

EDUARDO GOMES DA SILVA FILHO
MARCOS PAULO MENDES ARAÚJO
- Organizadores -

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA



OLYVER EDITORA

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE
ENSINO DE HISTÓRIA NA
AMAZÔNIA

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo
Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles
Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar
Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo
Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Dra. Iraci Nobre da Silva
Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguay)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Júlio César Ferreira Lima

Instituto Federal do Ceará | Campus Fortaleza | IFCE (Brasil)

Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen | UJAEN (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y Políticas | Asunción
(Paraguay)

Profª Drª. Mariana Anecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de
La Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Eduardo Gomes da Silva Filho
Marcos Paulo Mendes Araújo
Organizadores

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA

Maceió-AL
2021


OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
IMAGEM DE CAPA <https://www.shutterstock.com/pt/discover/10-free-stock-images>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S156p

FILHO, Eduardo Gomes da Silva. ARAÚJO, Marcos Paulo Mendes.

Práticas e Experiências de Ensino de História na Amazônia. [recurso digital] / Eduardo Gomes da Silva Filho, Marcos Paulo Mendes Araújo.(Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-71-0

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Experiências educacionais. 2. Práticas de ensino. 3. História. 4. Amazônia.
5. Metodologias inovadoras. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
Denise da Silva Menezes do Nascimento.....	08
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
Construindo o jogo “Amazônia Colonial”: experiências pedagógicas com professores indígenas de Manaus	
Júlio Santos da Silva	
Admilton Freitas das Chagas Filho.....	19
CAPÍTULO 2	
Imagem e representação do indígena na educação municipal: caminhos da Lei 11.645/08	
Lídia Helena Mendes de Oliveira.....	34
CAPÍTULO 3	
O uso da Cartografia Histórica e da Cartografia Temática para o ensino de História da Amazônia	
Lucas Montalvão Rabelo.....	53
CAPÍTULO 4	
A história em quadrinhos e o blog juntos no ensino autônomo da sala de aula	
Luiz Cleison Xavier Diniz.....	74
CAPÍTULO 5	
A África vive na Amazônia: relato de uma experiência na Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Bibeiro (Manaus - 2019)	
Marcos Paulo Mendes Araújo	
Sara Moreira dos Reis.....	89
CAPÍTULO 6	
O impacto do programa residência pedagógica no ensino de História dos alunos do 9º ano da Escola Raimundo Gomes Nogueira da rede básica de Manaus	
Girlane Santos da Silva.....	105
CAPÍTULO 7	
Educação e cidadania no Brasil contemporâneo: um direito de quem?	
Lucília Dutra Prestes.....	122
CAPÍTULO 8	
O aprendizado contínuo no ambiente da sala de aula	
Wender de Souza Ciricio.....	137

PREFÁCIO

Denise da Silva Menezes do Nascimento¹

(As populações indígenas foram submetidas a longos processos de invisibilidade e silenciamento...).

Este capítulo pretende relatar como foi desenvolvido tal projeto, no intuito de inspirar mais ações desse tipo em outras escolas.

A partir da lei 11.645, de 2008, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo que os alunos tenham acesso aos:

Diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.²

Muito se tem falado e escrito sobre a “descolonização” do estudo de História, nos levando a inserir em nossas pesquisas e aulas povos e regiões até então preteridos pelos historiadores de ofício. Os ganhos de tais inquietações, já podem ser vistos na inserção de estudos dedicados à história de populações do continente africano que vão

¹ Professora Associada de História Medieval da Universidade Federal de Juiz de Fora. Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo.

² **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

muito além do Egito Antigo ou do comércio de negros no período Moderno ou ainda do neocolonialismo da Idade Contemporânea.

A passos ainda muito lentos, vamos caminhando no sentido de uma história menos centrada no homem branco e europeu. Há muito ainda a ser feito e, nesse sentido, surgem perguntas que evidenciam que há um longo caminho a ser percorrido. Trajeto este que constantemente nos indaga sobre o que sabemos a respeito dos povos originários do Brasil? Qual o seu lugar nos artigos acadêmicos e nos materiais didáticos destinados à Educação Básica? Esta coletânea sinaliza para práticas que nos ajudam a (re)pensar o papel de negros e de povos indígenas na pesquisa e no ensino de História.

No texto intitulado “Construindo o jogo ‘Amazônia Colonial’: Experiências pedagógicas com professores indígenas de Manaus” Júlio Santos da Silva e Admilton Freitas das Chagas Filho, compartilham uma experiência pedagógica vivenciada com professores indígenas. Tal atividade, visava oferecer subsídios para que docentes de diferentes etnias e que não possuíam formação acadêmica formal em História, pudessem através do jogo, acessar conhecimentos sobre a Amazônia no período colonial de modo a adequar as discussões do ambiente acadêmico às demandas e especificidades da sala de aula, implementando a chamada “transposição didática”, que é quando conseguimos “traduzir” um conceito acadêmico em algo compreensível para os alunos.

Na construção do jogo de tabuleiro, os docentes adaptaram o mapa elaborado pelo padre Samuel Fritz (1707) para ser a base do jogo e fizeram uso de dois documentos históricos que permitiram a crítica documental tão cara aos historiadores: os “*Autos da devassa contra os índios Mura do rio Madeira e nações do rio Tocantins (1738-1739)*” que traz toda a Devassa contra os índios Muras ainda no século XVIII e o “*Dossiê Munduruku*”, que está disponível em formato de livros e conta com diversos documentos oriundos da administração portuguesa.

Conforme destacado anteriormente, a construção da atividade teve o protagonismo de docentes indígenas, preocupados em pensar o

Brasil colonial a partir da existência e experiência dos povos que aqui se encontravam antes do processo de colonização portuguesa.

E isto não é um mero detalhe, é um ponto crucial numa educação que objetiva dar voz a grupos até então marginalizados pela escrita da história. O compartilhamento dessa experiência pedagógica nos motiva a buscar estratégias de aprendizagem que nos ajude a ressignificar a história indígena na Amazônia e a valorizar o papel dos professores de diferentes etnias na divulgação do conhecimento sobre os povos originários do Brasil. Em seu artigo sobre a tentativa de viabilizar uma educação pautada na diversidade étnica e valorização da cultura indígena, Lígia Helena Mendes de Oliveira analisa a caminhada da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus a fim de garantir uma educação escolar indígena diferenciada, baseada no conceito de multiculturalismo que, segundo Candau (2008), visa garantir a expressão e valorização das diferentes identidades presentes num determinado contexto. Nessa trajetória, a autora ressalta a importância de leis que impuseram a obrigatoriedade do ensino da temática indígena no currículo escolar e na formação dos professores.

Este aparato legal, serviu de força motriz para políticas públicas de amparo e garantia de uma educação baseada na premissa decolonial. Assim, a partir de 2012, foram implementadas ações para oportunizar espaços de informação e conhecimento sobre a lei e suas prerrogativas, tendo como público alvo gestores, pedagogos, professores e demais interessados na temática.

Para tanto, foram inseridos momentos de diálogo sobre multiculturalismo e alteridade, realizadas rodas de conversa sobre alteridade e encontros temáticos que abriam espaço para o debate sobre o papel da escola como agente de transformação social, dando aos educandos, tanto os que participaram diretamente do projeto, quanto dos aprendizes secundários que foram alvo dos iniciais multiplicadores, oportunidade para refletir criticamente acerca de questões sobre a composição da sociedade brasileira em momentos pretéritos e nos dias atuais.

Tal como explicitado no título, Lucas Montalvão Rabelo nos leva a pensar sobre a importância do “uso da Cartografia Histórica e da Cartografia Temática para o ensino de História da Amazônia”. Num primeiro momento de sua análise, o autor nos informa acerca das diferenças entre esses constructos imagéticos, salientando que “a Cartografia Histórica utiliza os mapas do passado como fontes históricas, ou seja, entende-os como objetos de análise das relações socioculturais humanas em uma temporalidade pretérita.

Já na Cartografia Temática, os mapas são produzidos na pesquisa, com temas específicos, para a análise espacial dos mais diversos fenômenos humanos”. A partir de tais diferenciações fica evidente que as funções e usos de tais ilustrações são distintas, permitindo, no entanto, pensar historicamente a partir de um diálogo estreito entre a crítica histórica e as representações espaciais imagéticas.

Em seguida o autor se volta para possibilidades de usos da Cartografia Histórica e da Cartografia Temática, exemplificando como esta linguagem gráfica pode contribuir para uma revisão da História da Amazônia sob a perspectiva decolonial. Para tanto, se volta para estudos de Cartografia Histórica que analisam mapas dos povos indígenas da Amazônia Colonial em conjunto com fontes históricas de modo a problematizar as representações indígenas na cartografia do período da conquista e nos chamados mapas dos habitantes.

No tocante à abordagem temática, Lucas destaca que mapas temáticos colaborativos (Francisco de Orellana /1541-1542, por exemplo) podem ser importantes aliados para abordar o início do conhecimento europeu sobre a Amazônia por meio de seu principal vetor de entrada, o rio Amazonas; ou ainda para uma melhor compreensão do processo de ocupação territorial, mensurado pela fundação de vilas e cidades e pela construção de fortalezas, tal como é proposto a partir da análise crítica do Atlas Histórico da América Latina.

Assim, mais do que apontar lacunas no estudo da região amazônica, Lucas nos fornece importantes estratégias para o estudo das sociedades indígenas de modo que possamos visualizar os processos de

colonização e suas implicações entre os povos originários da América, bem como compreender como o processo histórico de submissão das populações nativas e adequação ao projeto colonial encontra seus vestígios também em mapas locais do passado.

Por fim, cumpre salientar que tal estratégia nos permite averiguar como se desenvolvia o confronto entre portugueses e indígenas, auxiliando na compreensão das particularidades do violento e desigual processo de colonização da região norte do Brasil.

No artigo intitulado “A História em quadrinhos e o Blog juntos no ensino autônomo da sala de aula”, Luiz Cleison Xavier Diniz discute a importância do uso associado destas mídias como agentes facilitadores da autonomia e da criticidade discente no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir da experiência vivenciada no curso de Mídias na Educação, realizado no ano de 2009 no ambiente virtual do Eproinfo da Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação, o autor nos leva a refletir sobre o Blog, entendido como um diário virtual das impressões causadas pela História em quadrinhos.

A proposta baseia-se no uso do Blog como uma ação pedagógica facilitadora do ensino, na medida em que este diário virtual viabilizaria, de forma prazerosa e autônoma, comentários discentes diários das atividades discursivas das Histórias em quadrinhos promovidas pelo professor orientador que mediará as discussões dentro da sala de aula.

Tal experiência pedagógica tornaria central a historicidade dos acontecimentos e às múltiplas formas de leitura de um fato social a partir da representatividade de um determinado grupo social. E, nesse sentido, espera-se que esta autonomia e liberdade cognitivas coloque o aluno no lugar de sujeito que constrói o seu saber.

Outrossim, o recurso pedagógico associativo de HQs e blogs possibilitaria ao educando o desenvolvimento de argumentos para comunicar sua posição perante a sociedade, potencializando a criticidade discente frente aos eventos sociais e abrindo possibilidades de recriarem saberes após refletirem sobre o contexto no qual estão inseridos.

O texto escrito por Marcos Paulo Mendes Araújo e Sara Moreira dos Reis – *A África vive na Amazônia: relato de uma experiência na Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Bibeiro (Manaus - 2019)* – tem por objetivo, apresentar uma experiência pedagógica desenvolvida em 2019 com os alunos do 7^a ano de uma escola da Rede Pública Estadual do Amazonas. Por meio de tal atividade os alunos desenvolveram um trabalho que envolvia a História e a Cultura africanas, através da pesquisa e montagem de uma exposição de máscaras ritualísticas de alguns povos de África.

Os autores enfatizam a importância dos alunos do Curso de História da Universidade Nilton Lins que faziam parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Capes para o biênio 2018/2019 no acompanhamento e apoio em todas as fases do projeto proposto.

