sup>5</sup>.

---

4 “*Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, [...]. Na verdade, o movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica”. CIRIACO, Douglas. *O que é Stop Motion?* Tecmundo. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>> Acessado em 18/10/2017 às 00h00.

5 Projeto de Pesquisa coordenado pelo Professor Dr. Lucas Victor Silva que tem por objetivo o mapeamento acerca da utilização de jogos no ensino de história

Para tanto, a parceria estabelecida com o PIBID, tanto no que tange ao planejamento quanto no que faz referência à execução da proposta, é um dos principais pilares de sustentação do projeto, visto que, a partir da colaboração dos bolsistas (futuros professores de história) envolvidos, uma série de planejamentos didáticos a partir da utilização dos diversos jogos que compõem a ludoteca da escola podem ser elaborados e executados semanalmente – sempre nas manhãs de quarta-feira – já que esta é a frequência com que os encontros ocorrem.

Não obstante, vale ressaltar que nesse projeto não há a existência de um currículo prescrito que delimite ou mesmo tolha a ação do professor. Este, pode optar aleatoriamente pelo jogo a ser trabalhado numa dada semana, assim como, o conteúdo que será explorado vinculado à sua utilização. Neste sentido, a abordagem temática que versa sobre a Pré-história e suas respectivas problematizações conceituais foi a escolhida para os primeiros encontros, sobretudo, em virtude de ser um conteúdo comum e já visto por todos os estudantes envolvidos, muito embora, em geral ele seja consideravelmente essencializado. A comprovação dessa afirmação se dá, por exemplo, a partir da própria fala de alguns estudantes que numa sondagem inicial em forma de debate demonstraram certa confusão acerca dos saberes Pré-Históricos como a divisão do período em questão e suas principais características, a própria noção de caça e coleta e a extração dos recursos da natureza que eram utilizados na época analisada.

Para tanto, a proposta foi dividida em quatro encontros que ocorreram na biblioteca da escola e que, por consequência, duraram quatro semanas. No primeiro, houve uma grande conversa coletiva com os doze estudantes que compõem o projeto com o intuito de se ter uma noção prévia acerca dos seus conhecimentos sobre o período a ser compreendido. No segundo encontro, o jogo

---

na educação básica, assim como, a produção de jogos que possam contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem em história de modo transformador, dinâmico, lúdico e problematizado.

Stone Age, assim como, suas respectivas regras e mecânicas foi apresentado como um jogo de tabuleiro a ser jogado por eles despretensiosamente e a seu bel prazer já que com a intenção de superar a dicotomia presente entre “o brincar” e “o estudar” “alguns professores, [...], acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo” (FORTUNA, 2013, p. 66 e 67). No terceiro momento, o jogo foi disponibilizado novamente para ser apreciado pelos estudantes, porém, dessa vez, a cada trinta minutos uma intervenção foi realizada tanto pelo professor quanto pelos bolsistas de história do PIBID-UFRPE com o intuito de visibilizar os elementos conceituais sobre a Pré-História que poderiam ser construídos ou mesmo ressignificados a partir do Stone Age. Já no último encontro, houve uma aula expositiva dialogada construída em parceria com o PIBID e ministrada por um dos bolsistas envolvidos com a causa.

Contudo, o objetivo deste trabalho é principalmente o de propiciar uma aprendizagem outra acerca da construção do conhecimento que versa sobre a Pré-História, geralmente, presa em sentidos cronológicos e possíveis preconceitos que, por vezes, acabam por superficializar o período. Não obstante, isso evidencia a importância de se trabalhar com os conceitos históricos através de uma abordagem mais atrativa e que ultrapassem as perspectivas que apenas exemplificam, inclusive, anacronicamente os fatos. Dessa forma, cabe aqui um questionamento importante: *como trabalhar conceitos e conteúdos históricos de modo a gerar empatia ao aluno?*

A proposta utilizada aqui não é necessariamente nova, sobretudo, se considerarmos que de acordo com Huizinga, “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 2014, p. 3).

Para tanto, a utilização de jogos no ensino de história é por si só um grande campo de pesquisa em notório crescimento, dados os trabalhos referenciados de Mullet e Giacomi com jogos de tabuleiro

e atividades lúdicas em geral (GIACOMI, PEREIRA, 2013), assim como, Marcela Albaine com o uso de jogos eletrônicos integrados ao ensino de História (ALBAINE, 2017).

## Jogando com a história

A utilização dos jogos como campo de pesquisa no ensino de história é uma área em amplo crescimento. Dos jogos de tabuleiro e de cartas e suas diversas mecânicas, por vezes, interdisciplinares, à interpretação de papéis dos RPG's<sup>6</sup>, as possibilidades didáticas levantadas pela introdução de um senso artístico aplicado ao ensino são inúmeras (GIACOMI, PEREIRA, 2013, p. 12). Em cada um desses tipos de jogos se vê desde um espaço ilustrativo que pode ser utilizado como referência para imaginação, assim como, tanto a mecânica quanto a própria temática já rendem uma boa discussão.

Neste sentido, é possível considerar que a sala de aula também é lugar de brincar desde que haja um planejamento prévio para a atividade, pois, de acordo com Tânia Ramos Fortuna,

a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desempenho das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (FORTUNA, 2000).

---

6 RPG é a sigla para “Role Playing Game”, literalmente “Jogo de Interpretação”. É um jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas de maneira colaborativa, como um teatro improvisado usando a imaginação na proposição de cenas e falas.

Porém, ainda de acordo com Fortuna, é necessário trilhar um longo caminho para que de fato a educação possa romper de modo cada vez mais abrangente as barreiras do tradicionalismo metodológico, pois

se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para “aprender, não para brincar”. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (FORTUNA, 2000).

Consequentemente, esse tipo de abordagem pode proporcionar o rompimento de uma perspectiva didática puramente conteudista para a vivência prática do currículo por parte do aluno como agente histórico, pois, ao sair do simples lugar de fiel receptor do conhecimento e se colocar na condição de partícipe do

processo de ensino/aprendizagem ele pode aprender na prática o que Paulo Freire afirmou quando disse que “educar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2004, p. 47). Essa experiência também corrobora com o que o pesquisador Ivor Goodson considera como “a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária e um currículo narrativo” (GOODSON, 2007, p. 251), assim como, o que Elizabeth Macedo defende por “currículo como prática”, principalmente, por romper com a dominação puramente conteudista do “currículo como fato” (MACEDO, 2006, p. 102).

Para tanto, os jogos podem apresentar alternativas a um dos desafios mais complexos da atividade docente, que é a busca do interesse do aluno nos conteúdos propostos. A conciliação de uma mecânica de jogo com alto potencial para uma satisfação momentânea advinda da competitividade e senso de gratificação instantânea promovida pelo ambiente das atividades lúdicas, quase sempre evocam sentimentos não apenas de mero interesse nos temas, mas até permite reflexões inesperadas. Além disso, como frisado por Meinerz,

compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula (MEINERZ, 2013, p. 103).

Em um exemplo rápido, em uma partida do jogo *Time Line*, um jogo constituído de cartas com datas de eventos históricos, descobertas científicas, invenções e obras literárias que precisam ser colocadas em ordem cronológica (SILVA, SILVA, 2016). Muitos

estudantes sentiram-se intimidados de competirem com um discente graduando em história<sup>7</sup> em virtude do “senso comum” de estar jogando com alguém supostamente mais conhecedor da ciência. O fato de o jogo trabalhar com eventos de caráter mais próximo a curiosidade do que conhecimento histórico “tradicional” resultou em vários desdobramentos inesperados, como o fato do graduando perder algumas partidas. Este tipo de desdobramento é bem vindo ao percebermos que o processo de aprendizado nos confrontar com nossos próprios preconceitos sobre o domínio do conhecimento. Todavia, vale ressaltar que a grande maioria dos jogos não são pensados com o objetivo de serem didatizados e por isso mesmo necessitam da intervenção do professor para serem trabalhados nessa perspectiva, sobretudo, diante da limitação de tempo que perpassa o ensino de história em toda a educação básica cuja carga horária geralmente não excede duas horas aulas por semana na maioria das escolas.

Diante disso, é possível considerar que a riqueza de conceitos a serem explorados garantem que as experiências lúdicas sejam compensadoras tanto para o professor quanto aos estudantes, não apenas por uma aceitação mais aberta e informal que esta proposta proporciona, mas porque nos jogos, os conceitos a serem trabalhados são praticamente vividos no momento que as suas origens são apresentadas no jogo trabalhado (PEREIRA, GIACOMONI, 2013). O fato é que os jogos, com suas limitações, oferecem a capacidade de promover interesse para campos de pesquisa conceitual. Os alunos tem nos jogos oportunidades de construir conhecimentos outros, além de familiarizarem-se com diversos temas e abordagens.

Porém, é necessário enfatizar também que como a maioria dos jogos em geral são produções artísticas e comerciais, se percebe neles alguns casos de replicações de senso comum além da presença

---

7 Relato informal do primeiro encontro da oficina de Jogos e Ensino de História coordenada pelo professor Bruno Barros realizada no dia 6 de setembro de 2017, na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins em Camaragibe-PE com participação de estudantes do PIBID e do Prof. Dr. Lucas Victor.

de anacronismos. No entanto, é perceptível que os jogos possuem um foco comercial definido o que, às vezes, os impede de abarcar em todas as temáticas possíveis aos períodos históricos que lhe são referência, o que realmente já seria muita presunção! Contudo, não parece justo condenar os jogos pelas suas limitações, mas sim buscar trabalhá-los também através destes pontos intrigantes e até mesmo desafiadores. Aliás, essas aparentes ausências são oportunidades para o professor inserir discussões posteriores e iniciar um processo de desconstrução conceitual acerca dos fatos históricos.

A partir de agora, tendo como referência a Pré-História, partimos do uso do jogo Stone Age desenvolvido por Michael Tummelholfer, publicado pela Hans in Glück Verlags-GmbH na Alemanha e trazido aqui no Brasil pela editora Devir, apresentaremos uma proposta didática para utilizá-lo em sala de aula.

## **Stone Age – Uma proposta para a ressignificação conceitual acerca da Pré-História**

Cada Era apresenta um desafio específico. A Idade da Pedra se caracterizou pelo desenvolvimento da agricultura, pela manipulação de alguns recursos e a construção de cabanas simples. Com o surgimento do comércio, têm início também a expansão demográfica, os assentamentos e o desenvolvimento das civilizações. Além disso, certas habilidades tradicionais, como a destreza nas caçadas, são apreciadas e exigidas, mesmo que sejam apenas para assegurar o crescimento da população (TUMMELHOLFER, 2008, p. 4).

A proposta de Stone Age é a alocação de trabalhadores ou personagens (representados por peças com formato humanoide) para a produção e gerenciamento de recursos. O jogo explora ainda a divisão de tarefas diversas além de permitir o crescimento das tribos que são representadas pelas fichas nas pilhas de *Construção* de cada jogador. O desenvolvimento de tecnologias, por sua vez, é

represento pelas *Cartas de Civilização* paralelamente à subsistência humana através da agricultura o que poderá permitir, inclusive, um aumento subsequente dos personagens, melhorando assim a captação de recursos. A divisão de tarefas é feita em turnos, tendo uma fase de distribuição de peças, revezada por cada jogador, em que as atividades serão escolhidas para diferentes locais (os *Campos de Caça* para obtenção de comida, a *Floresta* para extração de madeira, o *Poço de Argila* para extração de argila, a *Pedreira* para extração de pedras e o *Rio* para a extração de ouro), e uma fase de resolução em que cada jogador realiza a volta das peças para suas aldeias não antes de fazer uma jogada de extração, através do lançamento de dados (o número de dados sempre será igual ao número de peças alocadas no recurso) sendo o resultado do dado dividido de acordo com o tipo de recurso escolhido (2 para *Comida*, 3 para *Madeira*, 4 para *Argila*, 5 para *Pedra* e 6 para *Ouro*) e o resultado final será a quantidade de recurso extraída (TUMMELHOLFER, 2008, p. 6). Estes, podem ser utilizados na construção de cabanas nas tribos de cada jogador bem como na aquisição de tecnologias que servem para obtenção dos pontos de vitória que são contados no fim do jogo, o que ocorre a partir dos seguintes aspectos:

Se não houver Cartas de Civilização suficientes para preencher todas as lacunas no tabuleiro no começo de uma nova rodada. Neste caso o jogo termina imediatamente, sem que a nova rodada comece e passa-se para a pontuação final. Se pelo menos uma das pilhas de Construção estiver vazia. Neste caso, encerre a rodada em andamento (incluindo a alimentação das tribos) e prosiga para a pontuação final (TUMMELHOLFER, 2008, p. 8).

A contagem de pontos obedece a uma extensa linha de regras. As Cartas de Civilização com cores associadas, bem como o número de personagens utilizados em determinadas tarefas além das fichas de construções.

*Michael Tummelholfer* é o pseudônimo de *Bernd Brunnhofer*, ex-professor de sociologia na Universidade Técnica de Munique, de

onde se emancipou em 1984. Desde então, tem se dedicado a criação de jogos, quase sempre com fundo histórico e sociológico. Além de Stone Age, foi editor do jogo *Carcassonne*<sup>8</sup>, cuja temática é a formação dos agrupamentos e cidades durante o feudalismo europeu representado por uma cidade francesa homônima ao jogo.

No Stone Age, é notável como a mecânica do jogo flerta com diferentes conceitos, conseguindo dialogar com abordagens bastante diversificadas sobre o período referido, neste caso a Idade da Pedra. Muito embora, “uma das maiores dificuldades em tratar do período compreendido como Pré-história [seja] a necessidade de abstração para entender conceitos e práticas muito distantes da realidade atual dos alunos” (SILVA, 2015). Todavia, ele possui uma percepção aparentemente mais sociológica do que histórica do momento referenciado, o que é compreensível pelo local de fala do próprio autor que, por sua vez, não demonstra nenhum receio em realizar uma operação anacrônica como suposta existência da escrita e a valorização do ouro nesse período (a partir do jogo). Mas, que pouco afeta a possibilidade de didatização do jogo desde que o docente em questão esteja atento a essas relações. Vale ressaltar ainda que a mecânica do jogo com o seu sistema de pontuação permite diversas abordagens interdisciplinares como amplas proposições matemáticas extrapolando assim o seu caráter histórico e sociológico.

---

8 *Carcassonne* é um jogo desenvolvido por Klaus-Jürgen Wrede, em que cada uma das peças representa um pedaço de uma cidade que leva o mesmo nome no sul da França. Em cada jogada, uma nova peça é colocada, formando trechos diferentes da cidade. Marcadores podem ser colocados nessas áreas, cada um com uma função diferente para as áreas, permanecendo nos lugares até o final do jogo. Pontuações são feitas através da presença de marcadores em partes específicas dos trechos. Disponível em: <<https://www.ludopedia.com.br/jogo/carcassonne>>. Acesso em 21/09/2017 às 20h12.

## Explorando os conceitos presentes no jogo Stone Age

Relações de Trabalho: em Stone Age, funções específicas são definidas para os personagens, cujas peças são alocadas nos pontos de extração em cada rodada para angariar recursos. Através da coleta de madeira, argila, pedra e ouro, estes são usados na realização de permutas diversas, aquisição de tecnologias, sustento da população e construção de cabanas das tribos representadas pelas fichas de *Construção*. Neste sentido, o jogo mostra a necessidade de divisão do trabalho na formação dos primeiros agrupamentos humanos.

Produção de Ferramentas: de modo simples, a produção de ferramentas acelera o processo de extração de recursos. Limitando a obtenção das mesmas a um jogador por rodada, as ferramentas facilitam a jogadas de recursos permitindo acrescentar maior valor a elas através do acréscimo proporcional à quantidade de ferramentas de um determinado jogador ao número obtido pela sorte nos dados na fase de resolução para a extração de recursos.

Agricultura: a produção de alimentos é trabalhada no jogo de maneira simples, como sendo uma atividade realizada por um único jogador por rodada através do aumento de nível na produção de alimento, gerando desconto na fase de resolução, momento em que em a subsistência dos aldeões é cobrada através do pagamento de fichas de alimento. No começo do jogo, essa produção é importante demais para ser ignorada, ainda que remediada em partes pela caça e coleta o que enaltece a característica de subsistência da época. Principalmente, porque é fato que os jogadores que administrarem melhor a agricultura poderão ter desempenho superior aos demais justamente por serem capazes de sustentar uma população cada vez maior até completar o número de dez trabalhadores. Para tanto, nessa circunstância, é possível inferir que o aprimoramento da agricultura leva ao abandono consecutivo da caça e coleta, visto que a produção de alimentos passa a ser automática. Logo, a limitação de alocação na área de agricultura pode torná-la um polo de disputa entre os jogadores que desejam aumentar suas populações e assim realizar um remanejamento mais eficiente de

seus aldeões. Sem dúvida, este é um dos pontos mais fortes do jogo, pois, o conceito de agricultura de subsistência é definitivamente preciso e substancial.

Caça e Coleta: vários recursos podem ser coletados no jogo, cada um deles tendo seu valor definido na rolagem de dados. Comida, madeira, argila, pedra e ouro constituem as bases da produtividade pré-histórica de Stone Age, mas, sem dúvida a sobrevivência dos aldeões está alicerçada na obtenção de alimento. Cada final de turno, após a fase de resolução, os jogadores precisam realizar uma prestação de contas em relação à sobrevivência de seus aldeões no quesito alimentação com o pagamento de uma moeda de “comida” ao “cofre” do jogo para cada um dos seus trabalhadores, porém, na ausência delas, o jogador também poderá custeá-la pagando ao tabuleiro central o equivalente a um recurso de sua escolha para cada trabalhador de sua aldeia, caso contrário, perderá dez pontos de vitória para cada rodada em que falhar com a regra da alimentação. No começo do jogo, todos contam com 12 fichas de alimento para manter seus primeiro 5 aldeões e cada um deles consome uma ficha de alimento por rodada, o que exige a sua obtenção nos turnos subsequentes (TUMMELHOLFER, 2008, p. 2). Sem dúvida, comparada com outros recursos, alimentos são mais fáceis de obter e os campos de caça não são competitivos, permitindo uma quantidade livre aldeões de cada jogador. Porém, com o passar das rodadas, investimentos nos campos de caça podem torna-se menos importante, permitindo a colocação de aldeões em outros pontos de extração desde que o jogador consiga gerar avanços agrícolas através do tabuleiro central.

Relações Sociais: no tabuleiro ricamente ilustrado, em frente a uma cabana, existe o desenho de um rapaz que apoiado com o braço na parede da construção simples, dialoga com uma moça, cuja posição indica interesse no interlocutor. Essa ilustração chama a atenção pela sua função, que se torna óbvia pela mecânica do jogo: aqui, uma vez por turno, um dado jogador pode alocar dois de seus aldeões, para que na fase de resolução, obtenha um terceiro aldeão! A função da sexualidade para a reprodução e o aumento

populacional é abordada neste prédio que demonstra uma distinção de gêneros apenas no sentido de reproduzir semelhantes. O fato de cada peça ser assexuada cabe uma discussão sobre a igualdade dos papéis de homens e mulheres na Pré-História. Logo, em um momento em que as discussões sobre gênero precisam ser fortalecidas e estimuladas, este ponto do jogo pode levantar discussões bastante produtivas.

