

Organização
Juliana Alves de Andrade
Lucas Victor Silva
Lúcia Falcão Barbosa

APRENDENDO A ENSINAR HISTÓRIA

**Reflexões sobre Fazeres Pedagógicos
no PIBID/UFRPE**

Coleção
Docência em Formação



Editora
Universitária
da UFRPE

APRENDENDO A ENSINAR HISTÓRIA

**Reflexões sobre Fazeres Pedagógicos
no PIBID/UFRPE**

Organização

Juliana Alves de Andrade

Lucas Victor Silva

Lúcia Falcão Barbosa

APRENDENDO A ENSINAR HISTÓRIA

**Reflexões sobre Fazeres Pedagógicos
no PIBID/UFRPE**

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

A553a Andrade, Juliana Alves de
 Aprendendo a ensinar História: reflexões sobre fazeres
 pedagógicos no PIBID/UFRPE / Juliana Alves de Andrade, Lucas
 Victor Silva, Lúcia Falcão Barbosa. – 1. ed. - Recife: EDUFRPE,
 2020.
 158 p. : il. – (Coleção Docência em formação)

Inclui referências.

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

CDD 370.71

ISBN: 978-65-86466-10-2

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 Formação

de Professores da Educação Básica – 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 em todo Brasil 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 formar 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 a Educação Superior. Através do 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

A presente obra registra as contribuições à Coleção **Docência em Formação** dos bolsistas da área de História do Programa de Iniciação à Docência (discentes, orientadores, supervisores e coordenadores) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A área de História, desde 2009, tem realizado atividades das mais diversas visando aperfeiçoar a formação inicial de discentes da UFRPE e a formação continuada de docentes parceiros que atuam na supervisão dos programas nas escolas conveniadas.

Nas escolas, investimos na realização de estratégias didáticas renovadas para o ensino dos conteúdos escolares e na produção de materiais didáticos inovadores, bem como atuamos na promoção de ações interdisciplinares com objetivo de integrar as metodologias de ensino das áreas de conhecimento envolvidas na proposta institucional (matemática, biologia, química, física, história, português, informática, ciências agrárias e pedagogia).

Na UFRPE, realizamos debates, estudos dirigidos, palestras, ou seja, momentos de trocas de experiências e reflexão sobre material bibliográfico pertinente. E promovemos atividades de culminância e socialização das experiências como reuniões, oficinas e eventos de divulgação científica.

Neste quinto volume da Coleção **Docência em Formação**, divulgamos textos sobre variadas temáticas candentes da história escolar: a abordagem de gênero na Educação Básica; as distopias literárias como objetos de reflexão escolar; o ensino da História do regime militar; a História da alimentação como conteúdo escolar; o trabalho com noções temporais nos anos iniciais; e recursos didáticos alternativos como jogos, blogs, teatro e RPG. O livro é fechado com uma reflexão sobre o impacto do PIBID em trajetória individual de licenciando que vivenciou o programa como estudante da Educação Básica e posteriormente como bolsista.

Desejamos que a leitura deste livro permita que vocês, leitoras e leitores, reconheçam a riqueza de experiências formativas que conseguimos construir coletivamente.

Recife, 30 de maio de 2020.

Juliana Alves de Andrade
Lucas Victor Silva
Lúcia Falcão Barbosa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	V
PREFÁCIO	IX
NOTA DA ORGANIZAÇÃO	XIII


Transgenerismo e história das mulheres: reflexões sobre os gêneros no PIBID da EREM	
Professor Trajano de Mendonça	19
Gilvânia Cândida da Silva	
Alcileide Cabral do Nascimento	

De 1984 a 2016: a abordagem de distopias como linguagens alternativas no ensino de História	33
Bruno Barros da Silva	
Danton Soares Brasil dos Santos	
Maria Paula da Silva Presbítero	

Construindo conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil através da arte: um relato de experiência, uma reflexão sobre a prática docente	45
Luiz Felipe de Santana	
Rozélia Bezerra	
Willams Augusto dos Santos Bezerra	
Humberto da Silva Miranda	

A fotografia como ferramenta pedagógica para ver a cidade nas aulas de História	59
Diana Barbosa do Nascimento Paraíso Ítalo Nery Albuquerque Rego Juliana Alves de Andrade	
Historbook: uma experiência pedagógica digital nas aulas de História	71
Sílvio Ricardo Gouveia Cadena Juliana Alves de Andrade	
Experimentos teatrais na escola: ferramentas lúdicas para o Ensino de História	89
Felipe Cruz de Lima Rozélia Bezerra	
O que os dados têm a nos dizer? Reflexões sobre o uso do jogo de RPG no PIBID-História/UFRPE	105
Pedro Paulo Gomes Soares Lúcia Falcão Barbosa Joelma Rodrigues de Oliveira	
A criatividade em jogo: novas perspectivas aplicadas ao ensino de História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins	119
Bruno Barros da Silva Elton Gleyson Oliveira da Silva João Lucas dos Santos Souza Johnny Rodriguez Alves da Silva	
O tempo não para, movimenta-se ora devagar ora mais rápido... O trabalho pedagógico com noções temporais na Educação Infantil	129
Tamyres Maria Roque da Silva C. de Barros Marta Margarida de Andrade Lima	

A vivência do PIBID como estudante de escola parceira e depois como bolsista de Iniciação à Docência	141
Carlindo José da Silva Júnior Lucas Victor Silva	
DADOS DOS(AS) AUTORES(AS)	153



Transgenerismo e história das mulheres: reflexões sobre os gêneros no PIBID da EREM Professor Trajano de Mendonça

Gilvânia Cândida da Silva¹
Alcileide Cabral do Nascimento²

São comuns os discursos afirmam e atestam que o sistema educacional brasileiro vive uma crise institucional que instabiliza sua função junto à sociedade, assim, o propósito desse texto não é de reavaliar questões que já estão sendo discutidas, mas sim, trazer temas que estão excluídos dos debates dentro e fora da sala de aula. Em vista disso, do ponto de vista teórico, serão apreciados os pontos de intersecção entre os conceitos de Identidade de Gênero e Orientação Sexual para abordarmos, enfim, as questões de circundam o tema do transgenerismo dentro do campo da História das Mulheres. Somente depois nos ocuparemos em descrever nossa experiência junto ao PIBID da escola Trajano de Mendonça.

1 Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: gil.nd93@gmail.com

2 Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Contato: alcileide.cabral@gmail.com.

Acerca da temática de Gênero, a análise dos PCNs demonstra que,

A categoria de gênero aparece esvaziada de seus aspectos políticos e históricos, dizendo respeito, ao contrário, unicamente ao âmbito da família e das relações interpessoais. A categoria criada pelos PCNs não inclui noções de conflito. Não faz menção aos sujeitos históricos e às relações sociais que estão constantemente construindo as representações e relações de gênero. Como consequência dessa postura, não associa as relações de gênero as relações de poder em geral que constituem a sociedade. Esta definição acaba por tratar as representações como prontas e acabadas, e não como fruto de embates constantes (GANDELMAN, 2003, p. 213).

Somado a isto estão as práticas pedagógicas que, por muitas vezes, não conseguem incorporar as ponderações teóricas que esse objeto de estudo requer. Nessa direção, acreditamos que levantar um diálogo profundo e ampliado de sentido é de grande relevância para a prática do ensino de História, dado que, além de ser um tema suscitador de reflexões sobre as mais diversas questões e, por isso, tem a potência de dialogar com outras disciplinas, este é um debate também capaz de amenizar o abismo entre os conhecimentos produzidos pela Academia e aqueles que são difundidos no âmbito escolar.

Gênero na escola: história e conceitos fundamentais

Historicizando o uso da temática do Gênero nas escolas é importante citar que, somente a partir da década de 1980 os intelectuais brasileiros que se ocupavam das questões da educação passaram a investigar o processo de diferenciação e desigualdade de gênero no meio escolar. Mesmo havendo grandes produções acadêmicas

internacionais, aqui, o assunto permaneceu por muito tempo invisibilizado, até que órgãos de movimentos sociais, universidades e de grupos de pesquisas que já trabalhavam com camadas não hegemônicas da sociedade se uniram para transformar essa realidade (ANAD, 2006, p. 137-138).

Nossa experiência no meio escolar revelou a ainda viva necessidade de um debate mais consistente acerca dos conceitos de Identidade de Gênero e Orientação Sexual. Por essa razão, em nosso projeto, buscamos dinamizar e correlacionar o currículo escolar obrigatório com o debate de Gênero, auxiliando os educandos na elaboração particular do significado ambos os conceitos, mas fundamentada em estudos acadêmicos (SILVA, FONSECA, 2007, p. 55). Assim, como deve ter ficado claro, nosso propósito foi debater a relevância social desses temas, visando, deste modo, problematizar o Preconceito enquanto elemento fundador de muitas e específicas relações de poder social.

Isso posto, na tentativa de delimitar o conceito de gênero, lançaremos mão das palavras usadas pela historiadora francesa Joan Scott, em seu célebre texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Segundo ela, “o núcleo da definição repousa na conexão integral entre duas proposições. (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86).

Portanto, a palavra gênero comporta como significado um conjunto de primitivas interações de domínio, as quais se baseiam na distinção entre os sexos para se legitimar. Nessas circunstâncias, a perspectiva de análise está direcionada para a esfera do privado, em detrimento do público, uma vez que, secularmente, o privado é o lugar do falar feminino, enquanto o público é o ambiente do discurso masculino. “O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p.89).

Nessa mesma direção, identificar-se com um ou outro gênero, assim como a assimilação de qualquer outro elemento da cultura, como veremos à frente, é um movimento de internalização das práticas sociais já consolidadas e que ocorre do extrapsíquico para o intrapsíquico.

as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. [...] o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será pensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder (BUTLER, 1999, p. 154).

Logo, o conceito de performatividade expressa o modo como se forma a identidade de gênero. De modo que “[...] o gênero é uma performance que um sujeito anterior elege para realizar, mas o gênero é performativo, no sentido em que constitui como efeito o sujeito que pretende expressar” (BUTLER, 1990, p. 24 apud NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 67). Enfim, para clarificar as palavras de Butler, e pensar o que seria Identidade de Gênero, Tânia Navarro-Swain declara que, “o gênero cria, portanto, o sexo e não o contrário” (2000, p. 216).

Para ponderar, por sua vez, o que seria Orientação Sexual, recorreremos as palavras de Marcus Antônio Torres, cuja militância em favor de políticas internacionais de Direitos Humanos o possibilitaram pensar o viver transexual sob uma ótica despato-logizada e inferir, segundo as palavras a seguir, quais os limites desse conceito.

Compreendo ‘orientação sexual’ como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por

indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. (TORRE, 2010, p. 24).

Porém, para avançarmos ainda mais nesse debate, recorreremos as ideias e conceitos usados por Vygotsky em sua teoria da aprendizagem. Ocupado com as questões da cognição humana, Vygotsky utilizou-se de palavras-conceito particulares para inscrever sua teoria em um espaço do saber onde já vigoravam as ideias de Piaget e Freud. No entanto, ao contrário destes, desde o início de seus trabalhos, o objeto a ser investigado e entendido era a aquisição do conhecimento, a aprendizagem, propriamente dita. Sobre isso, o autor sentenciou que, o conhecimento se desenvolve de fora para dentro, do extrapsicológico para o intrapsicológico, num processo dialético entre sujeito e meio social.

Nesse ponto, em especial, Vygotsky se contrapõe teoricamente a Piaget, pois, para este, na medida em que a cultura tem ação secundária, as bases biológicas e seu desenvolvimento direcionam a aprendizagem. Já para Vygotsky, ao contrário disso, é a cultura que institui o alicerce no qual, concomitantemente, desenvolvimento biológico e aprendizagem se expressem em um movimento de interpenetração, onde um integra o outro e vice-versa. Deste modo, a aprendizagem é motivada, também, conforme o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais, e delas recebe influências (MELLO, 2004, p.136-137).

No que concerne, porém, a relação entre sujeito e meio social existem dois fatores que estão inscritos na teoria de Vygotsky e são fundamentais, assim como, fundamentadores do processo de aprendizagem. De acordo com o que diz Suely Mello (2004, p.138), o primeiro se referente ao ambiente e demonstra a necessidade do convívio social para a assimilação das características comportamentais que tornam o ser humano, de fato, humano. Deste modo, se aponta para a apropriação da cultura pelo indivíduo e, sob essas circunstâncias, fala-se de uma teoria histórico-cultural. O segundo

fator, por sua vez, se refere às condições psico-cognitivas, as quais, com base no texto de Maria Oliveira (1997, p. 82-88), estão relacionadas à integridade do sistema nervoso central. De modo que, para aclarar esse ponto, por exemplo, uma criança com sério comprometimento cerebral não irá se desenvolver e, conseqüentemente, aprender com a mesma qualidade e quantidade que uma criança sem deficiência.

No tocante as palavras-conceito utilizadas por Vygotsky aquele definido como brinquedo se apresenta como uma das mais significativas. Posto que, nesse momento, não se fala apenas do brinquedo como objeto, mas também, como promotor do ato de “brincar de faz de conta”. Para compreender, no entanto, a relevância de tal ideia, será preciso resgatar os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação. O primeiro pode ser definido como,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p.97 apud OLIVEIRA, 1997, p.60, grifo nosso).

Para elucidar ainda mais, também é possível dizer que,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, **funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário**. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984 apud OLIVEIRA, 1997, p.60, grifo nosso).

O conceito de mediação, por sua vez, pode ser entendido a partir do sentido próprio da palavra, como sinônimo de intercessão, intervenção, meio, canal. Nessa direção, o que se media é o

processo de internalização da realidade. Este, de modo simplificado, significa o movimento no qual o sujeito apreende o mundo, através dos artifícios mediadores. Logo, ao brincar de “faz de conta” com os objetos, as crianças criam novas zonas de desenvolvimento proximal, dado que, seu “comportamento [...] é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram” (VYGOTSKY, 1984 apud OLIVEIRA, 1997, p. 66).

Como consequência, brincar é, antes de tudo, internalizar os elementos culturais que estão disponíveis no meio onde se vive. Isso ocorre na medida em que, nos jogos de “faz de conta”, ao utilizarem-se do brinquedo, inconscientemente, como mediador da aprendizagem, a criança reproduz os comportamentos que observa nos indivíduos que com ela convivem. E, dessa forma, assimilam as práticas comuns do tempo e espaço, segundo lugar de sua inserção social.

Isso posto, é fundamental lançar ainda mais luz sobre o papel da escola no processo de construção da identidade de gênero. Segundo os argumentos já usados, esse deve ser um espaço de mediação justa entre sujeito e meio, onde as crianças possam exercer livremente os papéis sociais e a igualdade seja a mola propulsora desse desenvolvimento. Através do qual o brincar de “faz de conta” seja, de fato, um momento onde elas tenham a oportunidade de assimilar os princípios éticos, de equidade entre os diferentes e, sobretudo, de cidadania. Mas, destacadamente, a escola deve assegurar que a identidade de gênero se expresse como “[...] a invenção de mim enquanto outro” (NAVARRO-SWAIN, 2000 apud GANDELMAN, 2003, p. 218). Uma vez que,

Se pensarmos este espaço indenitário como estando em ligação com todos os outros espaços de um “eu”, que os critica, designa ou reflete, temos aí um heterotopia identitária. Eu, nômade, sou outra, além daquilo que pareço ou do que falo. Eu sou um espaço de mim, migratório, de transição, nesta cartografia que me revela e me nega. Eu sou o espelho de mim, um lugar (NAVARRO-SWAIN, 2000 apud GANDELMAN, 2003, p. 218).

Experiência didática e metodológica

Antes de descrever de que modo construímos e executamos nossa oficina, batizada com o título “IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: ME DIZ QUEM TU AMAS QUE, MESMO ASSIM, EU NÃO SABEREI QUEM TU ÉS”, é preciso dizer o que seria a “Semana Rosa e Lilás”. Evento anual da EREM Professor Trajano de Mendonça, em convênio com a Secretaria da Mulher de Pernambuco, estando em sua quinta edição neste ano de 2015, foi pensado e é organizado pela professora de Letras, Rosário Alves Leite. De notória importância social, já em sua primeira edição, recebeu o Prêmio Naide Teodósio de Estudos de Gênero. E para a comunidade escolar representa uma oportunidade de pôr em prática muitas de suas habilidades artísticas e suas reflexões acerca da sociedade contemporânea – tendo em vista que são eles próprios quem criam as dezenas de oficinas que preenchem toda uma semana de atividades, no mês de maio.

O título de nossa oficina merece, por sua vez, um espaço de reflexão e esclarecimento quanto a sua escolha. Em primeiro lugar, por ser uma paródia de um dito popular, julgamos que chamaria a atenção dos educandos. Depois, trazer os conceitos de Identidade de Gênero e Orientação Sexual de antemão anunciaria em alto e bom tom sobre o que nos ocuparíamos naquele espaço. E, por fim, a frase “me diz quem tu amas que, mesmo assim, eu não saberei quem tu és”, naquele momento, nos pareceu uma mistura lúdica e que complementava os dois pontos anteriores. Uma vez que, queríamos fazer notar o fato de que a orientação sexual não define a identidade de gênero, e vice-versa.

Voltando ao propósito do evento “Rosa e Lilás”, a mulher é o sujeito central dos temas de trabalho de todos os grupos que se apresentam. Porém, naquele ano de 2015, fomos inovadores ao trazer a mulher transgênero para este espaço de debate. É fácil perceber que esta atitude se deve ao fato de que a mulher com a qual todos se debruçavam para estudar era, apenas, a mulher cisgênero

– fato que não é de todo impertinente, já que o evento nasceu com a inquietação da professora Rosário frente aos enormes índices de violência contra a mulher no estado de Pernambuco. Não obstante, julgamos que, ao trazer para o círculo de discussão a mulher transgênero, também, arrastamos um conjunto de conceitos e ideias que, normalmente, ficavam à parte das reflexões.

Transpondo os conceitos que anteriormente apresentamos ao nosso projeto, destacamos o fato de que naquela circunstância nosso objetivo era colocar os educandos em contato com outras formas de experimentar a existência humana e, antes de tudo, os fazer refletir sobre suas próprias trajetórias. Por mais que fossem adolescente, estavam saindo da fase de ser criança e ingressando na vida adulta, fomos assertivos ao pensar que a ludicidade do vídeo e os jogos de palavras para a definição de conceitos chamaria a atenção de nossos estudantes.

Dito isso, a experiência de ser mulher transgênero se apresenta, certamente, como um dos mais esclarecedores modelos do que o Gênero é na prática: a construção performática de ideários sociais. Dado que, esse trânsito entre corpo biológico e papel social é a real representação da complexidade e da beleza da constituição humana. Assim, conforme rejeita o seu “lugar social”, este, demarcado segundo o sexo biológico, a mulher trans deixa claro os limites dos conceitos de Gênero, Identidade de Gênero e Orientação Sexual. Conceitos distintos, mas complementares que, incontáveis vezes, confundem os menos informados.

Assim, à vista dos objetivos a que nos propomos, pensamos coletivamente uma forma dinamizada de apresentar o tema. E nada melhor, para isso, do que mostrar histórias de pessoas reais, nas quais elas mesmas falassem sobre si. Pensando nisso, escolhemos a história de Maria Clara Araújo, uma jovem mulher transgênero que, naquele ano de 2015, conquistou na justiça o direito de utilizar seu nome social na Universidade Federal de Pernambuco. Vitória tão significativa que outras universidades, como a Universidade Federal Rural de Pernambuco, dias depois, lançaram

portarias semelhantes a que deu a Maria Clara o direito de assim ser chamada.

No que toca a efetivação da oficina, organizamos as cadeiras em semicírculo para dar espaço aos equipamentos audiovisuais, mas sem perder a oportunidade de colocar os estudantes uns no campo de visão dos outros. Após uma rápida apresentação de quem éramos e qual a proposta da oficina, o trabalho tem início, por sua vez, com um exercício de estimular os estudantes para que definissem com suas próprias palavras os conceitos: Gênero, Diversidade Sexual, Orientação Sexual, Identidade de Gênero, Machismo e outros.

Em seguida, apresentamos os conceitos tais como são concebidos por teóricos e estabelecemos paralelos entres estas definições teóricas e aquelas que foram dadas no exercício inicial. Feito isso, expusemos a reportagem que o Diário de Pernambuco produziu sobre a conquista de Maria Clara junto à UFPE. E trouxemos alguns dados estatísticos sobre a condição de vida das mulheres transgênero no Brasil, como por exemplo, índice de escolaridade, expectativa de vida e acesso ao mercado de trabalho. Por fim, abrimos ao diálogo livre, recebendo comentário e dúvidas quanto ao que foi exposto.

Sobre os materiais utilizados, além do vídeo que empregamos para apresentar a história de Maria Clara, a projeção de slides foi de crucial importância no momento de exibir os conceitos a serem trabalhados e os dados sobre “quem são”, “como vivem” e “quais as expectativas atuais” das mulheres transgênero. A decoração da sala, a carga do monitor, e discente do segundo ano do ensino médio, Lucas Cartaxo, com apoio dos, também, bolsistas do PIBID Ático Dantas, Lilian Carla e Brunna Carolyna foi de extrema relevância na construção da oficina, uma vez deu ao ambiente um aspecto de leveza e acolhimento. Tais pessoas, por seu turno, foram fundamentais para a execução desse trabalho, tanto na organização da sala, como no cumprimento, da oficina, propriamente dita. E, por essa razão, deixamos nossos agradecimentos registrados.

Resultados, ou melhor dizendo, aprendizados e ensinamentos

Diante das opiniões dadas tanto pelos estudantes que nos assistiram quanto pelos professores que nos avaliaram, indubitavelmente, podemos considerar nossa oficina um sucesso no que se refere aos questionamentos e reflexões que foram suscitadas. Foi extremamente gratificante ouvir que através de nosso trabalho, temas importantes que estavam fora do ambiente escolar, puderam, finalmente, chegar àquele local. Além disso, perceber que os educandos se identificaram com o tema, não por serem transgêneros, mas por entenderem a construção de sua própria sexualidade, foi outra grande emoção. Apesar disso, não descartamos o fato de que alguns, incrivelmente poucos, não conseguiram acompanhar a novidade do discurso apresentado e, ainda presos às visões fundamentalistas da religião cristã, rejeitaram veementemente grande parte dos argumentos apresentados.

Apesar das dificuldades para efetuar as leituras que fundamentaram a construção desse trabalho, os problemas para construir os materiais de apresentação, ou mesmo lidar com o nervosismo de trazer ao debate um tema visto por muitos como polêmico, reafirmamos nossa satisfação em perceber o quanto a construção de nossa subjetividade e, sobretudo, de nossa sexualidade são assuntos que suscitam tanta curiosidade e proporcionam diálogos tão gratificantes. Não foi fácil e não é fácil questionar nossa sociedade patriarcal e heteronormativa, mas os resultados que obtemos do esforço do debate, a curto ou longo prazo, valem à pena.

Considerações finais

Se no início desse trabalho procuramos fugir dos debates comuns sobre Educação, agora, retomamos esse lugar comum para reafirmar a função social da escola. Após essa longa discrição sobre a experiência que tivemos junto à EREM Professor Trajano de Mendonça, chegamos a clara conclusão de que, a escola continua

sendo o lugar mais próspero de construção da cidadania, da ética e da aceitação do outro (KARNAL, 2013, p.46). Para tanto, nós, estudantes de licenciatura, por meio do PIBID, dos estágios obrigatórios, ou mesmo, em nossas vivências já como profissionais, temos a responsabilidade de refazer as bases desse modelo caduco de educação. O qual negligencia a dimensão subjetiva dos indivíduos, pois é desumanizada em prol de uma formação apenas profissional e técnica (SILVA; FONSECA, 2007, p.22).

Tendo em vista que hoje existe uma imensa quantidade de informações disponíveis pelos mais diferentes meios de comunicação, é necessário levar em consideração que, como destaca Guacira Louro (1997, p. 49), e é fácil perceber no cotidiano, esses canais são muitas vezes usados como artifícios perversos de divulgação da mulher transgênero como uma caricatura da mulher cisgênero. Representação, portanto, que só fomenta o preconceito e a discriminação. Em relação a isso, a escola tem a tarefa de orientar os educandos sobre a melhor forma de utilizar esses canais, filtrando as informações que recebem. E, para tanto, professores bem preparados é algo fundamental.

Ainda assim, também é preciso lançar luz sobre o fato de que não precisamos ser oprimidos para lutarmos pelos direitos dos oprimidos. Em outras palavras, não precisamos ser negros, deficientes físicos, homossexuais, transexuais, pobres ou sermos mulheres (trans ou cis) para defendermos os direitos desses sujeitos. E a escola é um dos espaços sociais onde esta ideia deve ser germinada e cuidado com bastante dedicação. Considerando que, é na medida em que defendemos os direitos do outro, independentes de quais forem, que nossos próprios direitos são resguardados.

Se no início do século XX Simone de Beauvoir, na obra *O Segundo Sexo*, anunciava que “não nascemos mulheres, mas nos tornamos mulheres”, nós, historiadores (as), professores (as) de História, educadores (as) temos o dever de contar essa narrativa de formação que deu origem a esses sujeitos que chamamos de mulher. Uma vez que, a escola deve acompanhar os progressos cidadãos que a sociedade alcança (KARNAL, 2013, p. 9). No mesmo

sentindo, a História das Mulheres não pode ser a História das Mulheres Cisgênero, porque tão velha quanto é a humanidade também é a condição de transgênero. Nesse sentido, finalizamos nossa contribuição com a ideia de que, se ser mulher é a performance de um papel social, a condição de ser mulher transgênero não deve ser prerrogativa para silenciarmos e invisibilizarmos sujeitos que sempre existiram que, inevitavelmente, nos ajudam a entender quem somos.