O desenvolvimento do projeto que culminou na mostra cultural, teve como pano de fundo o conteúdo presente no livro didático utilizado (*História – Sociedade & Cidadania* de autoria do historiador Alfredo Boulos Júnior) que dedicava um capítulo aos povos e culturas africanos (malineses, bantos e iorubás).

Além da orientação da professora de História e dos graduandos do Pibid, os grupos de alunos também contaram com o auxílio da professora de Artes. Na avaliação do projeto os autores concluem que a escolha da metodologia – trabalho em grupo, com normas sendo construídas igualmente de forma coletiva – levou os alunos a refletirem sobre outras possibilidades de sociabilidades em que, tal como algumas populações ou etnias pesquisadas, agem de forma coletiva e cooperativa.

O fato de os alunos terem entrado em contato com uma temática tão rica culturalmente, possibilitou uma série de reflexões, debates e novas possibilidades, tanto no que diz respeito às sociedades africanas, quanto no que concerne às suas vivências socioculturais.

Tal como sugerido pelo título do artigo, Girlane Santos da Silva busca analisar “o impacto do programa de residência pedagógica (PRP) no ensino de História dos alunos do 9º ano da escola Raimundo Gomes

Nogueira da rede básica de Manaus”. A pesquisa ajuda a evidenciar a importância da manutenção e ampliação do PRP, já que permite uma aproximação entre a universidade pública e a comunidade, em especial a escolar, com foco no aluno, seja o discente da educação básica seja o licenciando. A este é dada a possibilidade de conhecer o cotidiano de sala de aula e as especificidades do ensino básico, o que por sua vez, permite a uma análise crítica das temáticas estudadas de modo a atender às especificidades das reflexões e saberes escolares.

Tomando como base os dados coletados a partir de duas perguntas-chave (De que maneira a Residência Pedagógica, em especial no campo da história, pode influenciar no cotidiano escolar? Como a reflexão sobre esses projetos educacionais pode nos auxiliar na construção de argumentos favoráveis à sua ampliação?), a autora nos informa que após a vivência da PRP, 70% dos alunos em suas respostas demonstraram ter compreendido um conceito de ciência histórica ligado a um sujeito heterogêneo, já que se trata “de conhecer nossas raízes”, evidenciando uma concepção de valorização das culturas preta e indígena, além de enxergar essas populações como protagonista de sua trajetória.

Em tempos de “*Fake News*”, que aumenta a importância de um ensino baseado no pensamento crítico, a análise dos dados evidencia que as práticas pedagógicas dos docentes-residentes foram fundamentais para que os alunos entrevistados percebessem que o estudo da História implica em compreender o outro e a si, o contexto e o processo histórico, os grandes personagens e as pessoas como os sujeitos principais da narrativa, a construção do conhecimento científico; levando-o a refletir não apenas sobre o passado, mas também sobre o contexto no qual está inserido.

Já o texto de Lucília Dutra Prestes denominado “Educação e Cidadania no Brasil contemporâneo: um direito de quem?”, analisa uma série de discussões entre alunos concluintes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade Manaus no ano de 2019.

Foram inseridos nos debates temas geradores de importantes reflexões, como nos casos de Educação, cidadania e qual é o papel do

Estado? Para tanto, os discentes recorreram à Constituição Federal de 1988, a fim de analisar as bases jurídicas do papel do Estado na vida dos cidadãos.

Essa discussão acabou sendo adensada, quando eles se depararam com outras nuances da lei, no que concerne à Educação, como no caso da LDB por exemplo.³ Com isso, emergiram outras análises, principalmente no que diz respeito às questões de cidadania e da importância do Programa Bolsa Família no Estado do Amazonas.

Sendo assim, o texto nos traz boas reflexões a respeito do papel do Estado na formação do cidadão, além de proporcionar aos alunos uma experiência necessária tanto para a sala de aula, quanto para a vida!

Já o texto de Wender de Souza Ciricio, aborda relatos de experiências e vivências do próprio autor ao longo da sua jornada educacional. Nele, o autor destaca o início da sua vida profissional no Estado de São Paulo, atrelando tais experiências à prática socioconstrutivista.

Ele afirma que tais estratégias pedagógicas, sobretudo às que estavam atreladas ao ensino de história, melhoraram o rendimento dos alunos, pois muitos deles se encontravam em situação de pobreza e vulnerabilidade social.

Contudo, o autor ainda destaca em seu texto uma mudança de rumos em sua trajetória, a partir da chegada ao Estado de Roraima, onde ele atuou como professor no Instituto Federal de Roraima-IFRR, e na Fundação Bradesco, além de diversos cursinhos particulares da cidade de Boa Vista.

No texto, é possível observamos o relato de algumas práticas pedagógicas, que segundo o autor, demonstraram bastante eficiência junto aos alunos, ele continua a sua narrativa, exaurindo felicidade e satisfação em ser professor, sua preocupação com o aluno para além da sala de aula também é digna de registro e nos mostra que o processo de ensino e aprendizagem está muito além da caneta, papel, do giz e do quadro.

³ A Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases).

Portanto, divido com os leitores a satisfação da leitura desta obra, recomendando-a todos àqueles que acreditam na educação como uma força motriz necessária para a mudança no mundo em que vivemos!

APRESENTAÇÃO

O livro *Práticas e Experiências de Ensino de História na Amazônia*, propõe-se a discutir através dos textos publicados pelos autores, diversas vicissitudes da *práxis* docente, sobretudo, na Amazônia brasileira. Os relatos trazem em seu bojo experiências diversificadas, a partir de relatos de práticas e metodologias diferenciadas acerca do ensino de História em seus diversos níveis.

Por outro lado, intentamos divulgar junto à sociedade, a importância do ensino de História para a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel como ser social, que contribui para um mundo socialmente mais justo e procura acima de tudo, colaborar para a diminuição das desigualdades na Amazônia, no Brasil e no mundo.

É com este espírito de sensatez e otimismo, que os organizadores desta obra, os professores Eduardo Gomes da Silva Filho e Marcos Paulo Mendes Araújo, recomendam a leitura dos textos desta coletânea, a fim de descortinar assuntos importantes destes desbravadores amazônidas da educação e, conseqüentemente, do ensino de história.

A pluralidade de ideias da obra é seu ponto mais forte, à medida em que os autores nos apresentam temas que vão desde à perspectiva decolonial até questões relacionadas à História do tempo presente. Nestes dois cenários, destacam-se nuances importantes da nossa Constituição Federal para a Educação, -Art. 208-, além das leis que modificaram a LDB, no sentido de assegurar os direitos dos povos historicamente subalternizados desde os tempos da colonização europeia no Brasil, como nos casos de indígenas e negros.⁴

⁴ A esse respeito Cf. Lei 10.639/03 e 11.645/08.

As demonstrações e análises de metodologias inovadoras com a utilização de mapas, jogos e HQs em sala de aula, além dos relatos de experiências dos autores juntos aos discentes de outras práticas incríveis, nos oportunizam a repensarmos as nossas práticas enquanto professores, alunos, pais e sociedade da sociedade em geral, com ênfase na defesa dos direitos de políticas públicas pela Educação gratuita, universal e de qualidade!

Os autores!

Inverno Amazônico de 2021.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO O JOGO “AMAZÔNIA COLONIAL”: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM PROFESSORES INDÍGENAS DE MANAUS

Júlio Santos da Silva⁵
Admilton Freitas das Chagas Filho⁶

Introdução

O fazer e o ensinar história nesse início de século XXI no Brasil tem encontrado diversos obstáculos para os professores do ensino básico, a busca por uma prática pedagógica que alcance os alunos e sua realidade social tem-se tornado um grande desafio contemporâneo para os docentes espalhados em centenas de escolas em todo o país. Nesse contexto temos um cenário que vai desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no século XX, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mas também torna-se importante citar que em 2014 tivemos a Plano Nacional da Educação (PNE) que estabeleceu o plano de metas para a educação no Brasil.

Mas recentemente temos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretriz que deu origem ao recentemente aprovado Referencial Curricular Amazonense (RCA) que será a base para a elaboração de todas as propostas curriculares dos municípios amazonenses. Diante desse cenário de diretrizes e leis que versam sobre a educação básica no Brasil temos o importante desafio de tratar sobre

⁵ Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas UFAM e atualmente doutorando em história pela mesma instituição, além de ser professor formador da SEMED-Manaus. E-mail: Julius.manaos@gmail.com.

⁶ Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas, pesquisador do Núcleo de estudos da Amazônia Indígena – NEAI/UFAM e assessor da Gerência de Educação Escola Indígena da SEMED-Manaus.

o ensino de história e mais especificamente sobre “história da cultura indígena” na formação da sociedade nacional.

Dentre esses desafios está fazer cumprir a Lei 11.645 de 10 março de 2008⁷, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nas escolas do ensino público no Brasil, é um desafio constante, visto que no país as populações indígenas foram submetidas a longos processos de invisibilidade e silenciamento, ou por inúmeras vezes, estavam ligadas ao imaginário europeu do século XVII e XVIII classificando-os com os mais diversos termos pejorativos, como primitivos, bárbaros ou outros termos que desqualifica toda a sua cultura a ancestralidade.

Para tentar trabalhar com esses desafios proposto pela lei 11.645 realizamos uma experiência pedagógica da construção de um jogo batizado de “Amazônia Colonial” para ser trabalhado com professores indígenas, mas que não tinham formação em história, e que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação nos conhecidos “Espaços Culturais”. Compartilharemos então, um relato de uma experiência de construção de um jogo direcionado para o ensino de história, com docentes indígenas de diversas etnias no centro de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)⁸ e da Gerência Escolar de Educação Indígena (Geei) que atende os professores da rede municipal de ensino do município de Manaus, nas modalidades de educação Infantil, anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos (EJA), das zonas rural e urbana da cidade.

⁷ A lei 11.645 não é a primeira lei que trata do assunto da história indígena na educação básica, mas altera as já existentes, de acordo com o texto da Lei, “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁸ **A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM** é um espaço de formação continuada, criado em 2001 que busca constantemente aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da SEMED/Manaus, ver site: <http://ddpm.manaus.am.gov.br/sobre-a-ddpm/>.

A formação continuada dos professores indígenas se concretiza a partir de parcerias entre a Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI, responsável pela operacionalização, setores internos desta secretaria e instituições de ensino superior, em seus aspectos de ensino, pesquisa e extensão. A GEEI estabelecerá parceria, no âmbito interno, com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM, em diálogo com os professores indígenas, articulando, organizando e efetivando projeto formativo que atenda às necessidades dos professores de educação diferenciada, primando para que o formador seja conhecedor das culturas indígenas e das especificidades da educação escolar indígena. (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE MANAUS, 2017, p. 73-74).

Dentre o público docente atendido pela formação continuada de professores, temos os Espaços Culturais⁹ que são locais administrados pela SEMED onde os professores indígenas valorizam a língua materna, ensinando os discentes em Nheengatu, Tucano, Apurinã, Baré, Ticuna e outras línguas. Sendo de fundamental importância a Formação Continuada nesse processo de diálogos com os professores indígenas,

A formação continuada traz, também, a importância de elaborar a partir destes critérios formas de educação e práticas pedagógicas, com referência de sentido ligada a suas demandas de educação. Portanto, o diálogo no processo formativo deve ser primordial para ouvir dos próprios sujeitos suas expectativas e necessidades, considerando as diversas culturas, as diversas etnias, o espaço geográfico e as diversas identidades na qual deverá ser incentivada a continuação do papel socioeducador da comunidade e se repassar os conhecimentos requisitados para transitar na sociedade envolvente. (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA

⁹ Os “Espaços Culturais” e/ou Centros Municipais de educação Escolar Indígena – CMEEI são termos que estão em processo de definição jurídica pela SEMED-Manaus, e sua finalidade é o ensino da língua materna e tradições indígenas. Estes locais estão distribuídos na cidade Manaus e ao seu entorno, recebendo assessoramento da Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI.