Formação Cultural: a presença de três aspectos nas cartas de Civilização merece uma discussão a parte. A Música é representada através de flautas como os instrumentos mais antigos representados na carta (OWEN, 2009). A Arte no jogo é representada por esculturas antigas, as famosas “Vênus Paleolíticas” (ROSSETI, 2016), o que permite o questionamento acerca da ausência da representação de pinturas rupestres. Ademais, o jogo representa ainda um terceiro elemento de Civilização um tanto polêmico para o tempo referido: a Escrita. A ilustração de uma tábua de argila com escrita aparentemente cuneiforme permite ainda certa referência ao período das Civilizações Mesopotâmicas e nisso o jogo acaba criando um anacronismo de transição. Aqui cabe a mediação do professor para o entendimento do processo, visto que, o jogo coaduna com a origem dos conceitos de civilização, sem se ater a carga cronológica.

## **Conclusão**

Stone Age é um jogo único em sua proposta de introduzir conceitos fundamentais para a construção do conhecimento que vai muito além da temática referente à Pré-História possibilitando, inclusive, entendimento do processo de formação das primeiras sociedades. Em sua jogabilidade é possível encontrar, em cada decisão tomada pelos participantes, diversos conceitos importantes acerca do entendimento das relações de trabalho na Pré-história, noções sobre as técnicas de sobrevivência combinadas com o desenvolvimento populacional o que garante uma abordagem não apenas encenada, mas, próxima da realidade de entendimento do

estudante. Em análises feitas a partir da utilização do jogo em sala de aula, foi possível ver nos educandos não apenas um aumento considerável do interesse no tema, mas também a capacidade de identificar elementos e produzir discussões tendo como fio condutor justamente diversidade de decisões em cada um dos turnos.

Por fim, o jogo Stone Age apresenta uma síntese de elementos estratégicos, econômicos, políticos, sociais e culturais para formar um jogo com nuances de uma Antiguidade em ascensão na passagem dos eventos da Idade da Pedra. Ao colocar pontos de transição de uma época tão nublada da história humana, o jogo cria oportunidades para discussões sobre o surgimento dos seus conceitos, como a formação do comércio e das atividades produtivas, bem como dialoga com conteúdos da Pré-história como caça e coleta além do próprio desenvolvimento da agricultura. Sem recorrer ao uso caricato do mítico “homem das cavernas”, Stone Age é inovador ao tentar trazer avanços para época que ilustra. Logo, é um jogo que sucinta o interesse de diversos públicos, sobretudo, por possuir, em sua mecânica de jogo, elementos funcionais e bem dinâmicos.

Trata-se de um jogo divertido e que consegue alcançar aquilo que ele se propõe até mesmo pelas suas supostas ausências conceituais, pois, elas podem claramente serem tratadas não como deficiências, mas, como oportunidades de problematização e desconstrução de conceitos associados à Pré-História suscitando uma discussão de natureza profunda e rica. No mais, Stone Age é uma excelente ferramenta – que qualquer professor que queira sair do lugar comum da monotonia e da rotinização com que o ensino de história é com frequência trabalhado em sala de aula – pode utilizar para possibilitar aos discentes um jeito diferente de entender uma época fundamental na compreensão da história da humanidade, mas, ainda repleta de enigmas, preconceitos e estereotipações.

## Referências

ALBAINE, Marcela. **Ensino de História e Games**. Rio de Janeiro: Appris 2017.

- CIRIACO, Douglas. **O que é Stop Motion?** Tecmundo. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>> Acessado em 18/10/2017 às 00h00.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf 2013. 172 p.
- \_\_\_\_\_. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, p. 147-164. Disponível em <[http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)> Acesso em 10/12/2016 às 0h02.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GIACOMI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf 2013. 172 p.
- GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva 2000. 256 p.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com História na Sala de Aula. In: **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf 2013.
- OWEN, James. **Bone Flute is Oldest Instrument, Study Says**. Disponível em <<http://news.nationalgeographic.com/news/2009/06/090624-bone-flute-oldest-instrument.html>>. Acesso em 16/10/2017 às 20h33.
- ROSSETI, Victor. **As Deusas Vênus do Paleolítico**. Disponível em <<https://netnature.wordpress.com/2016/12/07/as-deusas-venus-do-paleolitico/>>. Acesso em 16/10/2017 às 20h38.
- TUMMELHOLFER, Michael. **Stone Age, Idade da Pedra, o importante é o caminho**. São Paulo: Devir, 2008.
- SILVA. Cláudio Rodrigo Vasconcelos. **Stone Age**. Disponível em: <<http://www.rpgnaescola.com.br/jogos-na-escola/resenhas-pedagogicas/stone-age/>> Acessado em 10/10/2017 às 01h11.
- SILVA, C.R.V. ; SILVA, L. V. . Sobre o uso de jogos de tabuleiro no ensino de história: apontamentos sobre possibilidades educativas. In: MOLINA, A.H.; FERREIRA, C.A.L.. (Org.). **Entre Textos e Contextos: caminhos do Ensino de História**. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2016, v., p. 481-493.

## O ofício do historiador em sala de aula: relatos de experiências da prática docente

Victor Hugo Abril<sup>1</sup>

Agenor Matheus Ferraz Brandão Magalhães<sup>2</sup>

Método histórico, método filológico, método crítico: belas ferramentas de precisão. Eles honram seus inventores e essas gerações de usuários que as receberam de seus antecessores e as aperfeiçoaram, utilizando-as. Mas saber manejá-las, gostar de manejá-las – eis algo que não é suficiente para ser historiador. Apenas aquele que se lança na vida inteiramente – com o sentimento de que mergulhando nela, banhando-se nela, deixando-se impregnar, assim, pela humanidade presente – é digno deste belo nome; ele multiplica por dez suas forças de investigação, seus poderes de ressurreição do passado.

---

1 Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Email: victor.abril@ufrpe.br

2 Aluno da Graduação em Licenciatura em História, do 5º período da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sob supervisão do Professor Doutor Victor Hugo Abril.

De um passado que detém e que, em troca, lhe restitui o sentido secreto dos destinos humanos.<sup>3</sup>

Estes pensamentos de Lucien Febvre conjugam bem seus combates pela História, ou seja, “que nos deem uma História, não uma História automática, mas, sim, problemática”.<sup>4</sup> Marc Bloch em sua *Apologia da História* reconhecia os ensinamentos de Fustel de Coulanges e Michelet de que o objeto da história é o homem. Bloch acrescentava: são os homens. Mais que o singular, favorável a abstração, o plural convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. O bom historiador para Bloch é aquele que aonde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. A história seria a ciência “dos homens, no tempo”.<sup>5</sup>

Fernand Braudel em *A dinâmica do capitalismo* era categórico ao afirmar que seu trabalho partia do cotidiano dos homens, “daquilo que, na vida, se encarrega de nós sem que o saibamos sequer”. Para ele a humanidade está pela metade enterrada no cotidiano, no hábito e na rotina. “Inumeráveis gestos herdados, acumulados a esmo, repetidos infinitamente até chegarem a nós, ajudam-nos a viver, aprisionam-nos, decidem por nós ao longo da existência”.<sup>6</sup>

---

3 FEBVRE, Lucien. “Contra o vento: manifesto dos novos *Annales*”. Tradução de Flávia Nascimento. In: NOVAIS, Fernando A. & SILVA, Rogério Forastieri da. (org.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 84.

4 Idem.

5 BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 54-5.

6 BRAUDEL, Fernand. *A dinâmica do capitalismo*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 09. Eulália Maria Lahmeyer Lobo em entrevista a revista *Estudos Históricos* (1992) dizia achar válido entrar pelo campo do cotidiano e das ideias, contudo ela tinha uma precaução: “penso que corremos o risco, devido ao exagero inicial, de ficar com poucas pessoas dedicadas à história econômica”. Não que ela negasse a história do cotidiano e das ideias, mas que as abordagens não

Braudel não observava o cotidiano somente fechado na superfície de uma história factual que se inscreve no tempo curto, ou seja, uma micro história. Carlo Ginzburg argumenta que para Fernand Braudel, a micro história tinha um significado muito preciso, mas negativo: “era sinônimo de *histoire événementielle*, daquela ‘história tradicional’, que via a ‘chamada história do mundo’ dominada por protagonistas que mais pareciam mestros”.<sup>7</sup> Para Braudel o *fait divers* (fato cotidiano) é repetição, regularidade, multidão, e nada diz, de maneira absoluta, que seu nível seja despido de fertilidade, ou valor científico. “Será preciso olhar de perto”, dizia Braudel.<sup>8</sup> Foi este “olhar de perto”, que possibilitou um conhecimento científico da redução de escala para entender as relações interpessoais.<sup>9</sup>

Com base nessas premissas vamos deslindar a prática docente na educação básica, ou seja, “este olhar de perto”. Reforçando que o campo de estudo da história é a figura do homem. Quando trazemos o processo de leitura e escrita para o campo da educação, é possível constituir análises e relações entre esse processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, com o processo de aprendizagem e assimilação do conteúdo histórico. Maria Aparecida Lima dos Santos, produziu um artigo para a revista História Hoje, intitulado “Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares”, onde ela vem

---

fossem excludentes. Fernand Braudel conjugou essas abordagens do cotidiano e das ideias no campo da história econômica. GOMES, Ângela de Castro & VAINFAS, Ronaldo. “Entrevista com Eulália Maria Lahmeyer Lobo”. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 05, nº 09, 1992, pp. 84-96.

7 GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. Tradução Rosa Freire d’Aguilar & Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 252.

8 BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. Tradução J. Guinsburg & Tereza Cristina Silveira. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 105-6.

9 A proposta deste artigo não é uma conceituação teórica sobre correntes históricas. Para explicar o exposto Henrique Espada Lima aborda que a origem “do debate sobre a micro história articula-se de perto com a história social italiana”. Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg, foram uns dentre estes historiadores italianos que se embrenharam nos domínios da micro história.

discutir justamente essa questão da produção de manuscritos nas escolas pelos alunos e seus reflexos, sobretudo como indicador do processo de aprendizagem do conteúdo histórico. E também essa análise enquanto o processo de alfabetização, como ferramenta de inserção social e os preconceitos em torno deste tema.

Ao ler esse artigo, ao qual nos serviu de base teórica e de onde partiu a ideia para aplicação dessa análise realizada na Escola Referência em Ensino Médio Professor Trajano Mendonça, com um grupo de mais ou menos 200 alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio. Pautando-se nos estudos apresentado por Maria Aparecida Lima dos Santos, esta faz a análise de uma aluna do sexto ano do segundo ciclo do ensino fundamental, e de seus escritos respondendo algumas questões de um exercício proposto pela professora de história. A análise que ela faz da escrita como modo de analisar o processo de aprendizagem do conhecimento histórico, ou seja, a partir das produções dos discentes, seria possível identificar até onde está sendo absorvido o conteúdo, e onde precisa ser reforçado.

Naturalmente, não é uma proposta de avaliação a ser adotada como única, afinal, quando fazemos um estudo pormenorizado desses processos de ensino-aprendizagem, enveredando pelos campos da psicologia, conseguimos entender que há diversas áreas das inteligências, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, e que os alunos se desenvolvem nessas múltiplas áreas. Exigindo assim que o sistema avaliativo seja abrangente para agregar todas elas.

Essa experiência começa com um trabalho interdisciplinar, desenvolvido em conjunto com uma professora da área de Letras, no âmbito da bolsa PIBID da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob supervisão do professor Victor Hugo Abril. Essa experiência foi breve devido à mudança de escola proposta pelo programa, durando aproximadamente trinta dias, e passando por quatro turmas de Ensino Médio, todas elas do último ano, ou seja, o Terceiro Ano.

O tema deste relato de experiência nasce de uma gama de convites de diversos professores que trabalham na escola, visando a interdisciplinaridade e também pensando na produção de dados

a partir dessa experiência para que pudesse se aplicar de maneira completa, pensando em algo sucinto, porém completo.

Primeiro, ao pensarmos o tema a primeira coisa a ser feita foi colocar-se no lugar do aluno enquanto receptor de todo o conteúdo passado e pensar uma avaliação contrária, ou seja: quais são os métodos utilizados em sala? De que maneira esse método se mostra eficiente na aprendizagem do aluno? Enquanto discente como se está avaliando os métodos que o professor usa? O conteúdo está sendo passado de uma maneira que seja capaz de se compreender? Qual a utilidade deste conteúdo? Pensar todas essas questões enquanto professor é extremamente necessária para que se possa garantir efetivamente uma constante melhora no lado metodológico.

Outro ponto extremamente relevante na questão da escolha do tema foi o olhar do discente para a história. Não só a história mundial enquanto acontecimentos e transformações que se dão o tempo todo, mas história como ensino de história, como o estudante da educação básica enxerga a disciplina história, como ele tem recebido esses conteúdos, e o mais importante, o que ele tem feito com estes transmitidos diariamente na escola?

Caminhar por estes campos é voltar a constante reclamação dos alunos, no qual percebemos ao longo do PIBID, que “aula de história é chata”, “para que saber da vida dos outros? ”, “só decorar datas”. Esses e tantos outros comentários foram colhidos a partir de uma entrevista com os alunos, sobre, de que maneira eles viam e enxergavam as aulas de história, como eles viam o comportamento do professor e de que maneira tudo aquilo poderia ser transformado.

Diante disso nos posicionamos diante de um desafio: trabalhar a questão metodológica de ensino adaptando-se as didáticas diversas nos conteúdos corretos, nos momentos corretos. E não menos importante, trabalhar de maneira interdisciplinar sim, mas com quem trabalhar?

Na escola, vários professores e graduandos participantes do PIBID desenvolviam trabalhos interdisciplinares, com o objetivo de fazer buscar uma disciplina que os alunos conseguissem de maneira simples juntar e trabalhar os conteúdos trabalhados, melhorando

sua aprendizagem e compreensão das matérias aplicadas e também a questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que traz no seu bojo tal proposta. Em suma, precisávamos pensar como ocorreria essa compreensão interdisciplinar simultânea e quais impactos que tudo isso poderia causar.

A disciplina escolhida foi a de Língua Portuguesa, com enfoque no campo da produção textual. Como História e Língua Portuguesa dialogam na produção textual? Tarefa árdua e de muitos debates acadêmicos. O desafio nos interessou cuja proposta inicial era buscar uma melhora dos alunos na sua produção escrita, visando não só o exame a ser prestado no fim do ano (ENEM), como também preparar estes para todas as situações de sua vida que possam exigir esse tipo de conhecimento. A gama de conteúdo a serem trabalhados é deveras extensa, logo não caberia de maneira suficiente dentro do prazo estipulado para o desenvolvimento do projeto.

Então foi feita uma análise minuciosa dos acontecimentos recentes no cenário nacional, buscando um de maior contato com o universo dos alunos e que abrisse precedentes para que os mesmos desenvolverem essa capacidade de reflexão. Em tempos de intolerância, pensou-se a questão do preconceito. Como também não seria possível trabalhar todas as formas de preconceito de maneira completa, partindo das discussões dos próprios alunos nas conversas, resolvemos trabalhar na área de história as múltiplas faces do racismo em decorrência da escravidão, as suas origens desde os tempos mais antigos, as transformações ao longo dos séculos e os meios e métodos legais para se combater tal prática. Analisando como mudou a legislação até aqui, da Lei do Ventre Livre (1871), a Lei Áurea (1888) até as novas diretrizes da Educação para o estudo da História da África e dos africanos 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<sup>10</sup>.

---

10 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

Acrescentando ainda, em sala de aula, como se deu o processo de transformação do trabalho, toda uma discussão ampla sobre o tema e como ela se deu, em que lugar atuou, quais as consequências de sua existência, a sua abolição no mundo, no Brasil e como ela é tratada ainda hoje. Fazer também toda uma parte conceitual, falando da história da escravidão e de que maneiras ela poderia aparecer.

Na área de língua portuguesa escolheu-se trabalhar a questão dos gêneros textuais, mais especificamente o texto dissertativo-argumentativo, pensando numa aplicação mais prática para os discentes, visando aproximar eles das realidades discutidas com a sua aplicação nas suas vidas cotidianas, com o objetivo de fazê-los entender a importância daquilo que se estuda. E também o desenvolvimento da capacidade de dissertação dos alunos a partir dos conteúdos que lhes são passados nas salas de aula, com o objetivo de testar, aprimorar e avaliar as suas habilidades escritas, e também como um possível método indicador do êxito do processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Esta produção escrita também, que não só serve de análise para o campo das letras, mas também para história, uma vez que constantemente discute-se a produção historiográfica e suas transformações constantes. Como também, meio de preparação para o ingresso no meio acadêmico que exige produções quase que na sua totalidade, escritas. Então faz-se necessário trabalhar desde o ensino de base o desenvolvimento da capacidade de escrever sobre aquilo que se aprende como preparação para produção científica.

Após todo esse processo de discussão e preparação daquilo que seria apresentado em sala de aula para os discentes, iniciou-se um trabalho de pesquisa para saber como apresentaríamos tal proposta. Como se levaria para a sala de aula o conteúdo, como conseguir trazer os alunos para essa realidade? E aqui volta-se para o processo relatado de dialogar com os alunos para entender a posição do aluno, de que maneiras o conteúdo pode transformar e alcançá-lo da melhor maneira.

Então, mediante estudos na disciplina de *“Linguagens Alternativas para o Ensino da História”*, no curso da graduação em

História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pensamos em utilizar um caminho alternativo para trabalhar todo o processo histórico já relatado, para os alunos, visando aproximá-los da discussão recorrendo a distintos meios didáticos. Então dividiu-se todo esse processo em cinco momentos:

- a. O primeiro momento seria de uma atividade para identificar a compreensão que os alunos tinham sobre o assunto que viria a ser trabalhado, uma vez que trazemos para a dinâmica de sala de aula, e aplicamos nos conteúdos as nossas experiências de vida;
- b. Num segundo momento seria feita a avaliação de tudo o que foi produzido pelos alunos a despeito do tema, além de uma conversa com os professores das mais diversas áreas para conseguirmos entender o comportamento dos alunos, tentando também buscar um ponto de encontro entre aquilo que está sendo escrito, com aquilo que os alunos falam em sala de aula, e também o com o seu comportamento;
- c. Após essa segunda parte, viria a terceira parte que seria a da intervenção propriamente dita, com a apresentação de um documentário selecionado, dados sobre os temas, exposição dos acontecimentos históricos e um debate com os próprios alunos sobre aquilo que foi passado e as suas compreensões a despeito do tema;
- d. Num quarto momento, os alunos seriam convidados a produzir um texto dissertativo-argumentativo como modelo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ser avaliado com os critérios que o mesmo delimita e coletar os dados que seriam gerados a partir dessa avaliação;
- e. No quinto e último momento desse processo, seria feito um comparativo com o que foi produzido antes do processo de intervenção e dos debates, com o que foi confeccionado depois para criar-se um parâmetro de desenvolvimento dos alunos, e partindo desse parâmetro, bem como utilizando-se de outros

indicadores, buscar aplicar exercícios de aprimoramento nos alunos visando o desenvolvimento nas suas deficiências.

Todo e qualquer ser, carrega consigo experiências de vida, traz na bagagem diversas vivências que interferem diretamente no seu processo de aprendizagem ao longo de sua vida e também naquilo que ele produz. Por muitos anos construiu-se uma ideia de educação onde o professor era o centro do conhecimento, e os alunos eram como folhas em branco que iam para escola aprender tudo, apenas ouvir e não discutir, e no fim reproduzir tudo aquilo que foi aprendido como verdade única e absoluta. Visão essa que vem sendo transformada ao longo dos anos na educação brasileira, tendo em vista que hoje há uma gama enorme de conhecimento e amplo acesso de qualquer pessoa. Dentro de uma sala de aula, para se viver uma experiência completa e proveitosa na posição de docente, se faz necessário analisar diversos aspectos para poder preparar e aplicar uma aula. Primordialmente precisa-se entender as realidades dos alunos que estão ali presentes, partindo da ideia real e concreta de cada estudante, ou seja, cada ser ali inserido na sala de aula carrega consigo um mundo diferente, e o desejo de transformá-lo a partir de suas experiências de vida, experiências essas que não podem ser, de maneira alguma, descartadas desse processo de ensino-aprendizagem vivenciado por cada um.