Referências bibliográficas

- ANAD, Daniela. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares.** Pro-Posições. São Paulo, n. 3, v. 17, p. 137-149, set/dez 2006.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.
- COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: MARTHA, Abreu; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p.185-208, 2003.
- GANDELMAN, Luciana M. Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundamentalismo biológico e teorias feministas. In: MARTHA, Abreu; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 209-220, 2003.
- KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. (Coleção Educação Pós-Crítica)
- NAVARRO-SWAIN, Tânia. **A invenção do corpo ou “a hora e a vez do nomadismo identitário?”.** *Textos de História.* Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 47-84, 2000. (“Feminismo: teoria e perspectivas”)
- OLIVEIRA, Marta Oh. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- TEXEIRA, Marcionila. **Travesti pede para ser chamada pelo nome social na UFPE.** Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vidaurbana/2015/02/02/interna_vidaurbana,558545/travesti-pede-para-ser-chamada-pelo-nomesocial-na-ufpe.shtml>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

- TORRES, MARCUS ANTONIO. **A Transformação de Professoras Transexuais na Escola: transfobia e sociabilidade em figuras sociais contemporâneas. Dossiês.** Rio Grande do Norte, v. 11, n. 2, 2010.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus, 2007.
- SILVA, Maria do Rosário da. (Org.). **Prêmio Naide Teodósio de Estudos de Gênero 2010: Concurso de Redações e Artigos Científicos.** Ano IV/ Secretaria da Mulher. Recife: A secretaria, p. 67-76, 2011.

De 1984 a 2016: a abordagem de distopias como linguagens alternativas no ensino de História

Bruno Barros da Silva¹

Danton Soares Brasil dos Santos²

Maria Paula da Silva Presbítero³

No mês de setembro de 2016, após um processo seletivo simplificado, os alunos de graduação Maria Paula e Danton Brasil, coautora e coautor deste texto, ingressam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Sabiam apenas que se tratava de uma das possibilidades de atividade extracurricular no curso e também que garantia bolsas para quem conseguia o acesso.

O contexto político e econômico do país era difícil. Uma das portarias do então ministro da educação Aloizio Mercadante, a

1 Professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Supervisor do PIBID/UFRPE, subárea de História, na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins. Co-orientador deste projeto. Contato: professorbrunobarros@hotmail.com

2 Licenciando em História pela UFRPE. Bolsista de iniciação à docência na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, subárea de História. Contato: danbrasil95@gmail.com

3 Licencianda em História pela UFRPE. Bolsista de iniciação à docência na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, subárea de História. Contato: presbiteropaula.pp@gmail.com

46/2016, alterava as atividades do PIBID, tornando-o agressivamente diferente de sua proposta inicial. Tal portaria nunca se efetivou, tendo em vista a realização do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e a saída do ministro do MEC. O ministro que o sucedeu, Mendonça Filho não alterou o modo de organização das atividades do programa, que continuou ativo em sua ideologia inicial. No entanto, o programa continua ameaçado uma vez que bolsas de iniciação à docência na UFRPE e em todo o Brasil foram cortadas no segundo semestre de 2016.

O motivo da participação destes alunos no PIBID era a possibilidade de aproximação do chão da escola e de experimentar a atividade docente no âmbito do ensino médio. Esta aproximação já foi amplamente elogiada, tanto pelos professores orientadores dentro da universidade e dentro dos colégios públicos quanto pelos licenciados e licenciadas e estudantes da educação básica. A relação entre a universidade, as pibidianas e pibidianos, professor e alunas e alunos da educação básica é de mútuo aprendizado.

Dois dias após o ingresso no programa, a dupla de licenciandos fez a primeira visita a instituição, onde se depararam com uma estrutura escolar muito além das expectativas e que foge aos estereótipos da escola pública. A ETE Alcides do Nascimento Lins em Camaragibe oferece à comunidade Ensino Médio Integrado com ênfase nos vestibulares e formação técnica nos cursos de Eventos e Logística e goza de recursos físicos para essas diversas atividades. A professora Micheline Pina, uma das professoras de história, responsável por supervisionar os pibidianos em questão, com cordialidade apresentou a escola, os possíveis projetos e o calendário para intervenções. Conhecer as iniciativas anteriores foi essencial para entender em que se poderia trabalhar desde o início com total liberdade para uso de linguagens alternativas e, considerando o caráter integral da instituição que acarreta numa rotina enfadonha, chamou a atenção os projetos interativos. Nessa ocasião fomos orientados a atuar junto aos professores Bruno Barros (História e Sociologia) e Josiane Melo (Língua

Portuguesa) possibilitando o conhecimento de um projeto já em desenvolvimento pelo segundo ano que era o Festival de Teatro da ETE-ANL.

Depois de ter tomado conhecimento da iniciativa proposta pelo professor Bruno Barros, surgiu a possibilidade de se substituir algumas das obras do qual o projeto vislumbrava, tais como *A Metamorfose* de Franz Kafka e *Huis Clos* do filósofo Sartre por obras do gênero distopia, inspirado pelo gosto pessoal dos bolsistas e pelas similaridades com eventos da conjuntura política nacional. Foi sugerido um diverso número de obras diferentes, decidindo-se por 1984, de George Orwell, *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, *O Homem do Castelo Alto*, de Philip K. Dick e *A Revolução dos Bichos*, também de George Orwell, cada obra literária e sua representação visual (três dos livros possuíam filmes produzidos a seu respeito, menos *O Homem do Castelo Alto*, que tem um seriado homônimo produzido pela Amazon. Neste caso específico, foi exibido o primeiro episódio) ficou a encargo de uma turma terceirista diferente.

Após a apresentação do que seria o projeto para cada uma das quatro turmas, foram exibidos os filmes e o seriado, no qual cada turma observou as diferenças entre os textos literários e suas adaptações, já tendo em mente a tarefa de se criar um roteiro e uma peça a partir do conjunto de cada obra.

Entendemos a arte como fundamental fator na humanização do indivíduo, tal como na formação de um ser crítico. As distopias nos livros conduzem reflexões acerca dos movimentos políticos, econômicos e sociais surgidos a partir do século XVIII, num tom pessimista e despertador.

Segundo Carolina Figueiredo,

as distopias revelam justamente o contrário das utopias, longe de serem harmônicas, obras como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, 1984 de George Orwell e *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury mostram um mundo

onde os sujeitos são submetidos a um poder central, totalitário e têm suas liberdades individuais continuamente cerceadas (FIGUEIREDO, 2009, p.356)

As turmas selecionadas, os terceiros anos A e B de Logística e o terceiros anos A e B de Eventos, após assistirem aos respectivos filmes e seriado, se dividiram em grupos práticos em que cada um ficaria responsável por uma ação no dia da peça. O roteiro, os atores, cenário e figurino e a sonoplastia e para isso, as obras foram disponibilizadas on-line. Com o decorrer do avanço na produção, foi realizada uma ficha pontuada que visava tanto captar a percepção dos alunos e suas críticas ao processo e as obras quanto perceber a própria compreensão da atividade que os alunos estavam tendo. Nesta atividade, foram formadas duplas. Também ocorreram debates, estes bem pontuados por questionamentos referentes a comparações das realidades das obras e a nossa própria, uma característica positiva dada pelo gênero distopia, este sendo sozinho um fomentador de grandes discussões, observando-se novamente o quão interessante enquanto objeto de estudo ele se torna e a problematização dos regimes totalitários considerando o contexto histórico-social da sua produção.

O Homem do Castelo Alto, obra de Philip K. Dick lançada originalmente em 1962, retrata uma sociedade americana completamente diferente da sua contraparte real dos anos 60. Na obra, o Império Japonês e o Reich Nazista ganharam a Segunda Guerra Mundial e controlam o mundo além de dominarem territorialmente os Estados Unidos e o resto do mundo. Nesta realidade diferenciada, os nazistas e os japoneses estão numa paz armada semelhante à chamada Guerra Fria e com avanços tecnológicos significativos. Os nazistas, por sua vez, já haviam chegado à lua e tinham acabado de mandar um homem para o planeta Marte.

Já na reverenciada e muito famosa obra *1984*, de George Orwell, o futuro é retratado na perspectiva mais pessimista, o futuro assustadoramente próximo do ano de sua produção, 1948.

O autor descreve uma sociedade vigiada pelo “Grande Irmão”, a personificação da crueldade de poder sem limites, no qual não se mede forças à repressão, não é permitido a recreação e a realidade é manipulada pelo Estado. Winston é o personagem que desafiará a ditadura e se submeterá às bárbaras sessões de torturas do Partido.

A terceira obra, *Admirável Mundo Novo*, também é considerada um clássico dentre os leitores de ficção científica. Escrita por Aldous Huxley, ela trata uma sociedade completamente tecnológica e geneticista, destruindo e abalando todos os valores que caracterizaram os seres humanos. A obra gira em torno da descrição dessa sociedade, de uma viagem para uma reserva onde ela não é “moderna”, ou seja, os selvagens são aqueles que não se adequaram as novas normas sociais e trazem de lá “O Selvagem”, um homem nascido de parto natural (essa sociedade só se reproduzia por incubadoras), filho de uma civilizada que se perdeu na “Reserva”. Logo em sequência, vemos um embate ideológico sobre todos aqueles valores empregados ali e sobre suas ideologias, como o irrestrito uso de drogas pelo governo numa tentativa de controlar sua população e relações efêmeras, dentre outros.

Revolução dos Bichos é talvez a obra mais icônica dessa seleção, mas decididamente é a mais ácida. Repleta de ironias e analogias, a história protagonizada por animais revela o pior de todo ser humano, narrando a luta por um sistema justo e igualitário. Os porcos são os primeiros a questionar a condição de submissão que eles protagonizam na fazenda e estimulam os outros bichos a uma possível insurreição para derrubar o fazendeiro. Orwell nessa fábula é tão sagaz que o nome dos personagens são referências a protagonistas de grandes revoluções e o desfecho da estória é uma crítica aos acontecimentos da História, esse livro nunca deixa de ser atual. Napoleão, o líder dos oprimidos, é um verdadeiro ditador e acaba por reproduzir a mesma violência que sofria nas mãos dos humanos, instaurando um regime de horror.

O processo de confecção dos roteiros demorou bastante. Aqui cabe culpabilizarmos o próprio cotidiano terceiranista e o

calendário escolar instável junto com a massiva quantidade de trabalhos, projetos e atividades a serem realizadas em sequência pelos alunos. Numa conversa com uma aluna incluída no projeto, ela chega a comentar que só naquela dada semana ela teria a entrega de vinte e dois trabalhos diferentes. A rejeição à leitura ocorreu logo de início. Porém, os estudantes, porém, sentiram-se estimulados logo após o conhecimento de bonificação nas notas das matérias envolvidas. Notamos também o despertar de uma significativa curiosidade pelas distopias. Percebemos também que os materiais trabalhados eram referências de muitos romances infanto-juvenis que circulavam entre os adolescentes, o que ficou claro nos debates. Ademais, também foi comentada, como proeza, a habilidade das turmas em realizar projetos de última hora e em cima do prazo, e aqui cabe a nós realmente os creditar por essa habilidade. Os ensaios se deram em todo tipo de lugar, no pátio, na quadra ou nas salas de aulas, em horários cedidos por outros professores que, inclusive, não faziam parte do projeto, em aulas vagas, tendo em vista que o horário integral da escola não permitia que os alunos se articulassem de forma efetiva fora das imediações colegiais.

As últimas semanas de novembro, foram destinadas aos ensaios, ajustes e adaptações no roteiro. O dia 2 de dezembro foi a data selecionada para a realização das peças. Os comentários das pessoas que assistiram às peças teatrais foi consensualmente positivo. Fica registrado o fato de que, apesar de toda a turbulência e teor apressado das atividades, principalmente nas semanas que antecederam a culminância, os alunos montaram reais espetáculos, estes capturando toda a essência das obras retratadas, conotando uma real leitura e reflexão a respeito de cada uma delas.



Figura 1 - Cartaz divulgando a culminância do projeto



Figura 2 - Fotografia registrando a exibição da montagem sobre a obra A Revolução dos Bichos

Para tanto, uma das motivações para a realização do projeto foi o constante desinteresse estudantil pelas diversas disciplinas,

sobretudo, nas de humanidades. Havia uma rotina exaustiva de aulas e prevaleciam metodologias tradicionais além de propostas curriculares extremamente engessadas e estanques. As atividades educacionais não se devem restringir apenas a metodologias mecanicistas e ortodoxas. Além disso, a percepção e a própria vivência de uma rotina escolar maçante tem demonstrado nos últimos anos um grande disparate entre teoria e prática de metodologias e propostas curriculares utilizadas em salas de aula evidenciando assim a necessidade de mudanças e inovações político-pedagógicas rompendo com o que Maria Souza e Marlúcia Paiva definiram como paradigma da escola pública brasileira quando dizem que

na escola da pós-modernidade, as práticas pedagógicas, ainda estão permeadas ou mesmo ancoradas pelo paradigma cientificista da ciência moderna. Com essa percepção a escola pública brasileira, ainda prioriza ao nível da produção do saber, o princípio da racionalidade, da objetividade e do finalismo, a construção do conhecimento (SOUZA; PAIVA, 2000, p. 2).

Considerando esses fatos, a ideia de trabalhar com a educação histórica atrelada ao teatro representou uma excelente ferramenta auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo, por enaltecer o protagonismo juvenil dos estudantes que trabalharam desde a elaboração do roteiro da peça teatral passando pelos ensaios e pela posterior apresentação e por também estar em concordância com o que diz o PCN no seguinte trecho:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas

as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57).

Contudo, sente-se a necessidade de frisar, em termos gerais, que houve certa dificuldade na realização da atividade no que se refere ao material técnico e as estrutura das salas do colégio, assim como, do próprio auditório onde as peças foram encenadas. A constituição das salas, como o posicionamento das janelas e a larga entrada de luz impedia um funcionamento completo e satisfatório por parte dos projetores quando eles funcionavam. Havia momentos também em que era necessária a colocação lençóis de TNT sobre as janelas em uma tentativa de diminuir a claridade, além disso, o calor escaldante de um auditório cuja alimentação elétrica é constantemente interrompida pela sobrecarga de energia e a ausência de ventiladores, condicionadores de ar e janelas impossibilitaram um resultado ainda melhor. Esses empecilhos causavam grande desconforto nos alunos, que expressavam com inquietude ou completo desprezo e impaciência nesses momentos desconfortáveis. Lidar com essas situações impremeditadas rende também habilidade em controlar a turma para execução de um plano alternativo para evitar a não realização do projeto proposto para a intervenção.

Na vivência em sala de aula, nessa circunstância, em que é possível pensar o ensino/aprendizagem de forma inédita e não convencional, é possível perceber que essas abordagens exigem planejamento e execução insólitos, logo passíveis de reestruturação e reciclagem visando adaptarem-se as necessidades dos discentes e da escola. O debruço sobre a arquitetura do projeto torna-se mais exaustivo que a realização, no entanto a disponibilidade e atenção dos professores de apoio funcionaram como guias nessa jornada. O conceito da prática docente quando efetivamente executada é completamente reformulado e o uso de temas criativos visto de usual e não utópico, gratificante e produtivo. É necessário considerar o crescimento profissional e particular dos bolsistas a

partir do contato com a escola e envolvidos. A aprendizagem além das discussões acadêmicas é imensurável, algumas dessas provenientes de experiências negativas, como as situações de assédio, resultado da provável má interpretação da figura do universitário naquele ambiente, tanto por parte dos profissionais, como dos alunos. Outras situações partindo dos estudantes foram inspiradoras, o interesse pela leitura, pelo curso de história, por debates de cunho político, nesse caso, a ausência de um grêmio ou clubes de representatividades estudantis intensifica a busca por diálogos e esclarecimento sobre o tema, possibilita aproximação de forma terna entre professores e alunos.

Este projeto já havia rendido um banner eletrônico na JEPEx 2016, que comenta também o teatro como uma alternativa para a melhoria da aprendizagem de história. Como foi comentado, houve uma avaliação realizada aonde os alunos puderam expressar suas opiniões pessoais sobre o projeto em questões dissertativas e pode-se avaliar muito disto. Em termos gerais, se observa que muitos alunos comparavam momentos específicos dos filmes e dos livros lidos para o projeto com acontecimentos da política nacional, formulando críticas e frases de efeitos sugerindo a saída imediata do atual presidente da república. Isto em si, tem um viés positivo, pois confirma um possível pensamento crítico que permite compreender o pensamento abstrato por trás das obras ficcionais e a vida real e suas nuances. Isto ficou ainda mais nítido quando, num embate com a direção do colégio, alguns alunos fizeram alusão sonora a um pequeno trecho sua peça *Revolução dos Bichos*, imitando os personagens, que neste caso, eram animais.

Refletindo a posteriori sobre toda a experiência dos alunos junto com o PIBID, o pensamento de vitória e sucesso é consensual. Houve diversos tipos de aprendizado, partindo e terminando em todos os envolvidos, no que se refere à prática docente, reflexões sobre o currículo escolar vigente, apelos e observações sobre o modelo escolar e aonde devem haver melhorias, tudo isso sendo fruto de um diálogo mais próximo da universidade com a escola pública.

Referências

- DICK, Philip K. **Homem do Castelo Alto**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2006.
- FIGUEIREDO, Carolina. Da utopia à distopia: política e liberdade. **Revista Eutomia**, ano II, n. 01, 2009, p. 324-362. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/viewFile/1821/pdf>> Acesso em 11/12/2016 às 17h51.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. PAIVA, Marlúcia. **Linguagens Alternativas na Construção do Saber: Charges e Imagens nos Livros Didáticos**. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0793.pdf>> Acesso em 10/12/2016 às 0h05.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Construindo conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil através da arte: um relato de experiência, uma reflexão sobre a prática docente

Luiz Felipe de Santana¹

Rozélia Bezerra²

Willams Augusto dos Santos Bezerra³

Humberto da Silva Miranda⁴

Discutir sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil se torna cada vez mais urgente no período em que vivemos. Vários discursos e interpretações sobre o tema surgem na tentativa de recontar e até reescrever a História decorrida no período de 1964-1985, é tanto que

1 Discente da Licenciatura em História. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: lfelipe-santana@bol.com.br

2 Orientadora. Docente do Departamento de História. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Contato: rozeliapernambuco@hotmail.com

3 Discente da Licenciatura em História. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: WillaAugusto98@gmail.com

4 Orientador. Docente do Departamento Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades- PPECI, Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco. Docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Contato: humbertoufrpe@gmail.com

hoje correntes político-ideológica já ganham coro com discursos de que “a Ditadura não ocorreu”, ou se ocorreu, veio para “salvar o país”, de alguma forma, do que chamavam “perigo vermelho”.

O historiador Rodrigo Patto Sá Motta, falando sobre o suposto perigo, aponta que o sentimento anticomunista foi um fator mais preponderante para o golpe do que o repúdio e insatisfação com o governo de João Goulart e suas reformas de base, Motta (2014). Nesse contexto, levantar discussões e dialogar com as fontes históricas se faz de extrema importância, para entender e desmistificar o assunto principalmente para os professores de História inseridos no seio da escola pública brasileira. E mais do que isso, é necessário fazer da aula um campo para que temas como este sejam amplamente discutidos de forma aberta, incitando nos estudantes “a vontade e o prazer de saber”, para que com o decorrer da discussão os estudantes tenham conhecimento do acontecimento histórico e se perceba como ator da História.

Para tanto, é preciso que se apreenda criticamente o que foi a Ditadura e como seus reflexos ainda podem ser notados, sob um olhar historicamente apurado, na nossa sociedade e nas instituições contemporâneas. Para que seus males não voltem a acontecer, para que não se desperte nenhum tipo de nostalgia baseada na falta de conhecimento histórico sobre o atentado as liberdades individuais e ao estado Democrático, ocorridos neste período é preciso, como nos diz Marcos Silva (2016), aprender a História da Ditadura brasileira 1964 e 1985, como objeto de erudição histórica e alvo da educação para cidadania, para evitar que algo parecido se repita.

Inseridos nesse interim descrito, na Escola Ministro Jarbas Passarinho, em Camaragibe-PE, nós, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID-UFRPE, da área de História, desenvolvemos o projeto “Contando a História com Arte” nas turmas do 3º série do Ensino Médio, turmas “C” e “D”, e utilizamos a Ditadura Militar no Brasil, presente na matriz curricular, como tema central das aulas em que o Projeto é aplicado.

Pesou na escolha desse tema o fato de querermos demonstrar, através das aulas e atividades do projeto, como é importante

a participação cidadã em todos os âmbitos da sociedade, tanto na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem quanto na escolha de seus governantes, tendo em vista que o conhecimento histórico a respeito da Ditadura Civil Militar no Brasil faz os estudantes refletirem sobre a importância de uma população com senso crítico para com seus governantes, de modo que não permita que eles não governem por seus próprios interesses ou interesse de poucos e sim baseados nas vontades e necessidades da maioria, sabendo que se tratava de um regime democrático, ao menos se passava por tal forma de governo, e que em dados momentos a repressão a qualquer tipo de oposição foi atroz.

Metodologia do Projeto

Este Projeto consiste em utilizar a Arte como veículo para compreensão da História pelo estudante, deixando de lado os padrões de ensino e avaliação vigentes, e seguindo algumas orientações para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, que orientam o trabalho com as linguagens artísticas como metodologia para se ensinar História (Brasil, 1999, p.21) e tendo em vista que as metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula (SILVA JR; MONTENEGRO E SOUSA; RODRIGUES DOS SANTOS, 2016), adotando assim outros mecanismos que incitem o estudante a se interessar verdadeiramente ao assunto e nos aproximem, enquanto professores, deles de modo a criar um ambiente amigável para o aprendizado tanto do professor quanto dos alunos, afinal o professor também aprende com seus alunos, basta que, para isso, eles tenham voz ativa em sala de aula.

Rubem Alves, em entrevista ao Portal Brasil propõe outro tipo de professor, afirmando que esse professor tem que ser provocador, que o papel central dele é acender no estudante essa curiosidade e

envolvimento com o conhecimento, para incitar o que ele chama de “Alegria de pensar”. Também Paulo Freire nos traz a ideia do educador “problematizador” que faz do objeto de conhecimento uma mediação da relação educador-educando e, da apreensão/conquista do mesmo, um “caminho de libertação” e de conscientização, Freire (1995)

Tendo essas ideias de professor como base, nosso projeto procurou utilizar a Arte como esse veículo até o estudante, utilizando filmes, animações, fotografias, charges, e outras estéticas, para estimular, instigar e envolver o estudante com o assunto abordado. Músicas populares como o R.A.P também foram utilizadas sabendo da importância que esse recurso tem para o ensino de História, pois situa 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. (BITTENCOURT, 2009).

Baseado nisso, trabalhamos para que nossas aulas fugissem a todo padrão de Ensino de História dito tradicional, e que lecionássemos utilizando as formas e linguagens dos estudantes, para podermos discutir de forma livre e com uma linguagem acessível, comum, o assunto e a consciência do indivíduo e seu papel como ator da História tendo em vista que além de trazer o passado à tona a disciplina também contribui na formação cidadã, associada mais explicitamente à do cidadão político. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a cidadão do “cidadão crítico” (BITTENCOURT, 2009).

Mesmo com apenas duas aulas semanais por turma, percebemos que nosso Projeto fez com que as aulas de História fossem uma das aulas mais procuradas da semana, tendo inclusive um estudante da 3º série do Ensino Médio, turma “C”, que em vez de estar em sua própria sala, era encontrada nas aulas de História da 3º série do Ensino Médio, turma “D”, para participar novamente do jogo/aula, e também fizeram os bolsistas do PIBID-UFRPE-História serem procurados constantemente na Escola. Essa busca por uma interação mais livre e mais amigável com os estudantes é fruto de

um trabalho em proposto pela Filosofia da Educação levantada por Rubem Alves, que vê o papel do professor como provocador, como instigador da sede de conhecimento no estudante, e que para conseguir isso, ele não deve trabalhar em cima da autoridade e sim da cumplicidade com os estudantes.

Para buscar esse envolvimento e paixão pelo tema estudado, nossos planos de aula sempre buscaram trazer materiais mais lúdicos e contextualizados com a realidade dos estudantes, para desdobrar as discussões sobre a Ditadura Civil Militar. Um exemplo disso foi a utilização da música pois tanto a ela quanto a história são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro. Valem-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativas os fatos que se propõem a falar (FERNANDES DUARTE,2013). Assim como estudar grandes Filósofos e intelectuais do passado nos evidencia seus pensamentos e inquietações com seu tempo, as músicas também nos trazem à luz do presente as questões que mobilizaram as pessoas da época, portanto estudar e ensinar a História através dela é um caminho que auxilia a fala do professor e dos livros didáticos, até com certa vantagem devido a carga afetiva/emocional que carrega.

O repertório utilizado em sala incluiu as músicas “Anos de Chumbo” da banda Face da Morte, pois a letra da música é um texto com teor historiográfico muito elevado, que narra os acontecimentos da Ditadura, abordando desde o contexto anterior a tomada de poder pelos militares, passando de como se deu o golpe em si, levantando também como foi a Ditadura e finalizando o texto falando sobre como ocorreu o fim da mesma. Ao levarmos este R.A.P para a sala de aula percebemos uma aceitação massiva dos estudantes, pois esse gênero musical é muito comum a eles, tanto que hoje é bastante presente na vida de muitos deles, sem falar que uma letra direta e de fácil entendimento, provoca no estudante o sentimento decorrido dos fatos contados pela letra, como nesse trecho que faz referência ao governo do General Emílio Garrastazu Médici, período que ficou conhecido como o próprio título da música “anos de chumbo”:

Enquanto o Pelé fazia gol lá no México;
Nas ruas do Brasil o povo enfrentava um exército;
Choques idealistas vendidos pela mídia como terroristas;
Cassados, torturados, muitos deles pagaram com a vida;
Vítimas da ira;
Que morreram pela Pátria durante o massacre da farda.