As reflexões da elaboração de um jogo da disciplina de história com professores indígenas caminham na direção de aproximar as discussões que permeiam o conteúdo curricular sobre a história indígena na Amazônia e a percepção de docentes indígenas ao ressignificar sua história ao elaborar o jogo sobre o período colonial na Amazônia. Então, torna-se fundamental que as metodologias e as práticas docentes sejam experimentadas para desenvolver as competências de história preconizadas pela BNCC, “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2020, p.402).

Dado esse contexto, este trabalho visa principalmente trazer uma reflexão sobre o processo de construção de um “Jogo de História” com professores indígenas, para discutir e refletir o período colonial na Amazônia que segundo a nossa historiografia Bessa Freire (2008), foi marcadamente o período de maior “despovoamento” na Amazônia brasileira. O que significou a mortes de milhares de indígenas na Amazônia portuguesa acelerado pelos mecanismos de escravidão e pelas doenças trazidas pelo colonizador europeu¹⁰. Diante do exposto acima vamos compartilhar todos os caminhos metodológicos que possibilitaram a realização da formação continuada com os professores indígenas, percebendo através do jogo suas percepções e compartilhamento de experiências através do Jogo direcionado ao ensino da história colonial amazônica.

¹⁰ O clássico “A Amazônia Colonial (1616-1798)” coordenado pelo professor José Ribamar Bessa Freire foi pioneiro no debate sobre a diminuição das populações indígenas na Amazônia, ver Capítulo II “Ocupação ou Despovoamento da Amazônia”? ver: FREIRE, José Ribamar Bessa (Org). **A Amazônia Colonial (1616-1798)**. Manaus: BK Editora, 2008.

Construindo o Jogo: um roteiro metodológico para o ensino de história

A utilização de jogos no ensino de história não é exatamente uma novidade dentro do nosso cenário da educação, nas últimas décadas tem-se multiplicado a quantidade de jogos aplicados ao ensino de história no Brasil que trata dos mais diversos assuntos históricos, contribuindo significativamente para a utilização de metodologias diferenciadas no ensino e aprendizagem da disciplina. Os jogos surgem nesse contexto de aproximar o aluno para uma realidade mais prática do ensino de história, mas sem cair na máxima que a atividade proposta seja apenas uma brincadeira, pois a intenção é levar o aluno a uma reflexão do tema abordado,

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (GIOCOMONI et al, 2018. p. 14-15).

A proposta de utilizar um jogo para refletir sobre a própria história dos professores presentes na formação, caminha na direção de aproximar as discussões do ambiente acadêmico, de um lado, e de outro o ambiente próprio da sala de aula, ou seja, questiona-se sobre quais as formas de aproximar esses dois mundos diferentes, mais importantes. Então, torna-se fundamental que a metodologia utilizando um jogo ligado a história indígena seja experimentado pelos professores indígenas que participaram da formação continuada, para que a teoria e conceitos comuns nos livros acadêmicos seja percebida na sua prática na sala de aula, ocorrendo assim a chamada transposição didática, que é quando conseguimos “traduzir” um conceito acadêmico em algo compreensível para os alunos. Utilizando estratégias ancoradas numa sólida base teórica possibilitou suas reais aplicações do jogo no

contexto da sala de aula. Que parte do princípio da circulação de saberes pedagógicos numa constante e efetiva troca de conhecimentos e experiências entre professores formadores e professores indígenas.

Diante do exposto selecionamos alguns livros com a temática da história colonial amazônica para fundamentar o jogo elaborado, isso não significa que utilizamos todos as referências historiográficas sobre o tema, mas que selecionamos alguns autores para justificar os objetivos do jogo, para isso selecionamos os seguintes livros: a) A Amazônia Colonial; b) Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina; c) Espelhos Partidos: Etnia, Legislação e Desigualdade na Colônia; d) Índios Cristãos: Poder, Magia e religião na Amazônia Colonial; e) Sertões de Bárbaros: O mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI-XVII. A seleção é importante porque você direciona para os objetivos do jogo proposto, como veremos mais adiante, pois segundo,

É tarefa do professor estabelecer os procedimentos de pesquisa para cada situação em estudo pela classe de alunos, auxiliando a efetuar recortes no tema e a levantar as principais questões de pesquisa, aquelas que são mais promissoras em termos de debate e de comparação com outras situações, ou então que melhor se adaptam ao desenvolvimento de determinadas competências naquele momento. (GIACOMONI et al, 2018, p. 38).

Mas precisamos entender que essa bibliografia somente orientou o início da discussão proposto pela dinâmica do jogo, isso não significa que outras questões acabem por serem levantadas no decorrer do jogo, mas isso indica quais habilidades e quais os conteúdos o professor quer ensinar na atividade, no nosso caso, a construção de um jogo. Depois de estabelecer os autores que iram nortear a discussão proposta no jogo, consideramos importante também o uso de fontes para serem lidas pelos participantes do jogo, a ideia de colocar o aluno para a leitura das fontes tem-se mostrados muito promissor como indica Maria Schmidt,

Com a difusão de princípios e métodos da pedagogia da escola nova, a forma de usar o documento histórico em sala de aula teve modificações. Essa pedagogia deslocou para o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem. Assim, passou a ser recomendado ao professor que se tornasse, principalmente, orientador do aluno. No caso do ensino de história a utilização de documentos tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico. (SCHMIDT et al., 2009, p. 115).

Para facilitar o acesso aos documentos selecionamos dois que já estão disponíveis no formato Fac-símile e publicados, facilitando a leitura dos documentos originais, então temos o “*Autos da devassa¹¹ contra os índios Mura do rio Madeira e nações do rio Tocantins (1738-1739)*” que traz toda a Devassa contra os índios Muras ainda no século XVIII, o texto já tem sua transcrição paleográfica, facilitando sua compreensão. O segundo documento oferecido foi o “*Dossiê Munduruku*” que está disponível em formato de livros e conta com diversos documentos oriundos da administração portuguesa.

Tanto a bibliografia quanto os dois trabalhos com documentos coloniais fizeram partes do dossiê do jogo “Amazônia Colonial”, elaborado para os participantes lerem durante a atividade, neles continha trechos dos livros e dos documentos, que ajudavam a entender melhor como funcionava a administração lusitana na Amazônia, pois acreditamos que a combinação de leitura entre a historiografia e os documentos, além ajudar no contexto do jogo, entra em sintonia com a bibliografia recente produzida na academia.

Uma outra preocupação era disponibilizar o livro didático sobre a história regional para a consulta dos professores, somente assim daria

¹¹ Autos de Devassa segundo o dicionário Histórico é o “Inquérito judicial aberto pelas autoridades coloniais para apuração das responsabilidades pelos movimentos de inconfiências ou motins. Havia também os autos da devassa eclesiástica, de abonação, de justificação, de rematação, de residência, de inquisição. Muitas vezes constituídos de interrogatórios, acareações e depoimentos” (BOTELHO et al, 2008, p. 21).

a oportunidade de reflexão sobre a nossa produção didática, assim teríamos livros acadêmicos, documentos e livros didáticos a disposição dos participantes do jogo. Mas aí encontramos um obstáculo, é que o município de Manaus não possui um material didático próprio, que poderia servir de apoio e consulta para os participantes.

Para tentar solucionar essa falta disponibilizamos livros didáticos regionais para que os professores tivessem a oportunidade de verificar como as questões da Amazônia colonial se apresentaram em livros didáticos, disponibilizamos dois livros que são comuns nas bibliotecas das escolas municipais. O primeiro “Estudos de história do Amazonas” (2000), do Pontes Filho e o outro um bastante presente nas bibliotecas das escolas, “História do Amazonas: súmula para professores” do Historiador Arthur César Reis. Dados esses dois livros didáticos para a consulta vamos a construção do jogo.

O jogo e o ensino de história: construindo um cenário para a aprendizagem

A construção de um jogo requer elementos didáticos para a sua elaboração, aliás cada etapa de construção está ligada ao processo ensino-aprendizagem, e no nosso caso específico tinha intenção de ensinar sobre a história colonial na Amazônia brasileira sob o domínio português. Isto significa que cada etapa deve ser pensada com elementos relacionados a esse período conhecido como período colonial. Os livros citados anteriormente nos ajudaram a construir o contexto histórico do jogo, agora veremos os elementos pedagógicos presentes na etapa do jogo.

Para montar o cenário do jogo resolvemos utilizar o modelo de “jogo de tabuleiro¹²”, que inicialmente utilizamos com base o mapa elaboração pelo padre Samuel Fritz (1707) para ser a base do jogo. Mas ao longo do processo de construção percebemos que o mapa no seu

¹² Isso não significou que o resultado final foi um jogo de tabuleiro, mas utilizamos o modelo como ponto de partida para a elaboração do jogo.

formato original era inviável para a nossa proposta, porque os mapas antigos são carregados de informações e detalhes que acabam por atrapalhar o aluno.

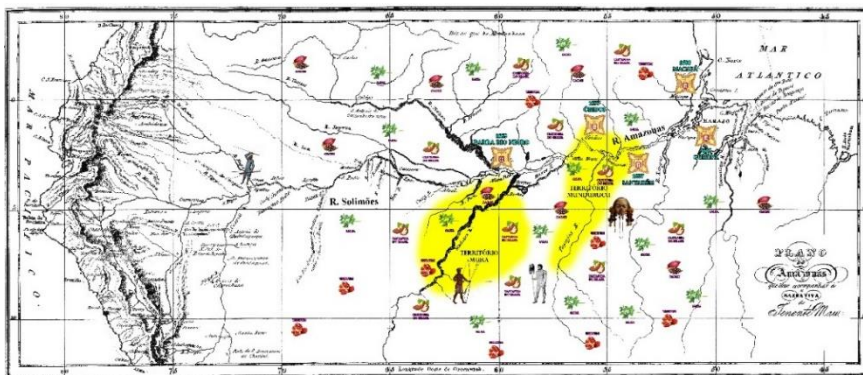
Para isso a solução foi editar o mapa a partir do construído pelo Padre Samuel Fritz com as seguintes etapas: 1) ***Retirar o nome dos afluentes do rio Amazonas***, para facilitar a localização das principais cidade na Amazônia, o mapa é bastante detalhado com nome de pequenos afluentes, retiramos para facilitar a compreensão dos participantes do jogo; 2) ***Tradução dos nomes para a língua portuguesa***, pois o mapa original foi escrito em espanhol; 3) ***Identificação das principais cidades amazônicas do período***, nos interessava identificar no mapa as cidades de Belém e Manaus, mesmo sabendo que em parte do período a cidade de Manaus ainda era identificada como cidade da Barra do Rio Negro; 4) ***Identificação dos principais Fortes***¹³ ***no mapa***, que eram estratégias de ocupação Lusitana indicando o ano de sua construção; 5) ***Identificação do rio Solimões e Amazonas no mapa***; 6) ***Identificação do território Mura e Mudurucu***, com indicação na cor amarela; 7) ***Imagens das especiarias no mapa***, cacau, salsa, peixe boi, quelônios, as conhecidas Drogas do Sertão¹⁴; 8) ***Ilustrações dos indígenas das etnias Mudurucu e Mura***, um guerreiro Mura e um guerreiro Mudurucu com uma lança troféu e uma cabeça mumificada.

¹³ Colocamos os principais Fortes construídos na Amazônia (COSTA TAVARES, 2011). Ver também: REIS, A. C. F. R. “As fortificações da Amazônia no período colonial”. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, vol. 344, jul./set 1984, p. 217-227.

¹⁴ Os produtos economicamente explorados na Amazônia no período foi objeto de reflexão de GOMES (2018).

FIGURA 01¹⁵

Base do jogo "Amazônia Colonial" elaborado por Admilton Freitas e Júlio Santos.



Depois de construído a base do jogo adicionamos miniaturas que seriam movimentadas durante o jogo, então adicionamos três barcos com as bandeiras de Portugal, Espanha e França, duas malocas indígenas, diversas miniaturas de indígenas, soldados portugueses, missionários cristãos, quelônios, peixe-boi, onça-pintada, boto-de-rosa, pirarucu, jacaré e canoas com indígenas. Então o jogo ficou no formato da Figura 02.