Isso se torna ainda mais importante quando trazemos esse processo para a educação pública de base no Brasil. Sabendo que há um índice de desigualdade social extremo entre as classes, a educação muitas vezes acaba sendo para os alunos o único meio de transformar a sua realidade e de sua família. Quando não, a escola, aqui sim o espaço físico, acaba sendo para jovens e crianças espaços de fuga de diversos problemas que encontram desde cedo nas suas vidas, várias e várias vezes sendo tolhidas de direitos básicos, que tantas vezes só a escola é capaz de lutar para garanti-los.

Dessa maneira, foi feita uma leitura inicial sobre os alunos que participariam desse processo, visando identificar as vivências

que traziam sobre o assunto escolhido, qual eram suas visões de mundo a partir daquilo que eles viviam, e também uma análise dos discursos produzidos em debates entre eles mesmos.

Com base no tema da escravidão, identificamos nos alunos, uma noção de escravidão muito limitada, e quando se relata limitada, apenas há um pedaço da longa história da escravidão no mundo. As noções basicamente eram sobre a escravidão colonial no Brasil, e mesmo assim continuava limitada, sem nenhum aprofundamento mínimo. Notamos também pouca criação de uma identidade histórica com o lugar em que moram e com seus pontos e marcos históricos, e uma dificuldade maior na leitura do espaço, quando eram apresentados a locais onde aconteceram partes da história. Também uma deficiência no aprendizado do conteúdo histórico. Apesar de serem incitados a debates em todas as aulas, pouco lhes era despertado a noção da importância daquilo que se estava aprendendo naquele determinado conteúdo e se teria utilidade em sua vida, sempre muito focados em responder apenas os exercícios que eram passados pelos professores, apenas focados com a sua aprovação. Outro ponto importante a se colocar, é que estes alunos tinham um comportamento muito enérgico em debates, em especial das questões políticas do Brasil atual, com uma percepção sempre dicotômica de todos os discursos, sem conseguir construir uma análise minimamente mais ampla.

Para se ter ainda uma análise sobre o que os alunos traziam de conhecimento, foi buscado junto com a professora Nathaly Caldas, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa dos terceiros anos da referida escola, textos produzidos pelos alunos sobre diversos temas que envolviam de maneira mais direta o conhecimento histórico. Para se ter uma noção da percepção do conhecimento dos alunos sobre o que era trabalhado nas aulas, e como eles traziam esse registro de maneira prática no papel. Então, foi possível diagnosticar mais uma vez a consciência temporal muito limitada, dificuldade em construir as ligações entre os acontecimentos

do passado com o que vem acontecendo nos dias atuais, e a partir disso pensar as mudanças que podem acontecer.

Também, e não menos importante, uma dificuldade na escrita. Primeiro no processo de grafar, de produzir textos, sempre partindo deles o pensamento e reclamação de serem incapazes de produzirem bons textos, também uma extrema preocupação com o tamanho do texto. E por último, a limitação na hora de discutir aquilo que está sendo escrito, de assimilar e discutir os acontecimentos históricos de maneira escrita e de transformar esses acontecimentos em argumentos para apoiar as suas dissertações.

Hoje, vários autores discutem de maneiras diversas, estratégias de ensino pensando as mais variadas formas metodológicas para atingir de maneira eficiente os alunos com os conteúdos que serão trabalhados. Elizabeth Ellsworth, traz um novo conceito de ensino que é o do *endereçoamento*, que aponta que o aluno precisa se enxergar naquilo que está aprendendo para obter um melhor aproveitamento dessa experiência. Factualmente, a autora é categórica na maneira como pensa e como coloca, uma vez que é necessário apresentar para os alunos a utilidade daquele conteúdo que está sendo absorvido, gerando nele um movimento em direção ao conhecimento trabalhado para que se possa apropriar da melhor maneira possível.

Como esta intervenção se deu em turmas diferentes do terceiro ano do Ensino Médio, foi necessário pensar estratégias distintas para atingir cada turma a partir da metodologia definida. Trabalhou-se então, utilizando a metodologia da aula expositiva dialogada, que passaria pela apresentação dos conteúdos e por fim o debate em torno dele.

No primeiro contato, foi aplicado um tema para produção do texto com o tema: *“Escravidão no Século XXI”*. Após a produção do texto pelos alunos, e uma análise do que foi produzido por eles, identificaram-se algumas lacunas. Dentre elas um conceito totalmente equivocado de escravidão e racismo, aplicações anacrônicas desses conceitos, e também teorias a despeito do racismo

completamente equivocados, revelando assim deficiências nos assuntos que tinham sido trabalhados antes.

Após a correção, fizemos a intervenção sobre o tema. Primeiramente a dificuldade de estar de frente com uma turma, segundo a questão que muito atrapalhou foi a do clima: as salas de aula da escola ainda não eram climatizadas, e o calor atrapalhou em todas as turmas durante esse processo. Outra dificuldade que apareceu foi a da projeção, como foi projetada a imagem em um quadro branco, que devido as suas condições, já bem desgastadas, também acabou atrapalhando, mas foi contornado facilmente.

Visto as condições estruturais da escola, apresentamos para os alunos o documentário, produzido no ano de 2011, nos Estados Unidos, intitulado “*A História de todas as coisas*”, que retrata a questão do capitalismo no mundo, da industrialização, e descreve de maneira completa nos seus vinte minutos de duração, todo o processo de produção dos produtos, desde a matéria prima, o processo de montagem, até a venda nas lojas e consumo e também toda a influência da mídia no comércio. Abrindo então, a partir do que foi apresentado, precedentes para se discutir a questão da escravidão.

Partindo desse eixo podemos por sob o prisma do debate a escravidão, os seus primórdios nos tempos mais antigos, como as pessoas se tornavam escravas ao longo da Idade Antiga, a presença dela na idade Média e Moderna e aprofundando bastante na questão da escravidão no período colonial no Brasil. A discussão também passou pelos dias atuais, explorando a maneira como ainda se dá a escravidão no mundo, com dados estatísticos e históricos. Ao final da exposição falamos de toda a questão legal em torno do tema, de como no Brasil se pune os casos de escravidão que ainda são encontrados, o que diz o código penal brasileiro. Após essa contextualização, o debate foi trazido para a questão do preconceito racial que continua sendo acontecendo nos dias atuais. Convém reforçar que nos apresentou nesse ponto uma dificuldade na organização das falas e também na hora de administrar as opiniões contrárias. Os alunos partiram para franco debate sobre o tema, que foi cheio de relatos de experiências vivenciadas pelos próprios

alunos, e o despertar da consciência partindo de tudo o que foi apresentado. Após toda a discussão, foi solicitado que os alunos escrevessem um texto, dissertativo-argumentativo, com o mesmo tema do primeiro, “*Escravidão no Século XXI*”. Após a entrega dos textos o trabalho se encaminhou para sua última fase que foi a da correção dos textos, e a análise comparativa dos dados da primeira redação e da última produção. Foram estabelecidos os mesmos critérios da primeira avaliação para que fosse possível obter uma precisão maior dos resultados. Depois dos dados colhidos foi-se possível constatar uma melhora, num panorama geral, discreta. Fazendo-se necessário assim continuar investindo no projeto e no conhecimento pessoal e particular dos alunos, havendo um avanço considerável, tendo em vista que a avaliação escrita não é completa, bem como qualquer avaliação.

E, retornando ao início, como Marc Bloch pontuava que o objeto da história são os homens. Por isso os temas escolhidos, as abordagens feitas, a interação professor-aluno, no campo da disciplina histórica se dá nesses eixos, de se perceber e nos percebermos como objetos da História.

## Referências bibliográficas

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. Tradução J. Guinsburg & Tereza Cristina Silveira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ELLSWOTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. São Paulo: Autêntica Editora, 2001.
- FEBVRE, Lucien. “Contra o vento: manifesto dos novos *Annales*”. Tradução de Flávia Nascimento. In: NOVAIS, Fernando A. & SILVA, Rogério Forastieri da. (org.). **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 84.

- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar & Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GOMES, Ângela de Castro & VAINFAS, Ronaldo. "Entrevista com Eulália Maria Lahmeyer Lobo". **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 05, nº 09, 1992, pp. 84-96.
- LEONARD, Annie. **Story Of Stuff**. Youtube, dezembro 2007. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=3c88\\_ZoFF4k&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=3c88_ZoFF4k&t=1s)>. Acesso em junho 2017.
- SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. "Ensino de História e Linguagem: discurso, narrativa e práticas de significação do tempo". **Revista História Hoje**. Anpuh: vol. 04, nº 08, 2015.

## **Diversidades sexuais e de gênero: o PIBID como agente de reflexão e resistência na escola**

Juliana Alves de Andrade<sup>1</sup>  
Lilian Carla da Silva Freitas<sup>2</sup>

Durante muito tempo, as questões referentes as diversidades sexuais e de gênero ficaram imersas em dogmas religiosos e em formas políticas conservadoras que apoiadas pela ciência marginalizaram e/ou silenciaram indivíduos que não apresentavam suas vivências de maneira compatível com a ordem construída. Na contemporaneidade, essa norma formulada a partir de dados biológicos se enraíza nas famílias, no estado, na sociedade e na escola para reproduzir uma única forma de viver a sexualidade e o gênero. Diante disso, os corpos homossexuais, bissexuais, transgêneros, lésbicos são violentados, agredidos e insultados por não adequarem-se a ela.

No século XXI, o Brasil caminha a passos lentos e muitas vezes contraditórios no sentido de uma real valorização das diversidade.

---

1 Doutora em História e Professora do Departamento de Educação/UFRPE. E-mail: julianadeandradee@hotmail.com

2 Ex-bolsista PIBID/UFRPE. Estudante do curso de Licenciatura Plena em História/UFRPE. E-mail: lilian.carlasf@gmail.com

As lutas desses grupos sociais têm levado o país a ampliar o acesso a direitos legais, porém não conseguem garantir o combate as discriminações de gênero e de orientação sexual que são produzidas e reproduzidas em vários espaços da vida social brasileira, inclusive nas instituições de ensino.

Nos moldes que se apresenta atualmente no Brasil, a escola é uma instituição que emergiu da modernidade com a finalidade de produzir sujeitos e identidades, construir subjetividades e definir lugares para esses sujeitos. (JUNIOR, 2008) Ao contrário de outras instituições modernas, a escola ainda usufrui de prestígio social, porém apresenta instabilidades próprias da adequação com as mais variadas demandas sociais.

Seja na versão iluminista, seja na versão romântica, a escola foi criada para desenvolver no indivíduo as suas potencialidades racionais e torná-lo dono de si e do mundo. Contudo essa instituição foi idealizada para conduzir apenas o cidadão burguês a buscar a sua melhor forma.

Somente no início do século XX as escolas brasileiras começaram a receber estudantes de vivências sociais, sexuais, culturais e étnicas diferentes daquela contemplada inicialmente. Pobres, mulheres, negros/as e demais populações reivindicaram direitos, entre eles, o direito a educação. Contudo, devido a essa carga histórica, a escola brasileira construída para a burguesia não está sendo capaz de promover a educação voltada para o diálogo com o diverso.

## **Diversidade, identidade de gênero, orientação sexual**

Antes de mais nada é imprescindível atribuir sentido aos conceitos de diversidade, identidade de gênero e orientação sexual, que estão gradativamente fazendo parte do vocabulário tanto acadêmico, quanto escolar e cotidiano dos/as brasileiros/as.

A diversidade apesar de frequentemente ser considerada como sinônimo de “defeito”, quando comparada a um padrão de

normalidade construído socialmente, aqui será caracterizada como um fator importante para a preservação da vida. As sociedades só sobrevivem, só se renovam e resistem as adversidades através da produção de diferenças. Essas diferenças proporcionam o surgimento de novas ideias, novos valores e novas práticas sociais que oxigenam as experiências coletivas.

De acordo com Scott (1989:21), gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças sexuais, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Para Butler (1993, 1999) o gênero adquire um caráter para além do biológico, chamado por ela de performatividade. Dessa forma, a autora afirma que o gênero, assim como no teatro, se constitui pela atuação de certos papéis, através de gestos, vestimentas, modos de se comportar. Essa atuação serve para que os indivíduos sustentem o lugar de homem e mulher que lhe foi atribuído ao nascer.

Os estudos mais atuais sobre o assunto são representados pela Teoria Queer, que emerge nos anos 1990 como suporte teórico-analítico para as múltiplas formas de se auto identificar e se relacionar sexualmente com o outro. O ser homem ou ser mulher é ampliado, explorado e o campo de estudo abre possibilidades para múltiplas identidades.

Assim, o conceito de gênero como construção social e performatividade têm permitido que diversas formas de performar o gênero sejam reivindicadas. As identidades de gênero são as maneiras pelas quais os indivíduos performam e reconhecem seu gênero estando relacionado ou não com os órgãos sexuais e as designações que recebem ao nascer.

A crescente do ativismo feminista, em meados do século XX levou para academia um movimento voltado a repensar o determinismo biológico na diferenciação sexual. Além disso “a prática feminista do ativismo militante também fomentou análises que separavam a sexualidade e o gênero” (VANICE, 1995:10 -11). Assim as orientações sexuais são diferentes, mas se conectam as identidades de gênero, na medida quem que trata de como os sujeitos de relacionam afetiva e sexualmente com o outro. Desse modo, para

além de uma heterossexualidade normativa, todas as diversas formas de orientações sexuais são legítimas.

Diante disso, esses conceitos dialogam na contemporaneidade para caracterizar as experiências, os estudos e as lutas de uma população que não encaixa suas performances de gênero e sexuais em um padrão heterossexual<sup>3</sup> e cisgênero<sup>4</sup> construído historicamente. No Brasil, esses temas têm gerado bastante discussões, principalmente por estar sendo constantemente explorado pela mídia, através das redes sociais, dos blogs, canais no YouTube, novelas, publicidade, programas de auditório, entre outros. Porém esse holofote sobre as diversidades sexuais e de gênero não tem gerado um maior respeito para essa população, pois se por um lado essa exposição dá visibilidade e reconhecimento a essas causas, por outro lado incita ainda mais o ódio de grupos conservadores.

Nesse sentido é provavelmente por meio das mídias que as/os jovens entram em contato com esses assuntos e certamente forçam a escola a debater as temáticas em um processo muitas vezes espontâneo, que acontece de fora para dentro do ambiente escolar.

## Educação, diversidade sexual e de gênero

Os anos 1970 foram marcados por pressões dos grupos feministas e LGBT denunciando a exclusão de suas representações no espaço acadêmico e nos programas curriculares. Na tentativa de resistir ao machismo, sexismo, e a homofobia foram criados em algumas universidades americanas os departamentos de Estudos da Mulher, Estudo de Gênero e Estudos Gays e Lésbicos.

---

3 *Heterossexual* vem da palavra grega *héteros* que significa “diferente” + a palavra do latim que representa sexo. Os indivíduos heterossexuais se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas do gênero/sexo oposto).

4 Cisgênero, significa “do mesmo lado”. A pessoa cisgênero é aquela que admite ter o mesmo gênero que lhe foi nomeado ao nascer.

Segundo Dinis (2008), no Brasil, apenas na década de 1990 os estudos sobre essas temáticas se relacionaram a Educação. Por vários anos esse debate esteve associado apenas a campos como a Psicologia, a Sociologia e a Crítica Literária. A mudança de perspectiva veio, principalmente, com o desenvolvimento dos trabalhos da historiadora Guacira Lopes Louro, que colocou luz sobre a ausência das questões sexuais e de gênero na história da educação. Baseando seus recursos metodológicos em uma perspectiva pós-estruturalista, Louro debate os temas a partir de uma visão culturalista no seu livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista”, de 1997. Após o pioneirismo de Louro, estudiosos/as da área da educação começaram a romper com o paradigma essencialista predominante nos debates.

Os avanços vindos depois da década de 1970, porém, não caminham a passos largos, isso porque ainda existem muitos espaços para serem conquistados nesse campo. Um exemplo disso é a ausência de referências específicas sobre perspectivas que fujam do binarismo heterossexual-homossexual e/ou homem-mulher nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo reforçando a necessidade de se tratar a sexualidade como um tema transversal na sala de aula, o “PCN-Orientação Sexual” restringe suas abordagens a uma concepção mais biologizante e de saúde, como a prevenção da gravidez indesejada na adolescência e o HIV. Os Parâmetros Curriculares também ressaltam a sua importância em complementar a formação que os/as estudantes já obtêm com a família sobre sexualidade, porém pecam em não mencionar a existência de arranjos familiares construídos por relações homoafetivas ou de casais transgêneros, por exemplo. Sobre as famílias, os Parâmetros (1997: 304) trazem que:

Os arranjos familiares, assim como os valores a eles associados, variam enormemente na realidade brasileira. O núcleo familiar pode incluir pai, mãe e filhos com outros agregados ou não. Pode-se estabelecer entre mãe e filhos ou pais e filhos. A separação dos pais pode

dar origem ao compartilhar de duas casas, com duas famílias, incluindo padrasto e madrasta. A adoção de filhos, o peso do sustento da família por parte da mulher, o compartilhar da mesma casa por casal que se separou são outros elementos presentes nas estruturas familiares. Muitas crianças e adolescentes vivem em lares habitados exclusivamente por homens ou por mulheres. O número de famílias chefiadas por mulheres cresceu significativamente no Brasil, indicando tanto os novos rumos sociais da mulher quanto a inviabilidade da manutenção de relações homem-mulher, montadas sobre vínculos pouco consistentes.

Mesmo mencionando a probabilidade de lares serem habitados somente por homens ou somente por mulheres, o PCN silencia sobre a possibilidade desses homens e dessas mulheres serem transtêneros ou casais homoafetivos que constituíram uma família, inclusive com filhos/as. Ao não contemplar essas famílias nesse documento referencial para a educação brasileira, o MEC não reconhece a sua existência. Por não reconhecer a sua existência, não consegue fazer com que as escolas desenvolvam políticas e atividades que permitam o diálogo com esses arranjos familiares.

O PCN Orientação Sexual, apresenta em relação as discussões de gênero a visão de que as representações sociais do masculino e do feminino são mutáveis de acordo com o tempo e a cultura em que os indivíduos estão inseridos. Porém ao não apontar explicitamente as mais variadas formas de performance dessa masculinidade e dessa feminilidade na sociedade e na escola, esse referencial mostra-se incapaz de produzir resultados no sentido de debater a discriminação contra travestis, transtêneros, homossexuais e demais diversidades sexuais e de gênero.

Ainda sobre os Parâmetros Nacionais Curriculares: tema transversal orientação sexual, o termo “homossexualidade” aparece apenas 6 vezes em todo o documento, enquanto que “bissexual” aparece 1 vez. Sobre a transgeneridade, o documento traz o termo “transexualismo” reafirmando a visão conservadora que

objetiva patologizar sujeitos transgêneros. Se a escola percebe suas/ seus estudantes transgêneros como possuidores de transtornos mentais, ela possivelmente vai relegar a segundo plano as ações de promoção de direitos, para garantir no máximo abordagens de “cura” dessas pessoas.