Esse trecho da música acima causou bastante comoção na aula no momento da discussão. Muitos grupos problematizaram esse contexto de utilização do futebol (paixão nacional) como forma de mascarar a repressão e tortura bem característicos dos anos 70, ano do Tricampeonato mundial na Copa do México. Inclusive esse fato foi levantado posteriormente num dos trabalhos produzidos pelos grupos de estudantes. Uma estudante da 3ª série do Ensino Médio, turma “D”, nos confessou que utilizou a referência nesse trecho do R.A.P. para escrever uma das estrofes da Poesia que ela e o grupo dela produziram:

Pau e Maricota, submissão
E enquanto batem bola,
A floresta amazônica chora pelos filhos da revolução

Para contextualizar os estudantes com a vivência e a produção artística no Brasil na época da Ditadura, utilizamos as músicas “Roda Viva” de Chico Buarque e “Para não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, pois ambas foram produzidas na época e no contexto de Ditadura, e mostram, por exemplo, como os artistas precisavam se esforçar para vencer a censura e a repressão na Ditadura Militar. Alguns trechos da música foram destacados por nós no momento da discussão, como o trecho da música do Geraldo Vandré:

Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções

Caminhando e cantando
E seguindo a canção

No momento da aula foi discutido o significado dos dois primeiros versos desse trecho para época. “Somos todos iguais braços dados ou não” nos fez elucidar sobre a imposição de um padrão de pensamento e comportamento da época, na qual os governantes praticamente uniformizaram o ser cidadão no Brasil, de modo que quem assim não o fosse era considerado inimigo do estado, perigo para estabilidade nacional e para democracia, quando na verdade eles não o eram. Portanto mesmo que pensemos diferente, mesmo que “nossos braços não estejam dados” somos todos cidadãos brasileiros vivendo em uma democracia e nisso “somos todos iguais” nos respeitando nas diferenças, e lutando por igualdade e pela diversidade, como nos diz Boaventura de Souza Santos: “lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Outra boa obra que usamos para contextualizar os estudantes com a vivência na Ditadura foi o filme/animação brasileiro “Uma História de Amor e Fúria”, lançado em 2013, utilizando o trecho que aborda a Ditadura Civil Militar. Por ser uma animação de ação e ser bem fundamentada historiograficamente, os estudantes logo demonstraram interesse pelo assunto, tendo sido discutido a partir do filme o contexto da luta armada no Brasil contra a Ditadura, e como se dava o processo até que um civil se tornasse um guerrilheiro, tido como terrorista, mas refletindo no que diz Maquiavel:

“Há duas maneiras de combater: uma, segundo as leis; a outra, pela força. A primeira forma é própria dos homens, a segunda, dos animais. Mas, como a primeira frequentemente não basta, é preciso recorrer à segunda.” Maquiavel (1532, p. 101)

Depois da institucionalização da violência e da repressão que representou o Ato Institucional Nº 5 não havia mais maneira legal de se opor ao governo, tendo em vista que todas as manifestações eram duramente reprimidas e que o partido Movimento

Democrático Brasileiro, MDB, não se efetivava enquanto oposição política a única alternativa era a luta armada, única e última.

Como a animação faz uma referência ao filme de Fernando Gabeira “O que é isso Companheiro?”, filme lançado em 1997, discutimos o exemplo desse personagem da nossa História, já que ele era um jornalista do Jornal do Brasil (jornal esse que apoiou o novo regime, mas que depois do AI 5 fez até críticas leves ao governo) a princípio, e acabou como guerrilheiro que participou do sequestro do embaixador do EUA Charles Burke Elbrick

Ao dialogarmos com essa variedade de estéticas artísticas para apresentar o conteúdo sobre a Ditadura Militar sentimos que se conseguiu a participação efetiva de todos os grupos de estudantes de ambas as salas foram nas discussões, levantando contribuições e dúvidas, que germinaram o terreno para o florescimento do conteúdo em cada estudante. Em alguns momentos da aula/jogo o envolvimento dos estudantes era tanto na sala que o barulho se tornava ensurdecedor. E isso nos remete novamente Rubem Alves, quando em entrevista ao Portal Brasil afirmou que “na Escola não pode haver a palavra silêncio, porque naturalmente se a escola é boa, os estudantes não vão fazer silêncio porque eles vão gostar daquilo que eles estão fazendo”, em analogia ao tema de estudo, podemos inferir que a vida em sociedade quando é boa, democrática, nos permite se expressar, defender nossos princípios e ideais, caso contrário temos censura, opressão e tirania.

Utilizar a magia da Arte e o lúdico do jogo como forma de seduzir os estudantes até o conteúdo se mostrou uma ação bastante efetiva, pois apesar das aulas de História serem poucas durante a semana, elas têm sido as mais procuradas e mais participativas.

Para avaliar toda a participação dos estudantes trabalhamos com um jogo na sala de aula, como metodologia para discutir as produções artísticas abordadas. Dividimos a sala em quatro grupos, por sala, e utilizamos distribuição pontuações, meio ponto na nota da atividade como prêmio aos grupos de estudantes que levantassem apontamentos e discussões relevantes sobre o assunto. Tendo esse jogo sido muito bem-sucedido, no qual todos

os grupos participaram ativamente da discussão, todos conseguiram uma boa média de participação e pontuação no jogo/aula. Por fim, para fazermos uma avaliação sobre o assunto trabalhado na aula, pedimos que os grupos que fizessem uma produção artística (Filme, Música, Cordel, Poesia, ilustração e outras estéticas) sobre o tema trabalhado em sala de aula.

Avaliação das atividades

A Avaliação Final da atividade em que os grupos de estudantes deveriam trazer na próxima aula uma produção artística sobre o tema aula, para através daquela produção eles poderem “Contar a História”. Dos oito grupos entre as duas turmas, quatro grupos na turma “C” e quatro na “D”, só um grupo não entregou sua produção, mesmo esse grupo tendo participado bastante do jogo/aula no momento anterior à produção. Das sete produções recebidas por nós, que se dividiram em Literatura Poesia, Literatura de Cordel, Música (R.A.P.), Ilustração, e muitas dessas produções carregam em si uma riqueza de informações que surpreendeu até mesmo a nós do PIBID. Um grupo do 3º ano “C” compôs um R.A.P. contando a concepção deles sobre a Ditadura Militar no Brasil e em cada verso conseguiu levantar inúmeras discussões:

um golpe em 64
Desencadeando
Mais de 20 anos de atraso
Assalto a banco
Embaixador sequestrado
Arrecadando fundos
Para na guerrilha ser de igual para igual
Herzog entre outros torturados
Bombas na OAB

Nesse pequeno trecho percebemos uma quantidade de discussões levantadas na produção artística do grupo. A consequência

do Golpe de 1964, como se dava as formas de resistência à Ditadura (assalto a banco, sequestro de embaixador, luta armada), assim como notamos as referências de fatos históricos ocorridos na Ditadura, como o caso do jornalista Vladimir Herzog, ou o atentado orquestrado pelo Sargento paraquedista do Exército Magno Cantarino Mota, conhecido pelo codinome de Guarany, que explodiu uma bomba na OAB, em resistência ao processo de “abertura política” da Ditadura na década de 1980.

Outra produção bastante rica foi de um Grupo no 3º ano “D”, onde eles produziram uma ilustração bastante reflexiva. Essa Ilustração consiste numa espécie de submissão total e melancólica do Brasil (representado pelo mapa com expressão de tristeza) a um integrante das Forças Armadas, que está fazendo uma saudação Nazifascista, como se pode ver na figura 1:

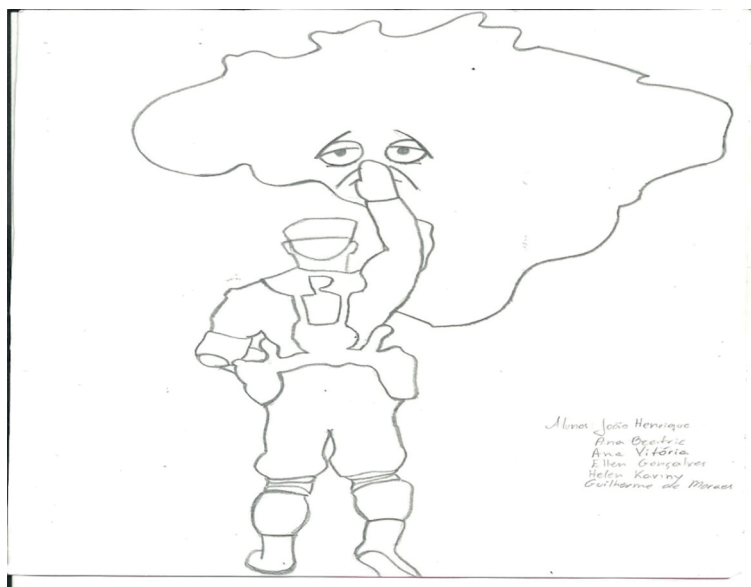


Figura 1- desenho de alunos da 3º série do Ensino Médio

Considerações finais

Todas as produções carregaram em si uma riqueza sem tamanho, tanto que se fossemos analisar uma por uma, teríamos que desenvolver um livro dedicado e inspirado nelas, mas no geral compreendemos que dialogar com o Ensino com Arte e com o Lúdico é um dever de cada educador que se propõe a fazer das suas salas de aula um ambiente onde as pessoas aprendam a brincar, e principalmente, brincar de aprender. Uma educação feita para além da cognição, que usa da intuição, sensibilidade e do imaginário na transmissão do conhecimento como nos recomenda a carta educação transdisciplinar (1994) uma educação que reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento. No decorrer das aulas do projeto vimos “bocas falantes” botando para fora suas opiniões e dúvidas, ouvimos gritaria na sala de aula, mas só que agora eram vários gritos de várias opiniões e dúvidas sendo levantadas exatamente ao mesmo tempo, vimos olhos sorridentes e brilhante no meio de uma aula de História, que é infelizmente conhecida popularmente como “a aula do sono”. Esses tais olhos brilhantes lembraram novamente Rubem Alves, quando no livro “A Alegria de Ensinar” ele afirma:

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...(ALVES,1994)

Esse trabalho em sala de aula nos fez aprender tanto quanto os estudantes. Através de um questionário elaborado por nós e respondidos pelos alunos de forma anônima, para que pudéssemos fazer a nosso auto avaliação de acordo com as suas respostas, foi perceptível o quão importante é o estudo desse período, um bom estudo. Ao serem perguntados se era importante estudar esse tema, todos responderam que sim, e grande maioria deles afirmou

positivamente a ideias de aulas “diferentes” como a do projeto pois segundo uma resposta:

Foi bastante gratificante ver a História de outro jeito com desenhos e músicas pois a sensibilidade que a música tanto o desenho nos proporcionam é grandioso, nos torna mais humano e mais sensível ao período que foi catastrófico para as liberdades individuais.

Ainda sobre a mesma questão, um aluno também acenou positivamente para nossas aulas dizendo que essa metodologia o ajudou muito “não apenas a compreender, mas também a ficar ciente das coisas que aconteceram no Brasil e como evitar esse tipo de ação. Se todos tivessem aulas como as que tivemos, muitas pessoas realmente entenderiam sobre o tema e não iriam falar coisas banais”. Vemos nesta fala a ciência de um indivíduo que atribuiu um significado para sua realidade daquilo que foi ensinado para ele sobre um acontecimento de cinco décadas atrás, e utiliza-o para identificar problemas na sociedade atual.

Outro estudante, em resposta a mesma pergunta respondeu dizendo que “é muito importante que saibamos e nos inspiremos em nossos heróis do passado para que, posteriormente, possamos também lutar em prol de nosso direito de *Democracia* e em prol de nossa *República*” (grifos dele (a)). Esta resposta, assim como as duas anteriores, denota uma das principais finalidades de nossas ações na escola que é a de despertar nos estudantes o olhar crítico em relação a seu tempo presente sob uma visão permeada pelo conhecimento sobre processos históricos vivenciados pelos nossos antepassados, suas lutas, suas conquistas e também os retrocessos que lhes eram impostos.

O nosso presente, portanto, é consequência das lutas, conquistas e retrocessos do presente dos antepassados, podemos aprender com a História que todo tempo é tempo de mudança e de permanências, continuidades e rupturas e somente um bom aprendizado do passado nos permite compreender o que deve mudar e o que deve

permanecer, com que devemos continuar e com o que devemos romper sabendo que a narrativa histórica torna presente o passado de forma que o presente aparece como sua continuação (Rüsen, 2001), e principalmente que a História está diariamente ganhando uma nova página e todos nós somos autores, ou deveríamos ser.

Referências

- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. 3. ed. Campinas: Ars Poética, 1994
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Portal Brasil. Governo Federal. **Portal Brasil resgata entrevista com Rubem Alves**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>>. Acesso em: 10 set. 2017
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- I CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1., 1994, Convento de Arrábida, Portugal. **Carta da Transdisciplinaridade**. Setúbal: Cetrans, 1994.
- LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (Org.). **Paulo Freire quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: Universitária, 2001. 242 p.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 2. ed. Porto Alegre: L&M Pocket, 1998. 110 v.
- MONTENEGRO SOUSA, José Josberto; RODRIGUES DOS SANTOS, Franciele Amaral; SILVA JR, Astrogildo Fernandes da. Diferentes fontes e linguagens nas salas de História e a formação cidadã de jovens estudantes no Ensino Médio. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p.253-278.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969**. Topoi, São Paulo, p.62-86, 26 mar. 2013. Disponível em: <www.revistatopoi.org>. Acesso em: 01 set. 2017.
- _____. **O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião**. Tempo, [s.l.], p.1-21, REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil:**

- Do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 192 p.
- SILVA, Marcos. Aprender a Ditadura brasileira de 1964 a 1985 (Ensino de História depois da casa da morte). In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p.65-74.
- SILVA, Marcos. Introdução: quais Histórias, quais ensinoss?. In: **.História que ensino é esse?**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p.13-15.
- FERNANDES DUARTE, Milton Joeri. Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos. **História que ensino é esse?**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p.207-220.

A fotografia como ferramenta pedagógica para ver a cidade nas aulas de História

Diana Barbosa do Nascimento Paraíso¹

Ítalo Nery Albuquerque Rego²

Juliana Alves de Andrade³

as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou. (KOSSOY, 2001, p. 32)

Em 2001, Boris Kossoy apontou em seus estudos para a potência política e pedagógica da fotografia. Para o autor, a fotografia é um instrumento de investigação da passagem do tempo na vida

-
- 1 Estudante do curso de licenciatura em História da UFRPE. Bolsista do PIBID da área de História.
 - 2 Estudante do curso de licenciatura em História da UFRPE. Bolsista do PIBID da área de História.
 - 3 Professora de Metodologia do Ensino de História. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFRPE. Orientadora das atividades Pedagógicas com fotografia na Escola Ginásio Pernambucano.

das pessoas e da cidade. Assim, vendo a possibilidade da fotografia como recurso nas aulas de história para discutir política, estética, arte, poesia e centros urbanos é que propomos nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID/UFRPE na Escola de Referência Ginásio Pernambuco, uma discussão no Clube de História, Arte e Juventude⁴ sobre história, memória, arte, fotografia e paisagem do Centro do Recife, lugar onde está localizada o prédio bicentenário da famosa escola pernambucana.

Dessa forma, o presente trabalho traz os relatos de experiências vivenciados por dois pibidianos da UFRPE com as turmas do Ensino Médio. Logo, a intenção é mostrar as referências teórico-metodológicas que serviram de para justificar os recortes estéticos e historiográficos, o planejamento das atividades e a organização da exposição fotográfica na Escola. Atividade de culminância (exposição) foi a maneira encontrada para avaliar o processo de aprendizagem e acompanhar os desdobramentos das reflexões realizadas nas oficinas sobre arte, história, fotografia e cidade. Durante as 8 (oito) semanas de vigência do projeto na Escola Ginásio Pernambucano, a ação recebeu um total de 30 estudantes, que cursavam o 1º e 2º anos do Ensino Médio.

A execução das ações pedagógicas usando a fotografia nas atividades do PIBID/UFRPE de História foram orientadas pelos dados coletados na etapa de observação do cotidiano escolar e das aulas de história. Os elementos mais candentes desse momento de ambientação são os estudantes permanecerem com o celular grande parte do tempo e o constante movimento na hora do intervalo de fotografia a si mesmo ou fotografar a turma, os amigos e a agitação do pátio. Assim, por conta da familiaridade com os *Selfie*, propusemos uma reflexão mais aprofundadas sobre a representação e sentidos

4 O Clube de história é um espaço no contra turno escolar organizado pelo Ginásio Pernambucano para desenvolver projetos pedagógicos multidisciplinares. A escola possui clube de história, arte, leitura, matemática, física e química. A ideia de Clube é inspirada nas propostas de escolas norte-americanas. Dessa forma, a participação dos estudantes é voluntária e acontecia no período vespertino.

das cenas recortadas e imagens congeladas que são produzidas pelos adolescentes.

Partindo do princípio de que o registro fotográfico (foto ou *selfie*) é um recorte do olhar organizamos as atividades da oficina de modo que os estudantes pudessem compreender essa questão. Assim, no primeiro momento, estimulamos os estudantes a identificarem informações sobre fatos históricos em fotografias produzidas por reconhecidos fotógrafos, já que o objetivo era fazer um deslocamento do olhar desses adolescentes para pensar a foto como um documento histórico. Esse exercício também foi proposto, nas primeiras oficinas de fotografia, para exercitar a capacidade de pensar historicamente. Num segundo momento, propusemos uma atividade prática de registro fotográfico no entorno da escola. E por fim, solicitamos aos estudantes que selecionassem duas ou três fotografias do centro do Recife, que melhor representasse a passagem do tempo e levam para colocar na exposição fotográfica que ficou afixada no corredor central da escola.

Dessa forma, diante da diversidade socioespacial, arquitetônica e cultural da cidade do Recife, os estudantes perceberam que precisavam mobilizar os conceitos discutidos para identificar o movimento do tempo no espaço em que vivemos. Por isso, a seguir apresentamos algumas discussões sobre arte, fotografia e história.

O campo de visão: a fotografia como a arte do olhar

Vivemos numa sociedade de imagens. Com a ascensão do moderno sistema econômico, no qual incentiva o consumo desenfreado de produtos, também temos o campo de visão dos sujeitos afetados pelo capitalismo. Os desdobramentos do capitalismo sobre o olhar se dão no modo de ver a cidade, a cidade e a arte. Para o pesquisador Jefferson Alves:

A profusão e a intercambialidade imagética, por conseguinte, permitem um expressivo consumo social e um

processo sócio espontâneo de aprendizagem, cujas implicações ideológicas provocam, agregadas às novas formas de produção de saberes e de intercâmbio intersubjetivo, processos de legitimação e propagação de valores que demandam uma compreensão sistemática e crítica pelo fato de que, entre outras coisas, nem sempre nos damos conta de que estamos cercados por uma profusão de imagens que nos bombardeiam, que nos incitam, que nos guiam, que nos confundem, que nos (des)orientam e que nos seguem (e que nos ajudam a seguir) por todas as esferas sociais, inclusive a escolar e que, mesmo laçados pelo encantamento da mimese, necessitamos desconfiar do que vemos, enxergar para além dos limites da moldura [...] (ALVES, 2002, p.5).

Nesse sentido, pensando a fotografia como um elemento que nos permite fazer grandes deslocamentos e nos provoca estranhamento e questionamento, acreditamos que o pensar e fazer fotografia é mecanismo importante na reeducação do sentir e do olhar para com o mundo e para conosco, pois “se constitui de modos específico de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”(ALVES, 2002, p.3), como também contribui para o desenvolvimento do repertório cultural e na construção do senso estético dos estudantes.

Dessa maneira, o Clube de História, Arte e Juventude desenvolveu atividades em que os estudantes, saíram do âmbito da sala de sala para ter novas experiências pedagógicas por meio da fotografia. Registrar o em torno da escola é ter uma experiência de observar como as pessoas viviam no Recife século XVIII e XIX, em sobrados ou casas simples a margem do Capibaribe. A fotografia feita pelos estudantes captura um cenário que sofre a ação do tempo, mas, que pode nos revelar aspectos interessantes de outros tempos, conforme aponta Berger:

El arte del pasado ya no existe como existió em outro tiempo. Ha perdido su autoridad. Un lenguaje de imágenes ha ocupado su lugar. Y lo que importa ahora es quién usa ese lenguaje y para qué lo usa. Esto afecta a cuestiones como el Copyright de las reproducciones, los derechos de propiedad de las revistas y editoras de arte, la política toda de los museos y las galerías de arte. (BERGER, 2000, p. 21).

Nesse sentido, a fotografia ocupa uma nova linguagem imagética que põe em xeque as concepções de arte e cidade dos estudantes. Ela pode ajudar a alterar a concepção e os questionamentos relativos a beleza, paisagismo e cidade. O trabalho com a fotografia pode proporcionar um olhar mais crítico para a cidade. Sobretudo, quando a cidade não é projetada para os sujeitos

[...] contexto total da cidade, que não pode deixar de excluir o sujeito que a habita e o seu conseqüente caráter subjetivo, onde está presente um olhar que é singular. As artes visuais, e especificamente a fotografia, possibilitam uma linguagem indireta e ao mesmo tempo subjetiva sobre as transformações do espaço, o que nos faz pensar sobre o olhar singular do sujeito, que por sua vez também diz respeito ao contexto urbano como um todo. (CIDADE, 2006, p. 2)

É inserido no contexto da cidade que a fotografia se mostra como um importante mecanismo para o aprimoramento do senso perceptível. Ver o Recife por meio da fotografia, possibilitou aos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, expressarem o seu posicionamento sobre o conceito de arte, cidade, história e memória. Conforme os estudos de Ana Maria Mauad, a fotografia é um produto social, “pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente” (MAUAD, 1996: 84).

Por conseguinte, o olhar de cada estudante no momento em que fotografa é também uma atividade de reflexão e compreensão

do espaço. O ato de capturar o instante diante de inúmeras possibilidades de captação de imagem é um movimento de reflexão sobre história e cidade. A exposição fotográfica realizada pelos estudantes do EREM Ginásio Pernambucano intitulada *Meu Recife, Minha Arte* foi, sem dúvida, uma possibilidade dos estudantes ressignificaram o espaço no qual estão inseridos.

Nesse sentido, a atividade realizada nos mostra que o processo do observar-fazer dos estudantes foi bastante significativa para a aprendizagem. Os estudantes mostraram que a paisagem é uma construção cultural e social, pautada em alguns padrões estéticos. A sensibilidade do olhar dos estudantes ampliou a capacidade de fazer uma leitura crítica da organização urbana do Recife.

Discutir arte a partir da história da cidade do Recife se tornou uma ferramenta potente por que por meio desse espaço foi possível pensar como se produz e reproduz o conhecimento acerca da arte. Durante muito tempo, o ensino tecnicista aplicado nas escolas nas disciplinas de história e artes foi uma barreira para aprendizagem significativa, uma vez que, arte é vivência e experiência.

O programa PIBID é o primeiro contato que os futuros professores têm com a escola da rede estadual, por isso, pensar como a disciplina história pode abrir caminhos para a reflexão sobre a produções artísticas e culturais dos diferentes grupos sociais que vivem nas cidades. É um compromisso, como pibidiano, problematizar essa naturalização da paisagem e do conceito de arte. Desse modo, buscamos abordar os conteúdos de novo diferente do que é estabelecido no cotidiano escolar. Logo, é um período de grande aprendizagem.

Clube de História e Arte: Novos modos de ver o Recife nas aulas de história

O espaço de atuação dos pibidianos no Ginásio Pernambucano, escola situada na cidade do Recife é um clube. Conforme pontuamos anterior, o clube é um espaço pedagógico de contra turno, onde o bolsista fica uma vez por semana num tempo de 50 minutos.

Neste espaço, o pibidiano pode escolher com indicação dos/as alunos/as que assuntos serão discutidos e abordados. O tema escolhido por 82% dos estudantes que frequentam o clube foi a relação entre História e Imagem, mais especificamente, História da Arte. Esse espaço foi denominado “Arte, história e juventude”. As atividades desenvolvidas no Clube não tinham impacto nenhum nas notas dos estudantes, de modo que, o nosso primeiro desafio na escola foi montar um grupo e pensar numa avaliação que estivesse ligada ao exercício do olhar. Nesse momento foi necessário se ater a formas didático-pedagógicas que inserissem o aluno no universo da história da arte.

Então, os primeiros encontros foram destinados ao debate do livro “A história da Arte”, de Ernst Hans Gombrich. Nossa intenção foi problematizar o conceito de arte, a partir de uma perspectiva inicialmente visual, levando assim em consideração o conhecimento prévio dos estudantes para então trabalhar o conceito de arte de Gombrich. Para trabalhar o conceito de arte, apresentamos o trecho do livro modos de ver, onde mostra a mudança histórica do conceito de arte. Essa mudança está ligada a forma como a sociedade entende a arte:

[...] Uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam terra colorida e modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenhavam cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém chamar a todas essas atividades arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo de um bicho-papão e de um fetiche. Podemos esmagar um artista dizendo-lhe que o que ele acaba de fazer pode ser muito bom no seu gênero, só que não é “Arte”. E podemos desconcertar qualquer pessoa

que esteja contemplando com prazer um quadro, declarando que aquilo de que ela gosta não é Arte, mas algo muito diferente. [...] (GOMBRICH, 2000, p.46)

Num primeiro momento, a turma ficou em silêncio após a leitura do trecho, em seguida, houve uma pequena explicação das reflexões do Gombrich. Após a exposição do texto, abriu-se o debate sobre a noção que cada um tinha sobre arte. Ora, esse momento foi imprescindível, mesmo com a exposição dos conteúdos de forma tradicional, a exposição contribuía para o debate acerca dos assuntos recortados, pois, aquilo que estava sendo debatido no momento como artefatos, tinha outros sentidos no passado. Pensando assim, os objetos usados para o consumo em outros tempos foram sendo apresentados como objetos de arte hoje.

Esse movimento pedagógico foi realizado na tentativa de aproxima-se dos estudantes, e ao mesmo tempo, que eles entendessem a importância da memória e das práticas culturais. Assim como qualquer escola brasileira em que os espaços direcionados ao ensino das artes, o Ginásio Pernambucano busca superar as abordagens eurocêntricas. As mesmas obras aclamadas mundialmente estavam sendo analisadas pelos estudantes recifenses. Foi da análise da história da arte que mostramos as permanências e mudanças nas artes plásticas e visuais. Por meio da história da arte, que problematizamos o conceito de primitivo e as reproduções que fazem com que seja visível toda uma construção imagética do que é a construção de uma civilização.

Após 3 (três) oficinas teóricas sobre arte, história e estética, preparamos a turma para a saída de campo. Com todo o aparato pedagógico e logístico, a quarta oficina foi hora de sair da escola, e observar a cidade do Recife, os alunos foram então a dois museus, em semanas sucessivas, o Paço do Frevo e Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães - que se encontra na rua da escola. As expografias dos museus ofereceram um “link” para aquilo que foi tratado em sala de aula, já que ambos oferecem uma exposição contemporânea de arte. Os espaços apresentam a arte brasileira e local,

assim como diversas formas de se fazer sentir aquilo que está sendo exposto, não apenas visualmente, mas em todos os outros sentidos.