¹⁵ A figura 01 é o mapa original do Padre Samuel Fritz que vem como anexo no livro "O Diário do Padre Samuel Fritz" (PINTO, 2006) ao qual foram inseridas as imagens de indígenas, drogas do sertão e fortificações.

FIGURA 02
Jogo montado sobre a mesa.



Depois de toda essa preparação iniciamos a atividade do jogo com todos os professores reunidos para a atividade, e como dito anteriormente os participantes eram todos professores indígenas de diversas etnias que ministram aula no município de Manaus. Então iniciamos a atividade com os participantes do jogo num ambiente de sala de aula nas dependências da DDPM Semed.

Participantes reunidos na sala começamos com apresentação do mapa modificado com todos os elementos históricos inseridos, tendo como o início as Grandes navegações e a chegada dos portugueses, depois fizemos o exercício de imaginar por onde passava a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas, a construção dos fortes na Amazônia e a coleta das Drogas do Sertão amazônico, nesse momento era visível como os professores indígenas ficaram escutando as explicações do professor sobre a história colonial amazônica, com poucas perguntas nesse momento percebíamos o quanto a simples narrativa da história trazia perplexidade no olhar dos participantes. Quando começamos a colocar os animais que representavam as drogas do sertão como por exemplo o peixe-boi os professores relataram a partir de suas experiências todos os usos possíveis do animal, assim como também ao urucum, pois ouvimos com detalhes todos os processos e usos na pintura e na culinária. Essa interação é

importantíssima entre o professor ministrante e os participantes, para Schmidt (2009) entende que,

Aprender a narrar o passado a partir da vida do presente, com o objetivo de elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e com a finalidade de organizar a própria atuação nas lutas e nas ações do presente, individual e coletivamente. (SCHMIDT *et al.*, 2009, p. 67).

Além da relação com os produtos da flora (cacau, urucum, castanha e etc) os participantes também começaram a falar sobre a área em amarelo no mapa que representavam os territórios Mura e Mundurucu, já sinalizando a importância da demarcação de terras indígenas na atualidade. Nesse momento percebemos como o ambiente pedagógico estava propício para a aprendizagem e como dito anteriormente, que nenhum dos professores que estavam participando não tinha formação em história, mas sabíamos o quanto esses docentes carregavam uma bagagem de conhecimentos oriundos da oralidade,

Levar em consideração esses conhecimentos prévios é importante porque eles influenciam de maneira significativa o modo como os alunos percebem, interpretam e organizam a sua aprendizagem, matizando suas capacidades de aquisição de novos conhecimentos. (SCHMIDT *et al.*, 2009, p. 66).

Depois dessa parte inicial e de contextualização dividimos os participantes em quatro grupos, a saber: a) Mundurucus; b) Muras; c) Missionários; d) Colonos. A esses quatro grupos foi dado um dossiê na forma de uma carta dentro de um envelope contendo textos sobre os personagens no qual representavam, no dossiê vinha uma questão para ser resolvida que afetava diretamente os membros de um outro grupo, pois o grupo deveria anunciar o seu posicionamento que poderia indicar para um conflito, uma trégua ou um acordo de paz com o outro grupo. Além de estar disponibilizado numa mesa toda a bibliografia acadêmica e didática para consulta e esclarecimentos, a intenção era que os

professores tivessem acesso a diferentes materiais e visões sobre os processos históricos na Amazônia, fato muito bem explorado pelos docentes que consultavam a todo instante.

A intenção era aqui que as decisões tivessem um argumento histórico ou historicamente construído e que os diálogos entre as equipes trouxessem à tona questões historicamente construídas e ainda presentes na vida dos professores indígenas, como argumenta Schmidt,

Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significativo para o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e outros sujeitos, as experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (SCHMIDT *et al.*, 2009, p. 106).

Ao final dos posicionamentos propostos pelo jogo percebemos o quanto os participantes conseguiram se reconhecer dentro dos processos históricos ao qual as comunidades indígenas foram submetidas e como alguns conceitos históricos presentes na fala dos professores ministrantes e da bibliografia sugerida começou a fazer parte da fala dos professores indígenas, como a percepção de que a luta dos povos indígenas no Brasil é um processo histórico e precisa ser entendido pelas suas comunidades do presente. Talvez a percepção de jogo relacionado a “*brincadeira*” possa estar presente na nossa interpretação sobre os jogos em geral, mas o que podemos compartilhar dessa experiência pedagógica é como um simples jogo estilo tabuleiro pode ajudar nas reflexões históricas dos nossos alunos, e é nosso dever como educadores montar estratégias de aprendizagem para alcançar nossos alunos e tornar nossas aulas mais atrativas e produtivas.

Referências Bibliográficas

BOTELHO, Angela Vianna & REIS, Liana Maria. **Dicionário Histórico Brasil: Colônia e Império.** – 6. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, DF, 2017.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. **Índios cristãos: poder, magia e religião na Amazônia colonial.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

CEDEAM. **Autos da devassa contra os índios Mura do rio Madeira e nações do rio Tocantins (1738-1739).** Manaus: Universidade do Amazonas; Brasília: INL, 1986.

COSTA TAVARES, Maria Goretti da. **A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI.** GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, N° 29 - Especial, 2011, pp. 107 – 121.

FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). **A Amazônia Colonial (1616-1798).** Manaus: BK Editora, 2008.

GOMES, Carlos Valério Aguiar. **Ciclos econômicos do extrativismo na Amazônia na visão dos viajantes naturalistas.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 13, n. 1, p. 129-146, jan.-abr. 2018.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos.** – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *et al.* **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NEMI, Ana Lúcia Lana *et al.* **Ensino de história e experiências: o tempo vivido:** volume único: livro do professor. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história.** – 1. ed., 2ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Renan Freitas (Org.). **O Diário do Padre Samuel Fritz.** – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. **Estudos de História do Amazonas.** – Manaus: Editora Valer, 2000.

REIS, Arthur César Ferreira. **História do Amazonas – súmula para professores.** 4.^a edição – Manaus: Editora Valer, 2008.

SAMPAIO, Patrícia Maria Melo. **Espelhos Partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia.** Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SANTOS, Francisco Jorge dos (Org.). **Dossiê Munduruku: uma contribuição para a história indígena da Amazônia Colonial.** Boletim Informativo do Museu Amazônico, Manaus, v. 5, p. 1-103, 1995.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina.** Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** (Coleção Pensamento e ação na sala de aula). – São Paulo: Scipione, 2009.

SEMED. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus.** Gerencia de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2017.

UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI/XVII.** Manaus: Valer, 2009.

CAPÍTULO 2

IMAGEM E REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: CAMINHOS DA LEI 11.645/08

Lídia Helena Mendes de Oliveira (SEMED)¹⁶

“Feliz aquele que transfere o que sabe e
aprende com o que ensina.”
Cora Coralina.

Introdução

A luta e resistência dos movimentos indígenas é conhecida em todo cenário nacional, buscando sempre manter o caráter de etnicidade e, dentre suas reivindicações garantias de uma educação escolar indígena diferenciada e, um novo olhar para sua história, cultura e valores.

O processo de reafirmação das identidades étnicas, articulado no plano estratégico pan-indígena por meio da aceitação da denominação genérica de índios ou indígenas, resultou na recuperação da autoestima dos povos indígenas perdida ao longo dos séculos de dominação e escravidão colonial. O índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. Este sentimento e esta atitude positiva estão provocando o chamado fenômeno da etnogênese, principalmente no Nordeste. Os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora

¹⁶ Historiadora. Especialista no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Metodologia do Ensino Superior, Educação para as Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Doutoranda pela Universidade Nacional de Rosário/Argentina. Coordenadora da Diversidade, do Grupo de Estudos e Pesquisa em História do Amazonas – GEPHAM e do Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino Religioso na perspectiva da Diversidade Religiosa – GEPERPDR.

reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro. (BANIWA, p. 33, 2006).

Diferente da luta e trajetória das populações negras, os indígenas não foram invisibilizados quanto a presença, no entanto, sua história foi desconsiderada, omitida, reduzida e simplificada, irrelevante aos olhos do colonizador. A negação dos seus traços culturais foi e é uma vertente a ser questionada.

Esse lugar de fala, de vida e existência foi e é o alicerce de sua caminhada visando a manutenção de seus modos de vida e as peculiaridades da beleza de suas visões de mundo. Neste pensar, do seu lugar, enriquecem nossa nação, afinal concebem-se como totalidades, com sua variada composição multiétnica e, tantas outras riquezas.

Orlandi (1997) reforça essa ideia de negação da população indígena:

Apresenta-nos comentários acerca da presença / ausência do índio na história brasileira, escrevendo que [...] o Índio não fala na história (nos textos que são tomados como documentos) do Brasil. Ele não fala, mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos. [...]. Eles falam do Índio para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o Índio não conta. Trata-se da construção de sentidos que servem sobretudo à instituição das relações colonialistas entre os países europeus e o Novo Mundo. (ORLANDI, p. 59, 1997).

Um olhar mais apurado sobre estas questões demonstra que, por mais que aparente maniqueísmo, a sociedade brasileira precisa reconhecer a dívida com essas populações, não ignorando, nem silenciando sua voz através da educação.

Uma convivência pautada pelo respeito, justiça, paz social, busca por equidade, que deve ter como base um Estado democrático, requer o reconhecimento e valorização de todos os grupos que formaram sua identidade. E no Brasil, não foram apenas os brancos europeus, como a visão etnocentrista insiste em tentar nos convencer.

A educação e, em especial o chão da escola, com seu papel de agente de transformação social, deve oportunizar as/aos educandas/dos a oportunidade e espaços para refletir criticamente acerca de questões sobre a composição da sociedade brasileira envolvendo o processo pré-colonizador e a trajetória da colonização aos dias atuais.

Percebe-se, nestas informações, como os fatos etnográficos e iconográficos foram extraídos de seu contexto original e real, construindo uma paisagem marcada pelo exotismo, folclorização, minimização da importância e do valor da diversidade que rege o universo indígena, bem como sua imagem e representação genérica, encravada no passado e, desprovida do respeito que merecem.

Refletir sobre tudo isso é refletir sobre o contexto próprio de formação nacional. E a escola, enquanto lócus privilegiado, espaço de diferenças, não pode se furtar a essa responsabilidade.

Conhecendo a Lei 11.645/08

Com o objetivo de abordar a temática indígena fora deste contexto criado no imaginário a partir de um processo de negação, foi promulgada a lei 10.645/08, alterando apenas o Art., 26 da Lei 10.639/03, ampliando reflexões sobre os povos indígenas, fora das escolas indígenas, contribuindo para conhecer sua História, suas diversidades socioculturais, variadas formas de ser, viver, agir e fazer.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Esta lei se constitui em conquista, fazendo parte de um conjunto de transformações no âmbito da luta pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados. Seu convite ao sistema educacional, em seu corpo total, chama para a mudança visando uma sociedade mais justa e equitativa, superando o silenciamento sobre a História desses povos.

Visa, objetivamente, abrir caminho para destrinchar situações inerentes ao preconceito, estereótipos, discriminação e intolerância tão presente no meio social, além de combater e demolir o muro das relações e concepções assimétricas.

Definições de conceitos são muito importantes nesse pressuposto, a fim de realmente entender se estamos tendo êxito nas ações no campo educacional, evitando confusões de compreensão na práxis.

É preciso deixar bem claro a diferença entre Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Ensino da História e Cultura Indígena preconizada pela lei citada.

Aos processos educativos não formais, constituídos a partir das relações socioculturais e históricas, segundo Brand (2012), vivenciados, geração após geração entre os grupos e indivíduos indígenas, denominamos Educação Indígena, ou seja, quem vivencia e pratica são os próprios indígenas no cotidiano de seu habitat territorial, um contexto bem mais amplo do que ocorre no universo escolar.