Diante dessa situação, o PCN proposto como referência para o tema transversal orientação sexual, não consegue contemplar a pluralidade de vivências relacionadas a sexualidade, visto que não coloca em discussão as diversas orientações sexuais, afetivas e de identidade de gênero que a escola deve acolher. Esse documento conseguiu avançar na questão das conquistas das mulheres na sociedade e sua importância para além das atividades do lar, porém ainda mantém uma visão binária do gênero e da orientação sexual.

Alguns fatores podem explicar a ausência das discussões sobre diversidade de gênero e sexual na história da educação brasileira. Para autores como Larrosa (1994) e Tomaz Tadeu (1993), a educação foi marcada por concepções conservadoras do sujeito, reflexo da influência trazida pela Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, que estavam baseadas em descrições normativas e uma visão darwinista da evolução percebendo a diferença em uma escala hierárquica do desenvolvimento. Essa abordagem psicologizante e de modelo construtivista está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **Uma experiência de resistência no PIBID**

A minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência iniciou-se em Maio de 2014, por meio das bolsas destinadas a área de Licenciatura em História da UFRPE, pela CAPES. Desta forma, a EREM Professor Trajano de Mendonça, em Recife, me acolheu para que eu pudesse desenvolver projetos de intervenção que preferencialmente utilizasse linguagens alternativas e interdisciplinaridade no ensino de História.

Desde então, tive a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar para além das minhas experiências enquanto estudante. Ao mesmo tempo em que eu desenvolvia projetos relacionados a área de História pude perceber as demandas que as/os próprias/os adolescentes traziam para dentro da escola. Entre elas estavam as questões referentes a diversidade sexual e de gênero.

Entre meados do ano de 2014 e final de 2015 a escola apresentava estudantes com orientações sexuais e de gênero que não se enquadravam nos padrões normativos estabelecidos socialmente. Porém esses grupos de adolescentes, na maioria das vezes não viviam essas diferenças dentro da escola e por vários motivos preferiam esconder sua orientação sexual e/ou sua performance de gênero.

No começo de 2016 eu percebi uma crescente no número de meninas que se auto identificavam como homossexual dentro da escola. Na metade do ano essas meninas já estavam bastante organizadas por meio da vivência na escola e das oportunidades de interação geradas pelas redes sociais. Esse grupo de aproximadamente 15 garotas homossexuais e bissexuais passou a ocupar diversos espaços importantes dentro da EREM Professor Trajano de Mendonça e a chamar a atenção de todos da comunidade escolar com a sua postura de empoderamento. Outras meninas que se consideravam heterossexuais também se aproximavam do grupo pelas relações de amizade que a escola em si proporciona.

Caminhando para o final do ano letivo de 2016, o que era admiração tornou-se preocupação para mim. Por algumas vezes passei a conversar com as meninas como forma de me aproximar desse grupo e poder analisa-lo melhor. Com isso comecei a ouvir relatos de discriminação sexual e de gênero praticada dentro da escola. Eu pude perceber que o grupo havia se fortalecido muito mais como forma de resistência à discriminação e a tentativa de silenciamento que vinha sofrendo. Sobre esse fenômeno, Louro (2001:89) reflete que

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

Essas meninas relataram situações de repressão à demonstrações de afeto entre elas por parte de professores, colegas de classe e funcionários. Demonstrações essas que se assemelhavam àquelas praticadas por meninos e meninas enquadrados nos padrões da normalidade e que não sofriam nenhum tipo de correção. Houveram também momentos em que alguns professores faziam piadas machistas e homofobias dentro da sala de aula. Entre outras várias situações mencionadas por elas, as meninas descreveram uma que acontecia frequentemente: os professores e funcionários, muitas vezes a pedidos da família não permitiam que outras garotas chegassem perto do grupo. A justificativa era explicitamente o medo de que essas garotas pudessem influenciar outras jovens e trazê-las para o seu “bando”. Segundo Deborah Britzman (1996:79-80) existe na escola um mito de que

a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes.

E assim os corpos transgêneros, bissexuais, homossexuais, travestis são considerados perigosos e contagiosos tal qual relatado pelas meninas da escola.

Diante desse cenário eu pude refletir que essas jovens precisavam de um canal em que elas pudessem expor suas experiências, já que até então elas estavam resistindo à ataques homofóbicos/transfóbicos sem o direito de serem ouvidas da forma adequada. Além disso, mais informações sobre essa temática precisava circular no ambiente escolar. Entre os principais motivos para a promoção da abertura desse espaço de expressão está a minha análise de que as meninas eram muitas vezes usadas como o objeto da conversa entre a família e escola e quase nunca como mais um sujeito dessa discussão. A escola não ouvia as estudantes. A família não ouvia as estudantes. Mas a escola e a família se impunham no direcionamento das questões referente a vida das estudantes.

Assim, a oportunidade de abertura desse canal foi vislumbrada por mim, enquanto a escola planejava a realização do evento Mostra de Conhecimento. Esse espaço proporcionado anualmente pela EREM Professor Trajano de Mendonça objetiva fazer com que os/as estudantes se organizem em grupos para pesquisar e apresentar trabalhos sobre os mais variados assuntos, orientados por um/a professor/a.

A Mostra de Conhecimento da escola aconteceu em Setembro de 2016. Um mês antes eu comecei a preparação para que as meninas e o meninos que não assumem o padrão sexual e de gênero estabelecido pela sociedade fossem ouvidos com mais atenção.

Essas/es adolescentes assim que souberam da aproximação da realização do evento solicitaram a minha ajuda para orienta-las/os na organização do trabalho, sob supervisão de uma professora e do meu supervisor do PIBID na escola. Elas/es pretendiam pesquisar, apresentar e relatar suas experiências sobre a temática de diversidade de gênero e sexual.

Durante um mês eu tive um total de quatro encontros com as/os estudantes idealizando o propósito de aperfeiçoar as propostas trazidas por elas/es. Os encontros aconteciam em uma das salas da

escola ou no pátio, em momentos que eles/as não estavam tendo aulas regulares.

O primeiro encontro se deu como uma conversa inicial, para que eu pudesse ouvir as propostas, falar as minhas sugestões e saber mais sobre os relatos de discriminações sofridas dentro da escola. Em seguida fizemos um encontro para debater acerca do material que eles haviam conseguido por meio de suas pesquisas. O terceiro encontro aconteceu com a finalidade de organização da dinâmica da apresentação, já o quarto e último serviu para que a apresentação fosse ensaiada.

A apresentação contou com a participação de 17 adolescentes, no formato de seminário, com a utilização de vídeos e a apresentação de algumas experiências pessoais em formato de monólogo. Na sala onde o grupo realizou suas apresentações foram fixados diversos cartazes pretos com frases homofóbicas/transfóbicas ouvidas pelas meninas dentro da escola. Essa iniciativa foi criada por mim e pelo grupo como uma forma de materializar as discriminações sofridas dentro da instituição, que muitas vezes são esquecidas pelo agressor, porém lembradas pela vítima. Além de ser também uma maneira de essas vítimas denunciarem o peso de sofrer esse tipo de agressão. Nos cartazes haviam frases ditas por professores/as, funcionários/as e estudantes, porém com o cuidado de não terem seus nomes identificados.

“Não tenho nada contra as lésbicas, mas não suportaria que a minha filha fosse”; “você pode ser gay, mas não precisa ser afeminado.”; “Vocês já pegaram alguém do outro sexo só pra ver se esse negócio de ficar com mulher não é fase?” “Elas assediam as outras meninas” foram algumas das muitas frases que estavam na sala.

O trabalho intitulado “Gênero e Diversidade: precisamos conversar sobre isso” foi organizado de forma que assuntos como identidade de gênero, orientação sexual, história, homofobia, estereótipos, movimento LGBT fossem apresentadas pelos/as estudantes para colegas de classe, professores/as e funcionários/as num total de 6 apresentações de aproximadamente 50 min.

## Considerações finais

Em um momento histórico de crescente do conservadorismo e da intolerância no mundo, as conquistas e a vida dos indivíduos que apresentam vivências sexuais e de gênero estão ameaçadas pela violência. Nesse sentido, a escola tem papel primordial na valorização dessas diferenças. Porém para que isso aconteça é necessário que algumas medidas comecem a ser melhor estruturadas para garantir o acesso de professores/as e estudantes a esse tipo de debate. Como estratégias poderiam ser incluídos os estudos sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação de professores e o incentivo a novas pesquisas com essas temáticas associadas à educação. Além disso, a/o professora/o deve procurar exercer o seu papel de estimular seus estudantes a pensar criticamente essas questões. O professor de História pode apontar a construção social de valores e crenças em cada cultura como fator a ser refletido em relação aos estereótipos de gênero e sexual.


As apresentações na Mostra de Conhecimento da EREM Professor Trajano de Mendonça foram um exemplo de que é possível discutir essas temáticas em sala de aula, promovendo o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem. Os debates aconteceram de forma bastante satisfatória por atingir os objetivos principais de levar informações sobre essas temáticas, além de ter promovido uma interação mais aberta entre professores/as, funcionários/as e estudantes. Esse trabalho foi bastante importante na escola, pois diminuíram consideravelmente o número de relatos de discriminação após a sua realização.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. Universidade do Rio Grande do Norte. 2008 Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivos-doc/MATPROF.pdf>

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF,1997.
- BRITZMAN, D. **O que é essa coisa chamada amor:** identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.* In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 1999
- \_\_\_\_\_. **Bodies That Matter:** On The Discursive Limits of "Sex". New York & London: Routledge, 1993.
- DINIS, N.F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc*, Campinas, v, 29, n 103, p. 477-492, maio/agosto. 2008
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
- SCOT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. New York, Columbia University Press. 1989
- SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993
- VANCE, Carole S. A Antropologia redescobre a sexualidade: Um comentário Teórico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v.5, n.1. 1995.





## **Por um ouvido histórico: usos, possibilidades e diálogos entre o ensino de História, a História da música e a música erudita**

Douglas José Gonçalves Costa<sup>1</sup>  
Lucas Victor Silva

Depois que se passa a ver o mundo em suas variadas matizes de cores é difícilimo se contentar a voltar a vê-lo em preto e branco. O primeiro seduz pelo plural, pelo detalhe e diferenciação, enquanto o segundo passa a ser monótono e pouco aprazível. O daltônico consegue, por natureza, ver poucos matizes do colorido e é constantemente inundado por descrições de uma pessoa que vê normalmente, sobre as belezas das suas várias cores. Quer, portanto, ver aquelas cores que não pode ver, impossibilitado pela natureza. Sustenta esse ávido desejo e anseia por isso.

---

<sup>1</sup> Bolsista de Iniciação à Docência. Aluno do curso de Curso de Licenciatura em História/UFRPE. E-mail: douglasjcosta@gmail.com. Orientado pelo professor Lucas Victor Silva Professor Adjunto do Departamento de Educação/UFRPE.

O mesmo pode ocorrer aos ouvidos. Há aqueles que não conseguem por limitações culturais e sociais escutar as nuances do colorido sonoro, através da musicalização pode-se reverter o quadro e aprender a escutar os timbres que antes sequer eram notadas. Com dificuldade, tornam-se inteligíveis. Depois que se tem a oportunidade e a vontade de perceber as cores do som, dificilmente o ouvido se apetecerá em escutar obras pouco complexas, estas ficam insípidas, passam a ser monótonas e incapazes de deter a atenção concentrada, viram ruído agressivo aos ouvidos.

A escola deve oferecer a oportunidade, e assim, ensinar o aluno a ler os diferentes códigos que representam o mundo, as várias cores do som e do sentido que o compõem. Ampliar os horizontes da consciência e ler os vários códigos é a chave da alteridade. Ler vários códigos e lutar contra os analfabetismos e não trocar uma leitura por outra mais “autorizada”. Deve-se sempre somar para potencializar a própria existência do Eu, do aqui e do agora e preservar as outras leituras, as leituras do outro.

Compreender e interpretar vários códigos permite que o indivíduo se liberte das condições de dominação simbólica, que ajude a melhorar o ambiente em que vive e, operando no mundo e sendo operado por ele, passe a mudar a sociedade e ser mudado por ela, pois consegue e é habilitado a interpretar os vários códigos ele entorpece-se pelo mundo social. Esse “entorpecente” permite que exerça a alteridade e a autoridade. A alteridade porque lhe permite identificar no outro e no Eu as modalidades de leitura, as identifica, classifica, mas não discrimina, não as marginaliza, percebe que a leitura do outro é importante e que necessita para haver comunicação e “progresso”, dar meios para que o outro entenda seus enunciados. Assim, o indivíduo não tem uma leitura de códigos superior, mas várias leituras e cultiva-as. Só aquele que tem uma única forma de representar e ler o mundo é que se torna limitado por seus dogmas, por sua miopia agravada pelo orgulho de não querer usar lentes, porque não compreende a necessidade de usá-las. Esse é o verdadeiro ignorante e sua ignorância é que permite a exploração do homem pelo homem.

## Música erudita numa definição em (in)definição

Para evitar confusões demasiadas ao longo do texto, esboçarei aqui considerações na tentativa de definir aquilo que entendo como música erudita. Não obstante a permeabilidade e a dificuldade em estabelecer fronteiras, popular e erudito são categorias de análise que ajudam na construção de sentido na hora de meditar sobre o universo cultural e seus contornos estão muito longe de se tornarem fixos.

Desta maneira, música erudita seria aquela cuja criação, não obstante ter sido destinada ao entretenimento, acaba sendo consagrada pela tradição, o passar do tempo e os estudos acadêmicos e por os agentes especializados tornarem-na uma música séria, estudada, “elevada”, alçada ao patamar de arte – distinção que em muitos casos o seu tempo não lhe conferia – torna-se música do espírito, para a contemplação e a racionalização.

Música erudita seria toda música que na atualidade não se destina ao entretenimento exclusivamente e tem o campo de circulação restrito quase somente aos pares do campo ou àqueles consumidores “aristocratas” e um terceiro grupo, aqueles que nem sendo os dominantes do campo, ainda assim, estariam capacitados a decifram seus códigos do lado de fora do campo. Esse terceiro grupo chamaremos de *connoisseurs*, isto é, os decifradores de códigos intuitivos, mas que não fazem parte de uma elite econômica, nem de um campo social bem definido.

A música erudita tem a insígnia de ser, em sua maioria, escrita na linguagem musical, na partitura, ou seja, o suporte escrito e a pretensão de arte. Uma música que exalta o indivíduo criador e sua genialidade, não é criada com o objetivo principal de agradar o público ou ganhar dinheiro, mas atingir o belo e servir à arte.

Categoria que abarca composições que de alguma forma dialogam com as formas do passado ocidental, ora rompendo, ora continuando seus cânones estéticos, mas sempre conscientes das rupturas e continuidades. São obras que buscam dialogar com os cânones estéticos da civilização ocidental e da história da música.

Seguem as recomendações dos expoentes máximos da composição do seu campo.

Em geral é marcada por certa sisudez e austeridade, ainda que se utilize de motivos e temas presentes no universo popular. Forte hierarquia, senso estético e noções referentes à boa performance dos intérpretes. Quase sem improvisação dos intérpretes, a boa performance é a capacidade de reprodução fidedigna à partitura (com algumas ressalvas, ou a pitada de temperamento do intérprete). Aprecia a reverência à solenidade dos concertos e da audição, o público ouve para se regozijar com a arte e não para o extravasamento das pulsões em forma de movimentos bruscos.

### **A fundamentação das ações didáticas: entre aproximações e distanciamentos no debate sobre a música enquanto linguagem para o ensino de história**

Três autores foram de extrema importância na fundamentação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos. Foram eles: Circe Bittencourt, Marcos Napolitano e Kátia Abud.

Circe Bittencourt considera que a predileção do povo pela música popular é indubitavelmente o que a faz ser importante fonte de informações históricas, porque contribuiria mais para se compreender melhor a sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 378). A importância dessa predileção é reconhecidamente a facilidade de uso, posto que

o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões (BITTENCOURT, 2008, p.371).

Deste modo, seria praticamente irrelevante o uso de música erudita na sala de aula segundo essa perspectiva. Algo que tentaremos questionar sobre a validade irrevogável desta constatação, através da exploração do pensamento dos outros dois autores.

A primeira questão gerada é que “existe enorme diferença entre ouvir música e pensar música” (BITTENCOURT, 2008, p.380) isto é, entre ouvir por puro entretenimento e realizar uma atividade intelectual concomitante ao entretenimento, uma reflexão sobre o que se ouve se divertindo. Para que esse problema seja minimamente solucionado deve o professor conhecer um pouco de história da música e contextualizar o saber da canção, o saber da história da música e o saber da História. Concordo categoricamente com o alerta da autora ao enfatizar que “em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que produz a obra” (BITTENCOURT, 2008, p.381) e, sobretudo, o anseio que nos impulsiona nas nossas reflexões feitas em sala de aula que “é interessante situar o aluno diante de outras formas de ‘ouvir música’, remetê-los a outros tempos” (BITTENCOURT, p.382, 2008).

Só acrescentaria a vontade de despertar o inteligir música somada às pluralidades de formas de ouvir, uma alteridade auditiva que percorre o tempo da história e o tempo musical. Assim, as perguntas que norteiam inicialmente o trabalho devem ser sobre o ritmo, melodia, interpretação, instrumentação, formas de ouvir (teatro, em saca, CD, youtube, festas, shows). O segundo passo é indagar sobre como seria ouvir música naquele tempo estudado? Quais as formas de se ouvir música no passado? Quais as condições sociais da arte e do artista naquela época? Que comparações e ponderações podem ser extraídas entre as formas de ouvir atuais e as de outrora?

Distancio-me do pensamento de Bittencourt por considerar as reflexões sobre popular e erudito pertinentes em sua dialética. Esquecer as permeabilidades desse processo e ocultar uma instância de análise preciosa do debate a ser encetado na sala de aula.

Portanto, saliento a importância de se considerar a pertinência ou não dos estudos sobre a narrativa ou discurso musical, as formas musicais, a harmonização, o uso dos temas, motivos e *leitmotiv*. Enfim, o estudo criterioso da própria linguagem musical pode ser evidenciado a depender da turma, seu grau de conhecimentos prévios, grau de interesse e o tempo disponível do professor para a conclusão de seu trabalho.

Outra perspectiva válida no debate sobre os usos e possibilidades da música como recurso didático é da autora Kátia Abud (2010). Soma-se à crítica de Bittencourt ao advogar que

O diálogo-decodificação-apropriação dos ouvintes não ocorre de forma isolada pela letra ou pela música, mas no encontro, tenso e harmônico a um só tempo, desses dois parâmetros básicos e de outros elementos que influenciam a produção e a apropriação da canção (vestimentas, comportamento e dança) (ABUD, 2010, p.62).

Somente dessa forma é que se pode ingressar verdadeiramente nos perigosos meandros de uma “leitura histórica da linguagem musical” (ABUD, p.64, 2010) este anseio deve ser o parâmetro de reflexão séria do professor-intelectual de História que irá percorrer campos ainda vagamente explorados, mas que poderá abarcar uma visão de conjunto aos problemas pertinentes à reflexão sobre linguagens no decorrer do tempo.

Para trilhar esse percurso, deve estar alerta a quatro instâncias contextuais propostas por Abud (2010) que são: 1) criação; 2) produção; 3) circulação; 4) recepção e apropriação. Afinal, a música não deve ser analisada somente pelo espectro da manifestação cultural que é, mas também pelo seu estatuto de arte ao qual o professor deve pensar seu aprendizado e a sensibilidade dos alunos (ABUD, 2010, p.76). Duas ressalvas finais: esta autora não considera abertamente o uso da música erudita nem o debate sobre outras formas musicais além da forma canção, entretanto, revela cuidado na utilização da música como recurso didático sendo usada pelo

professor para entender nos alunos as suas experiências culturais e mapeá-las (ABUD, 2010).