Como ambos se encontravam próximos a escola, fomos andando para as visitas e foi pedido aos alunos que tirassem fotografias de tudo que eles achassem expressões artísticas desde a saída da escola até a chegada no Recife Antigo. A maioria das fotografias captaram prédios antigos (sobrados e casarões), grafites, pontes e o rio. Ao total, tivemos a participação de 25 estudantes que produziram cerca de 130 fotografias. O resultado disso, foi uma exposição intitulada “Meu Recife, minha Arte” onde os alunos conseguiram não apenas mostrar o que perceberem a arte, nos lugares que nos ocupamos, mas, aprimorar a técnica da fotografia, por meio do exercício de registrar alguns momentos do cotidiano. Na exposição foi possível perceber os conteúdos e conceitos aprendidos pelos os estudantes, e como é necessário preservar a história e a memória da cidade para que se possa reafirmação o ser recifense.

Todo esse processo nos faz questionar de que maneira o latino americano, que tanto sofreu de aculturação ao longo da história, encontra na arte local uma forma de resistir à construção da história da arte que ainda se encontra nos livros didáticos, e como a cultura pode ser perpassada por meio da significação da arte local. A maioria dos alunos, mesmo estudando no Centro do Recife, nunca tinham parado para observar as exposições artísticas que acontecem no bairro em que estudam. A arte própria para o consumo encontra seus desfalques a partir do momento que distancia classes como a estudantil do processo de disseminação daquilo que está sendo industrializado, reproduzido, mas que ao mesmo tempo é a identidade de um local de fala. O aumento da quantidade de museus na cidade do Recife não foi proporcional ao aumento de alunos que os frequentam, apesar de ter acontecido e haver, por parte dos museus, educativos que incentivam a aproximação da população ao espaço de significação artística.

O consumo de arte continua sendo dominado pelas classes sociais com maior poder aquisitivo. Por isso que, muitos estudantes que diariamente passam na calçada do museu de arte moderna

do Recife, não tem acesso. Notou-se que, o que os alunos haviam aprendido previamente o conceito de produto estereotipado esteticamente. Assim, foi possível perceber a real noção da importância do ensino de história e das artes plásticas na sala de aula, como instrumento de reafirmação da resistência da cultura brasileira. Durante todo o trabalho, tínhamos como reflexão como as expressões artísticas visuais ou plásticas podem fazer parte do cotidiano das aulas de história. É necessário buscar meios que saiam do lugar comum entre professor e aluno, que os tire da zona de conforto e os faça questionar a ponto de transformar eles e o meio em que vivem.

Considerações finais

O propósito da ação pedagógica foi achar novas alternativas de ensino, que fugisse do modo convencional que reproduz ideias eurocêntricas e defasadas, que conectem o estudante com aquilo que está sendo estudado e o distanciamento seja enfim, superado. Aquilo que estava sendo passado aos alunos era apenas algo que foi produzido em algum período, em algum lugar, não fazia parte deles pois não era produzido por eles. Um colégio situado no coração do Recife, Rua da Aurora, não estava totalmente ciente do que estava ao seu redor.

Durante a graduação de Licenciatura em História, entramos em contato com Paulo Freire, autor de “Pedagogia do Oprimido” que defende como um dos objetivos da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para assim poder transformá-lo pois “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria” (FREIRE, 2003, p. 61)

Ou seja, para que houvesse uma maior assimilação a partir dos alunos que gerasse uma transformação tanto mental como prática daquilo que estava sendo falado era necessário que eles ocupassem espaços diferentes ao da sala de aula. Devia partir deles o interesse em significar a arte a partir de então, de observar ao redor, perceber, usar os sentidos. Estávamos vendo e apreciando arte sem nos

aproximá-las fisicamente com ela, sem entrar em contato com os espaços que fazem a sua significação.

O lugar em que o professor é colocado, como mediador, abre a possibilidade de sermos o sujeito que aproximam os alunos daquilo que é passado para eles. Paulo Freire, valoriza a cultura do aluno e a sala de aula. A sala de aula para o autor é não lugar para transmissão de conhecimento. Percebemos que, foi necessário o entendimento por parte dos futuros professores de que a escola e os estudantes, precisavam ser observada e ocupada. Esse movimento foi importante para que a partir daí houvesse a aproximação dos estudantes com a arte. Partimos de dentro para fora do colégio, para ver e registrar a cidade do Recife em que eles moram. Essa questão não foi tão difícil, a partir do momento em que a prática entra em sala de aula o interesse se torna maior, há uma curiosidade naquilo que é prático, palpável.

Por ser a instituição de ensino em atividade mais antigo do Brasil, o Ginásio Pernambucano oferece elementos para o debate sobre história, memória e patrimônio. Os alunos em sua maioria não moram no bairro em que estudam e a possibilidade de fotografar a cidade do Recife gerou uma grande animação no grupo.

A realização da atividade, contou com o apoio da escola que tem uma abertura maior para atividades interdisciplinares por ser uma escola de referência e integral. Chamou atenção durante o processo em que o Clube foi inserido, um movimento que aconteceu entre os estudantes para pensar as diferenças entre grafite e pichação, já que a maior parte das fotografias registradas tinha a presença dos grafites. O debate foi bastante acalorado, pois os argumentos tentar traçar um limite entre o que seria forma de expressão artística e vandalismo.

Referências

ALVES, Jeferson F. Fotografia: revelando uma prática educativa do olhar. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2002.

- BERGER, John; BLOMBERG, Sven; FOX, Chris. **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili, 2000.
- CIDADE, Daniela Mendes. **Olhar e movimento**: a fotografia como prática de assimilação da arquitetura.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. São Paulo: Editora LTC, 2000.
- MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces. In.: **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº2, 1996.
- KOSSOY, Boris. **A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado**. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, 1980.
- _____. **Fotografia & História**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- _____. **Realidades e ficções da trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.
- KILPP, S.; FISCHER, G. (orgs.). **Para entender as imagens: como ver o que nos olha?** Porto Alegre: Entremeios, 2013.

Historbook: uma experiência pedagógica digital nas aulas de História

Sílvio Ricardo Gouveia Cadena¹

Juliana Alves de Andrade²

Nos últimos dez anos, o espaço escolar tem vivenciado transformações significativas, sobretudo, na maneira como organizam a aprendizagem. Essas mudanças provocadas pela maneira como as crianças e os adolescentes lidam com a informação e o conhecimento no contexto da cultura digital. Diferente do processo de aprendizagem que ocorria, nos séculos XIX e XX, em que o ato de aprender representava o acúmulo de informação, hoje, aprender é sinônimo de estabelecer relações para integrar-se a uma rede (social, conhecimento, cultural, econômica). Logo, aprender, no século XXI, representa construir, resignificar e compartilhar saberes e práticas.

-
- 1 Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Ex-bolsista do PIBID de História/2014.
 - 2 Doutora em História. Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. Orientadora do Projeto sobre história e mídias sociais no PIBID História/UFRPE. Coordenadora de Assuntos de Processos Educacionais-PIBID/UFRPE (2014-atual)

A cultura escolar brasileira que no final da década de 1990, passou por mudanças estruturais por conta da chegada dos computadores e da internet, vive outro revés, nos primeiros anos do século XXI, com os efeitos da chamada *Virada Digital*³. O aumento exponencial da “ubiquidade de acesso por meio das conexões sem fio (Wi-Fi, 3G, 4G) e a maior portabilidade/mobilidade dos suportes (tablets, celulares), que vão além do computador atrelado a um espaço geográfico fixo” (ROSADO; TOMÉ, 2015, p.13) permitiu que o real e virtual se encontrassem num só tempo e espaço, ou seja, impulsionou a virada do analógico para o digital. Logo, a *Virada Digital*, trouxe para quem usa a internet uma maior participação, interatividade e dinâmica no processo de produção e difusão do conhecimento.

A virada Digital também produziu uma nova maneira de compartilhar histórias e experiências. Criou um espaço de sociabilidade que conectar pessoas de diferentes espaços geográficos para conversar, jogar, ler, escrever, ensinar e aprender. Em 2004, “surgiu o site de rede social Orkut, que rapidamente teve adesão de milhões de brasileiros. No ano de 2011 houve a virada no acesso para o site Facebook, tendo o Orkut uma queda de participação de 45% para apenas 12% em 2012” (GOES, 2012). Atualmente, o Facebook, continua sendo a rede social mais acessada e usada pelas crianças, jovens, adultos e velhos para se comunicar ou informar-se. Para os pesquisadores da educação e mídias sociais, o fenômeno Facebook “evidencia sua potencialidade de conectar enorme quantidade de sujeitos e permitir a centralização do tráfego de dados em seus servidores de informação” (ROSADO e TOMÉ, 2015, p.14).

Sem dúvida, pensar o processo de aprendizagem a partir do contexto das redes sociais (*Facebook, Instagram e Snapchat*) é problematizar a relação estabelecida pelas crianças e adolescentes

3 No final do século XX surgem as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações (TDICs), como resultado das transformações tecnológicas dos setores de telecomunicações e informática. Com isso, os meios de comunicação e informação passam por um processo de digitalização que reúne produção e compartilhamento de conteúdo em uma única plataforma(internet).

entre o conhecimento escolar e as informações das mídias digitais. E apesar das crianças e adolescentes terem acesso controlado aos conteúdos produzidos pela internet e não possuírem contas nas famosas redes sociais, sabemos que, direta ou indiretamente são estimadas a produzir conteúdos a partir da cultura do compartilhamento nas redes sociais digitais. Todo esse estímulo causado pelos *posts*, *selfs* e *likes* tem gerado mudanças consideráveis na educação, e, sobretudo, no modo de ensinar história.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência pedagógico vivido nas aulas de história usando a internet como ferramenta educacional. Essa experiência pedagógica foi desenvolvida a partir do projeto intitulado *O Presente Como Tema: Contando Histórias Por Meio de Personagens Digitais*. Esse projeto didático-pedagógico nasceu das atividades de observação, problematização e análises das aulas de História nas turmas do 6º ao 9º dos Anos Finais do Ensino Fundamental, planejadas e executadas pelo PIBID/UFRPE, na Escola Estadual Dom Bosco, localizada no bairro de Casa Amarela, em Recife, no ano de 2014. Esse projeto envolveu no total 180 estudantes, sendo em média 45 alunos/as/es por turma. Surgiu particularmente a partir dos debates e discussões sobre “porque a turma não gosta de história?” e dos desafios colocados pelo atual regime de historicidade em que a história e a memória são compreendidas como nos lembra Hartog sob a perspectiva do tempo “da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo”⁴.

Para tal, descreveremos a seguir as estratégias pedagógicas encontradas para ampliar as possibilidades de aprendizagem e mobilizar a participação de estudantes nas aulas de história. Na primeira parte, enfatizaremos a construção de um espaço na internet (Blog) que simulasse o *Facebook* para discutir problemas sociais que afetam historicamente seu cotidiano na cidade do Recife. Essas atividades aconteciam em sala de aula e a distância,

4 HARTOG, François. **Regime de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.11

através do uso da internet. Num segundo momento, iremos explorar o interesse de explorar a construção de personagens históricos para interagir com os estudantes do Ensino Fundamental (anos finais). Por fim, pontuaremos a contribuição dessa atividade pedagógica no processo de aprendizagem, já que o resultado se materializou na diminuição de atividades sem respostas, na compreensão dos conceitos de permanência e simultaneidade e exposição oral dos argumentos.

A construção de uma ferramenta pedagógica para aulas de História na internet

Durante o período de observação e intervenção pedagógica na Escola Dom Bosco, enquanto bolsista de iniciação à docência do PIBID/UFRPE, observamos o quanto às mídias sociais despertava o interesse e mobilizava os estudantes para desenvolver habilidades como escrita, oralidade, investigação e análise. Assim, percebendo a potencialidade que as mídias sociais possuíam para o desenvolvimento da produção do conhecimento, resolvemos organizar uma proposta de trabalho pedagógica no âmbito do PIBID/UFRPE que pudesse articular o *Facebook*, as questões socialmente vivas (vulnerabilidade social, escravidão, poluição ambiental) e ensino de História. Nossa intenção foi construir uma ponte entre a cultura escolar e a cultura digital, colaborando para a construção de um espaço de aprendizagem que apoie “situações didáticas qualificadas e potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico, da organização da informação, da argumentação, da tomada de decisões e da resolução de problemas”⁵ e contribua para o desenvolvimento da empatia entre a disciplina de história e os estudantes.

5 CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *HOMO ZAPPIENS* na escola: Os Novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo. (org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro, 2014. p.174.

Para isto, fizemos algumas adaptações na ferramenta digital e propusemos um recorte social da cultura da História do Recife. Embora, o *Facebook* seja uma forma moderna de socialização e tenha uma grande quantidade de usuários (inclusive crianças e adolescentes), o uso do Facebook como instrumento pedagógico no Ensino Fundamental (anos finais) tem algumas restrições pedagógicas e legais. Conforme, a Política da Empresa norte-americana, somente os maiores de 13 anos poderão criar perfil no Facebook. Essa classificação indicativa instituída pelo *Facebook*, dialoga parcialmente com os dispositivos legais vigentes no Brasil. De acordo com, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 17, é garantida a criança e ao adolescente o direito da inviolabilidade física e psíquica e a preservação da imagem, identidade e autonomia (BRASIL, 2014). No Brasil, essas restrições se estendem até os 18 anos incompletos. Em vista das restrições impostas pelos dispositivos legais brasileiros, criamos um ambiente monitorado (Blog) voltado exclusivamente para as atividades do projeto.

Assim, a optamos pela criação de um espaço digital para a execução do projeto pedagógico, a *homepage* do Historbook (<http://www.historbook.blgspot.com>), nos possibilita grande aprendizagem. A página em questão tem a função de abrigar os recursos didáticos utilizados em sala, bem como um local para avaliar o conhecimento que fora experimentado nas intervenções/oficinas por meio de questionários on-line propostos aos discentes. Outro aspecto importante que podemos destacar é a ampliação das fontes de pesquisa que a internet propicia, apresentando uma variada lista de fontes virtuais que buscassem favorecer a pesquisa do aluno e possibilitar saberes acadêmicos ainda não experimentados para mundo escolar.

O projeto pedagógico de ensino de história e mídias sociais, além de contribuir para ampliação dos ambientes de aprendizagem, ele proporciona uma mudança na organização do currículo de história, uma vez que, propõe a estruturação das atividades conceituais e historiográficas a partir do trabalho com eixos temáticos, ao propor uma discussão onde o conhecimento histórico será

entendido de modo processual (transformações, permanências, semelhanças e diferenças, além de facilitar a identificação dos ritmos de duração). Proporcionando assim, a formação de uma consciência histórica comprometida com liberdade de expressão, tolerante as diferenças e combatida na construção da justiça social.

O nosso recorte historiográfico, sofreu influência da história social da cultura, onde o foco não está centrado nos “grandes eventos” ou em estruturas de modo de produção, o que termina encobrindo o indivíduo “comum”, mas, nas histórias do cotidiano dos diferentes sujeitos. Dessa forma, optamos pelo uso de temáticas relativas às suas vivências, além da apropriação do linguajar da *web* e criação de perfis de personagens históricos em redes sociais. Com a utilização de tais temáticas, nos mais distintos períodos, como o lixo, a escola, o consumo e a propaganda, buscamos trazer questões relativas ao presente como forma de problematizá-lo historicamente e despertar criticidade no seu cotidiano.

Segundo Andrea Montellato e Conceição Aparecida Cabrini (2007), a escolha dos temas deve partir de uma realidade local e das questões contemporâneas. Assim, através dele, se pode conseguir uma janela para o mundo. Esta perspectiva do ensinar e aprender história a partir de problemas do tempo presente podem ser observados em diferentes produções científicas, materiais didáticas e documentos oficiais (dispositivos legais), como o já conhecido documento dos anos 1990 os PCN’s do Ensino Fundamental (1998), onde tais conteúdos acabam por proporcionar a compreensão de que os atuais problemas da sociedade não podem ser explicados unicamente no presente.

Portanto, o projeto ao optar por contar a História de pessoas por meio de determinados temas, torna propícia a criação de personagens (sejam reais ou passíveis de existirem), algo de grande importância para que o alunado compreenda que histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas. Assim, o projeto pedagógico além de criar uma página que simulava o *Facebook*, ele também criou alguns personagens usuários da rede social, para

que os discentes pudessem problematizar as questões históricas vivenciadas em seu bairro, cidade e país.

Os “supostos usuários” do *Facebook* foram criados inspirados em algumas personalidades da História Política Brasileira. Essa proposta tem como intenção aproximar-se das crianças e adolescentes utilizando linguagem do cotidiano, apresentar alguns sujeitos da História Política, proporcionar um debate sobre o papel do Estado frente aos problemas sociais e ampliar a capacidade de argumentação dos estudantes frente aos problemas históricos que permanecem na comunidade em que vivem.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir o processo de construção do *projeto pedagógico* descrevendo suas etapas de planejamento, execução e monitoramento. Devemos salientar que, a descrição apresenta algumas imagens da *homepage* chamada de *Historbook*, utilizamos desse recurso para que o leitor possa visualizar como funciona o instrumento que é análogo ao *Facebook*.

Historbook: Ensino de História na sala de aula e no cyber espaço

O cenário em que foram desenvolvidas as ações pedagógicas foi a sala de aula da Escola Dom Bosco e a internet. Para iniciar o projeto, no primeiro momento, organizamos uma intervenção temática na sala de aula, apresentando os perfis dos personagens dos “supostos usuários” como forma de elucidar o conhecimento, já que se tratavam de personagens históricos. Através deles, esperava-se serem percebidos aspectos sociais, culturais e econômicos de um determinado período. Num segundo momento, estimulamos os alunos e alunas a utilizarem a ferramenta, no final do processo de utilização do site, acompanhamos suas respostas sobre o tema indicado, tentando entender como os estudantes conhecem o passado ou como eles mobilizam esse passado na explicação sobre os problemas da vida prática. O espaço foi estruturado da seguinte maneira:

O estudante ao acessar a página, na tela inicial encontrava um texto com as seguintes instruções:

Para melhor ilustrar o funcionamento do Historbook neste artigo, tendo em vista as limitações de espaço, optamos por utilizar como exemplo a primeira atividade pedagógica realizada com os estudantes do 8º ano. Tendo em vista que o conteúdo curricular a ser abordado neste período escolar é a chegada da família Real ao Brasil em 1808, foi necessário se debruçar sobre os desdobramentos de tal acontecimento e os impactos que tal situação suscitou. Como a ideia do projeto é partir de uma realidade local, foi fundamental tentar compreender de que forma tal evento causou impactos na cidade. (HISTORBOOH, 2014)

Segundo Sandro Silva (2011), em sua dissertação de mestrado, o Recife foi muito influenciado pelo sonho do progresso que a modernização traria. Tal busca, pôde ser percebida nas reformas urbanas da cidade e o discurso científico que dava suporte a visão higienista no combate aos miasmas durante o século XIX. Manuela dos Santos (2009), em sua dissertação, nos mostra que o discurso sobre a higiene era forte o suficiente para gerar mudanças estruturais na cidade ao longo do período. Além disso, apresenta ao longo do texto, relatos de cronistas e viajantes sobre a realidade e o cotidiano no Recife, que mesmo dotada do afã pela modernidade, sofria/sofre de vários problemas estruturais. Podemos citar entre eles, o péssimo estado de conservação de suas ruas, sujeira, rede de esgotamento precária e falta de água potável.

Deste modo, traçado o panorama local, tomamos o problema do lixo e suas relações como tema a ser debatido. Assim, a aula/oficina sobre “O Recife e o Lixo”, tinha como objetivo trazer a reflexão sobre os atuais problemas ambientais, principalmente, a questão do lixo e saneamento da cidade do Recife. Para isso, nos valem os

dos atuais problemas da cidade e a visão de turistas durante a Copa do Mundo 2014, que presenciaram um grande alagamento, no dia do jogo entre Alemanha e Estados Unidos, realizado na Arena Pernambuco, em São Lourenço da Mata.

historbook

O Presente Como Tema: Contando Histórias Por Meio de Personagens Digitais

Início O projeto 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano Personagens Digitais Um Rio: Várias Histórias

Pesquisar este blog

Pesquisa

Receba atualizações em seu e-mail.

Email address... Submit

Oficina: O Recife e o Lixo.

A Oficina "O Recife e o Lixo", tem como objetivo trazer a reflexão sobre os atuais problemas ambientais, principalmente, a questão do lixo e saneamento da cidade do Recife. Para isso, se valerá dos atuais problemas da cidade e visão de turistas durante a Copa do Mundo 2014, que presenciaram um grande alagamento, no dia do jogo entre Alemanha e Estados Unidos, realizado na Arena Pernambuco, em São Lourenço da Mata. Diante disso, torna-se possível traçar um paralelo com a capital pernambucana nos idos do século XIX. A partir daquela época surge a ideia de higienização do espaço urbano com ilustração de depoimentos de estrangeiros que passaram por aqui. Entre eles o Pastor Daniel Kidder, Charles Darwim e Henry Koster, todos com respectivas postagens no Historbook.

A ideia é que por meio do conteúdo abordado, se torne possível a compreensão de que os atuais problemas da sociedade não conseguem ser explicados unicamente no presente. Outra perspectiva abordada nesta oficina é a noção de que a produção do lixo não é apenas um problema local e toca diretamente na questão do consumo. Portanto, salienta-se a importância de atitudes como o consumo responsável e práticas cidadãs para com o meio ambiente.

DIA DO GAN DO

Nosso Diálogo

Print da homepage Historbook utilizada na oficina para discutir história do tempo presente. Retirado de: <http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

Diante disso, foi possível criar um paralelo com a capital pernambucana nos idos do século XIX, por meio dos textos pesquisados e com ilustração de depoimentos de estrangeiros que passaram por aqui. Entre eles o Pastor Daniel Kidder, Charles Darwim e Henry Koster, todos com respectivas postagens no Historbook. Vale destacar a visão eurocêntrica que estes personagens possuíam.



Charles Darwin.

«A Cidade é por toda parte detestável, as ruas estreitas, mal calçadas e imundas; as casas, altas e lúgubres. A estação das chuvas acaba apenas de lindar-se, de maneira que a região adjacente, com quase não se acha acima do nível do mar, apresentava-se completamente alagada, pelo que não logrei fazer passeios distantes.»

#QuerolondresJá #LugarDesgramado #PraPiorarEscravistas

Curtir - Comentar - Compartilhar novembro de 1836



139 curtiram isso.

Fala retirada de:
SANTOS, Manuela Arruda dos. Recife: Entre a Sujeira e a Falta de (Com)Postura 1831-1845. p. 44.
Disponível em: <http://200.17.137.108/ide_busca/arquivo.php?codArquivo=480>. Acesso em: 20 de jul.2014.
Imagem retirada de:
<http://vermillionpubliclibrary.org/2014/02/08/a-charles-darwin-birthday-party-this-wednesday/>

Print da *homepage* sobre o “comentário de Charles Darwin” sobre a cidade do Recife. Retirado de: <http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>


No caso do *print da homepage* referente ao *post* de Emanuelina Medonça Bulhões, observa-se uma narrativa de uma possível moradora da cidade do século XIX. No entanto, a linguagem apresentada pela mesma e sua colega que comenta a postagem, está impregnado de gírias e termos coloquiais de nossos dias. A intenção desta linguagem, bastante utilizada pelos nossos jovens, é de elucidar ainda mais as permanências que envolvem aquela situação e fomentar o debate em sala. Além disto, a utilização de uma personagem fictícia, tida como sujeito “comum”, auxilia na compreensão de uma História na qual todos fazem parte. Nesta imagem podemos destacar a partir do vocabulário utilizado pela personagem as permanências e as mudanças da história.



Emanuelina Mendonça Bulhões.

Cade esse povo que não recolhe o lixo?! Hum!
Óa, o que tem de rato e barata aqui na rua né brinquedo não!
A gente paga imposto pra que?!
E outra, quando é que essas obras vão terminar heim?
#Chateada #ChegaDeImpostos

Curir - Comentar - Compartilhar janeiro de 1864

 15 pessoas curtiram isso.



Clemência Aparecida Lins



Curir - Responder -  15



Slide com postagem de moradora fictícia. Retirado de: <http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

A influência exercida pela Europa, em especial a França, naquilo que vai ser considerado como padrão de civilidade no Recife, não será visto apenas em relação ao aspecto estrutural. No slide a seguir podemos perceber que a questão comportamental seguirá os ditames franceses. Além disto, a postagem apresenta a forma como os habitantes da cidade se desfaziam de fezes e urina.




Maria João Pinto Ferreira.

Essa é a minha foto antes de ir à Santa Missa.
Linda e toda trabalhada na fe.
Mas infelizmente, ao passar pela frente de um
sobrado dessa cidade não civilizada, me jogam
água de um penico. Custava gritar água vai?

#AtéQuando? #MaisCivilização #AindaMoroEmParis

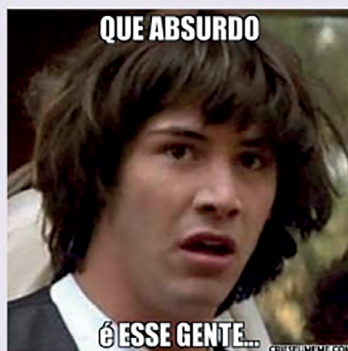


Curtir - Comentar - Compartilhar 17 de maio de 1852

 20 pessoas curtiram isso.



Gloria Manoela Carvalho



Curtir -  1

Print da homepage da postagem de moradora fictícia. Retirado de: <http://historbook.blogspot.com.br/2014/08/e-haja-lixo.html>

A ideia é que por meio do conteúdo abordado, se torne possível a compreensão de que nossos atuais problemas da sociedade não conseguem ser explicados unicamente por meio do presente. Outra perspectiva abordada nesta oficina é a noção de que a produção do lixo não é apenas um problema local e toca diretamente na questão do consumo. Afim de evidenciar estes pontos, fora exibido o vídeo documentário “História das Coisas” (2005), de Anne Leonard.

O processo de avaliação das aprendizagens acontecia em dois momentos. O primeiro era por meio de debate em sala de aula, onde os estudantes tinham liberdade para exporem suas opiniões a respeito dos assuntos discutidos, para isso, registrávamos frases, palavras que pudessem sinalizar o processo de mobilização do passado para explicar os problemas vividos no presente. Já o segundo momento, se dava no espaço virtual, onde as/os alunas/os acessavam a página do projeto. Nela, encontrava um questionário contendo quatro ou cinco questões para sistematizar o conhecimento debatido na escola.