Quando falamos de Educação Escolar Indígena - EEI¹⁷, nos referimos a um espaço de ação proveniente do retorno a documentos

¹⁷ Na Secretaria Municipal de Educação é denominada GEEI – Gerência de Educação Escolar Indígena.

oficiais como a LDB¹⁸ e as DCEEI¹⁹, tratando-se de uma modalidade de ensino específica, bilíngue ou multilíngue e diferenciada, caracterizando-se como espaços de organização dos processos educativos implementados nas escolas indígenas. Podemos sintetizar, então, como os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas.

Ao falar sobre o ensino da temática indígena, enveredamos na perspectiva da lei 10.639/03²⁰, inserindo-se no caráter da obrigatoriedade do currículo escolar, na formação dos professores, além de suscitar políticas públicas de amparo e garantia em sintonia com a premissa decolonial, isto é, a transposição do pensar que pressupõe os indígenas como povos subalternizados cujos conhecimentos e valores tradicionais foram condicionados à categoria da desimportância.

Para tanto, é necessário não apenas um novo olhar, a inclusão de novas leituras, com um novo enfoque que transcenda a ótica do colonizador e, sua autoformatação como dominador e superior, mas, romper paradigmas e, transpor o senso comum tendo como resultado a elaboração de uma nova epistemologia, conforme o pensamento de Quijano (2007):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. E se fundamenta na imposição da classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social. [...] E no decorrer de implantação das características do poder atual, foram se constituindo as novas identidades sociais da colonialidade como (índios, negros, amarelos, brancos, mestiços) e as geoculturais do colonialismo (América, África, Extremo Médio, Próximo Oriente, Ocidente e Europa). As relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo nas experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, se

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

¹⁹ Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena de 1999.

²⁰ Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

foram configurando um novo universo de relações intersubjetivas de dominação abaixo da hegemonia eurocêntrica. (QUIJANO, 2007, p. 93-94).

A lei no contexto do Currículo Municipal

Consciente destas definições, vejamos se a aplicabilidade dessa lei se desdobrou em ações positivas, efetivas na Rede Municipal de Educação do Município de Manaus-Amazonas.

A instituição possui uma gerência específica para Educação Escolar Indígena, mas, foi no Centro de Formação Continuada - CFP, hoje Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM e na Divisão de Ensino Fundamental - DEF, responsável pelo currículo que a temática em sintonia com a Lei 10.645/08 encontrou solo fértil para germinar.

O processo formativo data do ano de 2009 e, a inserção no currículo da Educação Infantil e do ensino Fundamental de 2010, coexistindo até o momento.

O ponto de partida foi a formação do próprio corpo técnico para o trabalho, visto a incipiência da determinação, que levou a acasalar tal necessidade com a própria construção do processo de implementação da Lei 10.639/03.

A proposta emergiu da compreensão do conceito de multiculturalismo diferencialista que, segundo Candau (2008), visa “garantir a expressão das diferentes identidades presentes num determinado contexto”. Para ela é “necessário espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente”.

Pensar essa organização guiava-se pela tendência do multiculturalismo cujo valor básico é assegurar as diferenças dos grupos sociais através de escolas próprias, leis, cultura de paz, valorização, desvelamento cultural e etc.

E assim como enfrentamos resistência na implementação da lei de negritude, esta não foi diferente. No Amazonas temos o Movimento

Mestiço que, num primeiro momento agregou para si os mesmos ditames e prerrogativas que a lei trouxe as populações indígenas.

É importante ressaltar que ultrapassar essa barreira nos levou ao aprofundamento de leituras e ao entendimento da diferença entre mestiçagem, na perspectiva do embranquecimento e a ideologia desse novo movimento que se arvora até hoje ao título de categoria étnica. Um baluarte nessa trajetória de apreensão de conhecimentos foi Silva (2012) em seu debate sobre reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo, a respeito da mestiçagem, dos lugares dos indígenas, negros e outras minorias que, na realidade formam a maioria do povo brasileiro.

A ideia era embasar o processo numa vertente de informação, conhecimento e reconhecimento sobre a riqueza da Diversidade Cultural e, não apenas da interculturalidade que vinha, até então orientando as políticas educativas no Brasil. O viés era salientar a importância da Diversidade Cultural e a relevância do tema premente na lei 10.645/08 a ser inserido em nossas escolas, afinal os indígenas, assim como o branco e negro mostravam a heterogeneidade desta nação arco-íris.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (BRASIL, 1997, p. 22).

O trânsito se intensificou na compreensão da importância do conceito de “Mito da Democracia Racial” e como a questão indígena tem estado envolta num ambiente de total desinformação e, na conclusão do índio binário, isto é, ora representando como mau, ora como bom.

Essa reflexão, conforme nos diz Almeida (1987) levou a conclusão que, diferente dos negros, o colonizador concebeu a ideia da presença de um índio bom que até auxiliou na colonização, deixando traços culturais em nossa identidade. Mas ele desapareceu, deixando apenas o índio mau, problemático, ingênuo, tolo, aquele que atrapalha o progresso.

Era preciso, então, trazer a proximidade uma nova historiografia, novos conhecimentos antropológicos e um princípio fundamental nessa caminhada: alteridade. Colocar-se no lugar do Outro, uma premissa para acompanhar o processo de construção do projeto de ações a ser desenvolvido para implementação da lei.

A perspectiva de trabalho ficava mais clara, assim como a própria perspectiva do teor e sentido da lei. Tudo passava pela redução – acabar era e é um sonho – do exotismo, preconceito e discriminação através da geração de novas atitudes, ideias e, uma abordagem diferenciada da temática tanto em nível individual quanto coletivo.

Urgia, como o objetivo prescrito no livro *As Belas Mentiras*, de Maria de Lourdes Chagas Deiró, polemizar o processo e denunciar a visão irreal que permeava o imaginário social e educacional. Era imperativo não mais praticar nem reforçar comportamentos antieducativos, reflexo e espelho da própria ideologia dominante.

O caminho era destravar os espaços e, desvelar uma trajetória libertária com informações contextualizadas, verdadeiras e corretas que tenha como desdobramento a máxima ação-reflexão-ação.

Desbaratar as informações corretas presume, segundo Klineberg (1976) o resultado de uma mudança de atitudes. Aqui, partimos do pressuposto que, a explicitação dos mecanismos do preconceito e discriminação devem nos levar a analisar não somente nossas atitudes e ideias individuais, mas também nossas práticas coletivas de discriminação e de concordância e convivência com posturas discriminatórias e preconceituosas presentes no cotidiano.

A aplicabilidade da lei, nesta vertente levou a inserção na Proposta Curricular da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, como ponto de partida para implementação da lei, visto aqui, numa

perspectiva similar ao processo de implementação da lei 10.639/03. Neste caso, vamos nos ater aos anos da Educação Fundamental para entender como o processo se desdobrou.

É público e notório que houve um conflito entre as duas leis e, precisamos superar a celeuma, colocando e implementando cada uma conforme sua necessidade e relevância, focando na temática indígena na perspectiva de desconstrução de estereótipos e de representações negativas numa clara frente de combate ao preconceito e aos equívocos que não cabem a escola e ao chão da sala de aula reforçar.

Somente em 2012 conseguimos realizar a primeira atividade voltada especificamente para o tema, “Lei 11.645/08: refletindo sua importância”. O objetivo era “oportunizar espaço de informação e conhecimento sobre a lei e suas prerrogativas”, tendo como público alvo gestoras/es, pedagogas/os, professoras/es e demais interessados na temática.

As ações foram feitas por DDZ²¹, tendo o público uma variação entre 120 a 180 educadoras/es, com diálogo, no primeiro momento, pautado na exposição de um vídeo “Lei 11.645/08: Indígenas do Brasil – Etnia Pataxó e Etnia Tucano no Tamandaré Taquara”²². A reflexão se deu a partir da seguinte questão: “Qual o olhar que a sociedade tem sobre os povos indígenas no Brasil?”

As respostas foram bem esclarecedoras evidenciando distorções, equívocos, generalismo e, com raras exceções, imensa necessidade de conhecimento sobre conceitos como preconceito, exotismo, interculturalidade²³, Diversidade Cultural e Pluralidade Cultural.

²¹ A Secretaria Municipal em sua estrutura, está dividida em 07 (sete) Divisões Distritais Zonais – DDZs: DDZ Sul, Oeste, Centro-Sul, Norte, Leste I, Leste 2 e Rural (urbana e Ribeirinha)

²² Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xS1nMwMQ0o0>

²³ Este termo somente aparece na legislação brasileira quando em referência aos povos indígenas na LDB de 1996, no Parecer CNE nº 14 e Resolução CEB nº 3, de 1999 e na Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, dentre outros menos conhecidos.

Era visível o desconhecimento real sobre a formação da população brasileira e a origem das contribuições, o que evidenciava dificuldade na aceitação e compreensão da importância dessa lei:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (BRASIL, 1997, p. 22).

Os PCNs já traziam preocupação em salientar a importância da diversidade de culturas o Brasil e a relevância de sua inserção como tema de estudo na escola. E após apresentar essa prerrogativa teórica, partimos para os conceitos, através de slides, o que gerou muita discussão, visto a negação que estas mazelas estejam presentes em nossa sociedade, afinal, não somos uma Democracia Racial?

Enveredamos pela explanação sobre o Mito da Democracia Racial, baseado na teoria das representações sociais de Serge Moscovici com o intuito de explicar a realidade social, considerando a dimensão histórico-crítica:

A representação social não é mera opinião, vai além dela, pois está relacionada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso enquanto característica produzida e compartilhada por um grupo. Entretanto, as proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos e constituem tantos universos de opinião. (MOSCOVICI, 1978).

De acordo com sua premissa, as reações, proposições e avaliações estão organizadas em sintonia com a cultura e formação sócia de cada

grupo e, a partir disto, apresenta o pensar que cada contexto social se subdivide em dimensões, que são: atitude, informação e o campo de representações ou imagens.

Isso, ainda segundo o autor, coloca em foco a informação e a organização dos conhecimentos do grupo a respeito de determinado objeto social, onde, dependendo do nível de conhecimento, as informações a respeito do objeto serão mais precisas, e sua representação pode diferir de um grupo para outro.

[...] considera-se a imagem que o grupo social constrói do objeto, o modelo social referente aos aspectos da representação do objeto. O conceito de Representação Social se estabelece no limite entre a psicologia e a sociologia, especialmente entre a psicologia e a sociologia do conhecimento. Este teve início com Durkheim, com o conceito da teoria da Representação Coletiva, no qual procurava dar conta de fenômenos como religião, mitos, ciência, categorias de tempo em termos de conhecimento inerente à sociedade. (IDEM, 1978).

No que se refere ao campo de representação social o diálogo foi bem produtivo, caminhando paralelo ao sentido de conscientização no que concerne ao fator informação associado a importância de o sujeito entender seu papel e o executar em futuras atividades, ações ou abordagens, além de internalizar a necessidade dessa práxis.

Como os estudos preparatórios foram baseados em vários teóricos (GRUPIONI, 1996); (SILVA, 2007); (BERGAMASCHI, 2010; 2012); (PENHA, 2012) e (NEVES, 2013), este primeiro momento na rede consolidou a compreensão da importância da Lei 11.645/08²⁴ como mecanismo de combate e prevenção ao preconceito e à discriminação étnico-racial, salientando que tanto a questão da africanidade quanto indígena inserem-se nos estudos da Educação para as Relações Étnico-raciais – EREER, propiciando assim, discussão sobre

²⁴ Como foi feito nos anos anteriores com a Lei 10.639/03 em seu processo de implementação na Rede Municipal de Educação do Município de Manaus.

estas questões e, possibilitando refletir acerca do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade cultural presente em nosso país.

Na análise, identificamos limitações na lei e, partimos para o processo de implementação no currículo, ato realizado no documento vigente desde 2015, hoje percebemos, um pouco fragmentado²⁵, mas, útil a nossa trajetória.

Nesta caminhada foram inseridos momentos de diálogo sobre a multiculturalismo e alteridade, realizando Rodas de Conversa e Encontros com Mesa Temática oportunizando espaço para reflexões e, ao mesmo tempo já justificando a inserção da lei no documento oficial a ser trabalhado nas escolas.