Uma terceira perspectiva é a do historiador Marcos Napolitano, segundo ele a abordagem necessária entre música e História deve ser “examinar o material musical como elemento que imana uma pluralidade de memórias e projetos culturais, quase sempre conflitivos entre si” (NAPOLITANO, 2005, p.76). Nota-se, dessa forma, a relevância do exame criterioso do material musical para o saber histórico e seu uso na sala de aula pode justamente provocar indagações sobre essas memórias e projetos culturais. De outra forma, um exame somente das letras de canções não consegue abranger a miríade de significados presentes na união das várias instâncias de leitura histórica da linguagem musical como proposto por Kátia Abud. O pensamento de Napolitano ainda surpreende pelo questionamento e reavaliação da tradicional historiografia da música e sua linearidade.

Essa naturalização da linearidade na tradição e de escolas composicionais, que questiona Napolitano, é provocada por seus agentes produtores colocados em funções que autorizam a legitimidade, a autenticidade e a linearidade da tradição, de modo a preservar o *status quo* da arte e dos artistas. No Brasil, a música popular e a forma canção preenchem os espaços musicais de forma hegemônica, destarte, “as premissas de autenticidade e legitimidade desempenham um papel importante na constituição da própria tradição expressiva e a sua apropriação na forma de uma memória musical e cultural” (NAPOLITANO, 2005, p.56). Portanto, a hegemonia da música popular é explicada por que a memória musical e cultural, além dos esforços declarados da política, classificou a música popular como autêntica manifestação do povo brasileiro, signo do Brasil no exterior. Sendo assim, a música erudita perde espaço por as vicissitudes históricas que o Brasil passou.

Com base nas premissas acima levantadas na interpretação das perspectivas desses autores, abre-se margem para questionamentos e considerações. Por conseguinte, o professor e pesquisador pode se questionar sobre a quase inexistência de reflexão sobre o

uso de música erudita no ensino de história no país, como alternativa à forma canção, tão evidenciada pelos autores supracitados – até onde pude observar no momento. Talvez essa inexistência seja devido à irrelevância óbvia das músicas que não se enquadrem na forma canção, talvez seja graças à dificuldade de produção de material didático, ou, simplesmente por que tanta pesquisa teria altos riscos de ser ineficiente quando aplicada à sala de aula pelo fator adicional da alfabetização no código musical. Nessa última hipótese tenho de admitir que para fins práticos as chances de fracasso são realmente altas, tendo em vista que a música popular é mais fácil de ser usada por que

ela está muito mais próxima dos setores menos escolarizados (como criador e receptor), que a maneja de modo informal (pois, como a maioria de nós, também é um analfabeto do código musical) e cria uma sonorização muito própria e especial que acompanha sua trajetória e experiências (MORAES, 2000, p.204).

O professor deve se capacitar na decifração e se apropriar de outras formas musicais para além da forma canção. Principalmente, porque a escola pode ser um dos únicos lugares a permitir e instigar o debate sobre outros gêneros, formas e linguagens musicais inseridas em seu tempo e em suas quatro instâncias contextuais.

Tanto quanto usar músicas para despertar a consciência histórica, a escola deve participar no despertar da consciência estético-musical, enfocando a reflexão e a problematização da arte e o seu papel na sociedade atual. Deste modo, o ensino de História na educação básica pode se desviar das propostas mais tradicionais e se transformar em um espaço para a problematização da arte numa perspectiva histórica. A arte musical passaria a ser um tema gerador das aulas de história. A partir disso, seriam sempre cogitados os valores, usos e desusos da arte para as várias temporalidades e culturas. A atual desvalorização da urgência e imprescindibilidade da “inutilidade” da arte revela o quanto à educação atual se tornou

atrelada a resultados quantitativos em que a preparação dos seus estudantes é para profissões que alimentem os anseios pelo imediato, pelos valores materiais e financeiros, preponderantemente.

A profícua inutilidade da arte só pode ser compreendida em suas nuances paradoxais caso a escola participe na consolidação de uma arte para todos, no compartilhamento de universos simbólicos para a libertação do espírito, caso contrário, executada da forma errada, a violência simbólica gerada pelo capital cultural de uma elite só irá se agravar para a perpetuação de clivagens onde a arte só pertence às elites, enquanto a maioria da população permanece analfabeta nos códigos do belo, crendo que o belo é inútil, típico de “gente que não tem o que fazer”.

No caminho para a concretização em espíritos livres, cabe que a arte seja considerada seriamente longe dos âmbitos absolutos do entretenimento, e, a escola tem lugar especial nessa missão, pois, é quiçá, o único lugar em que muitas pessoas terão o ensejo de terem suas certezas abaladas, sua realidade questionada e suas concepções culturais ampliadas pela educação. A escola deve funcionar para a ampliação do repertório de mundo, a ensinar a ler e apreciar obras de arte com suas linguagens inseridas no tempo da história. Exercício da alteridade e o exercício dos valores do tédio, do silêncio, da contemplação, do belo (e a problematização dele) da sublimação e da transcendência da humanidade.

Claro que ensinar e aprender devem ser uma experiência lúdica e prazerosa. Contudo, há certos valores que estão sendo relegados ao esquecimento. Caso uma atividade não gere prazer em graus elevados é logo descartada na sociedade contemporânea, marcada pelo hedonismo e a exacerbação da diversão sem instrução ou formação como ser humano, cinzelamento da inteligência. Estamos, provavelmente, educando crianças e jovens que ao menor grau de diminuição do prazer perdem o interesse numa atividade edificante. Talvez ensinar o prazer pelo saber, ou seja, o prazer em entender que é forma diversa de prazer. Do contrário, estaremos educando uma geração de futuros adultos imaturos que liquefazem e desembaraçam-se de suas relações pessoais e intelectuais. A escola

tem importante função em apresentar esses valores de solidez num mundo líquido. Desta forma, cultivando a pluralidade de formas de vida e representações de mundo diante da torrente de liquidez que a tudo parece homogeneizar.

### **As principais possibilidades e limitações das experiências vivenciadas nas ações didáticas no PIBID**

A minha experiência em dois anos no PIBID, abarcou algumas ações didáticas que foram aplicadas nos dois anos iniciais do ensino médio na escola Dom Bosco. Dentre estas ações, destaco quatro.

A primeira delas era destinada a familiarizar os alunos com os termos e conceitos usados no campo da música para a preparação das intervenções posteriores, o passo inicial pode durar algumas aulas, haja vista a intenção de introduzir os elementos básicos da música, a periodização da história da música, os debates sobre popular e erudito, sacro e profano, caracterização e usos da melodia, ritmo, harmonia, timbre, forma e textura. Note-se que estes conceitos estão permeados no senso comum sendo difíceis de os alunos estabelecerem uma definição clara, isto demonstra que a música pode ser apreciada sem uma noção acadêmica, mas potencializada sua compreensão caso se conheça mais claramente as fronteiras de seus elementos constituintes, como eles se articulam entre si e de como a ausência de um ou outro pode ser intencional e/ou acidental para provocar um efeito sonoro ou um questionamento estrutural acerca da concepção de música como ocorrera com a decadência do sistema tonal no século XX.

Observei que durante as minhas explicações, o interesse dos alunos fora maior sobre a explicação dos domínios do popular e erudito, muitos deles detinham uma concepção pejorativa do que era erudito, quando isso ocorria, consideravam-no como uma esfera musical inacessível e que não se identificavam, ainda mais porque as músicas eram os mais clichês do gênero, como a 5ª Sinfonia de Beethoven por exemplo. De modo que sentiram mais interesse e

entusiasmo quando colocava para tocar algumas músicas polifônicas da renascença, por serem mais vibrantes e empolgantes, desmontando a noção de que toda música erudita é pacata e monótona.

Constata-se que essas aulas de elementos básicos da música devem ser muito bem exploradas. Sendo muito difícil de fazê-las num calendário exíguo com as poucas aulas de história disponíveis na maioria das escolas. Há prejuízo do conjunto geral se essa ação não for trabalhada escrupulosamente.

Em seguida, a minha experiência abrangeu os domínios da Idade Média. Meu primeiro uso da música para debater era o canto gregoriano, em que se observa a perplexidade ou a estranheza dos alunos que escutavam aquela música, desde risos e rostos atônitos até alguns que falavam em voz alta que tal música lhes despertava sono. Ao explicar sobre a polifonia e a sua relação com a catedral de Notre-Dame, percebia um leve diferença nos semblantes, começavam a ficarem mais atentos – enxergo tal reação como consequência da música polifônica da *Ars Nova* ser mais elaborada e mais movimentada que o cantochão. O verdadeiro entusiasmo só se manifestou ao pôr para tocar um *Saltarello*, isto é, uma música profana de caráter dançante, aí percebia que os alunos por vezes se movimentavam e declaravam sua preferência por esta música, pois esta tem elementos bastante atuais e o ritmo é, sem dúvida, mais marcado e alegre.

Dos alunos, percebi que estes, por sua vez, comparavam certos elementos, como a notação musical da idade média com a notação atual, bem como os instrumentos medievais e alguns do tempo presente, portanto percebiam quais eram as permanências e mudanças, embora tivessem predileção em apontar aquilo que estava mudado, às vezes chamava-lhes a atenção para as observarem com mais cuidado as permanências dos elementos medievais na nossa sociedade atual, alertando-lhes sobre a tolerância e para a preservação destes elementos com a decorrente valorização da diversidade musical e artística da sociedade de outra época.

Essa segunda ação didática fora realizada mais de uma vez e as observações dos professores de História contribuíram para o

aperfeiçoamento constante, bem como as aulas de didática e metodologia da história que cursei, em muito contribuíram, por sua vez, para reelaboração dos planos de aula, das perguntas norteadoras, das dinâmicas usadas, da disposição da sala, do uso consciente dos conhecimentos prévios dos alunos e o encadeamento entre objetivos, conteúdos, avaliação e metodologia.

Evidencia-se o potencial dessa intervenção para refletir sobre a questão dos anonimatos dos compositores, o amor cortês, as noções de tempo atual e as noções de tempo medieval, cíclico, marcado pelos sinos, tempo da Igreja. Semelhanças e diferenças na música secular e profana medieval e os seus usos, instrumentação. O significado do canto gregoriano – fazer notar nos alunos o uso exclusivo do latim, a monotonia, as concepções filosóficas do cantar – como negociação política visando unificar a liturgia cristã e o surgimento da notação musical. No que diz respeito à música profana e suas características eram explorados o ritmo marcado, o uso da língua vernácula, a diversão e o uso dos mais variados instrumentos, suas sonoridades, suas funções, regiões de nascimento, enfim.

Um ótimo prisma de reflexão constitui-se em causar estranheza entre a velocidade acelerada da modernidade líquida e a música monótona, lenta e longa da Idade Média. Um choque de realidades. Isso gera curiosidade sobre os comportamentos do povo medieval. Considero este o efeito de sentido principal a ser explorado pelo professor, sua possibilidade mais patente. E, assim, compreender o tempo em que vive o intérprete e sua influência sobre a agógica, bem como o tempo do compositor, a história lenta ou rápida influenciando no gosto do ouvinte e do compositor, intérprete, meios de circulação.

Em se tratando de tempos modernos, houve a escolha da perspectiva da melancolia na música de John Dowland e a renascença inglesa (GOMES, 2015). Destaco dois objetivos importantes, a saber: 1) relacionar as mudanças sociais, a políticas, e religiosas do século XVII ao perfil melancólico de John Dowland como expressão de sua época. 2) Relacionar as concepções de melancolia e de depressão atuais a estas concepções correlatas na era elisabetana.

Destarte, o professor pode abordar alguns conteúdos como a teoria humoral, tipos de melancolia, causas e sintomas, prós e contras do ser melancólico renascentista, as representações da melancolia nas artes e um esboço de análise retórico-musical da obra *flow my tears* decifrando-se os seus significados tácitos e declarados da melancolia. Neste ponto, haverá uma análise conjunta de letra funcionando com a melodia para produzir sentido, a técnica de *word-painting*.

Aponto como principal possibilidade o estudo da vida e obra do compositor sendo contextualizados em seus liames com a Reforma protestante, o Renascimento inglês e a mentalidade melancólica tão em voga neste século em questão. Faz-se assim, uma diminuição na escala de observação, do macro para o micro. Pode-se ver como um indivíduo desta época representava seu mundo, como absorvia as influências de outros lugares, de outras religiões e como isso está diretamente associado ao caráter melancólico do homem em conflito, numa era de conflitos religiosos e incertezas.

Ao fim e ao cabo, os alunos puderam contrapor suas percepções e preconcepções sobre as reflexões propostas, percebendo mudanças e permanências de um afeto numa perspectiva de longa duração no tempo. Alguns, felizmente, corroboraram que sentimentos tidos como negativos são necessários para o amadurecimento das faculdades intelectivas e sensíveis do ser humano. Salta aos olhos o potencial de exercício de uma autoanálise dos afetos através do olhar histórico propiciado pela temática. Essa possibilidade é sua principal fraqueza, pois, caso não se acompanhem as reflexões dos alunos e a sua progressão, essa abordagem do Renascimento pode mais confundir do que explicar.

Por fim, a última ação didática abrangeu os âmbitos do Iluminismo. A minha escolha fora refletir sobre os significados do Iluminismo na obra de Mozart. O cerne da inteligência era a ópera *A Flauta Mágica*. A despeito do que se pode imaginar, o trabalho com ópera na sala de aula é possível, desde que se use a ópera em excertos, de modo análogo a um filme – como aponta o trabalho de Circe Bittencourt (2010) – os alunos ficam estupefatos diante

de tal possibilidade e ainda são introduzidos à leitura de mais um gênero musical – perceba caro leitor, que a cada ação didática, são introduzidas variadas formas e gêneros. Nesse sentido, a ópera *A Flauta Mágica* beira o ideal, haja vista comportar diversos níveis de profundidade de leitura, em seu nível mais raso, a ópera chama a atenção por se tratar de uma história fantástica com serpentes, reis, rainhas, homem papagaio e anjos. No entanto, segundo uma leitura de Jean Starobinski (1988) esta ópera contém alegórica e inequivocamente significados relativos à maçonaria, ao despotismo esclarecido e ao poder, presente em três níveis em três pares de personagens. O poder da razão, o poder do conhecimento – portanto, mais elevado segundo essa leitura – e o poder de aprisionar animais, sem influência direta no comportamento humano – portanto, um poder prescindível, um poder fraco – representado pelo personagem Papageno.

Compreender uma ópera em seus múltiplos sentidos e em seu contexto de criação, produção, circulação e apropriação é tarefa primordial para que o aluno possa se habilitar a ler estes códigos. O gênero incompreendido pode se tornar um aliado poderoso do professor, inserindo ludicidade e fantasia ao tema tradicional do Iluminismo, todavia, coadunando a seriedade e rigor de análise dos estudiosos e *connoisseurs* do campo musical. Somam-se as leituras: histórica, musical, biográfica, semiótica, para transfigurar-se numa leitura de mundo pelo prisma do problema em inteligir uma obra de arte. Assim, o professor pode exemplificar como as disciplinas podem fazer uma leitura sinóptica da realidade e alertar que as interpretações variam de acordo com o tempo de quem lê, o seu grau de instrução, o seu lugar social, a sua prática (músico, historiador, semiótico, crítico literário). Com tais características e tais níveis de leitura poder-se-á inteligir o inefável da arte.

## Referências bibliográficas

- ABUD, Kátia; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André C. M. Letras de música e aprendizagem de História. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 59 – 78.
- BITTENCOURT, Circe. Documentos não escritos na sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 351 – 400.
- GOMES, João Alexandre Straub. **A representação da melancolia nas ayres de John Dowland**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em música) Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música: canção popular e conhecimento histórico**. Revista Brasileira de História, vol. 20, n.39, 2000, p. 203-221. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882000000100009&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882000000100009&script=sci_arttext&tlng=es)> Acesso em 06 de Dezembro de 2016.
- NAPOLITANO, Marcos. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- STAROBINSKI, Jean. Luzes e poder em A Flauta Mágica. In: \_\_\_\_\_ **1789: os emblemas da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988



# Ensino, Literatura e Alimentação: a história afro-indígena

Débora Santos Maciel de Jesus<sup>1</sup>

Rozélia Bezerra<sup>2</sup>

## Resumo

O Ensino da História e cultura afro-indígena traz uma imposição legal, através da Lei Federal nº 11.645/08. Entretanto, para além do conteúdo ensinado, várias podem ser as linguagens e as fontes usadas para ensiná-la. Este trabalho tem o objetivo de descrever uma experiência de ensino dessa temática através da Literatura e da História da Alimentação. Para isto usou duas grandes obras: “Iracema”, livro escrito por José de Alencar, em 1865 e “O Cortiço” de Aluísio Azevedo publicado em 1890. O trabalho foi realizado em turmas do segundo ano do ensino médio da escola Dom Bosco, localizada no bairro de Casa Amarela na cidade do Recife. Sob a supervisão do professor Aurino Bezerra – Escola Dom Bosco, e a orientação da professora Rozélia Bezerra (UFRPE). O objetivo deste

---

1 Licencianda em História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Bolsista PIBID/UFRPE, subárea de História, contato: deboramaciel\_cdd@yahoo.com.br

2 Professora Orientadora - Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

trabalho é falar sobre o uso da literatura e da alimentação para o ensino da História. Os objetivos secundários são: debater sobre a herança alimentar dos povos negros e indígenas, pensar suas presenças no cotidiano alimentar das pessoas, e, com isto, seu apagamento e fomentar as relações de conhecimento histórico e o patrimônio cultural.

**Palavras-chave:** Literatura; História; Educação e Alimentação.

A história dos negros e dos índios no Brasil deve estar presente no ambiente escolar, seja na escola pública ou privada. E em resposta a essa necessidade de conhecer as bases da formação histórica e étnica brasileira é que o ensino desse conteúdo está resguardado pela lei 11.645/08. Entretanto, a dificuldade de se estudar esses assuntos são palpáveis, pois as lacunas historiográficas sobre essa temática existem e os livros didáticos, em sua grande maioria, tratam o assunto de forma bastante superficial.

Em resposta a esse problema levei aos estudantes do segundo ano da escola Dom. Bosco fontes diferenciadas do livro didático, mas em comunhão com o mesmo, para suprir essas necessidades existentes para o conhecimento da história afro-indígena desse país. E assim, desmontar pensamente preconcebido através do censo comum ou de opiniões pejorativas. Essas fontes diferenciadas são: Literatura e História da Alimentação.

A Literatura mesmo sendo de cunho artístico, onde na maior parte das vezes tem o objetivo de agradar o leitor, possui uma estrutura que possibilita compreendermos o universo do seu objeto através de sua teoria literária como: foco narrativo, verossimilhança, espaço, tempo, linguagem e entre outros. Ela cria um mundo ao mesmo tempo em que apropriar-se do cotidiano, utiliza de todo um contexto, muitas vezes histórico, para compor a vida de seus personagens. Então, mesmo com capacidade lúdica a literatura não perde seu valor documental porque ela parte, também, do real.

Se esse tipo de expressão é capaz de constituir algum conhecimento do mundo e alargar a visão do leitor, é por meio da *transfiguração* da realidade. No entanto, toda ficção está sempre enraizada na sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagens. (FERREIRA, 2015, p.67)

Entretanto, foi pedido que os estudantes tivessem um olhar crítico com a fonte e não se deixassem serem seduzidos pelo imaginário ao ponto que tomassem o conteúdo literário como originalmente fidedigno, porém que não fossem anacrônicos com a época do objeto literário. E os mesmo entenderam que essa visão criteriosa não serve só ao estudo literário, mais igualmente aos conteúdos históricos.