O debate em sala de aula se mostrou bastante exitoso. Muitos/as alunos/as deram depoimentos bastante similares aos personagens. O que comprova o fato de que o assunto era bastante pertinente e fazia parte de suas rotinas. Após apresentar a visão dos estrangeiros sobre a cidade do Recife no período da copa, os estudantes foram apresentando fatos do passado sobre a cidade suja. Além do debate em sala, cada estudante individualmente, tinha a tarefa de responder em casa via internet algumas questões que foram postadas no Historbook. Na oficina o Recife e o Lixo, os discentes foram estimulados a fazer associações entre o passado e o presente. Usando os personagens históricos os/as estudantes tinha que responder:

1. O que a estrangeira espanhola passou no século XIX é muito difícil de acontecer com quem passa pelas ruas do Recife no século XXI. Sabendo disto, fale acerca do saneamento básico da nossa cidade no passado e no presente.

2. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a destinação do lixo em nossa cidade?
3. O hábito de jogar lixo em lugares inapropriados gera inúmeros transtornos para os habitantes da cidade. Quais seriam esses problemas?
4. Utilizando o vídeo acima, responda qual a relação entre o consumo e o lixo.

As questões foram respondidas via internet por 30 alunos do 8º ano e cerca de aproximadamente 35 estudantes do 9º ano que assistiram à intervenção. A princípio, tal resultado não parecer ser algo muito satisfatório, mas vale salientar que o exercício fora respondido fora da sala de aula e, em muitos casos, durante o fim de semana. Além do mais, não valia nenhuma espécie de pontuação extra. Assim, aqueles que o participaram do questionário o fizeram de forma voluntária e com motivação intrínseca. Diante da participação de 50% dos alunos do oitavo anos, *feedbacks* positivos em relação à intervenção por parte dos alunos e a relevância do tema, optamos por realizar a oficina nas demais turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Somados os índices de participação em todas as turmas, 50 alunos, de cerca de 80 que assistiram à intervenção, responderam do questionário.

Apontamentos e considerações finais

Cabe ressaltarmos aqui, nas considerações finais, que o *projeto pedagógico* durante todo o processo de execução se preocupou com os possíveis movimentos de anacronismos no desenvolvimento das atividades que estimulam a leitura crítica do tempo presente a partir de personagens históricos do século XVIII e XIX. O projeto não tratou o passado de modo anacrônico, a ação pedagógica entendia as relações com o passado como um *futuro do presente*.

O fato dos “supostos usuários” serem personagens históricos e utilizarem redes sociais, consiste numa estratégia pedagógica

para tornar conhecido personagens da história política brasileira que tinha poder de decisão sobre o saneamento básico, asfalto e etc. Vale salientar, que tal ponto é crucial para o entendimento do exercício do ofício de historiador/a, no sentido do que ele deve evitar. Portanto, tal conceito é apresentado e discutido com os grupos de alunos, servindo como pontapé para uma breve explicação da História como ciência.

Como resultado, a experiência pedagógica apontou para vários caminhos. Além de ter feito os estudantes responderem os exercícios a serem realizados em casa, ampliado a participação dos estudantes no debate em sala de aula, ela nos ajudou a identificar “os motivos dessa apatia” diante a disciplina de História na sala de aula. O primeiro motivo, relaciona-se a maneira como a aula é organizada. O tempo pedagógico destina pouco tempo para reflexão e problematização das narrativas dos estudantes. Nota-se que, os estudantes indicam a necessidade de falar e expressar suas opiniões. Já o segundo motivo, está ligado aos assuntos abordados. Eles parecerem ter pouco ou nenhuma relação com a vida contemporânea. Por fim, o terceiro motivo, a ausência de dinamicidade ou interatividade na forma de expor a narrativa.

O ensino de história precisa está atento ao que estes jovens pensam e expressam sobre o mundo. Não se pode desprezar suas músicas, seus *games* e sua frequência em redes sociais. O professor tem que ser sensível a tudo isto, não apenas por uma questão de saber chegar junto ao aluno, mas sim, por ver ali possibilidades de aprendizagem e problematizações. Os temas socialmente vivos estão. Em nenhum momento durante a trajetória de execução do projeto do PIBID fora percebido turmas que se negassem a discutir-los, muito pelo contrário, as participações foram intensas e os debates acalorados.

A possibilidade de trabalhar com temas relacionados ao presente do alunado torna imprescindível a realização de uma pesquisa bastante aprofundada a despeito do assunto que será abordado, e o como será levado para sala de aula. As oficinas realizadas com o Historbook demandaram estes cuidados. Desde a pesquisa

bibliográfica em relação ao tema, até o cuidado na elaboração dos personagens e suas falas.

Para percebermos os êxitos que o projeto teve em junto aos alunos, além do bom aproveitamento no que se refere a realização dos questionários, devemos levar em consideração aquilo que não é mensurado quantitativamente, como os debates e as palavras elogiosas ao projeto que partiram de alunos e professores de distintas matérias da Escola Dom Bosco.

A oficina “O Recife e o Lixo”, da qual tratou este texto, gerou tamanho interesse dos discentes do 8º ano, que acabou por virar tema de sua feira de ciências. Estes e os demais elementos que foram apresentados ao longo do artigo, nos leva a crer que os conhecimentos construídos por meio do projeto geraram nos discentes outra visão sobre a disciplina. Uma História mais humana foi exposta e, com ela, a ciência das forças que agem sobre eles e a possibilidade de se enxergarem como autores de suas histórias.

Referências bibliográficas

- BOTELHO, CARLA. O Calçamento do Recife no Século XIX. **Revista do Arquivo Público**, Recife, p. 45-53, out. 1996.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente**, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

- CARVALHO, Marcus J. M. **Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo no Recife**, 1822-1850. Recife: ED. Universitária UFPE, 2001. p. 01-91.
- GOES, Gisele. **Facebook continua líder e Orkut teve a maior queda no Brasil, revela estudo**. Site de notícias Techtudo, 2012.
- MONTELLATO, Andrea. CABRINI, Conceição Aparecida. **A História Como Uma Janela Para o Mundo**. Revista de História, 2007. Disponível em:< <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-historia-como-uma-janela-para-o-mundo>>. Acesso em: 22 Mai.2014, 16:30:30.
- MORIN, Edgar, **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas-Ensino Médio: História**. Recife, 2013.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2014
- ROSADO, Luiz Alexandre da Silva.; TOMÉ, Vitor Manuel Nabais. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 11-25, jan./abr. 2015.
- SANTOS, Manuela Arruda dos. **Recife: Entre a Sujeira e a Falta de (Com) Postura 1831-1845**. Disponível em: <http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=480>. Acesso em: 20 de jul.2014.
- SILVA, Sandro Vasconcelos da. **O Costume da Praça Vai à Casa: As Transformações Urbanas e Suas Influências Sobre os Costumes da Classe Burguesa do Recife Oitocentista (1830-1880)**. Disponível em: <http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1339>. Acesso em: 20 de jul.2014.

Experimentos teatrais na escola: ferramentas lúdicas para o Ensino de História

Felipe Cruz de Lima¹

Rozélia Bezerra²

Introdução

No decorrer deste trabalho relataremos a experiência da utilização do teatro como ferramenta para o ensino de história na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho localizada em Camaragibe/PE. Juntamente com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi possível pensar em estratégias para melhorar o ensino, visto que, esse programa permite a correspondência entre a teoria aplicada na universidade e as práticas escolares. Deste modo, favorece a reflexão sobre as diferenças entre os espaços, levando em consideração que, existe uma cultura escolar totalmente diversa do que é vivenciado na academia.

1 Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: felipecruz.lima@hotmail.com.

2 Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orientadora. Contato: rozelia_ufrpe@yahoo.com.br.

Além da oportunidade de pensar acerca do ambiente escolar, os bolsistas são direcionados a idealizar projetos pedagógicos que atendam às necessidades e as demandas da escola. O projeto aqui apresentado foi denominado Laboratório de Experimentação Teatral (LaETe) e tem como mote a História do Teatro e sua função social através dos tempos. E simultaneamente, propõe-se a aguçar a imaginação, os sentidos e as emoções dos alunos para aprender História com o emprego de exercícios, práticas teatrais e leitura de textos dramáticos.

A escolha do nome da oficina se deu a partir de experiências vividas no âmbito da UFRPE, junto ao grupo TEAR (Teatro de Amadores da Rural), quando foram encenados espetáculos a partir da culminância de avaliações de várias disciplinas na Licenciatura em História³ e no movimento OCUPE UFRPE. Como consequência dessas apresentações surgiram pesquisas sobre a linguagem teatral e o ensino de história. E posteriormente foram ampliadas para aplicação enquanto ferramenta pedagógica na escola.

O tema inicial do LaETe foi *Teatro através dos tempos: conceitos, tipos e usos*, durante junho de 2017, realizada na biblioteca. O intuito principal era perceber o teatro como patrimônio cultural da humanidade e que, desde dos primórdios da civilização, existe com o propósito não só de entretenimento, como também de transmitir valores, ideias, ensinamentos e sentimentos. Entender que o teatro humaniza o homem ao desencadear novos olhares e perspectivas acerca da vida, e ademais, estimula o conhecimento sensível sobre si mesmo como sujeito subjetivo, singular e fruto da história.

3 História da Alimentação e os Patrimônios Literários; História das Doenças e as Representações Literárias; História Medieval I; História e Cultura Afro-Brasileira e Laboratório de Humanidades.

Teatro para humanizar o Ensino de História

A formação humana na carreira do professor está distante de ser, de fato, uma preocupação nos currículos da licenciatura no Brasil. São raras as exceções nas universidades do país. A situação torna-se ainda mais preocupante quando o olhar é voltado para as licenciaturas das chamadas “ciências duras” (quando o ensino é pautado somente na razão e no que é objetivo). Ao passo que, os estudantes possuem subjetividades, relações complexas, experiências e compreensões variadas, contudo, essas dimensões são por vezes ignoradas em sala de aula. A respeito disso, Angela Maria Barbosa, nos diz

O homem é um ser que vive, é sujeito num dado contexto histórico e social e precisa ser considerado em todas as suas dimensões, tenham elas valor científico ou não. O campo da discussão entre a sociedade e o humano na sua singularidade é assunto para diferentes áreas. (BARBOSA, 2009. p.37)

O interessante é perceber que o incentivo de aspectos humanizadores no currículo fazem a diferença na concepção de metodologias e abordagens de ensino, em um país onde a escola é transformada em empresa e professores são admitidos com “notório saber”. (MP nº 746/2016. Lei nº 13.415 de 16/02/2017). Assim, é imprescindível, pensar em alternativas para sanar essas deficiências.

A linguagem teatral é humanizadora por si só. Enquanto metodologia de ensino já foi empregada na educação religiosa através dos jesuítas para catequização dos índios e em outros tempos nas escolas primárias e secundárias brasileiras através da disciplina chamada “*Rerum Theatrum*”. Atualmente, o teatro enquanto linguagem, é aprimorado no intuito de proporcionar e dinamizar a aproximação dos alunos aos conteúdos curriculares e o envolvimento com a história.

O teatro: tempos, histórias e usos

Em busca de entender a importância do teatro para humanizar o ensino de história é interessante conhecer as suas origens e as relações com os seres humanos. Há muitos esforços para tentar delimitar de onde surgiu, o que é, e para que serve o teatro. De fato, é extremamente complicado definir algo que é multifacetado, carregado de significados e que tem diferentes funções para cada cultura e sociedade. Na Grécia Antiga, por exemplo, havia rituais ditirâmbicos para o deus Dionísio. O povo festejava a fertilidade com encenações, cortejos, máscaras e cantos. Todas essas formas de teatralização ocorriam a partir do ato de imitar a realidade em que viviam.

Os gregos atenienses são responsáveis por incorporar métodos e normas para as atividades teatrais, criando regras de montagem de espetáculos, critérios para selecionar peças e atores, definição de espaços para encenação, as divisões entre o coro, os protagonistas e os espectadores. Ou seja, apesar das manifestações teatrais existirem há muito tempo, somente na Grécia é que foram institucionalizadas.

A sociedade ateniense parava por alguns dias para prestigiar as encenações de peças ao ar livre e essa diversão fazia parte do calendário cívico de festividades. Com sentimentos de piedade e terror os espectadores experimentavam a *catarse*, que significa purgação. Um verdadeiro choque de reconhecimento, a eliminação de sentimentos ruins e emoções negativas. A tragédia grega era um meio de inculcar o comportamento nas massas e fazê-los submissos aos desígnios da aristocracia. Como salienta Rubens Rocha Filho

A tragédia só se alimentava dos conflitos entre reis e seus parentes. Quando não eram semideuses, como Prometeu, eram heróis e reis, que podiam representar e sintetizar um modo de ser, simbolizar todo o aspecto da condição humana. (ROCHA FILHO, 2010. p.38)

Tomando como base a referência anterior podemos compreender que o teatro na Grécia era utilizado como uma arma de dominação para disseminar o estilo correto de vida a ser seguido pelos habitantes. Augusto Boal (1974) declara “O teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso é necessário lutar por ele.” Partindo dessa assertiva, podemos concluir que o teatro deve ser apropriado por todos, pois se usada estrategicamente, é uma verdadeira arma de mudança de concepções sobre a realidade e de construção do pensamento crítico. A luta pelo teatro deve ser expandida para os diversos segmentos da sociedade atual. O que vemos é uma violenta desvalorização da cultura no Brasil, no momento em que uma nova onda de censura questiona a autonomia artística e contesta a liberdade de expressão. Sendo assim, cabe incentivar o olhar reflexivo e sensível que a linguagem teatral produz na escola, levando essa luta, também, para os meninos e meninas da educação básica.

Na experiência do “Teatro do Oprimido” formulada por Augusto Boal (1974) surgem as indicações para a mistura dos agentes no teatro onde “(...) todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações na sociedade”. Ao aplicar essa perspectiva na escola, é cabível entender que na sala de aula é assim. Todos são sujeitos no processo de aprendizagem, pois a construção do saber é um ato coletivo. Como é possível levar essa experiência para o Ensino de História? É disso que vamos falar a seguir.

O Ensino de História: arte de brincar com a ludicidade e a imaginação

Ensinar história é transportar os alunos para inúmeras dimensões de realidade. As aulas de forma alguma podem ser restritas a história factual, com datas, heróis, decorebas ou conceitos. Para além disso, é necessário sair da caixinha e imaginar o passado com novos olhares e possibilidades. Transcender para o universo de determinado tempo histórico. Nesse caso, Durval Muniz Albuquerque Júnior (2012) confirma:

A escrita e o ensino da história nos convidam a fazer uma viagem para fora de nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-los sob novos contornos. A história possui, assim, uma função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. (ALBUQUERQUE JR. , 2012. p.31)

A partir da citação anterior podemos entender que, para ensinar história com a função lúdica, é indispensável incentivar o uso da imaginação como motor condutor para entender o passado, e assim, tentar vislumbrar o presente através do pensamento antigo. A utilização do teatro no ensino de história oferece alternativas para pôr em prática essa perspectiva, pois considera a expressão artística como produto histórico do homem em seu tempo.

A dramaturgia, por exemplo, pode ser usada para compreensão do contexto social, do imaginário e das mentalidades, da cultura, das relações de poder, da religiosidade, das representações, significados de mundo, etc. O teatro expande a imaginação à medida que brinca com a habilidade de ver as coisas que não estão presentes, ao criar uma imagem mental e usar os sentidos, numa espécie de “faz de conta”. O aguçamento da imaginação engaja os alunos para participar das aulas, pois faz com que se sintam envolvidos com a história. Sobre essa proposta, Cláudia Pereira Vasconcelos, afirma

Utilizar-se do teatro como linguagem pedagógica é conduzir o aluno ao processo de autonomia na construção do conhecimento e principalmente, construí-lo de forma prazerosa, gerando interessantes situações de aprendizagem. (VASCONCELOS, 2011. n.p)

Se o ensino da história não gerar prazer, os alunos nunca compreenderão o sentido de estudá-la e de nada servirá para suas vidas. Logo, é de suma importância que o professor construa uma teia

de conhecimentos e sensibilidades. Um bom professor de história deve ser um observador da vida e explorá-la na docência. Entender que o aluno não é uma folha em branco. Em contrapartida, é um ser social completo, múltiplo de experiências, vivências, saberes, informações e conhecimentos prévios. Sobre o encontro dos universos culturais de professores e alunos, Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsk (2013), expressam:

cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível. Diga-se de passagem, que a linguagem acessível não é sinônimo de banalização (PINSKY; PINSKY, 2013. p.23).

Este é um risco que o teatro corre: ser confundido com uma linguagem banal, corriqueira, de entretenimento, de promover dispersão nos alunos e cobrir horas vagas. Por isto, deve-se atentar para uma metodologia que traga como resultados a aquisição dos conhecimentos históricos. Já que a linguagem teatral mal utilizada pode ocasionar distanciamento com o conteúdo e impossibilitar a aprendizagem da história.

Isto posto, é válido refletir que o teatro pode estar nas diferentes abordagens em sala de aula e colaborar, de forma lúdica, para a construção do conhecimento histórico à medida que humaniza o aluno e o habilita a pensar como um homem de outra época. O teatro também pode fomentar atividades culturais focadas não somente no entretenimento, mas, e concomitantemente, trazendo reflexões para a comunidade escolar. Para isso, entretanto, é necessário não ter receio de experimentar novos métodos, técnicas e abordagens, conforme nos mostra a experiência com o LaETe.

Laboratório de Experimentação Teatral: um relato de experiência no PIBID/UFRPE

O trabalho aqui apresentado foi realizado como oficina dentro do Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho localizada em Camaragibe/PE. Os participantes foram alunos do 1º ano “A” e “B” do Ensino Médio no turno da tarde, das 13h às 17:30h, no mês de junho de 2017. A escolha do nome da oficina foi por conta das experiências de montagem de espetáculos junto ao TEAR (Teatro de Amadores da Rural) na UFRPE, quando foi possível estudar e pensar no teatro enquanto ferramenta para ensinar história.

As peças apresentadas servem como ponto de partida para utilizar o teatro através do PIBID na escola, foram estas: “A epopeia de um rato”, narrando os caminhos da peste negra. “Pra que esse rio vai passar? ”, narrando os sabores e dissabores de uma família sertaneja. “A super- lua”, evocando as criaturas místicas da noite e do folclore brasileiro, atividade realizada durante o OCUPE UFRPE. “A história da raiz negra”, as agruras de uma menina angolana. “O sumiço da Santa”, O sincretismo religioso do desaparecimento misterioso da santa e, por fim, “Ensaio sobre a Cegueira”, refletindo sobre a icônica aventura de um cego no ônibus da intolerância.

A oficina foi organizada a partir da ideia de trabalhar a história do teatro mundial e sua função social no tempo, a produção de literatura dramática e utilizar os exercícios e práticas de teatrais tendo em vista o trabalho com o corpo. Os temas da oficina mudam a cada bimestre e foram escolhidos a partir de recortes temporais levando em consideração a relevância do conteúdo, a duração das aulas e a provocação de interesse nos alunos. Como os estudantes não tinha o menor conhecimento da História do Teatro, foi idealizada a proposta de explorar de onde veio a arte teatral, como surgiu, como era usada e quem participava.

O tema do mês de junho foi o *Teatro através dos tempos: conceitos, tipos e usos* e abordou especificamente as origens das artes cênicas e o Teatro Grego. A oficina foi organizada na biblioteca e

dividida em oito encontros. Em dois encontros aconteceu uma verdadeira imersão dentro da história para entender as origens do teatro e trabalhar seus conceitos. Houve momentos de experimentação e práticas corporais acompanhada da leitura de textos dramáticos. Nos cinco encontros seguintes estabeleceu-se uma conexão interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa, quando os alunos puderam realizar leituras de poemas brasileiros e usa-las na construção de uma peça, a partir dos gêneros do teatro grego, a tragédia e a comédia.

Mimeses: a imitação da realidade e o surgimento do personagem

No primeiro encontro, realizado no dia 01 de junho de 2017, após selar os acordos de convivência e conversar sobre os objetivos da oficina, os alunos foram questionados com a seguinte pergunta: Você já foi ao teatro? A maioria respondeu que não. Foram apresentadas algumas imagens mostrando que as artes cênicas estão presentes em diversos movimentos artísticos, tais como o espetáculo da Paixão de Cristo a uma simples intervenção feita por palhaços no transporte coletivo. Dessa maneira, os alunos foram direcionados a desconstruir a palavra teatro como lugar físico e distante das suas realidades. A surpresa da turma foi perceber essa relação que todo mundo tem com o teatro em vários aspectos e experiências. A pergunta anterior foi realizada novamente, e dessa vez, todos afirmaram positivamente que já haviam prestigiado algum fenômeno teatral.

Cada aluno contou sua experiência assistindo ou participando de algo relacionado ao teatro. Esse foi o ponto de partida para relacionar com as origens das artes cênicas e mostrar que se fossem transportados para a antiguidade naquele instante, também não saberiam definir o que seria teatro ou não, uma vez que, não havia métodos para o fazer teatral. Foi pedido para que eles se imaginassem chegando para um grupo de hominídeos da pré-história

imitando os animais que estavam prestes a caçar, ou então, assistir a uma encenação da morte de Osíris no Egito.

Uma música com sons da natureza foi colocada para que pudéssemos imaginar como seria essa vida dos primeiros habitantes da terra se relacionando com o meio e representado em forma de arte. Os alunos puderam aprender aspectos da vida dos primeiros seres humanos e as suas relações com a natureza quando imitavam e representavam os fenômenos, as plantas, os animais, a caça, os rituais. A explanação sobre as origens das artes cênicas demonstrou como o teatro está inerente à vida humana, e até mesmo das plantas e animais, através do conceito de *mimeses* (imitação) proposta pelo filósofo Aristóteles. Nesse momento, distante da linguagem estética do teatro ao qual conhecemos hoje, surge o personagem. Uma das figuras fundamentais para o desenvolvimento desse tipo de arte.

Ao fim, foram realizados alongamentos e exercícios de descontração e interação para promover entrosamento com toda turma. Com as atividades práticas realizadas, os alunos puderam se envolver com o teatro, numa ideia de pertencimento. Todos participaram dos exercícios de concentração propostos e do Espelho Mimético, do livro *Jogos para atores e não atores* de Augusto Boal, se enxergando como ser capaz de imitar e perceber o outro.

***K·tharsis*: a purificação das almas**

O segundo encontro foi realizado no dia 08 de junho de 2017. Nesse momento os alunos foram apresentados ao Teatro Grego. Alguns conceitos foram explorados com o propósito de compreender como foi feita a sistematização do teatro na Grécia Antiga. O debate girou em torno da institucionalização do teatro, da construção de espaços para apresentação de espetáculos, a acessibilidade da população, o uso de máscaras e o estudo dos gêneros teatrais que são a tragédia e a comédia. Os alunos estavam empolgados com o assunto. Percebeu-se que eles se relacionaram

melhor entre si, pois a dinâmica propôs maior envolvimento uns com os outros, até mesmo daqueles mais tímidos e distantes dos colegas de turma.

As turmas foram organizadas em duplas para responder um exercício, e através dele, pode-se observar as compreensões acerca do Teatro Grego, trazendo para o debate alguns aspectos da democracia ateniense. Como exemplo, os aspectos positivos em estimular as classes sociais a assistirem os espetáculos, enquanto que outros aspectos negativos como proibir a participação de mulheres e escravos. Houve, também, comparações da função social do teatro na cultura grega relacionando -a com o teatro na atualidade brasileira. Debateu-se sobre política de fomentação à cultura e a acessibilidade para toda população, principalmente as demandas mais pobres. Do exercício proposto foram escolhidas algumas respostas para exemplificar o debate ocorrido. Os nomes utilizados aqui são fictícios:

Atualmente, somente uma pequena parte dos brasileiros frequenta o teatro. Como mudar essa situação? Antônia Lima e Flávia Maria, 1º B “Incentivar nas escolas, passeios para o teatro, abaixar o custo dos ingressos e #ForaTemer”. Kátia Araújo e Talysson Martins, 1º A “Promovendo grupos que façam peças grátis e com a diminuição da corrupção, pois os pais de família teriam dinheiro para sobreviver e visitar teatros”

Essas respostas revelam a preocupação com a falta de incentivo para promover o acesso de toda população nesses espaços teatrais e a indicação de que o Estado deve ser o principal agente dessa mudança. O que se vê é uma verdadeira retração das instituições governamentais no que diz respeito a promoção da cultura. A falta de verbas faz com que o pessoal do teatro recorra à iniciativa privada, e dessa forma, desestimula a idealização de políticas públicas que reflitam sobre para quem se produz teatro no Brasil, quem frequenta, quem assiste e porque vale a pena investir.

As duplas ganharam trechos da peça *Edipo Rei* de Sófocles e *A Medeia* de Eurípedes para a realização de uma leitura dramatizada. Além da possibilidade de acessar o imaginário de outras

sociedades, também foi permitido conhecer a linguagem estética de um texto dramático. Os alunos precisam utilizar a imaginação e criatividade o tempo todo para sentir a riqueza do conteúdo da dramaturgia, carregado de diálogos e significados.

Dramatis Personae: a construção da ação cênica

O terceiro momento, realizado no dia 15 de junho de 2017, foi voltado para a construção de um texto com os elementos teatrais da dramaturgia. A aula começou com a dinâmica “Roda do Abraço” formando duplas que casualmente não se envolveriam para trabalhar juntos. Após formadas as duplas, os alunos começaram a desenvolver o texto de acordo com as regras estabelecidas. Todos se envolveram na construção da narrativa com os gêneros teatrais a partir de temas sorteados para cada dupla. Cada tema dava a ideia de um possível lugar onde a história aconteceria. A atividade contribuiu para que eles e elas reconhecessem com mais familiaridade o funcionamento de um texto dramático e elaborar situações inusitadas, além do trabalho em equipe.

O debate girou em torno do que poderia fazer parte da narrativa e da adequação para os gêneros teatrais. Os alunos dramatizaram suas histórias, quando foi possível perceber a compreensão acerca da construção de um texto conforme o gênero de escrita proposto. Em seguida, foi realizado uma gincana da mímica. Meninas contra meninos representavam filmes conhecidos do público jovem. Mais uma vez o trabalho em equipe foi percebido e a melhor compreensão do que significa falar com o corpo através da representação teatral.