A abordagem partiu do pressuposto que as temáticas estão na veia de luta dos Direitos Humanos com ênfase no “direito à diferença e [...] seu delicado e difícil trabalho filosófico de [...] resgate da memória e da história das vítimas que haviam sido condenadas ao silêncio”. (SIDEKUM, p. 9, 2003)

Na vertente de conscientizar, os trabalhos (entre 2012 a 2014) eram realizados ressaltando a composição da sociedade brasileira pelo viés da problematização relacionada aos processos e conceitos de desigualdade e exclusão, realizando sempre a historicização dessas construções e representações sociais.

Tratava-se de decantar novos horizontes para a educação municipal, mesmo diante de tantas resistências. Como afirmada Humboldt “o mundo em que vivemos é a linguagem que falamos”. Entendendo a “linguagem como sistema social” (GRAYLING, 1988), era oportuno criar territórios para discutir as regras, as linguagens, os sistemas impostos por uma cultura eurocêntrica de exclusão do outro.

Nestas ações o quantitativo do público continuava sendo o mesmo da primeira, com poucas variações, tendo como contratempo que nem sempre eram os mesmos sujeitos. Isto nos mostrou que a

²⁵ Situação que será minimizada, pois estamos em processo de reformulação da proposta este ano de 2020, com o documento em sintonia com a BNCC e o RCA (Amazonas).

continuidade seria uma grande aliada, mas...infelizmente não era possível sua companhia constante.

No entanto, conseguimos concluir mais esta etapa e a temática foi contemplada no currículo direta e indiretamente, conforme observamos abaixo:

Os temas sociais contemporâneos (Ética, Saúde, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação para o Trânsito, Educação Fiscal e Valorização do Idoso) devem ser abordados de forma transversal e permear todos os componentes curriculares. (SEMED, 2015, p. 11).

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito. (SEMED, 2015, p.15).

Conhecer e valoriza a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação, baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (SEMED, 2015, p. 15).

Ao final, dois anexos foram muito importantes no processo de implementação da lei, ao mesmo tempo que expandia condições e respaldava a ação no espaço escolar e fora dele enquanto âmbito da formação continuada²⁶ e/ou ações pontuais partindo do próprio currículo.

O primeiro anexo trazia aos componentes e as áreas de conhecimento a possibilidade de articulação de seus conteúdos, considerando os temas de importância que afetam a vida humana em escala global, bem como na esfera individual. Tratava-se de esmiuçar os Temas Sociais Contemporâneos conceituando e reforçando a

²⁶ A Secretaria Municipal de Educação possui a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, responsável pela formação continuada de toda a Rede Educacional do Município, cuja prática deve caminhar paralelo ao currículo.

transversalidade, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Para cada componente trazia sugestões de como abordar os temas, sem engessar a essência criativa do educador/ora, mas sinalizando a necessidade do trabalho.

Nas orientações didáticas a Lei 11.645/08 era claramente visualizada no componente de História ressaltando a necessidade do Ensino de História e Cultura Indígena sob a ótica da pluralidade e multirracialidade brasileira.

Neste traçado, fique claro ainda, a preocupação em não trabalhar apenas na escola nacional. O processo de valorização da cultura indígena abria caminho para a cultura Local/Regional, numa escrita crucial de reforço ao desenvolvimento de ações que contemplassem as peculiaridades do nosso Estado.

O outro anexo trazia como tema Diversidade com caracterização como área de estudo, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais:

Ao localizarmos o conceito e o processo de educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os negros e indígenas e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e à revitalização da autoimagem dessas populações. (MEC, 2006, p. 13).

Ao instruir quanto ao trabalho com a diversidade apresenta uma práxis que não se restringe apenas aos componentes de História, Geografia e Literatura mas estende-se a todos os sujeitos que compõem o currículo.

A escola, sendo vista como ambiente formado pelas diferenças, como espaço de socialização de cultura, devendo contribuir para uma educação mais equânime onde todas/os devem estar cientes que a dimensão social do trabalho implica no conhecimento de valores e práticas sociais diversas que possam subsidiar o entendimento, o respeito e a difusão de valores humanos e civilizatórios que possibilitem

aos sujeitos de diferentes crenças, religiões, orientações sexuais, etnias e culturas uma convivência pacífica e alicerçada nos direitos e deveres inalienáveis a todas/os cidadãs/aos.

A solicitação a partir desta produção era subsidiar quanto aos objetivos propostos assentados no seguinte propósito:

Ninguém pode ensinar, verdadeiramente, se não ensina alguma coisa que seja verdadeiramente ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente, como de comunicação formadora. (FORQUIN, 1993).

O processo de conscientização assentou-se na perspectiva de orientar quanto ao fazer pedagógico, como uma atitude que depende de cada um de nós, do nosso compromisso, independente dos conflitos, estas, sabemos são essenciais na luta por uma sociedade mais equânime.

Por fim, a temática foi inserida no PPP das escolas e nos planos diversos, sempre apontando o caminho a ser feito através de uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar.

Reflexões finais

A narrativa apresenta uma caminhada que demonstra o processo de implementação da Lei 11.645/03, onde uma equipe responsável pelo tema se apropriou da promulgação, no sentido de não permitir que se tornasse mais uma letra morta. Ao contrário, procurando garantir liberdade e condições para uma abordagem competente no chão da sala de aula.

É importante salientar que, parte dessa caminhada foi facilitada pelo processo de implementação da lei 10.649/03 que iniciou em 2005 no mesmo espaço.

No entanto, não podemos negar que o tempo termina por arrefecer a intensidade de um trabalho que mexe tanto com o conforto de séculos no qual se assenta uma sociedade como a nossa.

Por outro lado, é certo também considerar que a existência da referida lei se constitui em conquista às reivindicações dos povos indígenas e, para a sociedade como um todo. Bem como deve ser vista como um importante passo para o diálogo intercultural.

Somente sua existência nos permitiu inventariar seu caminho e, possibilitar pensar ações futuras para que a temática indígena tenha o tratamento equilibrado, diferenciado e correto por parte dos sistemas de ensino.

Isto mesmo diante de todos os retrocessos que estamos enfrentando atualmente!

Referências

ALMEIDA, A.M.G. Literatura afro-brasileira e indígena na escola: a mediação docente na construção do discurso e da subjetividade. 32º Congresso Internacional de IBBY, 1987.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e Ensino de História**: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. *In*: BARRASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012. p. 43-72.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, M. B. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural.** UFRGS. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BRAND, Antônio. **Saberes tradicionais as possibilidades do seu trânsito para os espaços escolares.** Anais eletrônicos dos GT 21 – Educação para as Relações Étnico-raciais. 35ª Reunião da Anped, Porto de Galinhas/PE, 2012.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 Jan. de 2020.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de educação, v.13, nº37jan/abr.2008.

CRUZ, C. S. JESUS, S. S. **Lei 11.645/08**: a escola nas relações étnicas e culturais e o ensino de história – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. XXVII simpósio Nacional de História, conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH. Natal – RN. 2013.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As Belas Mentiras**: a ideologia adjacente aos tetos didáticos. São Paulo: Ed. Moraes, 12º ed., 1991.

FOURQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAYLING. A. c. WITTGENSTEIN. **Osford**: Oxford University Press, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Imagens contraditórias e fragmentadas**: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, 1996, p. 422-437.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Schriften zur Sprachphilosophie** (Werke III). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

MINISTÉRIO DE Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Ético-raciais**. Brasília: SECADI, 2006.

MOSCOVICI, S., 1978. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.

NEVES, Josélia Gomes. **Currículo intercultural**: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. In: Revista Partes, V. 15, São Paulo, 2013. p.15-28.

KLINBERG, Otto. **“Prejuicio”**. In: SILLS, David L. (Diretor). Enciclopédia Internacional de las Ciencias Sociales. Madrid: Aguilar Ediciones, 1976, Vol. 8, p. 422-429.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Coleção Repertórios. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PENHA, Maria da. **A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão**: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei 11.645/08. In: IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Caruaru, 13-14 de setembro de 2012

QUIJANO, Aníbal (2007). "**Colonialidad del poder y clasificación social**". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Trad. De Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward. **Fora do lugar**: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, Edson. **O ensino de História indígena**: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v.1, n° 2, p. 213-223 – 2012.

SILVA, Edson. "**História, povos indígenas e Educação**: (re) conhecendo e discutindo a diversidade cultural". In: Encontro Pernambucano de Ensino de História, 1., Recife, 2002.

TAGLIARI, I. A. **Diversidade, práticas corporais e saúde**: a questão indígena na escola. In: GRANDO, B. S, PASSOS, L. A. (orgs). *O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: Edufmt, 2010, p. 153-164.

CAPÍTULO 3

O USO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA E DA CARTOGRAFIA TEMÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA

Lucas Montalvão Rabelo (USP)²⁷

Introdução

Em julho de 1995, um grupo de professores indígenas do Acre e do Sudoeste do Amazonas participou do XV Curso de Formação de Professores Índios no Centro de Formação dos Povos da Floresta, da Comissão Pró-Índio do Acre. Neste evento, os docentes elaboraram a obra *Historinhas Indígenas da Floresta* (1995) com breves histórias sobre suas experiências de vida na floresta amazônica.²⁸ O objetivo era produzir um material didático para que as crianças das escolas nas aldeias pudessem conhecer suas tradições representadas pelas etnias presentes (Apurinã, Asheníka, Jaminawa, Kaxinawa, Katukina e Shawãdawa). Além destas, também houve a presença de três professores Waiãpi, do Amapá. Um destes, Maropi Waiãpi (1995, p. 28), escreveu a historinha intitulada “Minha Aldeia”:

Na minha aldeia eu trabalho na roça. Primeiro eu broco com terçado, depois eu começo a derrubar minha roça e dura 2 meses para terminar de fazer a roça. Quando termina a roça, eu espero secar a folha e também dura 2

²⁷ Doutorando em História Social no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP); Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM).

²⁸ Esta obra e diversas outras de caráter didático, produzidas por indígenas, estão digitalizadas e disponíveis para acesso no site do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD – USP). Consultar: <http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>.

meses. Então, eu queimo a roça e nos outros dias as mulheres plantam a roça. Então é só.

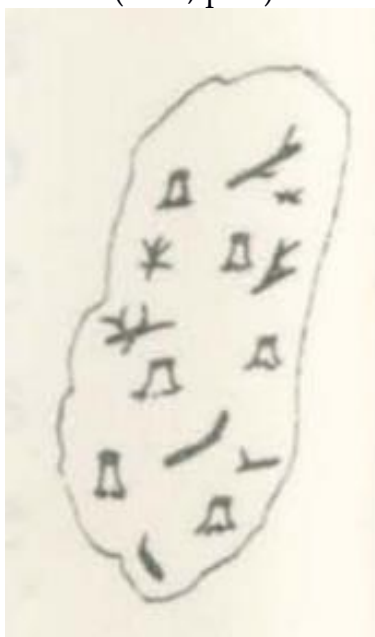
A história “Sal Ashenïka” também está presente no livro. Ela foi escrita por Isaac Pianko Ashenïka (1995, p. 23):

Antigamente nós, Ashenïka, tínhamos o nosso sal, que era tirado na nascente de um rio. Tinha uma montanha muito alta e ela só era pedra de sal. Os nossos antepassados diziam que ela crescia e por isso que nunca faltava sal. Quando os antigos iam buscar, tinham que caminhar um dia de viagem. E para trazer, tinham que assar bem a pedra e enrolar na palha de palmeira para não prejudicar a pele. Depois da chegada dos brancos espanhóis, eles começaram a invadir a nossa terra, até que tomaram tudo e nós ficamos sem sal.

As duas histórias presentes no livro possuem formas textuais de representação do espaço. Na primeira citação, Maropi Waiãpi informa sobre um espaço local, sua aldeia. Ele descreve seu trabalho que conta com uma divisão sexual, tendo, na parte final, a participação das mulheres com a plantação. No entanto, além dessa descrição textual, o autor ainda inseriu um desenho (figura 1), que pode ser entendido como um mapa²⁹. Nele encontram-se árvores caídas e troncos cortados dentro da área delimitada de sua aldeia. Ou seja, seu desenho apresenta visualmente aquela história narrada, no entanto, a imagem não se restringe a ilustrar mas traz informações específicas não informadas antes, caso dos troncos e galhos e sua delimitação.