É sabido que a literatura tem diversos gêneros mostrando formas distintas de olhar a sociedade, porém esses gêneros estão profundamente relacionados com as questões sociais e a história, mesmo partindo do imaginário. E mesmo que a literatura seja difundida pela escrita ela parte de uma ideia, infundo-se assim, perfeita para contar a história desses povos que não tiveram uma escrita como a nossa, mas que igualmente está no ideário, na subjetividade.

Já a História da Alimentação é muito forte como fonte para se trabalhar identidade e representatividade dos indivíduos. Não que ela seja determinante, tipo: “Eu sou o que eu como”. Mas sim, para analisar o que se come, quando, com quem e porque se como. E assim ela pode tratar qualquer relação humana ao longo da história, até mesmo a falta do alimento pode ser estudado, já que o ato de comer é uma necessidade fisiológica e está presente em todas as histórias e em qualquer cultura, o que diferencia são as especificidades culturais.

Assim, foi mostrado aos estudantes como a história deles pode se aproximar da cultura indígena e negra só pelo o que eles têm na fruteira, as várias frutas que são comuns do cotidiano e que foram

trazidas da África como a melancia e os frutos menores que são genuinamente brasileiros como a jabuticaba e o caju, entre outros. Logo, os estudantes foram percebendo essas relações de trocas culturais através da alimentação.

Assim como a língua falada, o sistema alimentar contém e transporta a cultura de quem a pratica, é depositado das tradições e da identidade de um grupo. Constitui, portanto, um extraordinário veículo de autorrepresentação e de troca cultural: é instrumento de identidade, mas também o primeiro modo para entrar em contato com culturas diversas. (MONTANARI, 2013, p.183)

Dessa forma, observei que a História da Alimentação e a Literatura, juntas poderiam perfeita preencher as lacunas historiográficas e culturais da história afro-indígena na sala de aula, pois ambas partes de uma ideia, do subjetivo antes de serem concretizadas. Ambas são influenciadas por culturais e novas aspirações sócias, mas também podem contatar sobre as características de identidade de um povo e as várias culturais de o mesmo se relacionou.

Além disso, elas aproximam os estudantes da leitura e atende a uma importante demanda do programa PIBID e do Enem que é a interdisciplinaridade. Essas obras foram escolhidas por serem paradidáticos, são cobradas no vestibular, elas estavam sendo usadas pelo professor de literatura da escola, dialogavam com o conteúdo de história e já haviam sido trabalhadas por mim na disciplina de História da Alimentação oferecida pelo curso de Licenciatura em História da UFRPE.

## **A Literatura e a História da Alimentação como Instrumentos do Ensino de História**

Em *Iracema*, analisamos a melhor fase da prosa poética de Alencar. O seu compromisso com o ufanismo indianista, sua preocupação

em mostrar o verdadeiro brasileiro, com sua religião e linguagens próprias. Tudo tinha que ser genuinamente indígena e essa particularidade de Alencar de usar a língua nativa, dificultava a leitura. A dificuldade que mais ouvi dos estudantes era essa difícil leitura, mas o que eles não sabiam é que a biblioteca da escola possuía um dicionário de língua indígena onde eles poderiam consultar as palavras e facilitar o conhecimento da obra.

As análises com a história eram feitas o tempo todo, vimos em sala que Marquês de Pombal instituiu o português como língua oficial da colônia portuguesa. A preocupação de Portugal com a língua existiu, pois a linguagem falada é um registro de identidade e cultura podendo também ser instrumento de resistência e articulação entre os indígenas, mas quando o governo instituiu uma língua oficial ela mostra seu poder colonial. O que se falava antes era a língua geral uma mistura de português e dialetos indígenas. Mas Alencar faz justamente o inverso, preocupado em mostrar o indígena como verdadeiro brasileiro enalteceu a sua cultura e resgata sua linguagem.

A obra nos mostra um romance histórico, Alencar usa personagens reais para compor a história. Dois exemplos disso são Martim, inspirado em Martim Soares Moreno seu amigo Poti inspirado em Felipe Camarão. O primeiro foi um colonizador português do Ceará e o segundo foi um indígena potiguar batizado e convertido ao catolicismo em 1614 e que tempos depois foi um dos líderes da Insurreição Pernambucana. Ao decorrer dessas aulas os estudantes foram tendo um novo olhar sobre as obras da literatura clássica e não iam só a biblioteca em busca das literaturas fantásticas.

Muito da cultura foi mostrada aos estudantes a partir da obra, como alimentação e sua capacidade de conferir identidade. Em uma das aulas eu perguntei pra eles se conheciam a origem do que comiam e dei exemplos como: sushi, pizza e fast food. E logo eles associavam a um país ou continente. Mas quando perguntei o que eles sabiam sobre alimentação indígena a única coisa que lembravam, e foram poucos, era da tapioca.

Muito da cultura alimentar indígena foi mostrada para os estudantes, como as adaptações que os portugueses tiveram que

fazer vieram da cultura indígena. A transportação do trigo para fazer o pão, que era à base da alimentação portuguesa, não era possível devido a distancia e o tempo de durabilidade do produto. Então vimos que o trigo foi substituído pela mandioca, como as formas de produção de alimentos e utensílios indígenas como a arupema ou peneira feitas a base de palha trançada. Segundo a autora Claudia Lima em seu livro Tachos e Panelas, “não á uma só casa do centro ao norte do Brasil que não tenha tido um pote ou jarra de barro”. Porém muito pouco dessa herança é falada, e questionamos por que nos distanciamos tanto do cidadão indígena?

Todo tempo as questões sociais e o isolamento da população indígena foram feitas pelos próprios estudantes, as relações entre história, literatura e direitos do cidadão apareciam nas nossas discussões. Eu vi estudantes secundaristas indagando sobre o direito de posse das propriedades indígenas e suas lutas históricas que também é atual frente a essa nova conjuntura política. As aulas eram feitas pra que eles pensassem e discutissem sobre os temas, para que os mesmos usassem do conhecimento e se apropriassem dele para entender seu cotidiano e vida social coletiva.

Esse apagamento cultural é prejudicial à construção da identidade do individuo e desfavorece a valorização do outro em quanto cidadão. Eu percebi isso quando trabalhei as relações da mulher com a cozinha, seja ela indígena ou negra. Desde os primórdio a mulher é relacionada a “cuidar da alimentação”, o que eu vi foram justificativas pejorativas relacionando a mulher ao ato de servir. O problema foi trabalhado mostrando que sim a mulher colocada ao ato de servir existe, mas algumas vezes isso está relacionado ao fato de que as mulheres em muitas culturas detêm técnicas de cuidado com o solo e também justificativas religiosas e os conhecimentos medicinais.

Alencar mostra Iracema à frente do seu tempo, não mais uma mulher dos contos de fadas, mas como desejos e lutas polos mesmo, dando as chaves para a entrada do realismo. Porém, Alencar romantiza as relações entre indígenas e portugueses, dando características de trato europeu aos mesmos. Também romantiza a criação

desse brasileiro que seria Moacir filho de Iracema e Martim, estudamos que a relação entre portugueses e as mulheres indígenas não era nada cordial e romântica, seria mais provável que Moacir tivesse nascido da violência e não do amor.

Por fim, trabalhamos a religião, Iracema era uma sacerdotisa que guardava o segredo da jurema, pois só as mulheres eram capazes de interpretar sonhos. A partir da obra estudamos a Jurema religião de origem indígena, nascida do catimbó que o sincretismo religioso entre o xamanismo indígena e catolicismo. A jurema é uma árvore frondosa que é utilizada para o ritual, desde suas raízes até suas folhas são utilizadas e a mesma possui poderes alucinógenos. Os devotos dessa religião fazem uso do Chá da Jurema para conectar com seu interior, natureza ou suas divindades. Uma religião genuinamente brasileira e nordestina que prevalece até hoje graças aos negros que acabaram englobando a Jurema Sagrada a sua religiosidade.

O romantismo serviu para tratar o cotidiano do indígena no período colonial e através dele juntamente com o europeu, a formação do povo brasileiro. E onde fica o negro nessa construção social? Logo depois do romantismo veio o Realismo Naturalismo e esse responde a segunda pergunta de tratamos em sala de aula: O que ficou para os negros depois de 1888?

E mais uma vez o que se sabia sobre o negro era quase nada ou restringiam-se a aspectos culturais como capoeira e maracatu, ou expressões pejorativas e preconceituosas: “macumba professora?!” seguindo de risadas. O que eu mais observei nesses anos em escolas foi jovens negros, e se tratando de escola pública é a maioria, mas que não sabiam que eram negros até que nós trabalharmos cultura, história, escravidão e resistência. E a obra *O Cortiço* teve muito bem pra entendermos que desde o fim da escravidão o negro foi colocado à margem da sociedade. E justamente isso que Aluizio Azedo denuncia, a obra é uma grande crítica social.

Primeiro trabalhamos a questão da visão da escravidão, vimos que o negro não é escravo e sim foi escravizado e que existiram formas diferentes nessa relação escravocrata como os negros que

resistem à escravidão, os desistem aceitam devido aos maus tratos e os que negociam uma condição melhor fugindo para encontrar “formas melhores” de se manter nessa condição. Sabemos que a história do negro ao chegar aqui não foi fácil, mas o que queria levar pra sala era o que tinham ficado depois disso.

A metade do século XIX vem com a ascensão da classe burguesa, disputa pelos meios de produção e crescimento industrial e João Romão representa bem essa classe, que percebi que só dinheiro não é o suficiente você precisa de títulos e para isso ele comete quaisquer delitos. Porém, sua companheira Bertoleza é negra e isso o impede de alcançar uma classe social mais elevada. O livro mostra como são tratados os pobre, deficientes e principalmente os negros. O retrato social que se faz na obra é o abandono, preconceito, exploração e o racismo, os indivíduos que ali estavam ainda eram retratados da mesma forma que a escravidão os tratava, como animais.

O que ficou para os negros depois da escravidão foram à exclusão social, a miséria, a fome, o desemprego, a marginalidade, os cortiços e morros e suas comunidades. Retrato social que não é dominante, isso pela luta dos próprios negros, mas que precisa ser combatido e visto como um problema social que é denunciado há muito tempo. Os estudantes levantaram-se em importantes debates sobre a vida social e seus direitos como cidadão. Pautas importantes como: cotas raciais, como os negros são tratados pela policia e etc. Tiveram diferentes opiniões, discussões de forma natural e construtivista, diferentes pontos de vista que também fazem parte da democracia e do convívio social.

Também foi trabalhado em sala de aula a herança alimentar negra guisados, papas, óleo de dendê, moqueca de peixe, pimenta, mas pobre de sal, conheciam algumas ervas, frutas, mel de abelha e etc. Essa alimentação é riquíssima e sua influencia e muito forte no nordeste brasileiro. Porém as condições que os africanos eram trazidos eram extremamente degradantes e mesmo sendo uma culinária tão rica, o que os negros mais encontraram vindo para o Brasil foi à fome.

Trabalhamos em sala de aula alguns aspectos da alimentação dessas pessoas, o que comiam os escravos? Estava consolidado para os estudantes que os negros de alguma forma comiam bem, já que partiu da senzala a criação da feijoada brasileira. Trabalhamos em sala que em algum momento isso pode ter acontecido, mas que não era a realidade da alimentação do negro escravizado. Pelo contrário as frutas eram raras, o pão também, a farinha seca e os angus eram presentes e a fome e as vezes tendo que dividir comida com os animais.

A religiosidade negra também foi trabalhada em sala, desmistificamos a ideia de que os africanos cultuavam santos católicos só para encobrir suas crenças, mostramos que religiosidade africana tem a capacidade de maximizar seu panteão e que muitos homens escravizados realmente se converteram ao catolicismo e passaram a cultuar as divindades católicas. Desmontamos também o preconceito e a generalização das religiões de matriz africana, foi mostrado suas diferenças e particularidades. Foi visto também como as religiões de matriz africanas foram e são perseguidas.

Vários relatos eu ouvi por partes dos estudantes, na maioria das vezes mostravam surpresa ao conhecer uma perspectiva diferente ao que eles tinham aprendido na escola, na internet ou na vida, a literatura e a história da alimentação foram fundamentais para o ensino de história. Pois ao propor esse projeto para os estudantes, eu percebi que os mesmos não queriam nenhuma forma de avaliação escrita, a priori achei que seria um problema e eles não participariam do que eu estava propondo. Porém, eu tive a grata surpresa de ver eles interessados cada vez mais pelo projeto, fizeram analogias com o cotidiano deles e relacionaram com as ações governamentais. Eles debatiam e opinavam sobre as ausências e as presenças das histórias na construção social dos cidadãos

A última aula desse projeto foi realizada na biblioteca como o apoio do professor de história e da professora de geografia, juntamente com outros dois pibidianos que foram importantes colaboradores dessa empreitada. Barbara Santos (História) e Rafael de Melo (Letras). Nós reforçamos a importante relação entre História e

Literatura, tiramos as dúvidas e encerramos oferecendo um lanche para os estudantes que entenderam que comer junto também faz parte da história.

## Bibliografia

- ALENCAR, José. **Iracema**. São Paulo: Ática, 1997.
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: IBEP, 2012.
- BAIRRAO, José Francisco Miguel Henriques. Raízes da Jurema. **Psicol. USP** [online]. 2003, vol.14, n.1, pp.157-184.
- FERREIRA, C. Antônio. **O historiador e suas Fontes**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- GANCHO, Cândida Velares. **Como Analisar Narrativas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LIMA, Claudia. **Tachos e Panelas: historiografia da alimentação brasileira**. 3. ed. Recife: Raízes Brasileiras, 2009.
- MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2001, vol.16, n.47, p.31-42.
- MIRANDA, Carlos. **A Arte de Curar nos Tempos da Colônia**. Recife: UFPE, 2011.
- MONTANARRI, Massimo. **Comida como Cultura**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2013.

## **Ensino de História nos anos iniciais, uma experiência pibidiana<sup>1</sup>**

Poliana Soares de Oliveira<sup>2</sup>  
Lucas Victor Silva

O objetivo deste artigo é refletir sobre o ensino de história nos anos iniciais em suas perspectivas, legais, conceituais teóricas e como a sistematização destes aspectos funciona na prática docente de uma escola municipal da cidade do Recife. A proposta é contribuir para com os que têm interesse no ensino de história nos anos iniciais e também trazer algumas perspectivas de pesquisa relacionadas ao tema, como a análise sobre os Parâmetros para Educação do Estado de Pernambuco, publicado recentemente e com poucas pesquisas a respeito.

Esta pesquisa foi realizada a partir da observação participante realizada durante o ano de 2013 proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) articulada à

---

1 Artigo resultado de projeto de pesquisa-ação realizado no PIBID História da UFRPE, entre 2013 e 2014, em escola de ensino fundamental 1 da rede municipal da cidade do Recife, sob a orientação do prof. Dr. Lucas Victor Silva.

2 Poliana Soares de Oliveira, licenciada pela UFRPE em História e mestranda em educação pela UFPE na linha Formação de Professores e Prática Docente.

reflexão sobre a produção de autores como Marlene Cainelli (2012), Kátia Abud (2010), dentre outros e sobre documentos curriculares oficiais para a história escolar.

É importante salientar que se trata de uma pesquisa exploratória sobre alguns aspectos sobre o ensino de história nos primeiros anos escolares.

### **Ensino de História nos primeiros anos: perspectivas historiográficas**

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1997, p. 39).

De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de História para o primeiro ciclo para alcançar os objetivos acima citados, é necessário que o professor introduza o aluno na leitura de diversas fontes, apresente conceitos de tempo, ensine-o a identificar fontes e suas linguagens para que assim ele possa adquirir autonomia intelectual.

Partir das questões mais próximas, como o meio em que o aluno está inserido (escola, comunidade, família) fazer-lhe perceber a inserção de suas micro histórias dentro da macro, compreendendo as diversas relações nelas existentes (social, cultural, econômico) é o que sugere como mecanismo de ensino este documento.

O texto dos PCNs publicado em 1997 está longe de ser o ideal, uma vez que não consegue abranger todas as necessidades dos cidadãos a quem se refere e o que colocam é, às vezes, ainda muito ligado ao que se estudava na matéria Estudos Sociais. Mas é importante salientar que traz em si importantes mudanças,

principalmente quando prioriza que nos primeiros anos os alunos aprendam desde cedo a entender a História de sua localidade para posteriormente abranger outras, que se colocadas logo no início de sua educação, não terão sentido algum.

Observando uma aula de História numa sala de aula do 4º Ano de uma escola municipal do Recife com o tema: ‘Proclamação da República’ – a professora inicia a aula colocando no quadro o conceito de monarquia (sistema de governo onde o rei ou imperador tem poder absoluto), o de República (governo que procura atender aos interesses gerais dos cidadãos onde o povo ele o presidente que exercerá por um tempo de governo) e pergunta aos alunos qual desses sistemas de governo escolheriam.

Alguns escolhem Monarquia e para que mudassem de ideia, fala dos benefícios que a república tem, da liberdade que ela nos dá, como seria melhor para eles escolherem essa opção e concluiu sua defesa dizendo: “você gostariam de ser sempre mandados, que existissem escravos ainda?” e outras coisas do gênero que fizeram os alunos escolher a república.

Em seguida ela contou como e por que ocorreu a proclamação, como justificativa para o fato ela escreveu no quadro que os fazendeiros estavam descontentes com a abolição da escravatura e a Igreja e o exército insatisfeito com a interferência excessiva do rei em seus assuntos.

Mas para que tudo ocorresse devidamente (como a professora planejou) era necessário um líder e assim ela cita o Marechal Deodoro da Fonseca como tal, a professora o nomeou como responsável por incitar a população descontente a proclamar definitivamente a república e que isto era a melhor para o Brasil. Finalizou sua aula falando aos alunos que o Marechal Deodoro foi o primeiro presidente da república e que por conta de ficar adoentado, pouco tempo depois assumiu a presidência outro Marechal, o Floriano Peixoto.

Analisando previamente esta descrição e fazendo um paralelo com a citação do PCN e colocações a respeito do mesmo, percebemos que a pesar se der uma aula realizada recentemente eles não se encontram em consonância. O distanciamento cresce ainda

mais quando a relação é realizada junto aos textos dos estudiosos que tratam da temática.

Partindo dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentados anteriormente juntamente com a narração da aula de História, analisamos como alguns estudiosos da área de ensino de História nos anos iniciais na última década apresentam suas ideias no que diz respeito a alcançar os objetivos pedidos por esses Parâmetros.

Com isso, de acordo com as pesquisas de Cainelli, no período pós-ditadura militar acreditava-se que o ensino de História deveria ser disponibilizado a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, pois para se entender e/ou aprender História seriam necessários níveis de abstração que o primeiro ciclo não possuía. Contudo, novas pesquisas, a partir de meados da década de 1980, realizadas principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos, trazem novas possibilidades no que diz respeito à construção do conhecimento em crianças.

Estudiosos no tema, como Bruner, entre outros, discutiam sobre a capacidade ou incapacidade do estudo de História por crianças. Anteriormente a década de 1980 era recorrente afirmar que crianças de sete aos dez anos teriam dificuldades de aprendizagem de História, porque também teriam dificuldades no que se refere ao conceito de tempo e espaço e as questões abstratas dos conhecimentos históricos.