A partir de então os encontros aconteceram em sala nas aulas de Língua Portuguesa nos dias 09, 14, 16, 21 e 22 de junho de 2017. Os alunos perceberam as relações interdisciplinares entre a composição de um poema e a representação teatral. Dessa forma, foram levados a compreender a estética da poesia e interpretar o que o autor quis dizer no “eu lírico”. Cada aluno trouxe uma percepção

e transmitiu na peça teatral suas conclusões. Isso provocou uma profunda reflexão que aguçou a imaginação e promoveu o trabalho coletivo em busca de transmitir a ideia do que foi entendido. Ao escolher o gênero teatral que seria empregado na construção da peça foram percebidos, nas formulações dos alunos, aspectos da produção dramática na antiguidade clássica presentes na hora da concepção da peça teatral.

Após receberem a missão de utilizar os gêneros teatrais na encenação do poema os alunos trouxeram as características de expressão na hora de escrever a representação. Como por exemplo: o grupo que trabalhou com o poema *Ismália* de Alphonsus de Guimaraens que aborda a questão do suicídio, incorporaram elementos da tragédia no que diz respeito ao seu caráter funesto, sinistro, desventuroso. O grupo representou *Ismália* como uma princesa em cima de uma torre que, cansada de esperar pelo príncipe, entra em um estado de tristeza permanente. Em um determinado momento é persuadida por um anjo a esperar, e por um demônio a se entregar e esquecer a dor. No final, *Ismália* segue o demônio e é lançada para os braços da infelicidade eternamente.

Já na representação do poema *O Bicho* de Manuel Bandeira, os alunos incorporaram elementos da comédia ao interpretar a desumanização do homem comparado com algo animalesco. Dessa forma, trouxeram a sátira e a ironia ao retratar o sensacionalismo da mídia e o descaso do Estado com a população em condição de rua. Na peça, uma repórter entrevistava transeuntes com o objetivo de identificar o que era a figura encostada no canto que agia como um bicho. Logo após, foi realizado um debate para explicar as situações presentes no enredo da encenação. Os estudantes além de transmitir a mensagem de forma divertida, ainda refletiram sobre a pobreza e a desigualdade social.

Outros poemas de autores brasileiros foram utilizados, como por exemplo, *No meio do caminho* de Carlos Drummond de Andrade, *Não há vagas* de Ferreira Gullar, *Vou-me embora pra Parságada* de Manuel Bandeira, *Motivo* de Cecília Meireles, entre outros. Ao fim, todos os alunos se sentiram capazes de assumir papel fundamental

na própria aprendizagem e desejam repetir atividades desse tipo, que dinamizem essa compreensão.

Considerações finais

A abordagem da história através do uso do teatro em sala de aula contribuiu para a formação de seres sensíveis, criativos e participativos. Além disso, mostra-se muito útil, também, para o professor que pretende testar como se dará a recepção de novos instrumentos e técnicas de ensino, podendo assim aprimorá-las sem comprometer o desenvolvimento das aulas, que já são tão atingidas pela falta de infraestrutura oferecida pelo governo. O trabalho pedagógico foi voltado para experimentação da linguagem teatral, quando foi possível enxergar o espaço escolar como um lugar de fuga das metodologias engessadas e tradicionais que ainda são realidade em muitos espaços de formação no nosso sistema de ensino.

Ao compreender o significado do teatro como expressão artística e manifestação da cultura humana, e perceber assim, a contribuição histórica e social, os alunos se sentiram envolvidos com a história. Vista por muitos como disciplina chata, conteudista e distante da própria realidade. Dificilmente uma aula de história trabalha na proposta de fazer com que os alunos usufruam de todos os sentidos, tanto o uso do corpo, como também o estímulo da imaginação para fomentar a consciência histórica. A linguagem teatral permite essa construção.

O que deve ficar bem claro é que o teatro é apenas uma das possibilidades de reflexão de novas abordagens para o ensino de história e deve ser encarada com seriedade para que também traga resultados na aprendizagem dos alunos. A vista disso, enquanto aspecto positivo, a linguagem teatral pode ser utilizada para mobilizar a participação dos alunos e o engajamento na sala de aula, em contrapartida, os aspectos negativos podem afastar os alunos da atenção para os conteúdos da história, promovendo assim dispersão e banalização da linguagem teatral.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? IN___. **Qual o valor da história hoje?** Márcia de Almeida Gonçalves (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. 320p.
- ARISTÓTELES. **Poética e tópicos I, II, II, IV.** Trad. Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013.
- BARBOSA, Angela Maria. **Dimensão humana da formação docente:** um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2009. 119 p.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Medida Provisória nº 746 de 2016.** Altera as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- PEIXOTO, Floriano. **O que é Teatro?** Ed. Brasiliense, São Paulo, 5ª edição, 1983.
- PINSKY, Carla Bassanezi. PINSKY, Jaime. Por uma História prazerosa e consequente. IN___. **História na Sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas na sala de aula. Leandro Karnal (Org.). 6ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- ROCHA FILHO, Rubem. **A Personagem Dramática.** CEPE, 2ª edição, Recife, 2010.
- VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de história. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.**

O que os dados têm a nos dizer? Reflexões sobre o uso do jogo de RPG no PIBID-História/UFRPE

Pedro Paulo Gomes Soares¹
Lúcia Falcão Barbosa²
Joelma Rodrigues de Oliveira³

Introdução

Uma das especificações das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino de História quanto ao objetivo da aprendizagem na educação básica é a formação cidadã e crítica dos alunos. Não levamos a iluminação para jovens alheios à luz, mas tentamos promover a curiosidade dos estudantes, partindo do pressuposto de que o professor deve ser o facilitador e provocador do conhecimento e o aluno o protagonista do desbravamento das soluções de problemas mobilizando saberes históricos.

-
- 1 Discente do curso de Licenciatura em História/UFRPE Bolsista de Iniciação à Docência. PIBID/UFRPE. Contato: pedro_bledine@hotmail.com
 - 2 Professora Associada II do Departamento de História/UFRPE. Coordenadora Institucional do PIBID/UFRPE. Orientadora. Contato: urugute@uol.com.br
 - 3 Professora da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Contato: joelmaceegp@yahoo.com.br

Ao ingressar no PIBID-História/UFRPE o desafio posto foi o de como trazer para a particularidade do Ensino de História a formação cidadã e crítica dos estudantes em tempos onde o presentismo afeta as maneiras de relacionamento com o tempo, espaço, afeto etc. dos jovens de hoje, bem como sua relação com o passado. Segundo Hobsbawm, trata-se de uma geração de jovens que “crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado da época em que vivem”. (HOBSBAWN, 1995, p.13).

Nesse sentido, podemos nos perguntar: como ensinar os processos históricos construídos por sujeitos de carne, osso e vontades para a geração do efêmero? Uma resposta possível seria: jogando. O Roleplayng Game (RPG) é um jogo de interpretação de papéis onde o jogador interpreta uma personagem enquanto o narrador da aventura propõe problemas a serem solucionados pelo grupo de jogadores. No uso pedagógico do jogo, buscamos a construção do conhecimento histórico escolar através da articulação entre o currículo de História e o jogo de RPG, entrelaçando as ações dos alunos ao interpretarem suas personagens no cenário histórico do jogo. Neste artigo vamos refletir sobre a experiência proporcionada pelo PIBID de História/UFRPE e o uso dessa metodologia alternativa para o ensino de História.

Jogo, RPG e Ensino de História

Uma das formas práticas de conceituar o jogo é observar crianças brincando. Elas encostam a cabeça numa parede, fecham os olhos, contam até vinte e correm em busca dos seus amigos escondidos antes que esses consigam chegar à parede e se livrar de ser o próximo a contar. Uma brincadeira comum de crianças apresenta os elementos essenciais do jogo discutidos nesse artigo. Essas crianças não jogam por imposição de outra pessoa, elas jogam querendo jogar. E as caretas e reclamações provam quando uma criança não quer estar jogando. Elas têm o horário da tarde ou começo da noite

reservado para se esconderem em um abrangente espaço que não pode passar da casa de certa vizinha ou de alguma escadaria.

E coitada daquela que ousar espiar para onde as demais estão indo e for pega: será punida por quebrar as regras. É mais aceitável acelerar o ritmo da contagem depois do dez. Nenhuma delas sabe ao certo quem irá procurar as demais na próxima rodada, esses resultados incertos provocam tanto surpresas quanto pequenos conflitos. Paralelo a isso elas não estão atrás de um carro, num bueiro, atrás do poste ou na escadaria, estão atribuindo novas utilidades para esses objetos naquele momento. Pode ser uma toca, uma caverna, uma entrada para um labirinto do qual só ela sabe a saída.

Huizinga (1980) e Caillois (1990), apesar das discordâncias, estão em harmonia quanto à definição de jogo descrita acima. Ambos concordam que o jogo é uma atividade voluntária (não existe jogo quando alguém é obrigado a jogar), que promove um ambiente definido que desloca o indivíduo da vida cotidiana (o “círculo mágico” para Huizinga), possui regras bem definidas, e seu desenrolar está envolto em incerteza e tensão no que diz respeito ao resultado final.

O jogo é jogado em limites de espaço e tempo definidos previamente. Jogamos até determinado momento no tempo, seja chegando ao final do jogo, numa pausa para a próxima partida ou por exaustão. Quanto ao espaço, seja ele imaginário ou físico, todo jogo se passa dentro de uma arena, mesa, tabuleiro, campo, na imaginação de uma criança: esse espaço é onde ocorrerá o desenrolar do jogo e, tão importante quanto os limites temporais, dentro dele existe o respeito a determinadas regras.

Segundo Caillois o jogo pode ser regulamentado ou fictício para, de acordo com as regras, mensurar o compromisso com a realidade proposto pelo jogo. No jogo regulamentado as regras são formuladas para uma fuga das leis normais para uma nova legislação, enquanto no jogo fictício as regras mudam a realidade como um todo. No primeiro você remodela a realidade convencional, no segundo você foge dela.

Com a intenção de definir as regras, tanto Caillois quanto Huizinga concordam que o jogo é extremamente ordeiro, que o respeito às regras deve ser seguido piamente e questionado dentro do universo do jogo. Assim o trapaceiro seria mais aceito do que o estraga prazer, pois o trapaceiro reformula aquilo que está posto, enquanto o estraga prazer quebra todo o encanto produzido pelo jogo.

A tensão e a incerteza são elementos constitutivos do jogo. Segundo Caillois, “A dúvida acerca do resultado deve permanecer até o fim. Quando, numa partida de cartas, o resultado já não oferece dúvida, não se joga mais, os jogadores põem suas cartas na mesa.” (CAILLOIS, 1990, p. 27). No que concorda com Huizinga que, quanto a esse tema, diz que:

O elemento de tensão [...] desempenha no jogo um papel especialmente importante. Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço. (HUIZINGA, 1980, p. 13-14).

É consenso entre ambos que o jogo é capaz de absorver totalmente o indivíduo jogador. Assim sendo, podemos definir que o jogo – qualquer que seja – tem como características: i. Promover um ambiente hermeticamente fechado; ii. Possuir regras bem definidas; e iii. Desenvolver-se em ambiente de tensão e incerteza quanto ao resultado final. Dessa forma, conseguimos identificar, em linhas gerais, tanto o jogo de amarelinha quanto uma partida de futebol.

O jogo de RPG é um jogo de interpretação de papéis onde os alunos/ jogadores interpretam determinadas personagens que resolvem problemas em contextos históricos variados no formato de aventuras. Na aplicação pedagógica do jogo o professor em formação faz o papel de narrador ou Mestre do jogo dessa aventura

enquanto os alunos interpretam personagens relacionadas ao contexto histórico estudado.

Antes do início da aventura, o mestre do jogo deve criar uma ambientação para fornecer ao aluno subsídios para interpretação da sua personagem. Inferimos que é mais fácil e prazeroso interpretar uma divindade do panteão grego, um comerciante mulçumano do norte da África ou uma mulher encadernadora de livros no medievo ibérico quando conhecemos como essas personagens estavam inseridas no contexto sócio-histórico da sua época.

Durante o jogo, problemas e desafios aparecem como fios condutores das ações das personagens com a intenção de motivar a interação dos alunos/ personagens com o cenário histórico narrado, cada qual solucionando os problemas e desafios de acordo com as características da sua personagem, e de acordo com as características do contexto social e histórico proposto pelo jogo. Para simular a incerteza de acerto em algumas situações, usamos dados multifacetados para, de acordo com as aptidões e perícias da sua personagem, poder mensurar se houve acerto ou erro.

Ressaltamos que o uso do RPG em sala de aula não visa tomar o posto das aulas expositivas, pois essas exercem o papel de informar o aluno de uma forma distinta, e oportuna, da abordada pelo RPG. Os debates provocados quando determinado tema é exposto, o descobrimento e a formação de identidades dentro das aulas expositivas reúnem componentes que indicam sua necessidade.

Logo, o RPG consegue concatenar os elementos de jogo descritos por Huizinga e Caillois. Uma pessoa que jogue RPG de forma obrigatória não vai interpretar sua personagem com o mesmo empenho que uma pessoa que está ali de livre vontade, o que por vezes atrapalha a fluidez do jogo, já que a colaboração entre jogadores é um dos motes das aventuras de RPG e está diretamente relacionada ao quão envolvido na aventura o jogador está.

Quando jogamos RPG conseguimos nos deslocar da vida cotidiana para outro lugar em que assumimos novas identidades e experimentamos novas formas de ver através das lentes de

pessoas que não conhecíamos. Trazendo elementos como imagens da indumentária, arquitetura, mapas e alguns dos costumes colaboram para o sucesso desse deslocamento. Independente de jogarmos na sala de aula, na biblioteca ou nos quiosques da escola esses lugares

têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 1980, p.11)

As regras são bem definidas e explicadas para todos os jogadores no começo da aventura para evitar que durante o andamento do jogo alguém tente fazer algo que esteja fora das regras por falta de conhecimento delas ou tentar inventar regras que prejudiquem a narrativa da aventura. Inventar regras que beneficiem apenas os jogadores tira do jogo a sua incerteza quanto ao resultado final, pois o final do jogo de RPG é construído pelas consequências das ações dos jogadores no cenário do jogo, sendo essas consequências facilmente mensuráveis por eles ou não, gerando a tensão constante que envolve as aventuras de RPG. O jogador não sabe o que o aguarda do outro lado da porta ou que o padre amigável na verdade é o autor das atrocidades que ele está tentando capturar.

O historiador, em pleno exercício do seu ofício, acaba por “viajar no tempo” e, pautado nas fontes históricas utilizadas, deixa de lado o anacronismo para tentar pensar nas possibilidades de decisão de determinada pessoa ou grupo diante de uma situação e, dessa síntese, consegue fazer sua escrita da história. Nesse caso, tanto quanto o historiador, o estudante de história irá tentar, embasado nas informações que foram oferecidas previamente sobre sua personagem, se inserir no contexto histórico dela para solucionar algum desassossego (desassossego este que é a força motriz tanto

do jogador quanto do historiador). Para tal, o historiador e o aluno/jogador devem ficar absorvidos no contexto histórico de forma que consigam pensar como a personagem em questão pensaria.

Evidente que uma busca por sentir exatamente o que o personagem histórico sentiu resulta em falha, tendo em vista que é impossível reviver o passado: este não pode ser recuperado. Ora, tentar sentir de forma visceral algo que as personagens históricas sentiram pode direcionar-nos erroneamente para um sentimento de aceitação ou de repulsa a essas atitudes, algo que não está em jogo quando afirmamos que a empatia histórica envolvida no jogo de RPG tem

por forma a compreender acções e práticas sociais que os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas (LEE, 2003. p.20)

Nesse sentido, a simulação é um dos objetivos do conhecimento histórico mediado pelo jogo de RPG. O jogo acaba criando um universo de simulação em que os alunos podem explorar as possibilidades oferecidas pelo cenário através de suas personagens. Salen e Zimmerman trazem o conceito usado por LeBlanc para simulação usando como exemplo o jogo de RPG

by “simulation” I mean game systems that are rich, many-faceted analog models. [...] An example of “simulation” might be the physics system in a shooter or the damage model in an RPG. The rules of the system create a space for exploration, allow for emergent complexity, and so forth. (SALEN; ZIMMERMAN, apud LEBLANC, 2003, p. 439)

Com isso, não queremos criar pequenos historiadores, pois entendemos as particularidades tanto da produção historiográfica quanto dos objetivos da produção do conhecimento histórico escolar. Mas, sim, destacar as semelhanças entre ambos sem negar o particular de cada um.

O universo narrativo do jogo é formado na junção entre universo planejado pelo professor/ narrador – ou o contexto histórico específico para o desenrolar da aventura – e aquele que é gerado através da interpretação do aluno por meio da sua personagem inserida neste universo. Nesse sentido, podemos afirmar que a narrativa se forma na reunião de diferentes perspectivas e passando a não ser mais aquela que o professor propôs e nem aquela que o aluno esperava que fosse, mas algo novo. Nesse ponto é decisiva a liberdade do aluno em pensar fora dos limites propostos pela historiografia (porém com seu conhecimento prévio e ambientação sobre o assunto).

O professor, munido de conhecimento pedagógico e acadêmico sobre o conteúdo da aventura, deve conseguir tecer a narrativa respeitando a liberdade do aluno e as fronteiras da realidade da época a fim de evitar anacronismos. Na interseção entre universo criado pelo professor e universo ressignificado pelo aluno fica localizada a produção do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, importa menos a fidelidade ao que realmente aconteceu na história, mas a compreensão, que ocorre a partir da simulação da experiência da personagem, do processo histórico.

Alinhada a nossa visão sobre o conceito de jogo, a particularidade do jogo de RPG e suas contribuições para o Ensino de História, podemos prosseguir com as intervenções desenvolvidas pelo PIBID – História/UFRPE na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (EREMGP). Trata-se de atividades realizadas com alunos do 1º ano do Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2016.

Uma experiência no PIBID de História/UFRPE

A estrutura da EREMGP, de formar clubes com horários fechados para realização de atividades extracurriculares, permite que o bolsista de iniciação à docência tenha certa autonomia nas suas intervenções, além de possibilitar acompanhamento mais de perto dos alunos para assim conseguir manter maior diálogo entre suas demandas, anseios e o que pode ser trabalhado no clube. Outro ponto importante dos clubes é que o aluno do Ensino Médio geralmente escolhe voluntariamente o clube do qual ele quer participar, dentre vários oferecidos pelas demais áreas do PIBID UFRPE. Dessa forma, nossa atuação nos anos de 2015 e 2016 ocorreu majoritariamente no Clube de História e RPG.

Os alunos tiveram, em sua maioria, seu primeiro contato com o RPG de mesa no Clube de História e RPG. Alguns poucos já haviam jogado RPG em jogos digitais chamados de MMORPG (Massive Multiplayer Online RPG) onde a narrativa e possibilidade de atuação dos personagens é mais limitada e o contexto é geralmente de fantasia e ficção científica. No espaço desse artigo, descreveremos apenas uma num total de três aventuras desenvolvidas durante esse período.

Em 2015 nossa aventura se pautou na articulação entre a literatura (que ficou a cargo do bolsista ID Thulio Francisco) e o RPG com tema histórico, tendo como fio condutor as reformas urbanísticas que ocorreram na cidade do Recife na década de 1970. A motivação dessa aventura foi a preocupação com a pouca relação dos alunos do EREMGP com os espaços da cidade. Apesar de que a maioria já estudava no centro do Recife, antes de estudar na EREMGP, que também se localiza no centro, porém eles demonstravam pouco envolvimento com os espaços históricos do Recife. Como parte significativa deles morava em periferias, achamos plausível montar uma aventura embasada na formação do espaço urbano – suas lógicas e contradições. Para tanto, um questionário foi feito para embasar nossa decisão de como fazer a aventura – que

intrigas enfatizar para composição das personagens e para construção da aprendizagem.

O objetivo desse questionário era analisarmos sua apropriação de conceitos como tempo, espaço, identidade, história, memória, fonte histórica entre outros. A análise desse questionário deveria nortear a construção da aventura. Com isso, buscamos recolher e analisar o sentimento de pertencimento dos alunos enquanto moradores dos seus bairros e da cidade do Recife, além de seu domínio sobre os conceitos basilares para a construção do conhecimento histórico. Ao realizarmos a análise das respostas, percebemos a necessidade deles saberem sobre conceitos basilares para a construção do conhecimento histórico.

Mais da metade dos alunos identificaram problemas nos seus bairros de residência, e afirmaram que a principal solução para estes problemas seria mais policiamento. Três alunos fizeram sugestões de melhoria sem envolver emprego da polícia, como uma aluna que sugeriu a abertura de mais comércios e dois alunos que citaram a limpeza do bairro. Como acontecimento histórico a maioria dos alunos citou acontecimentos pessoais. Justificaram suas escolhas sob os auspícios de alguma lembrança agradável relacionada a ele. As fontes históricas apontadas foram internet, jornais, revistas, fotos, monumentos, história oral.

A maioria destes alunos estudava em escolas públicas no centro do Recife antes de vir para a EREMGP, entretanto eles conheciam pouco sobre a história da cidade e dos seus bairros. Foi possível notar como eles recorreram mais ao policiamento ostensivo do que à soluções alternativas para os problemas dos seus bairros, mesmo quando o tráfico de drogas ou a violência não são relatados. Houve uma tendência entre eles de considerar um acontecimento histórico da cidade do Recife como algo pessoal ocorrido com eles.

Para que esses alunos pudessem refletir sobre sua relação com a cidade do Recife, sua posição de protagonistas de seu tempo e espaço, pensamos em montar um cenário onde personagens de outro tempo histórico tiveram que se mobilizar para reagir diante de políticas públicas e projetos urbanos. É nessa lógica que

o livro de Osman Lins, *A Rainha dos cárceres da Grécia*, foi escolhido para integrar a aventura de RPG. Assim apresentamos um romance ambientado nesse Recife dos anos 70 que sofria a intervenção de uma modernidade tardia, promovida por uma industrialização não planejada. A partir dessa escolha, o roteiro do jogo estava traçado: na obra de Osman Lins, um professor de biologia tenta interpretar um romance, chamado *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, escrito pela sua amante falecida: Júlia Enone. A personagem criada por Julia, Maria de França, empreende uma busca Kafkiana através dos labirintos do INPS para conseguir aprovar sua aposentadoria por invalidez. Trata-se de um romance dentro do romance. E o cenário é o centro do Recife. Seguimos a trilha de Maria de França.

Ambientamos os alunos com excertos de jornais recifenses de 1970 que falavam sobre os mocambos e fizemos a análise deles junto com os alunos, para mostrar como as pessoas que viviam em mocambos eram vistas pela mídia recifense. Após as discussões sobre especulação imobiliária, a formação do espaço urbano e o movimento Ocupe Estelita⁴ começamos a montagem da aventura.

Dividimos a sala em quatro grupos: Mucambados, Mulheres, Funcionários Públicos e Artistas Carnavalescos. Cada grupo possuía cinco personagens e um objetivo comum aos membros desse grupo. Os grupos foram formados para possibilitar a interação entre eles, logo um membro do grupo dos Artistas Carnavalescos pode pedir ajuda legal ou congregar forças com membros do grupo das Mulheres ou de moradores de mocambos que fazem parte do grupo dos Mucambados. Durante a apresentação das personagens

4 O Ocupe Estelita é um movimento social e cultural que teve origem na resistência contra a demolição do Cais José Estelita, antigo pátio ferroviário da cidade do Recife e alvo da especulação imobiliária, para a construção de 12 torres residenciais e comerciais de alto padrão e nenhuma contrapartida para a sociedade pernambucana. Fizemos a ligação entre a questão dos mocambos em 1970 e o movimento Ocupe Estelita por conta das permanências na forma como o mercado imobiliário, o poder público e as pessoas que são afetadas por esse especulação moldam a cidade.

e grupos, os jogadores foram orientados a interagir entre os grupos e tornar a aventura uma teia de intrigas.

Durante a aventura, a maioria dos alunos conseguiu interpretar bem suas personagens. Uma aluna, que era membro da associação de moradores dos mocambos, no começo disse que era a favor da demolição das residências para que o projeto de modernização fosse realizado, mas sua companheira de grupo a orientou que: “Você, hoje, pode concordar com isso. Mas, interpretando sua personagem, que é um membro da associação de moradores dos mocambos, não é bom concordar com isso.”

Após o jogo, aplicamos novo questionário onde algumas alunas afirmaram que, através das personagens vivenciadas no jogo, elas perceberam a cidade do Recife por outro ângulo, “de forma diferente e mais cultural”.

Considerações finais

É factível observar diversos pontos positivos nesse encontro do jogo de RPG e o ensino de História, como o desenvolvimento de habilidades narrativas e o desenvolvimento de consciência histórica por parte dos alunos, além do empoderamento deles em saber que é possível serem protagonistas da História de forma particular. O uso de elementos narrativos que permeiam a existência humana torna concebível a entrada de um universo envolvendo diversas tramas e histórias na sala de aula. Outra contribuição que o uso do RPG proporciona é a interação entre os alunos, a criação e desenvolvimento de sua capacidade argumentativa, pois é essencial que ele se comunique de alguma forma com seus colegas e o professor para que consiga interpretar bem seu personagem e progredir na aventura.

Ou seja, o objetivo de pensar historicamente, testemunhar e experimentar como sujeitos de outros tempos e espaços lidaram com questões que ainda nos tocam para, a partir do exercício de comparação, se apropriar do seu próprio tempo e espaço, foi alcançado. As aventuras foram ressignificadas pelas ações dos seus

personagens e comprovaram que, nos embates causados entre o que eles esperavam e a realidade da época, habita o germe do conhecimento histórico escolar.

Com isso, consideramos os resultados das aventuras satisfatórios. Os alunos reconheceram novas perspectivas de mundo através de problematizações e reflexões sobre as temáticas trabalhadas e foram além do que é habitualmente oferecido a eles. Hoje conseguem se comunicar melhor, é nítida a mudança de algum aluno que começa a jogar de forma tímida e vai se soltando durante a aventura e culmina envolvendo-se plenamente com sua personagem e seu grupo.

Ademais os alunos, quando deixam o Clube, ao encontrarem o pibidiano de história no corredor da Escola, trazem à tona memórias de suas personagens soltando bolas de fogo, enfrentando criaturas nefastas ou salvando quadros perdidos. Elucidam, sem saber, como essas aventuras são compostas não só por produção científica, mas de sentimentos que formam o docente e aluno no decorrer das suas vidas.