²⁹ Segundo Christian Jacob (2016, p. 226), “um dos propósitos básicos de um mapa é oferecer a seus usuários uma visão ou um modelo de espaço geográfico, cosmográfico, metafórico, conceitual, físico ou metafísico. Um mapa pode apresentar uma visão, mas também pode fornecer ao observador um ponto de vista, um lugar no espaço.” Para John Brian Harley (2005, 62), os mapas “(...) são uma construção da realidade, imagens carregadas de intenções e consequências que podem ser estudadas nas sociedades de seu tempo. Igualmente aos livros, são também produto tanto das mentes individuais como dos valores culturais mais amplos de sociedades específicas.” (tradução nossa).

FIGURA 1:
Representação visual da aldeia de Maropi Waiãpi
(1995, p.28)



Já a história de Pianko Ashenika dá-se em um plano geográfico maior, trata-se de uma breve narrativa sobre o processo de colonização da América que também relaciona-se a um trabalho, neste caso a extração do sal. Esta atividade milenar, exercida por seu grupo étnico, foi rompida e seu povo viu-se forçado a abandonar sua terra devido à conquista castelhana. Originários dos Andes peruanos, parte dos Ashenika tiveram que se refugiar na floresta amazônica, uma parte pertencente ao atual estado do Acre (PHILLIPS, 2014).

Esses dois exemplos de histórias indígenas demonstram a importância das questões espaciais nas narrativas históricas.³⁰ O estudo sobre as formas como a sociedade ocidental estruturou seu

³⁰ Há um projeto desde 2005 para o incentivo à autcartografia dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia, o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA). Ver: Alanna S. Cardoso (2018, p. 25).

conhecimento por meio das representações espaciais imagéticas, especificamente com a Cartografia Histórica e a Cartografia Temática, contribui para um ensino escolar crítico desta linguagem gráfica contribuindo para uma revisão sob a perspectiva decolonial de seus elementos. Neste sentido, este capítulo buscar contribuir com esse processo apresentando primeiro as definições dessas duas áreas e, na sequência de cada uma delas, os exemplos práticos de mapas que podem ser utilizados no ensino da História da Amazônia.

A Cartografia Histórica

O estudo das produções cartográficas antigas é objeto da Cartografia Histórica. Alvo de reflexões teóricas das últimas décadas, essa área encontra-se diretamente ligada à chamada História da Cartografia, que passou por um movimento de renovação nas últimas décadas. Nos anos 80, as limitações que a entendiam enquanto um ramo da biblioteconomia (antiquário com significado acadêmico limitado) foram rompidas havendo, assim, uma mudança de paradigma que envolveu a incorporação de preocupações ligadas ao seu contexto social de produção. Neste cenário somado à ampliação de sua exposição (congressos, periódicos e livros) obtido nos anos 90, a História da Cartografia passou a um momento de preocupação com as suas definições basilares (NOVAES; PALACIOS, 2015, p.1).

As delimitações que haviam sido propostas, em 1972, por R. A. Skelton foram endossadas por John Brian Harley e John T. Blackmore na monografia intitulada *Concepts in the History of Cartography* (1980). Segundo aquela definição de Skelton, tanto a Geografia Histórica quando a Cartografia Histórica seriam “(...) procedimentos pelos quais as circunstâncias geográficas do passado são reconstituídas” enquanto que a História da Geografia e a História da Cartografia traçariam o “(...) desenvolvimento do conhecimento e das ideias do homem sobre a terra

e as formas gráficas com as quais ele a expressou” (SKELTON *apud* NOVAES; PALACIOS, 2015, p.3).³¹

No entanto, como afirmam André Reys Novaes e David Alejandro Ramírez Palacios (2015, p.3), essas delimitações foram importantes para o reconhecimento desses campos a partir da segunda metade do século XX, mas não se deve pensá-las como delimitações totalizantes, diferenciações essencialistas ou dicotomias tradicionais. Autores como John Brian Harley, David Woodward e Matthew Edney colaboraram para a formulação e difusão de um novo entendimento para a História da Cartografia. Desta forma, esses autores procuraram focar a prática e os desdobramentos institucionais desses campos de estudo e não a procura pela fixação de marcos temporais. A Cartografia Histórica é, portanto, um campo de estudos recente que procura entender a produção antiga de mapas a partir das relações socioculturais daqueles agentes e da sociedade envolvida no processo.

Nesse sentido, como lembra Christian Jacob (2016, p. 221), entre os objetivos da História da Cartografia está a compreensão dos mapas como sendo “opacos”, como artefatos em si, pois eles “(...) constroem seus próprios mundos por meio da filtragem, da tradução, e da organização taxonômica e hierárquica de dados”. Ou seja, antes de serem transparente, informando imparcialmente o mundo ali cartografado, os mapas são produtos opacos que carregam as marcas de seu contexto de produção.

Destarte, a utilização de mapas históricos em sala de aula precisa levar em conta que esses objetos também são fontes históricas que devem ser questionadas pelos historiadores. Apresentar um mapa como ilustração para determinado conteúdo sem questionar minimamente o porquê de sua produção, quem o encomendou, qual eram os interesses ligados a ele, além de pensar como o cartógrafo apresentou o espaço,

³¹ Para efeitos de comparação com o campo da História, a História da Cartografia seria equivalente a Historiografia (uma “História da História”, ou seja, uma história da produção histórica); já a Cartografia Histórica seria como a História da Amazônia (uma “História” voltada a um período temporal minimamente definido).

quais elementos estão presentes e como representam uma leitura particular e social de seu autor.

Essa renovação nos métodos de estudo e na abordagem dos mapas históricos provindos dessa “Nova” História da Cartografia atingiu o Brasil nos anos 2000 e hoje a área conta com uma série de pesquisas recentes.³² No caso específico da Amazônia, apesar de ainda poucos, apresentar-se-á dois estudos e interpretações recentes sobre os mapas históricos para que possam ser utilizados como exemplo para os docentes.

O rio Amazonas no século XVI

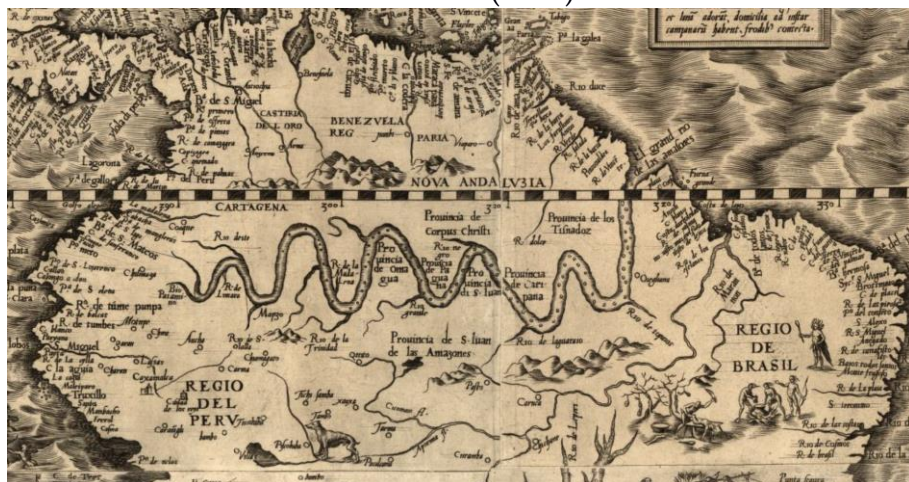
O primeiro caso apresentado refere-se à dissertação de mestrado intitulada *A Representação do Rio ‘das’ Amazonas na Cartografia Quinhentista: entre a tradição e a experiência* (RABELO, 2015). O objetivo dessa pesquisa foi estudar as representações cartográficas do rio Amazonas no primeiro século da chegada dos europeus buscando mensurar as influências provindas tanto da tradição cartográfica simbólica herdada do Medievo e da Antiguidade Clássica quanto da experiência prática dos europeus no conhecimento do Novo Mundo, principalmente da região amazônica, na imagem cartográfica do rio Amazonas, ou seja, como o imaginário do homem branco construiu a visão da região amazônica nos mapas do século XVI a partir de seu referencial de tradição da arte cartográfica junto aos novos elementos estranhos encontrados nas novas terras.

Dentre os resultados dessa pesquisa, evidenciou-se a participação, mesmo que indireta, das diversas populações nativas na formatação do espaço cartográfico amazônico no século XVI. Após a viagem realizada por Francisco de Orellana (1541-42), o conhecimento

³² Apesar de um cenário brasileiro pouco promissor para a Nova História da Cartografia no início dos anos 2000, como apontado por Maria do Carmo A. Gomes (2004), inúmeros trabalhos foram produzidos. Dentre esses, destaca-se aqui as pesquisas de Maria de Fátima Costa (2007), Iris Kantor (2009), Junia Ferreira Furtado (2012), Andrea Doré (2014) e José Rogério Beier (2015).

acerca do grande rio-mar foi amplamente divulgado na Europa e os novos mapas passaram a incluir o “recém-descoberto” rio das Amazonas ou rio de Orellana. Diferente das limitações costeiras e conjecturas sobre sua nascente no interior do continente, que marcaram as imagens do até então chamado rio Marañon, a representação do principal curso hídrico passou a ser serpenteada leste-oeste desde as proximidades da cidade de Quito até o Atlântico, além da inserção de uma série de topônimos indígenas (RABELO, 2015, pp.76-89).

FIGURA 2:
Detalhe do rio Amazonas no mapa da América de Diego Gutierrez (1562)



Um dos mapas históricos utilizados nessa pesquisa que pode ser explorado na docência é o mapa da América intitulado *Americae sive quartae orbis partis nova et exactissima descriptio* (1562) feito por Diego Gutierrez e editado pelo cosmógrafo Hieronymus Cock (figura 2). Nele há uma nova descrição da América com as novas informações disponíveis. No topo, destaca-se a imagem humana da deusa “Victoria” com dois braços em referência a Filipe II: um como rei de Castela; e outro como rei consorte da Inglaterra. Um dos destaques na imagem do

Novo Mundo é a representação serpenteada do “El grand rio de las Amazonas”.

Ao ocupar uma parte de destaque na América do Sul, o rio Amazonas e sua região são formatados espacialmente por topônimos referentes a “províncias” indígenas. De sua nascente até o Atlântico, encontram-se na região da margem esquerda a “Província de Paguana”, a “Província de Corpus Christi”, a “Província de Caripana” e a “Província de los Tisnadoz”. Na margem direita estão a “Província de Omágua” e a “Província de S. Juan de las Amazonas”. Assim, essa configuração espacial do rio-mar no mapa da América de Gutiérrez (1562) demonstra o quanto o estudo da Cartografia Histórica pode acrescentar sobre a assimilação dos dados dos nativos na construção do espaço cartográfico amazônico no século XVI.