Em seu artigo, *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*, Marlene Cainelli trata principalmente das questões acerca das noções temporais, uma vez que para entender as transformações ao longo do tempo (questão básica para a História escolar) é necessário que desde cedo as crianças tenham contato com as maneiras de se perceber e entender “o tempo” para assim ser possível a construção da consciência histórica, Cainelli (2006), Schmidt (2005).

## **A Escola, as professoras e os saberes históricos escolares na sala de aula – o PIBID e a escola**

No que se refere ao PIBID da UFRPE estivemos submetidos ao projeto de 2011 que tem como tema: “Ciência e Contexto: letramento científico na educação básica”. Este tem como proposta ser um “poderoso instrumento para realizar a integração dos cursos de licenciatura da UFRPE às escolas da educação básica.” (Projeto Institucional do PIBID/UFRPE, 2011).

Segundo o projeto (2011) esta integração desejada deve ocorrer a partir da articulação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) que tem por objetivo promover:

A construção de conhecimentos, habilidades e valores pelos estudantes, necessários para tomada de decisões responsáveis sobre questões científicas, tecnológicas e sociais [...]. De um modo geral, pressupõe-se discutir sobre o impacto da ciência e da tecnologia sobre diversos setores da sociedade. (UFRPE, 2011, p.2)

Desta forma, toda a organização do projeto do PIBID está ligada ao interesse de conseguir realizar a conexão entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente e o ambiente escolar, tendo em vista o auxílio na formação de professores ainda na graduação. Visto que, uma das principais dificuldades apontada é fazer com que os futuros professores consigam construir vínculos entre “conjunto de conhecimentos disciplinares (saber específico de cada campo científico) e pedagógicos (o que e como ensinar) às características e necessidades da atuação no universo escolar” (Projeto Institucional do PIBID/UFRPE, 2011, p.3)

É com base nesta perspectiva que o Subprojeto de Licenciatura Plena em História tem como objetivos:

- I. A formação do estudante do ensino médio de escolas públicas através do acolhimento e o trato da diversidade e do aprimoramento de práticas investigativas;
- II. A formação dos licenciandos da UFRPE através da valorização da Escola Pública como espaço de experiência para construção do conhecimento;
- III. A formação continuada dos professores da rede pública do ensino através de experiências de metodologias de ensino e práticas docentes de caráter inovador.
- IV. A investigação científica sobre estratégias de ensino e aprendizagem escolar associadas aos conteúdos, conceitos e procedimentos próprios da história acadêmica. (Subprojeto PIBID/UFRPE, 2011, p.76)

Tive a oportunidade de atuar numa escola onde, em geral, estavam inseridos os pibidianos de pedagogia. Localizada num bairro de periferia da cidade do Recife, circundada por comunidades simples que tem muitas das crianças e seus responsáveis (no caso, frequentadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA) se utilizando deste espaço escolar.

Esta escola dispõe de um espaço físico adequado às funções escolares que está distribuído entre secretaria, sala da direção, duas salas para professores, sala de informática, biblioteca e 20 salas de aulas que atendem desde o Grupo 4 (crianças de 4 anos) ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Em linhas gerais é importante perceber que a escola tratada aqui tem em aspectos físicos uma estrutura apropriada para realização das atividades docentes e discentes e que seus professores não reclamam disto, contudo reclamam de algo tão ruim quanto não ter uma estrutura devidamente organizada que é não poder utilizar de espaços que estão prontos para uso, como a biblioteca e laboratório de informática.

Minha experiência nesta escola municipal do Recife ocorreu entre o mês de fevereiro e dezembro de 2013 e minhas observações em sala se deram de fevereiro a junho onde estive simultaneamente

nos terceiros anos A e B; de agosto a dezembro apenas no quarto ano A.

Foi possível perceber que todas as professoras se enquadravam no que coloca Tadeu Silva como tendências conservadoras, visto que buscavam em todas as aulas que observei “fazer com que” os alunos aprendessem a ler e escrever (principalmente) e tivessem acesso aos conhecimentos matemáticos, ficando as outras disciplinas a mercê de pouquíssimos momentos.

Contudo é importante salientar as diferenças entre elas, pois apesar de todas estarem inseridas neste perfil, as professoras A e C se enquadram também nas tendências progressistas, uma vez que mesmo havendo, por parte de todas, ênfase com relação ao ensino da Língua Portuguesa e Matemática, estas se diferenciam por valorizar o conhecimento prévio dos alunos, buscando incentivá-los aos estudos a partir do que mais os interessavam.

Desta forma, era perceptível nessas duas professoras o empenho em formar estas crianças, não apenas no que pedia mais intensamente a escola, o alfa letramento, mas construir cidadãos com atitudes diferenciadas daquelas recorrentes do meio em que viviam e também em que a escola está inserida.

A Professora B se coloca estritamente no aspecto conservador, não apenas no que coloca Tadeu, mas o que pensa o senso comum no que se refere ao conceito de um professor de escola pública. Ou seja, um professor que às vezes planeja sua aula (esta professora sempre tinha seu planejamento), mas que segue com ele independentemente do aprendizado do aluno, não leva em consideração a bagagem trazida por ele e pensa que se não dá certo a culpa é unicamente dos responsáveis, se eximindo de qualquer culpa.

Assim, ao ter acesso simultâneo ao dois terceiros anos da manhã, percebeu-se que o rendimento dos alunos da Professora A eram melhores que os da Professora B. Não apenas no aspecto relacionado ao alfa letramento, mas a questão de conseguir construir outros conhecimentos, como por exemplo, os históricos sociais; fazendo com que estas crianças tivessem também um comportamento melhor dentro do ambiente escolar.

O que se analisa na turma da Professora A também é visível nos alunos da Professora C, pois ambas tem o mesmo perfil de currículo, diferente apenas em sua postura na sala de aula. A primeira é mais tranquila e tenta levar tudo na base do carinho, já a segunda tem uma personalidade forte e usa dela para ter domínio de seus alunos. Entretanto, ambas tem o respeito deles e sabem muito bem conduzir suas aulas para poder alcançar os objetivos traçados em seus planos de aula.

Analisar as professoras na concepção do conceito de currículo para Tadeu Silva é considerável, pois entender em que parâmetros estão colocada as discentes se faz necessário para compreender como estas se propõe no que se refere ao ensino de História.

As professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo do surgimento de uma palavra especializada como 'currículo' pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como 'currículo' (SILVA, p.21).

Diante do que coloca Tadeu Silva a respeito do envolvimento do professor com a questão do currículo ser anterior a sistematização de ações como avaliação, didática, objetivos, planejamento, entre outros dentro de um conceito chamado 'currículo'. Chegamos ao ponto principal que deseja tratar este capítulo.

Uma vez analisado todo o cenário e os atores participantes desta observação (as professoras A, B e C) nos propomos aqui a tentar responder: se o foco do ensino nesta escola pública da cidade do Recife é o alfa letramento (Língua Portuguesa) e Matemática, o que ensinam então quando se trata do ensino dos conhecimentos Históricos sociais?

Visto anteriormente que há planejamento realizado por todas as professoras e com ele os objetivos, avaliação, didática e demais componentes que podem compor um plano de aula, por exemplo.

Mas se não há tempo, proporcionalmente falando, dedicado ao ensino das “demais matérias”; como é possível, no caso do ensino de História, construir conhecimentos necessários para construção desse cidadão desejado pelos documentos oficiais?

Nesse aspecto, foi possível sondar durante minha observação que no que se referia ao ensino de História (ou aula de História propriamente dita) estava ligado as “datas comemorativas”. E que sendo assim esse ensino está estagnado no que deseja quebrar os Parâmetros Curriculares Nacional e principalmente os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.

Haja vista que desconstruir essa História de heróis e mitos nacionais fundamentada pela Escola dita Positivista é o que recorrentemente apresenta o texto introdutório dos PCNs. E ainda assim, mesmo após anos desse documento ainda vivenciamos professores de uma escola do Ensino Fundamental I que trata a História como meras datas cívicas.

Contudo, retomando a epígrafe desse tópico, foi possível perceber que noções básicas como a de tempo, narrativa, processo, entre outros, importantes para o ensino de História não eram diretamente ensinados na disciplina de História e sim em Língua Portuguesa (sobretudo).

Isto é, foi ser possível esses conhecimentos serem ensinados sem uma preocupação, sem uma sistematização curricular quando ao pedir que leiam um texto transcrito no quadro e os questionem sobre o que aconteceu com determinado personagem primeiramente e conseqüentemente.

A disciplina de História ficava praticamente restrita ao entendimento de detalhes de uma narrativa que não eram interessantes ao a construção do conhecimento sócio histórico, apenas estava atrelada a “decorar” nomes e datas sem muita importância para o que pede o PCN e o PEBEPE

Falamos em ser possível, pois este estudo não trata diretamente sobre a disposição de cada professora observada no que concerne aos seus métodos, planejamento, não apenas pela observação

de suas aulas (como ocorreu nesta pesquisa), seria necessário também entrevistas e análise detalhada de cada ponto dentro do perfil curricular que se enquadra.

Marta Margarida de Andrade Lima, trata o ensino de História nos anos iniciais da maneira colocada acima quando pretende em sua tese de doutorado responder a questões como:

Quais saberes as professoras mobilizam nas aulas de História? Como suas experiências formativas configuram e se manifestam na produção dos saberes históricos escolares? Em que medida as professoras dos anos iniciais se reconhecem como produtoras dos saberes históricos que ensinam? (LIMA, 2013, p. 9)

Ela também coloca que:

O pressuposto que embasa este trabalho baseia-se na compreensão de que as professoras dos anos iniciais atuam na iniciação de crianças no universo do conhecimento intitulado como História, ao trabalharem com noções, conceitos e procedimentos característicos deste campo, com a intenção formativa e a adequação pedagógica necessárias à aprendizagem acerca das histórias que compõem as experiências humanas através dos tempos, possibilitando um lastro de desenvolvimento de competências para apreensão e domínio de informações históricas, bem como para sua compreensão e interpretação. (LIMA, 2013, p.9)

Assim nossas professoras se encaixam no que aborda Marta Lima a respeito do papel dos professores nos anos iniciais no que se refere ao ensino de História. Pois elas realizam atividades que permitam o trabalho de noções e conceitos (também) pertinentes a História, mas realiza a iniciação desses conceitos sem uma consciência de sua importância para a construção dos conhecimentos históricos sociais.

Mesmo percebendo que há por parte dos alunos compreensão de certa noção de tempo, narrativa e etc., não há a preocupação por parte das docentes em organizar estes saberes de maneira a contribuir para formação da consciência histórica de si e dos seus alunos.

O texto de Schmidt e Garcia, *Formação da consciência histórica e alunos e professores e cotidiano em aulas de história* trata sobre o conceito de consciência histórica para Rüsen e como é possível desenvolvê-la nos alunos e professores a partir de seu projeto “Recriando Histórias”.

Nesse texto elas apontam uma possível responsabilidade para a forma como se dá a escola atualmente, sendo necessário reformular os conteúdos que a definem. “Em debate elementos norteadores da redefinição dos conteúdos e de suas abordagens, no ensino de História das séries iniciais, tendo como finalidade à formação da consciência histórica de alunos e professores” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.297).

Tratar da questão: do que é ensinado a respeito de História por essas docentes é algo difícil. Uma vez que para ter uma compreensão a respeito disso é necessário um estudo minucioso que irá abordar outras séries de informações que não foram realizadas nesse estudo.

Não apenas documentos oficiais sobre o que se deve ensinar, mas também documentos a respeito da formação destes docentes polivalentes na graduação, além de uma análise sobre como lida o Estado diante de tantas mudanças na educação ou necessárias na educação e outras situações que acercam.

Assim, podemos perceber numa análise inicial que entender como se dá a abordagem dos saberes históricos nas salas de aula observadas é algo que necessita de uma pesquisa detalhada. Contudo foi possível tirar algumas conclusões iniciais, onde ensino de história de acordo com o que pede os parâmetros não são realizados diretamente dentro do ensino desta disciplina, mas que alguns conceitos e noções necessários para seu entendimento “acabam” por ser passados mesmo sem objetivo aparente.

Ou seja, alunos e professores do ponto de vista do conhecimento histórico social e construção de consciência histórica estão passando pelo mesmo problema, mas em níveis diferentes. Ambos têm consciência histórica, mas diferentemente do aluno que está em “processo de formação”, o professor teoricamente deveria ter sua consciência histórica melhor organizada para poder perceber esses detalhes que acontecem dentro da sala de aula e como conceitos importantes poderiam ser melhores aproveitados e trabalhados com os alunos.

### **Considerações finais**

A escola de Educação Básica deve contribuir com a formação histórica de seus alunos juntamente com outros campos em que ocorrerem o aprendizado histórico como: a família, a influência de meios de comunicação de massa, a igreja, entre outros. No entanto, em diversos momentos têm-se discutido a relevância da História nesta etapa da formação, isso porque o ensino de História tem sido criticado como um ensino que privilegia o acúmulo de informações, considerados muitas vezes desnecessários por enfatizar apenas datas e eventos históricos políticos e heroicos. (BERNARDO, 2009, p. 01)

Compreender tudo que envolve o ensino de história nos anos iniciais é algo bastante complexo, visto que para tal é necessário o entendimento de diversas áreas envolvidas no processo de educação. Como foi possível verificar na pesquisa aqui realizada.

Contudo está claro, assim como coloca a citação acima, que a maneira como o ensino de história ainda é realizado, não está de acordo, nem com o que pede os documentos oficiais, nem para que se propõe a Educação Básica, segundo esta citação.

É sabido que os problemas que envolvem o ensino de história nos anos iniciais estão divididos na complexidade em que está

inserida a nossa educação, seja no que diz respeito ao parâmetro nacional ou estadual, ao qual reporta a Escola Municipal do Recife analisada.

Porém é importante salientar o fato de que é possível alcançar as expectativas mencionadas pelo PEBEPE (Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco), uma vez que existem várias pesquisas que relatam tais experiências, a exemplo de algumas citadas no capítulo I deste estudo. Que deixam claro que a construção de conhecimento histórico social e o desenvolvimento da consciência histórica podem ser desenvolvidas em ambos os principais participantes desse processo, o professor e o aluno e porque não dizer, todos os abarcados no nosso “dito” sistema educacional (segundo Saviani).

O ensino de história nos anos iniciais é uma discussão relativamente recente, visto que na maioria das escolas essa disciplina é ensinada por um professor polivalente e sendo assim tem que ter conhecimento de todas as disciplinas. Contudo este é um dos problemas que apresenta o ensino de História, como dar conta de tantos saberes e uma vez polivalente como conseguir integrar os saberes das diversas disciplinas a fim de que todos ou a maioria dos conteúdos saiam contempladas nesse período escolar?

Entretanto esta não é uma tarefa fácil. Há muito que fazer para que o ensino de história se concretize em todos os níveis da educação, principalmente no início do Ensino Fundamental. Esta pesquisa tem por objetivo ajudar a entender que pontos podem ser trabalhados para que o ensino de história alcancem os níveis desejados e que possamos assim construir cidadãos.

## Referências

- ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 125-146.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação**

- infantil**. Brasília: MEC/SEF,1998. 3v. il. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2014.
- CAINELLI, Marlene R. e OLIVEIRA, Sandra Regina F. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de história para as séries iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATO, Maria Inês Sucupira. (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. v. 1, p. 89-98.
- LIMA, M. M. A.. História local nos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Almir Félix Batista de Oliveira. (Org.). **Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações**. 1ed.Natal: EDFURN, 2009, v. , p. 33-.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>.
- SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# **Quando a formação de professores acontece na luta: um depoimento sobre as experiências políticas no PIBID UFRPE, no OCUPE UFRPE e nas manifestações contrárias à PEC 55 em Brasília<sup>1</sup>**

Danton Soares Brasil dos Santos<sup>2</sup>

Lucas Victor Silva

Antes, pelo menos no meu caso, de minha entrada na Universidade Federal Rural de Pernambuco e para a vida acadêmica, eu possuía pouco conhecimento sobre o movimento estudantil. Tinha apenas alguns relatos oriundos de experiências familiares: um pai que participou das “Diretas Já” e das manifestações pelo Impeachment do ex-presidente Fernando Collor. Sinto que se vivia em uma configuração extremamente diferente da de hoje em dia. Passado o vestibular, ingressei efetivamente no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Quando, aos poucos, fui conhecendo mais de perto o movimento.

---

1 Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Dr. Lucas Victor Silva, Coordenador de Área de História do PIBID UFRPE e professor adjunto do Departamento de Educação da UFRPE. Contato: lucasvictor@uol.com.br

2 Estudante da Licenciatura em História da UFRPE, Bolsista PIBID/História, contato: danbrasil95@gmail.com

Entre no movimento estudantil de fato fazendo parte de uma gestão eleita para o Diretório Acadêmico de História Manuel Correia de Andrade. Nos primeiros períodos do curso aprendi como deveria me portar no ensino superior e como funcionava burocraticamente o curso de história e suas entidades científicas e estudantis como a Federação do Movimento Estudantil de História (FEMEH). Enquanto aluno da educação básica, sempre tive a compreensão da importância social do professor. Minha visão sobre a docência se tornou mais complexa quando pude vivenciar o processo de formação inicial docente.

Dentro do curso, já participando de um grupo de pesquisa, me deparei com a oportunidade de participar do PIBID a partir da divulgação de processo seletivo simplificado justificado pela ameaça de extinção do programa ou mesmo pela simplificação radical de seu objetivo tal como ficou exposto na portaria 46 da CAPES do ano de 2016. Contraditoriamente, foi a ação do novo governo golpista que deu uma sobrevida ao PIBID revogando a referida portaria e mantendo a estrutura e os objetivos iniciais do programa.

Uma vez dentro do PIBID a partir de setembro de 2016, fui designado para a Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins (ETE-ANL), nomeada em homenagem ao estudante oriundo de escola pública que passou em primeiro lugar no vestibular e foi brutalmente assassinado a poucos meses de concluir seu curso. Eu, enquanto estudante, não conhecia a realidade de uma escola pública. Nunca havia estudado numa. Restava apenas o preconceito generalizado que ainda impera no senso comum, de que não existe, fora dali, algo pior para um aluno. Todos esses estereótipos caem por terra logo que você conhece a realidade de escolas como esta. A ETE-ANL foi, logo de início para mim, uma surpresa fantástica. Existem críticas, pois nada é perfeito, mas o ambiente me deu um novo patamar para a percepção do que seria uma educação pública de qualidade. Durante esta minha presença no programa tive a satisfação de receber como caloura no curso de Licenciatura em História uma das alunas que já havia assistido uma das minhas intervenções na escola. Desconfio que a atuação do PIBID

na escola contribua de alguma forma para a estudante optar pela Licenciatura. Foi e ainda é uma experiência engrandecedora pessoal e profissionalmente para mim, como sei que é para muitos pibidianos e alunos destes.

Dentro da ETE ANL tive o prazer de realizar atividades juntando peças de teatro, organizadas e performadas pelos alunos, baseadas em distopias famosas, como Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley e 1984, de George Orwell, traçando paralelos sobre suas realidades opressoras e a nossa realidade, gerando debates e por fim, apresentações, que infelizmente eu e a outra pibidiana responsável, Maria Paula Presbítero, não pudemos assistir, tendo em vista nossa viagem para Brasília. A importância que o PIBID exerce dentro da vida de quem convive com ele é óbvia: os alunos se beneficiam de aprendizes de professor que se desejam inovadores e os pibidianos aprendem efetivamente como, na prática, devem atuar como tal. Ganho mútuo.