Referências bibliográficas

- BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia Ltda, 1990.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (Org.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 19-30.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 09-45.
- HAGEN, Mark Rein; et alli. **Vampiro: A máscara**. 3. ed. São Paulo: Devir, 1999.
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**. O Breve Século XX: 1914 - 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- LEE, Peter. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**”: **compreensão das pessoas do passado**. In: BARCA, Isabel. Educação História e Museus: Actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Minho: CIED, 2003.
- LINS, Osman. **Rainha dos Cárceres da Grécia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1976.
- LOURENÇO, Carlos Eduardo. **Anatomia de uma aventura de RPG: O processo de criação passo a passo**. In: Maria do Carmo Zanini. (Org.). Anais do I Simpósio RPG & Educação. 1ed. São Paulo: Devir, 2002, v. 01, p. 21-60.
- _____. **Mini GURPS: O Resgate de “Retirantes”: Uma Aventura de RPG pela Vida de Cândido Portinari**. São Paulo: Devir, 2003.
- SALEN, K. e ZIMMERMAN, E. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2003.

A criatividade em jogo: novas perspectivas aplicadas ao ensino de História na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins

Bruno Barros da Silva¹

Elton Gleyson Oliveira da Silva²

João Lucas dos Santos Souza³

Johnny Rodriguez Alves da Silva⁴

Introdução

O que é aprender? A cognição é um conceito da psicologia que expressa o processo de adquirir conhecimentos, que se dá com base nos aparelhos biológicos que nos permitem interagir com o

1 Professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Supervisor do PIBID/UFRPE, subárea de História, na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins. Co-orientador deste projeto. Contato: professorbrunobarros@hotmail.com

2 Discente do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE. Contato: eeltonsilva2015@gmail.com.

3 Discente do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE. Contato: joaolucas9628@gmail.com.

4 Discente do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE. Contato: joohnny906@gmail.com

meio. Segundo a teoria cognitiva do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, são os processos de cognição que nos permitem aprender as coisas, e esses processos se dão de inúmeros maneiras, e podem ser classificados como internos e externos. Nessa teoria o conhecimento se constrói através da interação entre o indivíduo e o meio e entre o pensamento (racionalização) e a experiência (empirismo), ou seja, é necessário ao indivíduo não só aprender teoricamente, mas também por em prática esse conhecimento, pois só assim o conhecimento será plenamente construído. De forma prática, isto quer dizer que a cognição é a maneira como o cérebro assimila e armazena informações.

São os processos cognitivos que servem de ponte entre o indivíduo e as coisas que o cercam. Há diversos processos de cognição: percepção, associação, raciocínio, linguagem, etc. Esses tipos de processos podem ser mais presentes ou ausentes variando em cada pessoa, já que estão ligados a aparelhos biológicos (os sentidos), por isso para alguns alunos pode ser mais fácil aprender através da leitura e se expressar através da escrita, para outros aprender através da audição e expressar através da fala, etc.

Trazendo essas teorias para o ensino de história em escolas percebemos que apenas aulas expositivas, nas quais o professor utiliza o quadro, livro ou outras práticas visuais não são suficiente para a aprendizagem de história. Além disso, seria excludente com os inúmeros tipos de processos de cognição que existe numa mesma sala de aula, se fosse aplicado um único método de fixação e avaliação (tradicionalmente provas ou trabalhos escritos) para todos os alunos, pois como já afirmamos, nem todos os alunos aprendem ou se expressam da mesma forma.

Sabendo disso, foi dedicado o mês de maio inteiro para o planejamento das intervenções didáticas que ocorreram, em primeiro momento no mês de junho de 2017, com turmas de 1º e 2º ano do ensino médio da Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, sob a supervisão do professor Bruno Barros da Silva. Buscamos trabalhar a partir de aulas dialogadas os seguintes conteúdos: “A cidadania na Grécia e Roma Antiga” com as turmas de 1º ano, e

“Os conflitos religiosos e geopolíticos na península árabe: Israel x Palestina” com as turmas de 2º ano. Finalmente, em um segundo momento, nos propomos a desenvolver uma prática que permitisse alcançar algumas das finalidades previstas para o Ensino Médio, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sendo estas: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” e “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35).

Um ensino de situações históricas

Um ponto importante é a afirmação de que o ensino de História é um ensino de situações históricas. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, “descoberta”, invasão, guerras de variados tipos, modos de viver, de trabalhar a terra, de estabelecer moedas e de comerciar com outras regiões, etc. É a partir de questões do mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. Isto implica o reconhecimento, no mundo de hoje, de situações de guerra, de invasão, de “descobrimientos”, de estabelecimento de diretrizes econômicas, de acordos de paz, de desenvolvimento econômico, etc. (SEFFNER, 2013, pp. 51-52).

Entendendo que o ensino de história é mais que um ensino de nomes, datas ou mesmo de acontecimentos, é importante pensar tal prática como sendo capaz de gerar conexões entre o passado e o presente, de modo que modifique a noção que os estudantes têm sobre a história como disciplina, noção esta de que a história teria o simples objetivo de tratar de um passado longínquo, distante não apenas no aspecto temporal, mas também cotidiano, pois trataria de sociedades cujas características pouco se assemelham à

realidade destes alunos. Não estamos afirmando aqui que a “temporalidade” deva ser negligenciada, mas que seria ideal para o professor trabalhar com recortes temáticos que permitam estabelecer conexões entre o passado e o presente, conexões entre situações históricas mais próximas da realidade dos estudantes, e de fomentar um pensamento crítico sobre as mesmas, evitando que a turma tenha uma compreensão limitada da disciplina, ou que os estudantes acabem por formular ideias genéricas do senso comum.

Para o planejamento de novas situações didáticas para o ensino de história é preciso ter bem claro a importância dos conceitos históricos para a explicação de fenômenos sociais, mais que isso, diante da proposta a ser apresentada neste trabalho, é fundamental para se estabelecer tais relações entre passado e presente, visto que para interpretarmos algumas situações históricas precisamos nos valer de conceitos do passado, pois o passado não apenas “é construído a partir de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social [...] O passado dá concreticidade aos nossos conceitos.” (LEE, 2011, p. 20).

A criatividade em jogo

Autonomia, segundo o dicionário, é a “capacidade de governar a si próprio... a liberdade, a independência moral ou intelectual” (HOUAISS; VILLAR, 2009). Da definição trazida, a “liberdade intelectual” é a que mais interessa à nossa discussão. Como conciliar um sistema educacional com provas e avaliações respeitando a individualidade de cada estudante? Ou melhor: como garantir sua autonomia frente ao processo educativo? Foi levantando essas hipóteses que iniciamos as reuniões referentes a como, já que o sistema educacional exige, iríamos atribuir nota aos estudantes. Inicialmente, os meios tradicionais de avaliação (prova escrita, atividade de pesquisa) foram o que nos adveio. Porém, ao refletirmos mais, chegamos à conclusão que os estudantes deveriam produzir sua própria avaliação: eles e elas seriam os autores criativos

de sua nota, isto é, desenvolver uma prática na qual as avaliações de aprendizagem possibilitassem que nenhum dos alunos tivesse seus processos de cognição excluído. Então, além da prova de múltipla escolha aplicada pelo professor Bruno Barros, foi dado espaço para que os próprios alunos escolhessem uma forma de demonstrarem os conhecimentos que construíram durante as aulas da intervenção com autonomia para utilizar ferramentas que lhes fossem cotidianas.

A atividade proposta consistiu na elaboração de um material lúdico pelos estudantes, do qual teria por objetivo expressar aquele conhecimento que fora construído durante a primeira etapa da intervenção, sendo destinada aos próprios estudantes a escolha destes materiais a serem produzidos, isto é, uma prática pedagógica que “supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo [...] no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática.” (PCN, 1997, p. 08). Diante de tal proposta, os estudantes desenvolveram diversas ideias para os materiais a serem elaborados, estas que variaram entre paródias musicais, poema, jornal e principalmente jogos, não se restringindo a versões de tabuleiro, mas também de cartas. Ademais, é importante ressaltar que:

Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los. (MODESTO; RUBIO, 2014).

De modo a tornar a atividade uma prática de ensino, e não apenas uma avaliação da aprendizagem, os bolsistas tiveram

papel fundamental como orientadores nas produções, seja quanto às dúvidas dos estudantes, mas principalmente empregando situações-problema à tarefa como uma ferramenta que possibilitasse uma progressão no ensino daqueles conteúdos previstos. Além disso a receptividade do projeto por parte dos estudantes foi de extrema relevância para o mesmo, devido a proatividade dos mesmos quanto às pesquisas referente às temáticas que acabaram por reafirmar a efetividade do projeto como um método capaz de potencializar a participação dos alunos nas dinâmicas em sala de aula, mas também como um instrumento eficiente para uma prática pedagógica da qual não seja desassociada teoria e prática, e que entenda a aula de história como um espaço de interação, experimentação e construção de um conhecimento, a partir dos conteúdos previstos para o ensino médio, à fomentar um pensamento crítico no tocante a atualidade.

As produções lúdicas

Como afirmado anteriormente, as ideias dos estudantes, em sua maioria, tenderam para a criação de jogos, sendo estas, não apenas aceitas bem como incentivadas, pois, assim como a historiadora Carla Beatriz 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).

De fato pudemos perceber os resultados dessas trocas e da aplicação metodologia de ensino aplicada nos materiais elaborados, seja no quesito criatividade refletido na grande variedade de materiais e modelos de jogos, mas também quanto aos conteúdos, sendo este o foco de nossa dinâmica. Além disso, fora possível identificar que os materiais não foram elaborados simplesmente com o saber histórico, mas também como um reflexo das vivências dos estudantes, como também, dos bolsistas que os orientaram, isto é, como aponta Michel de Certeau, interpretações e produções baseadas no lugar social do historiador, nesse caso, dos bolsistas PIBID, do professor de história da instituição de ensino em questão, bem como dos próprios estudantes.

O fato de tal experiência nos possibilitar a produção de um conhecimento histórico fundado em uma combinação do lugar social de todos aqueles envolvidos no projeto nos leva a refletir sobre a viabilidade, ou até mesmo necessidade, como afirma o historiador Luís Fernando Cerri, de se pensar e construir um saber histórico para além do meio acadêmico, um saber histórico mais próximo da realidade da sociedade pois:

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (CERRI, 2001, p. 110).

Considerações finais

Podemos afirmar que a proposta apresentada, se bem empregada, permite ao professor lançar situações-problemas aos estudantes de modo a estimular a cooperação e o trabalho em equipe, mais que isso, proporciona à sala de aula uma atmosfera de experimentação,

criatividade e associação de teoria e prática, como também a construção de um saber histórico munido de trocas de experiências, e capaz de estimular o desenvolvimento de uma consciência histórica fomentada por práticas além do conhecimento acadêmico, visto que:


[A] Aula de História não pode ser apenas leitura e cópia. Embora fundamentais, leitura e escrita precisam estar acompanhadas de debates, projeção de filmes, visitas a locais históricos, atividades envolvendo desenho, montagem de jornais, pesquisas de campo, entrevistas, comparecimento a museus e exposições, organização de mostras na escola, elaboração de relatórios, seleção de materiais para compor acervos, etc. (SEFFNER, 2013, p. 59).

É diante dessa tradicionalidade do ensino de história, e da necessidade de desenvolver linguagens alternativas capazes de estimular a participação dos estudantes e potencializar a aprendizagem que buscamos aplicar uma metodologia viável para alcançar esses fins, e reafirmar a eficácia desse tipo de instrumentos elaborados pelos estudantes para o ensino de história. Porém, é importante afirmar que tal prática e resultados só foram possíveis mediante o papel fundamental de orientação exercido pelo professor e bolsistas PIBID, e que tal proposta não se resume a elaboração dos produtos, sendo sua última etapa, a avaliação dos materiais em questão, tão fundamental quanto a orientação na elaboração dos mesmos.

Referências

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta

- Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>>. Acesso em: 26 set. 2017.
- CERTEAU, Michel de. **A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA**. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LEE, Peter. Por que aprender História?. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003>> Acesso em: 20 out. 2017.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA*, 1ª edição, Porto Alegre, Evangraf, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.
- MODESTO, Monica Cristina.; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em: <<http://facsao Roque.br/revista-eletronica/revista-saberes-da-educacao/arquivos/2014-2/>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História**: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA*, 1ª edição, Porto Alegre, Evangraf, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- PIAGET, Jean. *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: UNESP, 2009.



O tempo não para, movimenta-se ora devagar ora mais rápido... O trabalho pedagógico com noções temporais na Educação Infantil

Tamyres Maria Roque da Silva C. de Barros¹
Marta Margarida de Andrade Lima²

Introdução

Atualmente, é comum nos impressionarmos com a rapidez das mudanças e nos interrogamos a todo o momento sobre como tudo parece acelerado, as pessoas fazem suas atividades com a sensação que não terão tempo de concluí-las ou que não haverá mais tempo para outras coisas que também gostariam de fazer. Corremos de lá para cá e de cá para lá. Entre tantos vai-e-vem a impressão é que gostaríamos de controlar o tempo, parar o tempo ou, ao menos, retardá-lo, para que pudéssemos aproveitá-lo melhor.

1 Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco Unidade Acadêmica de Garanhuns. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE..

2 Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns. .

Como professora, a convivência diária com as crianças potencializa ainda mais essa sensação de tempo acelerado. As crianças crescem rápido, em todos os aspectos. Tornam-se autônomas em seus afazeres diários. Questionam sobre as mais variadas situações. Convivendo com múltiplas e diferentes relações sociais, em lugares diversos, elas interagem com mensagens orais, escritas e visuais que mobilizam diferentes saberes e aprendizagens.

Para a escola convergem todas as energias, falas, sorrisos, perguntas, expectativas e neste lugar, a multiplicidade das experiências se encontram, se relacionam. Na educação infantil, estamos diante de crianças em processos contínuos de descobertas do mundo ao seu redor. A relação consigo mesmo, com os outros, com os espaços e objetos da natureza, torna-se fundamental para sua constituição como ser social. E neste universo, pretende-se que a ação pedagógica auxilie na construção de suas identidades, individual e social, ajudando-as a se perceberem em experiência no e com o mundo.

Como graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns, desenvolvi um projeto pedagógico na Educação Infantil, como parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em parceria com a professora supervisora da escola e a professora orientadora, das disciplinas de História na Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino de História.

O trabalho foi realizado na escola Instituto Bíblico do Norte-IBNA, da rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns- PE. A turma contemplada com o projeto era formada por crianças com idade entre 4 e 5 anos.

Durante todo o período de planejamento do projeto, inserida no contexto desta ação, me propus a trabalhar o conceito de tempo, visto que cada vez mais este tem influenciado a dinâmica das relações sociais contemporâneas, inclusive no cotidiano das experiências vivenciadas pelas crianças. As mudanças rápidas nos rodeiam, as brincadeiras infantis têm se modificado, as configurações

familiares também... Tempo em que os ritmos de vida são outros e que tudo parece acontecer de forma muito acelerada.

Como as crianças percebem a passagem do tempo? Que marcos estabelecem e/ou reconhecem como importantes em suas experiências? Como se relacionam com o tempo? Estas e outras questões se mostram importantes no trabalho com as noções temporais na educação infantil, pois falar sobre o tempo é um desafio, principalmente quando queremos pensar nas práticas vividas nesta etapa de ensino.

Embora culturalmente tenhamos definido diversas maneiras de medi-lo e administrá-lo, cada um de nós possui uma experiência única com o tempo. Para Elias (1998), o tempo não existe em si mesmo, ele é antes de tudo um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem. Tempo, na perspectiva de Elias, é uma rede fundamental de configuração de relações sociais desenvolvida pelas civilizações. Bondioli (2004) considera o tempo como uma categoria cognoscitiva socialmente construída, envolvendo tanto a subjetividade individual como o conjunto dos significados culturais e sociais.

Nesse sentido, compreendemos que as crianças utilizam recursos próprios e individualizados para marcar a passagem do tempo. Para elas, a hora é determinada por um fazer, uma ação, que sendo sistemática adquire o sentido de obrigatória e assim pode se reconhecer o tempo em que é realizada. Como por exemplo, em sua experiência escolar, temos a hora do lanche, a hora da estória, a hora do recreio, a hora de ir para casa... Por isso precisamos encontrar formas de ensinar as crianças a se relacionarem ativamente com a noção de tempo, visto que essa compreensão contribuirá fundamentalmente para a sua convivência nos diferentes espaços sociais. Segundo Cooper (2006, p. 9)

Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e

como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento.

Por isso é essencial a elaboração de propostas didáticas que propiciem o entendimento sobre algumas relações temporais, como a ordem e a sucessão; relações entre presente, passado e futuro; simultaneidade e duração, cuja aprendizagem inclui o diálogo com as experiências cotidianas das crianças.

A turma em questão tem 25 estudantes, com 23 frequentando, sendo 13 meninas e 10 meninos. A maioria não apresentava atitudes e comportamentos que suscitasse atenção especial, no que diz respeito à rejeição à escola ou dificuldades de socialização. Um dos alunos apresenta traços da síndrome de asperge e apesar de não possuir este diagnóstico e sim o laudo de TDH, eram perceptíveis outros traços de comportamento que vão além dos enquadrados nessa patologia. No decorrer do ano, recebemos dois alunos surdos que contaram também com uma professora intérprete. As crianças mostravam-se curiosas, agitadas, questionadoras e amorosas.

Descrição das ações pedagógicas

Trabalhar a compreensão de tempo com as crianças não é tarefa fácil. Porém, existem formas de se demonstrar os diferentes tempos, seus marcadores, ritmos e mudanças, buscando estratégias diversificadas de trabalho, para que as crianças percebam os movimentos das pessoas em seu dia-a-dia e como os acontecimentos que ocorrem em tempos diferentes estão relacionados e terminam por influenciar nas suas formas de viver.

A noção de tempo foi explorada nos seus diversos aspectos: ordem, sucessão, e simultaneidade, por exemplo: a sucessão dos dias (ontem, hoje, amanhã); noções de períodos curtos e mais alongados; percepção da passagem do tempo e sobre quanto tempo se espera por determinados acontecimentos.

Sequência didática proposta

As atividades propostas ocorreram no ano letivo de maio a dezembro de 2016:

- Leitura e dramatização de histórias infantis sobre o tema: *De hora em hora* de autoria de Ruth Rocha, que trata sobre o que se pode fazer em cada hora. *Gato Xadrez no jardim do relógio* da autora Bia Vilela, que conta a história de um jardim onde tudo tem seu horário. O gato experimenta a relação com o tempo e descobre que ter horário para tudo não é algo ruim. Pelo contrário, organizando melhor seu tempo, o Gato Xadrez consegue preencher todo o seu dia com suas atividades e brincadeiras;
- Construção de uma linha do tempo sequenciando momentos do dia e da noite e o que é feito em cada um deles, através de ilustrações;
- Comparação entre períodos de quando era bebê e atualmente, percebendo a passagem do tempo em suas vidas, a partir de fotografias e objetos;
- Confeção de um trenzinho com vagões marcando os dias da semana e um boneco para marcar cada dia, com a intenção de expressar o tempo em movimento.
- Leitura do poema *O Relógio* de Vinícius de Moraes. Trabalhar a passagem do tempo durante o dia e a função do relógio para guiar nossas atividades. Colorir uma ilustração proposta sobre o tema. Confeccionar relógios pirulitos.
- Exibição do vídeo “Castelo Rá Tim Bum” musicalizando o poema *O Relógio*. Momento de expressão corporal, oral e estética.
- Construção de um relógio do tempo ilustrado com personagens (figuras) em variadas idades. Refletir sobre a passagem do tempo em nossas vidas.
- Leitura da história “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” de autoria do Mem Fox e da Julie Vivas. Roda de conversa sobre os objetos que guardamos para não nos esquecermos

de alguma coisa, de alguém ou de algum acontecimento. Há quanto tempo esses objetos existem, a quem pertenceram ou ao que dizem respeito. Perguntas sobre o que as crianças ou suas famílias guardam de lembrança: do que mais lembram? Por quê? O que os objetos que temos na sala de aula nos fazem lembrar, sobre que histórias podem nos contar e de que tempo.

- “Caixa da memória”: Levar para a sala uma caixa grande ornamentada, pedir para cada criança levar um brinquedo ou objeto de que goste muito, e pedir para que o guarde na caixa. A seguir, com a turma em círculo, solicitar que cada um conte para os demais a história do brinquedo tirado da caixa.
- Leitura da história “O Museu da Emília” de Monteiro Lobato. Trabalhar na linguagem teatral através do fantoche.
- Roda de conversa sobre “O que é um museu” e “pra quê serve um museu”.
- Confeção de um fantoche em material tipo TNT com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, seguida da montagem de uma pequena dramatização com os personagens construídos em fantoches sobre a história do Museu da Emília e, mais ainda, sobre como aprendemos sobre a passagem do tempo através das histórias que os objetos contam. O ontem, o hoje e o amanhã se entrelaçam entre histórias e memórias. O tempo que não para de se movimentar através das nossas experiências diárias, é contado, datado e controlado por invenções humanas que organizam o cotidiano ao longo de horas, dias, meses, anos...

Resultados das ações propostas

Com o intuito de alcançar o proposto no projeto, foram planejadas atividades com o objetivo de auxiliar as crianças na compreensão das relações temporais presentes em seu cotidiano, como o antes e o depois, hoje, ontem e amanhã, o quanto duram certos acontecimentos. Trabalhamos com um álbum de fotografias onde as

crianças observaram e questionaram sobre o que faz um bebê, o que faziam quando eram bebê e deixaram de fazer a medida que foram crescendo. Uma observação importante e bem explorada pelas crianças foi sobre a sabedoria e o carinho dos avós, ao dizerem que sempre brincavam, conversavam e passavam um tempo com eles, e que era muito bom ter avós. Através deste álbum foi possível estabelecer comparações entre diferentes momentos das suas vidas, explorando a passagem do tempo.

Outro procedimento utilizado foi a medição da passagem do tempo com o uso do relógio, regulando a hora de acordarmos, de irmos à escola, de lancharmos, de recrearmos, de irmos pra casa, de dormirmos... Eles reconheceram que tinham um aparelho destes em casa, nas suas mais variadas formas: na parede, no pulso, nos eletrodomésticos. A atividade foi finalizada com a pintura de uma ilustração e confecção de um relógio de pulso de cartolina para cada aluno.

Como o trabalho sob a perspectiva do tempo pressupõe a percepção do aluno como sujeito único, repleto de valores e subjetividades, que percebe o movimento temporal de formas diferentes, diretamente relacionadas com suas experiências familiares e grupos sociais mais amplos, trabalhamos essa individualidade, como é percebida por elas mesmas e como se assemelham e diferenciam dos outros. Levamos para a sala uma “caixa surpresa”, com muitos ornamentos externos de modo que chamasse a atenção assim que a vissem, e internamente um espelho. A brincadeira consistia em cada um ver o conteúdo daquela caixa surpresa individualmente sem contar para o coleguinha o que havia visto, tinham que guardar segredo até todos terem visto o conteúdo da caixa. E assim se seguiu a cada um que curioso via o que tinha dentro da tal “caixa surpresa” de imediato se via o rostinho de alegria, ao perceberem que o que tinha de mais valioso e precioso dentro daquele presente eram eles. Ao finalizar, foi pedido que cada um desenhasse o que viu dentro da caixa. E resultaram em belíssimos desenhos retratando como eles eram e estavam naquele momento, expressões faciais, as roupas que vestiam e o que gostavam de fazer... Esta

etapa do projeto foi importante para trabalharmos mais adiante com as noções de temporalidade, tendo em vista a importância de cada um perceber o seu cotidiano, como fazem suas atividades e o quanto duram certos acontecimentos, o quanto de tempo levam para chegar ou passar.

Na sequência trabalhamos o livro *Gato Xadrez no Jardim do Relógio* de autoria da Bia Vilela. A História trata de um jardim onde tudo tem o seu horário e o gato experimenta a relação com o tempo e descobre que ter hora para tudo não é de todo ruim. Ao organizar seu tempo o Gato Xadrez consegue fazer suas atividades e realizar as brincadeiras favoritas. Após a leitura da história, seguiu-se uma roda de conversa sobre o que acharam mais legal, e o mais destacado foi a quantidade de brincadeiras que o gato fazia no jardim (o tempo dava para fazer tudo aquilo?). Montamos a sequência da história, confeccionamos e enfeitamos máscaras do gato xadrez e assistimos a uma contação de histórias musicada do gato xadrez. Nossa culminância semestral foi a apresentação desta história. A compreensão e participação dos alunos na atividade foram bastante expressivas, pudemos trabalhar a autonomia e confiança ao se apresentarem em público, além do envolvimento na preparação de toda a sequência de forma ativa.

Na sequência do projeto as atividades contemplaram a percepção das ações que são realizadas ao longo do dia, com a identificação das tarefas que, normalmente, realizamos na parte da manhã, na parte da tarde e na parte da noite em forma de linha do tempo através de ilustrações. Assim, foi proposta a construção de uma “linha do tempo” onde os alunos puderam sequenciar acontecimentos em sua ordem, trabalhando as noções de dia e noite.

O trabalho com histórias infantis também se fez presente nesta etapa e a escolhida foi a história de *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* de autoria da Julie Vivas e de Men Fox, a história de um menino que morava ao lado de um abrigo de idosos e todo dia ia conversar com os seus amigos...nas várias conversas surgiam as lembranças da família, de algum evento que lhes fora importante, sentimentos de saudade, tristezas e alegrias. Eram

histórias vivenciadas por aquelas pessoas e tudo girava em torno da memória.

O objetivo era iniciar um trabalho que explorasse para além do tempo próximo, do dia-a-dia, mobilizando lembranças possíveis de vir à tona, tendo em vista a faixa etária das crianças. O recurso à memória afetiva possibilitava essa mobilização. Após a leitura do livro e a visualização das suas belas e curiosas ilustrações fizemos uma roda de conversa para falarmos sobre o que nos leva a lembrar de algo ou nos faz esquecê-lo. E seguimos comentando sobre o que podemos descobrir com os nossos brinquedos; quais pessoas, momentos e histórias eles nos ajudam a lembrar.