Com o impeachment da presidenta Dilma, as mudanças agressivas do novo governo começaram. Toda a onda de protestos que ocorreu em 2013 e 2014 mobilizando milhares de pessoas em todas as capitais do Brasil estava ficando para trás e outras ações contestatórias se faziam necessárias. Mas não se enganem: continuamos indo a protestos e podíamos observar o crescente aumento da repressão policial.

E o OCUPE UFRPE aconteceu. Foi detonado em outubro de 2016. Organizou-se através de coletivos estudantis e iniciou um processo de ocupação na UFRPE. Eu, pessoalmente, entrei e comecei a participar desde o segundo dia da presença estudantil no CEGOE (prédio onde ocorria a maioria das aulas das licenciaturas do campus Recife). Fiquei até o fim. Um total de três meses de ocupação. Outros prédios foram também ocupados, como os espaços do Departamento de Biologia e os do Departamento de Educação Física. No que se refere às greves, foi o movimento estudantil quem obrigou aos outros seguimentos a repensarem suas ações diante das primeiras medidas divulgadas pelo governo recém-empossado. A primeira greve deflagrada foi a estudantil. Dias depois a

opção pela greve foi escolhida por técnicos e professores. Houve, mesmo assim, conflitos entre professores que insistiam em dar aulas antes do pronunciamento oficial do sindicato. O que resultou em apitações do lado de fora de salas de aula e fechamento de outros prédios destinados às aulas de graduação (CEAGRI I e II) e do Departamento de Educação. De modo geral, a posição da reitoria foi cooperativa. Houve um diálogo apesar das diferenças logo percebidas entre a administração central e o novo movimento.

A sociedade criada ali por nós estudantes foi para mim algo único. Muito se lê sobre democracia, mas poucos experimentam efetivamente a vida em uma organização direta, portanto não-representativa, como nós fizemos. Nada foi fácil. O clima em si era hostil. O medo de represálias institucionais vindas da universidade era enorme, mesmo com grande apoio por parte dos professores dos departamentos de História e Educação, estes sempre doando alimentos e materiais de limpeza e promovendo atividades diárias. Para se ter uma ideia, promovemos amplamente o uso de codinomes, e nos tratávamos assim, pelo medo de uma perseguição futura até por parte policial, chamando o movimento de legal ou não, o medo, nervosismo e ansiedade eram constantes.

Dividimos nossa sociedade em comissões voluntárias, cada uma responsável por uma dimensão da nossa organização. Criamos comissões como a de alimentação, que era comandada por estudantes de Gastronomia (mas não exclusiva a eles) e a de segurança (responsável por rondas no perímetro e pela segurança interna dos ocupantes, pois haviam regras de convívio, não sendo seguidas, acarretariam na expulsão de um habitante). Outras comissões criadas foram as de Qualidade de Vida e a famosa Comissão da Alvorada, responsável por acordar os estudantes pela manhã e chama-los para atividades.

Foi um período riquíssimo. A interação e interdisciplinaridade só trouxeram benefícios para mim como pessoa e os debates e leituras como ser político. Tivemos leituras dos projetos de emenda a constituição propostos pelo governo golpista, aulas de culinária e de observação astronômica. Aprendemos bastante

sobre o manuseio de cobras e pequenos répteis, fizemos também oficinas de alongamento, ginástica e de teatro. Criamos nosso cine-clube que chegou a exibir uma sessão de *Aquarius*, filme de Kleber Mendonça Filho, no Anfiteatro do CEGOE (que está atualmente em reforma e restauração graças a um acordo feito entre o OCUPE e a reitoria. Vivenciamos diversas outras atividades, todas documentadas pelos ocupantes e com presença, apoio e coordenação de professores da casa sob o comando do OCUPE. Mas não conseguíamos esquecer dos nossos temores sobre os retrocessos que o governo Temer poderia causar.

Sendo uma Universidade Federal, a Polícia Militar estadual não pode atuar dentro dos muros, a não ser que fosse convocada efetivamente pela reitoria. Diferentemente do que aconteceu nas ocupações das escolas estaduais. Também com suas lideranças próprias e decisões descentralizadas, as escolas ocupadas por seus estudantes de ensino médio sofreram repressão por vezes intensa da polícia militar (PM), como táticas de cerco (corte de energia e água) e pressão psicológica intensa para efetuar uma evacuação. A Escola de Referência em Ensino Médio Cândido Duarte, campo de atuação do PIBID UFRPE foi uma destas a sofrer momentos difíceis sob a pressão da PM. Mas como deveria se portar um pibidiano perante uma escola ocupada? Houve muita interação mas também tensões que culminaram ora na proibição da entrada na escola, ora na integração efetiva dos pibidianos nas atividades da ocupação bem como nas campanhas de coleta de alimentos e doações.

Quando se trata da recepção da comunidade universitária e da sociedade extramuros diante do OCUPE UFRPE, houve quem desejou reprimir, mas também quem adorou. Recebemos grupos de teatro, realizando intervenções artísticas e um centro comunitário que, além de realizar uma doação enorme de alimentos, fez falas encorajadoras e uma imensa roda de coco com os ocupantes. Ações assim nos enchiam de esperança, ao saber que muitos pensavam como nós e que iriam continuar conosco resistindo as ações malignas do governo Temer. Em contrapartida, havia carros escuros que iam e viam, circulavam e fotografavam constantemente

as redondezas. A mídia, também, vinha e ia. Representantes do OCUPE foram também para emissoras de rádio. Também divulgávamos o movimento através de notas de apoio às demandas democráticas e de repúdio aos retrocessos através de redes sociais sob a aprovação das nossas assembleias.

O ponto alto do movimento foi a viagem para a capital do país. Tudo foi planejado minuciosamente: dois ônibus seguiram, em comboio, até o Distrito Federal e lá participaríamos de um dos maiores protestos que este país já tinha visto. Elá chegamos a frente do Palácio do Planalto, bem no meio da Esplanada dos Ministérios, às 16 horas, no dia 29 de novembro de 2016, momentos antes da votação da PEC55 (ou 241, pois ela mudou de numeração após a tramitação na câmara dos deputados). Dois dias de ida, outros dois de volta, andando pelo coração do Brasil, percorrendo centenas de quilômetros por dia. Ao chegar, as 90 pessoas acamparam numa parte distante da UnB, também majoritariamente ocupada e favorável a causa. Não havia espaço para turismo ou celebrações: ficamos felizes em sermos recebidos tão calorosamente por brasilienses, mas estes, calejados pelas próprias batalhas, tinham uma maior compreensão do que viria. Depois tomamos o rumo do Congresso Nacional. Todas as precauções que tomamos, incluindo a recém-criada Comissão de Primeiros Socorros, comandada por uma aluna que tinha formação médica e por alunos de química. Precisávamos de orientação sobre primeiros socorros para saber minimamente o que fazer com as consequências da esperada repressão policial. Até aqui, só podíamos imaginar como seria, a expectativa muito alta. Compramos vinagre para os *Sprays* de pimenta, os alunos de química manufaturaram leite de magnésia para as bombas de gás lacrimogêneo. Recomendaram-nos roupas de manga, calça jeans e sapatos fechados. Eu, por precaução, usei todos os aparatos, com medo do pior. E houve até quem brincasse, dizendo que usaríamos o vinagre num churrasco pós-protesto. Quem dera. Tudo o que podíamos imaginar estava acontecendo: centenas de instituições estavam presentes: partidos políticos, UNE, coletivos mil. A toda hora, um grito de guerra diferente,

uma música de protesto, uma rima. Ouvíamos gritos de todas as universidades possíveis e imagináveis, me lembro de estar contando nos dedos todos os estados ali representados e ficando felicíssimo com o resultado. Vimos indígenas erguendo suas próprias bandeiras. Vimos o MST também, com sua cor vermelha. E a CUT. Todo mundo estava lá, mas sem uma liderança pré-definida. O ato começou defronte ao Museu Nacional.

Lembro-me de a estimativa ser de 50 mil pessoas neste protesto em particular, embora o número real talvez seja maior. Enfim, nos preparamos, enchemos a bolsa de preparativos e fomos, contagiados e gritando. Possuíamos uma brincadeira interna, batizada de “queik”, que consistia numa mão, abrindo e fechando, como no formato de um bico e, por incrível que pareça, isso nos ajudou incrivelmente neste dia. Finalmente a concentração maior de manifestantes chegou ao espelho d’água do Congresso Nacional justamente no momento em que a PEC 55 começou a ser votada. A guerra contra nós foi declarada quando uma das *Drag Queens* que estavam presentes tirando fotos na águas se desequilibrou e encostou nos pés de um agente da Polícia Federal, como foi relatado por amigos meus que viram o acontecimento mais de perto. De fato, chamar de guerra seria pressupor que havia pelo menos um leve indício de equilíbrio entre as forças em conflito. Neste caso, seria uma fantasia. Foi um massacre. Este agente federal, ao chutar agressivamente o rosto da manifestante, incitou a revolta imediata. Grupos aparentemente formados por anarquistas iniciaram imediatamente uma represália, virando carros da imprensa e empurrando-os na direção da parede de escudos policial, o que desencadeou uma ação repressiva generalizada.

E vieram as bombas de gás. Vieram da frente num arco convergindo pra cima da gente. Sem parar. Nas quatro horas em que eu fiquei preso ali, na Esplanada dos Ministérios, em momento algum, as bombas pararam de cair. Eu nunca tinha me deparado com os efeitos do gás lacrimogêneo. Era um forte sufocamento, os sentidos afetados de todos os jeitos possíveis: enquanto sua garganta arde, seu nariz escorre e seus olhos lacrimejam sem parar, lhe impedindo

de ver e de se orientar. Enquanto você apenas procura abrigo longe da fumaça, esta que lhe cerca incessantemente. Lembre-se, que não eram apenas estudantes a passar por aquilo: idosos, mulheres grávidas, bebês, crianças e deficientes também foram sufocados pela mesma fumaça, com a mesma intensidade. Recordo-me com detalhes como foi angustiante me perder dos meus amigos, dos meus irmãos de luta, no meio daquele mar de pessoas desesperadas procurando abrigo. Enquanto corríamos, o ar se enchia com os gritos de fúria e pedidos de clemência provindos de um trio elétrico, posicionado atrás de nós, que não mais cantava ou coordenava nada. Até que vi um cadeirante desmaiado com uma das bombas de gás alojada embaixo de sua cadeira de rodas. E alguém foi ajudar tentando empurrá-lo para longe e também desmaiou. Só quando uma segunda pessoa chegou e conseguiu empurrar a cadeira para longe. Perguntamos quem era, porém nenhuma das pessoas que ajudavam sabia quem o cadeirante era. Eu tinha na minha bolsa muito leite de magnésia em garrafas plásticas. Retirei-as da bolsa e imediatamente passei o líquido não só em mim como em todas as pessoas que encontrava. Distribuí a todos que pediam, passei ao redor dos olhos daqueles que nem pedir conseguiam. Uma das visões mais marcantes foi quando uma pessoa se destacou da multidão, em direção a mim. Completamente vestido de preto, com um pano no rosto (todos nós tínhamos uma) apenas com os olhos a mostra e com uma bandeira grande nas mãos. Seus olhos estavam completamente negros, devido a quantidade de fumaça que já haviam suportado. O manifestante desempenhava um papel ariscado. Quando caía uma bomba, ele corria e tratava de dispersar a fumaça com a bandeira, chutar a bomba para longe com o objetivo de distanciar o artefato das outras pessoas. Entreguei uma garrafa toda a ele e este seguiu seu caminho.

Pouco a pouco conseguimos reunir o grupo, inicialmente dispersado pela fúria policial. Foi aí que uma bandeira da ENEBIO (Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia) e o nosso “queik” vieram a calhar. Gritamos em todas as direções, erguendo o braço e fazendo o nosso movimento com as mãos e balançando

a bandeira. “Rural! Rural de Pernambuco”, berrávamos! E tentamos também ligar para os celulares de nossos amigos perdidos, temendo por eles. Neste meio tempo, a Polícia avançava. Cercando, impedindo uma movimentação maior, sempre nos fazendo recuar com bombas e depois, ao se aproximarem realmente, com os *sprays* de pimenta e balas de borracha. Muitos amigos meus foram alvejados pelos dois, embora havendo pucos danos e grandes machucados nos meus colegas.

Lentamente nos afastamos e, reunimos os que faltavam. Anoitecia. E ouvimos os mais diversos relatos. De como pessoas de outros lugares incendiaram carros e pedaços de madeira para tentar impedir o avanço da cavalaria, por exemplo. Ou também de como os próprios policiais atiraram nas vidraças dos ministérios provavelmente para a culpa do “vandalismo” recaísse nos manifestantes, o que concorreria para talvez justificar a violência repressiva empregada. Tinha de tudo: relatos de helicópteros dando rasantes nos manifestantes e marcando grupos com os holofotes e mais bombas sendo atiradas depois. O recuo do grande grupo foi difícil. Éramos muitos e os ânimos e emoções estavam exaltados. Eu mesmo não estava psicologicamente bem e era muito visível. Ainda houve os que voltaram para o meio da terra de ninguém, direto para o coração do combate, voltando muito tempo depois. Perto das 22h, tudo já havia acabado. No dia seguinte, as roupas que eu usei no dia ainda ardiavam ao toque e o meu sapato tinha marcas de queimadura conquistadas ao chutar as bombas para longe.

Partimos caminhando e buscando comunicação com o motorista do ônibus que nos levaria de volta a universidade. Não sabíamos o que fazer uma vez que o acesso ao terminal próximo (que é de ônibus urbanos e interestaduais simultaneamente) havia sido bloqueado. E éramos muitos para pegar ônibus de linha normais próximas ao Shopping que fica ao lado da Esplanada. Para retornarmos a UNB, onde havíamos dormido e onde iríamos descansar novamente, precisávamos que o nosso ônibus nos buscasse em outra parte da cidade. Então fomos caminhando, cidade a dentro, quando já era noite, ligando para estabelecer contato com o

motorista, tentando combinar o melhor lugar para nos reunirmos a ele. Não sei relatar com precisão a distância que andamos, mas com certeza foi muito para o estado em que nos encontrávamos. Muitos estavam já totalmente exaustos do dia e alguns machucados. Durante o trajeto, paramos em alguns poucos lugares para descansar. Foi só na sede do Andes que conseguimos beber água e nos alimentar com um lanche concedido por eles. Eu mesmo dormi na calçada, junto com os meus amigos. Não tardamos e logo estávamos caminhando de novo. A última parada foi aos pés do Estádio Mané Garrincha, onde fomos resgatados. O frio, a essa altura, já era enorme, tanto que fizemos até uma fogueira numa canaleta para nos aquecer. Também animávamos uns aos outros, sabendo que a experiência iria nos mudar pra sempre. De volta a nossa terra, estávamos, alegres pelo retorno e tristes pela conjuntura política nacional que nos parecia cada vez mais aterrorizante, cada vez mais, escancaradamente, belicosa e agressiva. Ao mesmo tempo, sentíamos parte de um verdadeiro deboche importo a nós que realmente queríamos melhorar o país. A PEC 55 havia sido aprovada em primeiro turno no senado com 71 votos a favor.

Durante a volta pra casa articulei uma nova perspectiva de vida pra mim, tanto do ponto de vista coletivo quanto do individual. Conquistei um novo senso de dever, de posicionamento, de cidadania e de resistência. Lecionar passou a ter um outro significado. Nunca antes eu tinha sentido, na minha pele, a maneira como nosso Estado funcionava contra as manifestações de oposição buscando tipo de encarceramento que funciona fora do sistema prisional e dentro de nós mesmos. O que pode ser definido como Michel Foucault o fez no livro *Vigiar e Punir*: o poder disciplinar que nos quer dóceis politicamente. Temo que a elite engratada e empoleirada em seu galinheiro federal possa usar a força para retornar o Brasil a 1964. Toda a teoria precisa agora se articular com um prática, um fazer. É preciso luta em todos os espaços e âmbitos possíveis. Este texto deseja ser um *front* também. Que este relato seja lido e que minha experiência seja intercambiada e somada a milhares de outros relatos dos que viveram aquele

dia 29 de novembro de 2016. Que essa narrativa sirva como uma forma de resistência.

Retornamos a Recife e ao OCUPE UFRPE. No primeiro dia útil de 2017, nosso movimento desocupou o campus pacificamente deixando o CEGOE, bem como todos os espaços da universidade, em perfeito estado. Encaminhamos as comidas que sobraram para doação a instituições de caridade. O compromisso da reitoria para com a reforma do Anfiteatro do CEGOE, para o movimento, significava uma herança concreta para a instituição. Nunca esqueceremos dos meses que passamos por lá, da rápida estada em Brasília e do tanto que aprendemos com tudo isso. Saibam, que os filhos da ocupação estão por aí e que jamais deixaremos de atuar e resistir a injustiças e ilegitimidades, sejam elas federais, estaduais ou municipais. OCUPA TUDO!



## **DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)**

### **Agenor Matheus Ferraz Brandão Magalhães**

Discente da Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

### **Bruno Barros da Silva**

Licenciado em História pela UFRPE, especialista em História e Humanidades pela UEM-PR, professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco, supervisor do PIBID História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA – UFPE). Bolsista CAPES/PIBID.

### **Carlindo José da Silva Júnior**

Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à docência- CAPES/PIBID/UFRPE.

### **Danton Soares Brasil dos Santos**

Discente da Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

### **Débora Santos Maciel de Jesus**

Discente da Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

**Douglas José Gonçalves Costa**

Discente da Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

**Juliana Alves de Andrade**

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID.

**Lilian Carla da Silva Freitas**

Professora de História. Mestranda em Educação, Culturas e Identidades. Ex-bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

**Lúcia Falcão Barbosa**

Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora Institucional do PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID.

**Lucas Victor Silva**

Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenador da subárea de História do PIBID da (UFRPE). Bolsista CAPES/PIBID.

**Pâmela Maria de Carvalho Camelo**

Professora de História. Ex-bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

**Poliana Soares de Oliveira**

Professora de História. Ex-bolsista Bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

**Renan Moura de Freitas**

Discente da Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência-CAPES/PIBID/UFRPE.

**Rozélia Bezerra**

Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orientadora/ Colaboradora do PIBID/História.

**Victor Hugo Abril**


Professor do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orientador/Colaborador do PIBID/História.

**Wesley Anderson de Carvalho Barbosa**

Discente do curso de Licenciatura Plena em História pela UFRPE e bolsista da CAPES/ PIBID-UFRPE História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins.

Este livro foi diagramado com as fontes tipográficas TheSans,  
TheSerif e ITC Officina Sans Std.  
Formato digital. Editora UFRPE, Recife/PE - Brasil.





**O** sexto volume da Coleção Docência em Formação, intitulado **A sala de aula como Laboratório Historiográfico: o PIBID e a (re) construção da prática pedagógica** traz mais uma vez as contribuições dos bolsistas da subárea de História do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). São artigos frutos de parcerias entre discentes, orientadores, supervisores e coordenadores e que abordam temáticas como novos conteúdos históricos escolares, metodologias de ensino de História e formação de professores. O público leitor tem a sua disposição textos sobre as possibilidades de uso da literatura, do cinema, dos jogos de tabuleiro e música no ensino de História. Ainda divulgamos reflexões sobre conteúdos históricos como as guerras, os tratados de paz, a pré-história, Idade Média, relações de gênero, alimentação e história dos povos indígenas e afro-brasileiros. A coletânea termina com um depoimento sobre a participação de pibidianos nas ocupações e nas manifestações contrárias a PEC 55 ocorridas em 2016.

ISBN 978-65-86466-05-8



9 7 8 6 5 8 6 4 6 6 0 5 8