Desta forma, foi solicitado a cada criança um brinquedo do qual gostasse e contasse para as professoras e colegas a história daquele brinquedo e o porquê dele ser tão especial. O resultado foi uma tarde de compartilhamento de experiências, com a mobilização de aprendizagens diferenciadas em seus múltiplos aspectos, uma vez que as crianças manusearam os brinquedos ao responder e também ao perguntar a seus colegas as mais diferentes questões sobre os objetos. Operações de observação, descrição, datação aproximada, construção de narrativas com sucessão de eventos, foram mobilizadas. Além da demonstração de diferentes sentimentos como alegria, entusiasmo ao contar as histórias, curiosidade ao perguntar, esforço nas tentativas de contextualização dos eventos narrados.

Neste projeto, as estratégias pedagógicas foram pensadas para trabalhar com noções temporais com as crianças, mas à medida do encaminhamento das atividades outras propostas tornaram-se possíveis, como o manuseio de objetos com a intenção de ampliarmos suas descobertas, a percepção das relações temporais e a construção de narrativas orais e/ou ilustradas. Neste caso, os brinquedos assumiram o papel de fonte para o conhecimento de fatos ocorridos em outros momentos ao serem descritos, contextualizados temporalmente e inseridos em determinado contexto temporal e social, à maneira da narrativa das crianças. Para Cooper (2012, p.21)

crianças em particular gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, quando simplesmente não existe uma resposta 'correta' ou esta ainda não é conhecida pela criança.

Em seguida trabalhamos com o livro *O Museu da Emilia*, de Monteiro Lobato, que nos possibilitou o contato com a linguagem teatral e a estratégia do fantoche. Nesta narrativa, a bonequinha de pano arteira desejava construir um museu de coisas esquisitas, e para isto teve que contar com a ajuda de seus amiguinhos do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Antes de partirmos para a encenação da história conversamos sobre o que é um museu, do que ele é formado, o que as pessoas fazem ao visitar um museu. As respostas foram as mais variadas e curiosas. O trabalho com o museu não foi ampliado neste momento, uma vez que a atividade carecia de novas sistematizações. Nossa intenção era a continuidade da experiência com os objetos e a leitura da história sobre o museu propiciava a sequência do diálogo, das perguntas, o estímulo à curiosidade e à imaginação. Logo depois realizamos a confecção dos fantoches que fariam parte da encenação da história contada no livro.

Desafios a superar...

Trabalhar a compreensão de tempo com as crianças apesar de não ser tarefa de fácil realização, sobretudo, devido ao tempo necessário para a sequência das atividades e suas retomadas, o trabalho ocorreu num movimento muito dinâmico e progressivo, no sentido da apropriação pelas crianças. A participação, o empenho, a agitação na realização das atividades foram marcantes na realização do trabalho. Para isso, o acolhimento da proposta pela gestão da escola e a parceria com a professora supervisora foram determinantes para o êxito das atividades.

Sabemos que para a construção da percepção temporal e compreensão de que tudo existe dentro e a partir de uma relação espaço temporal é necessário explorar elementos do cotidiano das crianças, numa perspectiva do antes e depois.

No universo escolar da educação infantil esse aspecto é estruturante do trabalho a ser realizado para que a criança não apenas vivencie suas experiências no tempo, mas também aos poucos possa observar, descrever e narrar as mudanças que acontecem e consiga compreender que as vivências de outros tempos só podem ser acessadas pelas evidências deixadas ou pelas memórias guardadas.

Neste trabalho, o reconhecimento das singularidades de cada criança que acessa esse universo de saberes torna-se fundamental, já que cada criança é um ser constituído de muitas histórias, de cultura e de uma relação única com o tempo. Dessa forma, o trabalho permeou a história de cada um e suas relações sociais com os meios em que vivem, constituindo-se um desafio superado à medida que as atividades foram sendo realizadas, com os cuidados necessários, com leveza e sensibilidade, em atenção especial a cada criança e sua história de vida.

O uso de linguagens literárias e visuais também figurou como um desafio ao tempo em que exigiu uma pesquisa cuidadosa e um planejamento articulado das atividades e a seleção do material, além de requerer a inserção destas diferentes linguagens no trabalho cotidiano na sala de aula possibilitando o exercício interdisciplinar que termina por contribuir com uma aprendizagem mais integrada, ao ampliar o olhar e interação com o universo dentro e fora da escola.

Dessa forma, podemos afirmar que existem formas de trabalhar sob a perspectiva do tempo com crianças na Educação Infantil, buscando alternativas diferenciadas, com material ilustrativo, lúdico e criativo e, sobretudo, com uma metodologia baseada nos modos próprios de ensinar e aprender história, tendo em vista ser o tempo sua “matéria-prima”.

Em nossa formação e prática docente acreditamos que este trabalho é fundamental no processo de escolarização das crianças, sem deixarmos de compreender o quanto se configura em desafio e conquista o trabalho de ensinar/aprender a se perceber e a pensar historicamente.

A construção da percepção temporal e da compreensão que existimos numa relação com o tempo e num laço permanente, embora não fixo, com o passado; que este não está “morto”, visto que é parte constitutiva de todo ser humano, a começar pelas histórias de cada um e suas relações sociais e com o meio em que vivem, formam um conjunto de desafios a ser superado no cotidiano da escola e, em particular, na iniciação do processo de escolarização das crianças, na Educação Infantil, na perspectiva de uma “alfabetização histórica”.

Referências

- BONDIOLI, Anna (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base, 2012.
- _____. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

A vivência do PIBID como estudante de escola parceira e depois como bolsista de Iniciação à Docência

Carlindo José da Silva Júnior¹

Lucas Victor Silva²

Introdução

O PIBID em suas diretrizes fundamentais se compromete com a valorização do magistério e com melhoria da qualidade do ensino nas instituições da educação básica e da formação de professores nas instituições de ensino superior. A avaliação da efetividade do programa depende do alcance de metas de qualidade presentes portanto em espaços educacionais diversos mas que vivem intenso processo da articulação desejada na literatura pedagógica. Neste artigo desejamos refletir sobre os efeitos do programa na trajetória de um mesmo indivíduo que viveu o programa enquanto estudante do ensino básico em uma escola parceira e que agora dele participa enquanto estudante de licenciatura bolsista de iniciação a docência. De certa forma,

1 Discente do Curso de Licenciatura em História da UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: carlindojos9@gmail.com

2 Professor do Departamento de Educação da UFRPE. Coordenador de Área de História do PIBID UFRPE. Orientador. Contato: lucasvictor.ufrpe@gmail.com

o PIBID serviu como incentivo tanto para o ingresso na universidade, quanto na licenciatura em História. Este texto tem um caráter autobiográfico, uma vez que relata e reflete sobre a trajetória específica de um dos seus coautores. Aqui, desejamos dar subsídios para reflexões futuras sobre os efeitos do PIBID no corpo discente da educação básica sobretudo no que diz respeito às escolas profissionais futuras.

Vários trabalhos corroboram e enfatizam a importância do PIBID para os alunos das licenciaturas, dos quais podemos destacar “Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História” de Carla Beatriz Meinerz (2013), “Formação Docente e Cotidiano Escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID” de Márcia Marlene Stentzler (2014) e “Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do programa institucional de iniciação à docência” por Andréa Rosana Fetzner e Maria Elena Viana Souza (2012). Para as autoras, o contato que o programa possibilita ao bolsistas e futuros docentes com o ambiente escolar permite o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre docentes já experimentados na prática e aqueles que estão em formação, entre outros. Outra prova importante do reconhecimento que o programa acabou por receber ao longo de sua existência foi a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através da Lei de N° 12.796 de 4 de abril de 2013, que o coloca como sendo de grande importância para a formação de profissionais da educação básica.

É intuito nosso, demonstrar o valor e o impacto da interação dos bolsistas no ambiente escolar, se de fato as atividades fomentam o estudo e uma busca prazerosa pelo conhecimento por parte dos estudantes. Importante também é destacar os desafios enfrentados pelos bolsistas de iniciação à docência e demais atores do programa, que se apresentam de variadas formas, tendo os primeiros que desenvolver estratégias e táticas para sua superação, buscando a promoção do ensino de qualidade nas instituições de ensino básico aonde estão atuando e o melhor aproveitamento possível da experiência da docência.

Experiência como aluno em escola parceira do PIBID

Minha vivência e relação com o PIBID iniciou em 2013, quando ainda era estudante do Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, localizada no município de Camaragibe, na Região Metropolitana do Recife. A escola era bastante jovem, criada em 2012 e passou a ter um prédio próprio em meados de 2013, prédio este que possuía uma eficiente, diversificada e renovada estrutura contando com vários laboratórios, biblioteca, quadra esportiva e salas climatizadas, o que de certa forma facilitou bastante as atividades escolares e posteriormente do programa. O nome da escola é uma homenagem feita pelo Governo do Estado de Pernambuco ao estudante de Biomedicina Alcides do Nascimento Lins, cujo assassinato em 2010 repercutiu em todo o país, pelo fato do mesmo antes ter se destacado por se classificar em primeiro lugar no vestibular da UFPE em Biomedicina sendo oriundo de uma família bastante desfavorecida. O perfil dos estudantes era bastante variado, sendo que uma parte significativa, na qual eu estava incluído, vinha de municípios próximos, principalmente de São Lourenço da Mata, grande maioria do alunado era proveniente de camadas populares.

O projeto começou a ser implantado por intermédio de professores da escola, Bruno Barros que lecionava Filosofia e Sociologia, Micheline Pina, docente de História e Cristiane Lacerda, professora de Química, que tinham boa relação com a UFRPE e aceitaram o papel de supervisionar o programa. A partir de 2014, chegaram os bolsistas de áreas como Matemática, Física, Química, Biologia, Informática, Educação Física, Letras e História. As atividades do programa logo começaram, os bolsistas após uma sondagem das turmas, passaram a analisar a estrutura da escola e a forma de aproveitá-la, os bolsistas buscaram separar suas atividades por turmas, de forma que a maioria dos alunos participassem por diferentes projetos.

Minha turma participou de uma atividade bastante interessante e diferenciada, que foi a oficina de robótica, desenvolvida por

bolsistas de Física, Matemática e Informática. Havia kits de robótica presentes na escola e foram empregados nas atividades por serem bastante didáticos. A atividade buscava desenvolver através da montagem dos robôs conteúdos curriculares da disciplina de Física, Matemática e conceitos utilizados na Informática, disciplina que nós não tínhamos na escola. A atividade era supervisionada pela professora de História que cedia uma de suas aulas. Enquanto que outra turma desenvolveu um forno solar com outros bolsistas de física e matemática, supervisionados pelo professor de Matemática. Bolsistas de Letras desenvolveram uma atividade bastante interessante com o auxílio da docente da área que foi a confecção de um jornal escolar, o trabalho por ser mais elaborado contou com a participação de mais de uma turma, os alunos divididos em equipes de trabalho, auxiliados pelos bolsistas. Logo saíram diversos textos e matérias variadas compondo o “Jornal F5”, nome escolhido pelos estudantes, para o periódico, cujo conteúdo era composto tanto por temas gerais quanto aqueles relacionados ao dia-a-dia da escola e dos alunos.

Porém a atividade que foi mais fascinante para mim durante minha relação com o projeto e que me marcou profundamente, foi o evento realizado em conjunto com o PIBID e a Comissão da Verdade de Pernambuco cujo tema era a repressão e violação de direitos humanos durante a ditadura civil-militar, que contou com exposição de banners que contavam a história do regime e como ponto alto uma roda de debates e diálogo com presos políticos, pessoas que combateram o regime, com mediação da coordenação do PIBID de História da UFRPE. O evento foi muito interessante para nós, alunos, por contar com a presença de pessoas que viveram a história e relataram seus pontos de vista. Colocamos a eles vários questionamentos que foram prontamente respondidos. Ainda tivemos como suporte para o debate a exibição de documentário “A noite que durou 21 anos” que também contavam com entrevistas com pessoas que participaram do combate à ditadura. Ainda que eu já estivesse bastante decidido a

cursar História, essa atividade me deu mais ânimo para seguir em frente, pois mostrou bem qual é o papel do historiador e sua importância na sociedade.

Acredito que o tempo em que tive contato com o PIBID como aluno foi muito proveitoso tanto para minha vida como estudante do ensino médio, quanto para o que se seguiu, o meu ingresso na vida universitária, as ações do programa que vivenciei me deixaram mais confiante na profissão de educador, seus desafios e suas alegrias. O professor não precisa seguir um modelo tradicional. Pode ir além em sua prática. Percebi através de conversas com colegas de escola que não fui somente eu que saí com essa impressão, tanto que outros também decidiram por cursar licenciatura e chegaram a também ingressar no PIBID de suas instituições. É possível afirmar que além de cumprir as suas obrigações perante a CAPES o programa conseguiu realizar transformações profundas na mente dos estudantes.

Vida acadêmica e entrada no programa

O ingresso na universidade se deu de forma tranquila, com as devidas adaptações necessárias, quando estava no 3º período, um novo edital de seleção do PIBID foi aberto e me inscrevi, fui aprovado e ingressei no programa, escolhendo o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – Codai para iniciar minhas atividades, pelo fato deste se localizar mais próximo de onde resido. Em 26 de abril fui a escola pela primeira vez, encontrei uma das supervisoras, prof. Suely Lima que me deu instruções e me introduziu no ambiente da instituição, apresentou-me a estrutura da escola e alguns funcionários com o pedagogo, a coordenadora pedagógica e o diretor, logo depois conheci a prof. Maria José Gabriel, docente de História e Sociologia, que além de supervisora seria aquela que eu acompanharia durante as aulas e demais atividades.

Primeiras experiências como bolsista ID

As atividades como bolsistas começaram de forma bastante agradável. Minha ida a escola acontecia nas terças pela manhã e quintas à tarde. Passei a acompanhar aulas do 3º ano e 2º ano do Ensino Médio. Comecei logo a procurar me integrar aos alunos e conhece-los para em seguida propor atividades que auxiliassem no seu desempenho e aprendizado dos conteúdos de História. Consegui no mês de maio e junho realizar algumas intervenções, envolvendo o período Regencial e o Segundo Reinado no Brasil e Primeira Guerra Mundial, para alunos do 3º ano e Revolução Inglesa para alunos do 2º ano. Tive algumas dificuldades na organização dos conteúdos e no tempo disponível das aulas. Mas consegui aparar as arestas e ao mesmo tempo criar intervenções mais interativas e que estimulasse perguntas sobre aquilo que estava sendo apresentado, utilizando inclusive trechos de documentários. Na abordagem sobre a 1ª Guerra Mundial apresentei filmes cujos conteúdos não eram facilmente vistos em livros didáticos, tais como questão do *front* Africano e do Oriente Médio, o processo de emancipação dos povos árabes, dentre outros. Tive dificuldades em formular um projeto, pois não conseguia ver um tema que fosse prazeroso e que os estimulasse a conhecer melhor a História, ainda que pensasse em uma série de temas não via como encaixá-los na realidade dos estudantes.

No início do segundo semestre, pouco depois da reunião de planejamento dos bolsistas do CODAI, uma bolsista de Química apresentou aos demais uma proposta de projeto multidisciplinar que envolvesse o modelo CTS – Ciência Tecnologia e Sociedade, esse projeto se estenderia por vários encontros, cada um sendo coordenado por um bolsista de área diferente e que procurasse mostrar como a ciência e a tecnologia estão presentes no cotidiano das pessoas, embora não sejam percebidas. Boa parte dos bolsistas da escola decidiu participar do projeto, que envolveu bolsistas de Química, Educação Física, licenciatura em Ciências Agrícolas, Letras, Matemática, Física e História, foram organizados encontros

que se estenderam do mês de agosto ao começo do mês de outubro, realizados com a turma do 1º ano em horário de contra turno escolar. Fiquei encarregado de apresentar um histórico sobre o modelo CTS e sobre a divulgação científica em geral.

O projeto terminou de forma bastante satisfatória, sendo apresentado na XVI JEPEX UFRPE. Nossa conclusão foi de que os alunos de fato tiveram uma mudança de pensamento e passaram a perceber de forma diferente o mundo a sua volta e pensar criticamente, percebendo através das nuances como a ciência está presente em seu dia-a-dia desde as formas mais simples até as mais complexas, e como agir de forma cidadã, além de que a ciência pode ser usada tanto para a melhoria da vida do ser humano como um todo, quanto para a destruição e o sofrimento.

Também neste semestre, mais especificamente em outubro, sob orientação do professor Lucas Victor e percebendo carências dos estudantes, desenvolvi um projeto de Pré-ENEM com Os alunos com resolução e discussão de questões com a temática de Brasil Colonial, houveram três encontros e o projeto está inconcluso devido a questões de ordem superior na instituição.

O que eu pude apreender nesses sete meses como bolsista, foram as dificuldades e desafios que a docência apresenta e como os professores fazem para superá-los, minha grande dificuldade nesse tempo foi conseguir pensar e colocar-me no lugar dos alunos e relacionar-me de forma mais interativa e dinâmica com eles, espero conseguir alcançar isso no decorrer do tempo e das atividades que pretendo desenvolver.

O PIBID de fato, para mim, representa uma enorme contribuição para a formação do docente, através das experiências e desenvolvimento de projetos, intervenções, monitorias e acompanhamento de aulas no decorrer das atividades do programa como um todo, esses fatores foram fundamentais na minha escolha de fazer parte deste trabalho, pois o programa permite aprimorar minha formação e ao mesmo tempo, ter a oportunidade de produzir atividades tão prazerosas e gratificantes quanto as que participei quando fui aluno do ensino básico.

Considerações finais: balanço das experiências do PIBID como estudante do ensino médio e bolsista ID

Após este apanhado de experiências que envolvem dois lados cruciais na realização do PIBID, é possível ter uma visão mais completa e rica do mesmo, como o seu alcance e capacidade de influenciar e formar consciências no meio escolar e acadêmico.

Partindo desse sentido de como o programa muitas vezes é crucial na formação do professor temos essa citação de Carla Beatriz Meinerz (2013, p.232) em seu trabalho acerca do PIBID/UFRGS de História:

Assim, mais do que *impactos*, entendidos como ações e apropriações de práticas docentes, o PIBID possibilita a construção de *pactos*, compreendidos enquanto desenvolvimento de relações inovadoras entre professores em formação inicial e docentes em atuação laboral, a partir da inserção cotidiana nos tempos/espaços escolares, constituindo processos de maior fluxo e duração.

Para os bolsistas, o programa é, portanto, um espaço tanto da aprendizagem de práticas docentes já consolidadas quanto espaço da construção de novos saberes e fazeres que formarão o futuro professor. Esse processo foi percebido por mim, durante esse período, ainda que curto como bolsista, as observações das práticas já adotadas me permitiram formular as atividades de forma mais coerente com o ambiente em que me encontrava, e os conhecimentos trazidos da universidade me auxiliaram a criar novas formas de abordagem de temas já exaustivamente tratados na disciplina de História e ainda assim já superados ou transmitidos de forma errônea.

Outro aspecto que podemos considerar importante e que é oferecido pelo programa é a oportunidade que ele dá aos alunos de licenciatura de conhecer a estrutura do espaço escolar de uma

forma prática e participativa, como bem escreve Maria Marlene Stentzler (2012, p.5-6):

A prática educativa é mobilizadora de diversos saberes na formação docente, sendo possível ao licenciando construir e reconhecer formas próprias de lidar com os saberes pedagógicos, pois, se posiciona como agente de transformação tecendo ações em contextos diferenciados de aprendizagem. Para tal, faz-se necessário conhecer o real funcionamento de uma escola, para além dos saberes disciplinares, mas como campo permanente de construção de conhecimento, onde é possível experimentar, compartilhar saberes sociais e construir identidade.

Tendo este conhecimento prévio adquirido através do PIBID, o futuro docente acaba sendo mais capacitado a lidar com problemas dessa natureza e a utilizar o ambiente a seu favor.

Seguindo na linha da relação entre o PIBID e a Universidade, demonstrando que o programa e processo que ele cria gera uma via de mão-dupla de benefícios, afirmam Rosana Fetnzer e Viana Souza (2012, p.690-691), pesquisadoras da UNIRIO:

Os dois espaços (universidade e escola) são diferentes; todavia, por parte da universidade, há uma intencionalidade de integração da formação, sem dicotomia entre teoria e prática, uma vez que ambas precisam ser refletidas por meio das aprendizagens da docência. Sendo assim, escola e universidade seriam espaços de formação teórico-prática.

A universidade então sai também com beneficiária, pois sua formação se fortalece, ao ser confrontada com a prática, se consolidando caso dê bons resultados, enquanto que a escola pode vir a ter suas práticas confrontadas pelas teorias e por fim aprimoradas com vista a atender melhor os alunos.

Somando então as duas experiências que eu presenciei, mais os textos lidos acerca dos resultados do programa, é possível concluir as diversas benesses que este carrega da época em que era estudante e tive contato pela primeira vez com o projeto, eu pouco conhecia profundamente e não fazia ideia do universo acadêmico, mas ainda assim o pouco que chegou até mim foi bastante importante para o meu futuro e ainda na época para meu aprendizado e formação cidadã, as diversas atividades realizadas, dos grandes projetos às intervenções me deram noção de robótica, como funciona e se estrutura um jornal e os horrores de uma ditadura pela voz de quem sofreu na pele suas agruras e lutou pelo seu fim.

Já como estudante universitário e posteriormente bolsista ID, eu vi o programa com um olhar mais aprofundado, compreendendo melhor seu funcionamento e como eu através dele poderia melhorar a realidade de tantos outros alunos da mesma forma que ocorreu comigo no passado, acabei também por presenciar as dificuldades e as lutas diárias de quem trabalha para que o programa aconteça e que a educação tanto básica quanto superior melhore, que tenhamos cada vez mais professores sintonizados com as mudanças nos conteúdos e metodologias do ensino. Vivi também como bolsista, os desafios da função e de como planejar algo que fosse útil para o aprendizado e para a vida prática dos estudantes e que ao mesmo tempo fosse prazeroso e pudesse despertar sede de conhecimento pela parte deles.

Portanto, depois de vivenciar dois papéis no programa, posuo maior respeito e desejo de que este permaneça e se aprimore, atendendo cada vez mais os anseios da sociedade, tanto na questão da melhoria na qualidade do ensino, quanto na de formar e capacitar professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases para a educação nacional.** Disponível em: <<https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BRASIL. Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do programa institucional de iniciação à docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2016.

FETNZER, A. R.; VIANA SOUZA, M. E.. Concepções de Conhecimento Escolar: potencialidades do programa institucional de iniciação à docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.03, jul. /set. 2012.

MEINERZ, C. B.. Estágios de docência e PIBID: impactos *inimagináveis* no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 2, n° 6, Agosto, 2013.

STENTZLER, M. M.. **Formação docente e cotidiano escolar**: Novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_32_44_1274-7226-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2016.

DADOS DOS(AS) AUTORES(AS)

Alcileide Cabral do Nascimento

Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Contato: alcileide.cabral@gmail.com

Bruno Barros da Silva

Professor da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Supervisor do PIBID/UFRPE, subárea de História, na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins. Contato: professorbrunobarros@hotmail.com

Carlindo José da Silva Júnior

Discente do Curso de Licenciatura em História da UFRPE. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: carlindojos9@gmail.com

Danton Soares Brasil dos Santos

Licenciando em História pela UFRPE. Bolsista de iniciação à docência na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, subárea de História. Contato: danbrasil95@gmail.com

Diana Barbosa do Nascimento Paraíso

Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE.

Elton Gleyson Oliveira da Silva

Discente do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE. Contato: eeltonsilva2015@gmail.com

Felipe Cruz de Lima

Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: felipecruz.lima@hotmail.com

Gilvânia Cândida da Silva

Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: gil.nd93@gmail.com

Humberto da Silva Miranda

Orientador. Docente do Departamento Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades- PPECI, Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco. Docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Contato: humbertoufrpe@gmail.com

Ítalo Nery de Albuquerque Rego

Discente do Curso de Licenciatura em História. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE.

Joelma Rodrigues de Oliveira

Professora da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência do PIBID/UFRPE. Contato: joelmacegp@yahoo.com.br

João Lucas dos Santos Souza

Discente do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE. Contato: joaolucas9628@gmail.com

Johnny Rodriguez Alves da Silva

Discente do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE. Contato: joohnny906@gmail.com

Juliana Alves de Andrade

Professora do Departamento de Educação da UFRPE. Coordenadora de Assuntos de Processos Educacionais do PIBID/ UFRPE. Bolsista CAPES. Contato: lucasvictor.ufrpe@gmail.com

Lúcia Falcão Barbosa

Professora Associada II do Departamento de História/UFRPE. Coordenadora Institucional do PIBID/UFRPE. Contato: urugute@uol.com.br

Luiz Felipe de Santana

Discente da Licenciatura em História. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato: lfelipe-santana@bol.com.br

Lucas Victor Silva

Professor do Departamento de Educação da UFRPE. Coordenador de Área de História do PIBID UFRPE. Contato: lucasvictor.ufrpe@gmail.com

Maria Paula da Silva Presbítero

Licencianda em História pela UFRPE. Bolsista de iniciação à docência na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, subárea de História. Contato: presbiteropaula.pp@gmail.com

Marta Margarida de Andrade Lima

Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Pedro Paulo Gomes Soares

Discente do curso de Licenciatura em História/UFRPE Bolsista de Iniciação à Docência. PIBID/UFRPE. Contato: pedro_bledine@hotmail.com

Rozélia Bezerra

Orientadora. Docente do Departamento de História. Universidade Federal Rural de Pernambuco. contato: rozeliapernambuco@hotmail.com

Sílvio Ricardo Gouveia Cadena

Mestre em História. Professor da Rede Básica de Ensino. Ex-Bolsista de Iniciação Científica.

Tamyres Maria Roque da Silva C. de Barros

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco Unidade Acadêmica de Garanhuns. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRPE.

Willams Augusto dos Santos Bezerra

Discente da Licenciatura em História. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. Contato. willaaugustog8@gmail.com

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

Neste quinto volume da Coleção **Docência em Formação** oferecemos ao público as contribuições dos/as bolsistas (discentes, orientadores/as, supervisores/as e coordenadores/as) da subárea de História do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco. São textos sobre as mais diversas atividades realizadas e experiências vivenciadas, em especial, a abordagem de conteúdos de ensino emergentes e o uso de metodologias de ensino renovadas no âmbito da história escolar.

A ORGANIZAÇÃO

ISBN 978-65-86466-10-2



9 786586 466102