O Mapa dos Mayapenas de 1728

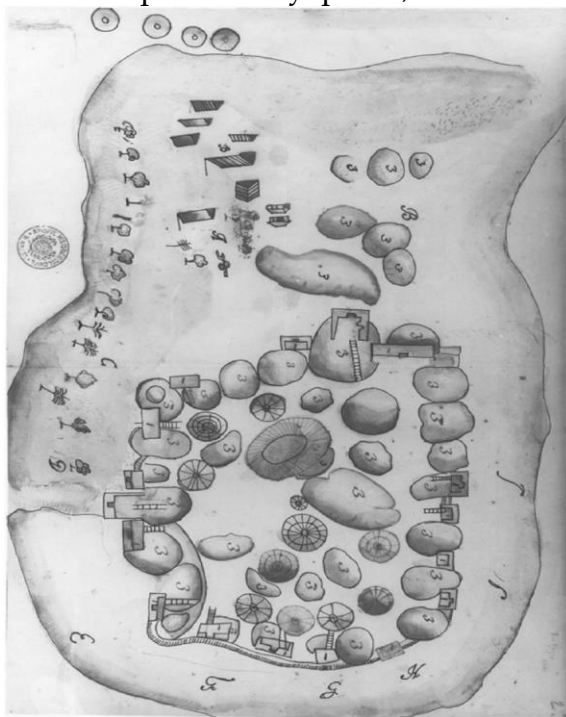
Outra pesquisa recente que utilizou a Cartografia Histórica para o estudo da História da Amazônia foi a tese de doutorado de Alanna Souto Cardoso intitulada *Descolonizando a Cartografia Histórica Amazônica: representações, fronteiras étnicas e processos de territorialização na capitania do Pará, século XVIII* (2018). Ao partir de uma proposta *decolonial* e multidisciplinar, a pesquisa propôs a realização de uma cartografia etno-histórica dos povos indígenas da Amazônia Colonial por meio das fontes históricas (documentação, mapas, censos coloniais e diários de viagens) problematizando as representações indígenas na cartografia do período da conquista e nos chamados mapas dos habitantes. Em um segundo momento, seu enfoque dirige-se à territorialização do vale do rio Tapajós no século XVIII.

Ao estudar a política conflituosa gerada pela ocupação portuguesa nas sociedades nativas, um dos exemplos utilizados por Cardoso é o chamado “Mapa dos Mayapenas” de 1728 (figura 3). Classificado como um croqui, o exemplar apresenta a aldeia do principal Majuri cercada pelas tropas portuguesas. O conjunto das

legendas são indicativas da estratégia de conquista da aldeia. Seus significados seriam: “3” para pedras; “1” para guaritas; e as letras para posições de combate dos soldados portugueses. Esta relação aparece em documento anexo, onde aponta o início da batalha em 06 de julho de 1728 além de contem a inscrição “explicação do mapa junto da Aldeia do principal Maiuri” (CARDOSO, 2018, p. 101-103).

Cardoso cita Roberto Monteiro de Oliveira, que afirma tratar-se de um relatório de campanha e seu croqui de operação ao estilo castrense (provindo das tradições das legiões romanas). O relatório descreve primeiro o teatro das operações de combate; na sequência, os dispositivos da tropa no território ocupado; e, por último, uma legenda descritiva para a compreensão do cenário da operação (OLIVEIRA *apud* CARDOSO, 2018, p. 103).

FIGURA 3:
Mapa dos Mayapenas, 1728



(CARDOSO, 2018, p.102).

Desta forma, segundo Cardoso, “nessas táticas de operação, os objetivos por parte dos luso-brasileiros de massacrar as populações indígenas eram nítidos”, uma vez que, complementando o raciocínio da autora, a supremacia do armamento e da estratégia dos lusos era responsável pela enorme desigualdade no combate. E voltando ao complemento da autora, os portugueses “(...) somente conseguiram ocupar a Amazônia e saciar a fome mercantil da Coroa Portuguesa demonstrando as suas contradições da implantação da Amazônia da (in)feliz Lusitânia” (CARDOSO, 2018, p.103).

O exemplo da análise desse croqui é interessante por mostrar como a Cartografia Histórica também envolve a minúcia da conquista da Amazônia portuguesa. O processo histórico de submissão das populações nativas e adequação ao projeto colonial encontra seus vestígios também em mapas locais do passado. Averiguar como se desenvolvia o confronto entre portugueses e os indígenas ajuda na compreensão das particularidades desse processo violento e desigual.

A Cartografia Temática

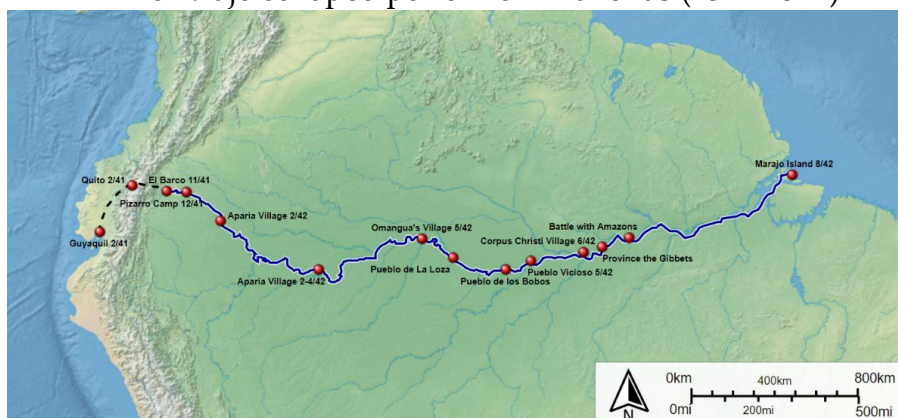
Além da Cartografia Histórica, a Cartografia Temática é também outra forma de utilização dos mapas para o estudo da História da Amazônia. Entretanto, deve-se ressaltar as diferenças entre essas áreas em relação ao uso do objeto cartográfico. Como visto no tópico anterior, a Cartografia Histórica utiliza os mapas do passado como fontes históricas, ou seja, entende-os como objetos de análise das relações socioculturais humanas em uma temporalidade pretérita. Já na Cartografia Temática, os mapas são produzidos na pesquisa, com temas específicos, para a análise espacial dos mais diversos fenômenos humanos. Assim, nesta área, os mapas são um meio gráfico para a apresentação de estudos de casos que envolvem relações coordenadas geográficas.

Segundo Fernando Jolly, o termo Cartografia Temática passou a ser popularmente utilizado para designar mapas que abordam qualquer assunto além da simples representação do terreno. Seu objetivo é

fornecer, por meio do “(...) auxílio de símbolos quantitativos e/ou qualitativos sobre uma base de referência, geralmente extraída dos mapas topográficos ou dos mapas de conjunto, uma representação convencional dos fenômenos localizáveis de qualquer natureza e de suas correlações” (JOLLY *apud* BEIER; RABELO, 2020, p.2).

O entendimento e a metodologia que envolve a Cartografia Temática foi influenciado por Jacques Bertin e sua *semiologia gráfica*. Para este autor, tanto a cartografia como a sua variável temática são parte da representação gráfica. Sua linguagem visual tem por objetivo reter, compreender e comunicar fenômenos em forma bidimensional. Para tanto, são utilizados símbolos que procuram destacar “(...) três relações fundamentais entre conceitos previamente definidos: diversidade (\neq), ordem (O), e proporcionalidade (Q)” (MARTINELLI, 2014, p.30).

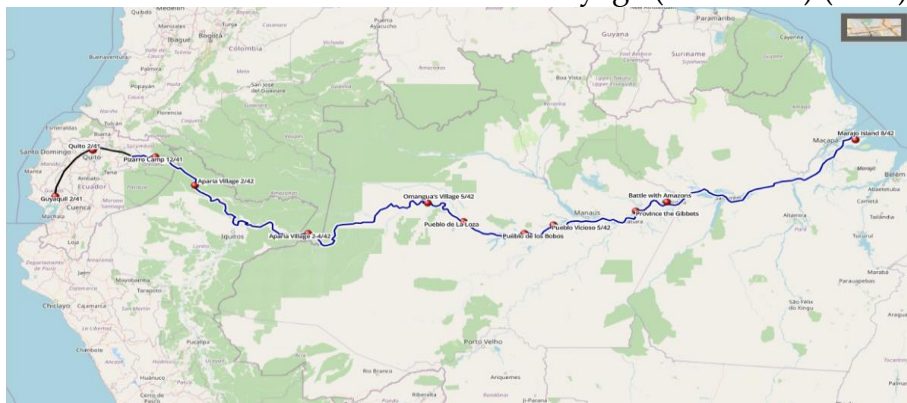
FIGURA 4:
Primer viaje europeo por el río Amazonas (1541-1542)



(mapa interactivo) (2014)

FIGURA 5

Francisco de Orellana Amazon River Voyage (1541-1542) (2014)



Apesar de ser bastante empregada pelos geógrafos, a Cartografia Temática ainda é pouco utilizada pelos historiadores. O próprio Jacques Bertin procurou reverter esse quadro por meio tanto da divulgação de sua obra, como exemplo dos mapas temáticos na obra de Fernand Braudel, ou em cursos que ocorreram inclusive no Brasil. Um desses casos ocorreu quando Bertin, então diretor do *Laboratoire de Graphique*, ministrou o curso de “Semiologia Gráfica”, entre janeiro e fevereiro de 1975, para os alunos do curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Sob sua orientação, Jayme Antonio Cardoso produziu o *Atlas Histórico do Paraná* (CARDOSO, 1981, p.1).

O emprego da Cartografia Temática para o estudo da história da região amazônica ainda pouco aparece nas pesquisas históricas, apesar de estarem presentes nos livros didáticos de História. Algumas iniciativas procuram preencher essa lacuna como será demonstrado por meio de mapas temáticos diferentes, que cobrem aspectos da história colonial amazônica.

A Viagem de Francisco de Orellana

O primeiro exemplo é o mapa temático da expedição de Francisco de Orellana (1541-1542) retirado do verbete sobre o capitão da armada da *Wikipédia* em sua versão espanhola (figura 4). A produção é virtual e conta com a participação coletiva dos usuários do site <http://sharemap.org/>. Tal forma compartilhada de criação de mapas precisa ser moderada criteriosamente, pois nem todos os colaboradores dominam a linguagem cartográfica ou as questões históricas.

Centrado na região amazônica, esse mapa temático possui uma base topográfica sem os contornos políticos dos atuais Estados Nacionais, o que favorece sua contextualização histórica. Uma linha traçada desde Guayaquil até a ilha do Marajó representa o curso da expedição: seu início pontilhado em preto até Quito e depois em azul até o destino final. Os pontos em vermelho com topônimos em preto indicam os locais onde houve paradas, como as chamadas “províncias indígenas”, e contam com o indicativo do mês/ano em que ocorreram.

Essa iniciativa de georreferenciamento (inserção das coordenadas geográficas num dado sistema de referência) da expedição de Orellana junto ao acréscimo das informações sobre suas paradas é uma iniciativa importante para apresentar cartograficamente esse evento histórico. Entretanto, deve-se ter cuidados. O mapa tem que apresentar uma legenda para as variáveis visuais apresentadas e, além disso, referenciar suas informações históricas. O leitor também deve ser informado que o trajeto apresentado é uma leitura dos dados seiscentistas, uma vez que não há como precisar exatamente onde ocorreram as paradas da expedição.

Assim, desde que observados esses apontamentos críticos (seguidos de outros), esse mapa temático colaborativo pode ser um importante aliado para abordar o início do conhecimento europeu sobre a Amazônia por meio de seu principal vetor de entrada, o rio Amazonas. Esse mapa ajuda a criar uma relação dos alunos com o espaço amazônico e sul-americano, como um referencial visual. Também pode

ser usada uma versão com um mapa base com as fronteiras políticas atuais entre os países (figura 5) para permitir uma associação com a geografia e história da região. Entretanto, esse exercício deve ser acompanhado pelo lembrete de que essas divisões pertencem a uma temporalidade completamente diferente e servem para situar os leitores desse mapa.

O Atlas Histórico da América Lusa

O segundo exemplo de mapas temáticos para uso no ensino da História da Amazônia pertence à versão impressa do *Atlas Histórico da América Lusa*, um projeto coordenado pelos historiadores Tiago Gil e Leonardo Barleta.³³ Os dados para a confecção dos mapas basearam-se tanto naqueles produzidos pelos membros do Laboratório de História Social da Universidade de Brasília quanto de outros, como o *Voyages*, *The Trans-Atlantic Slave Database* por meio do projeto *fortalezas.org* e “Impressões Rebeldes”. Surgido como uma leitura dos mapas virtuais do projeto, a escolha dos mapas temáticos da publicação levou em conta sua relevância para o ensino e pesquisa em história, além de inserir propostas inovadoras para a visualização dos dados (GIL; BARLETA, 2016, p.6).

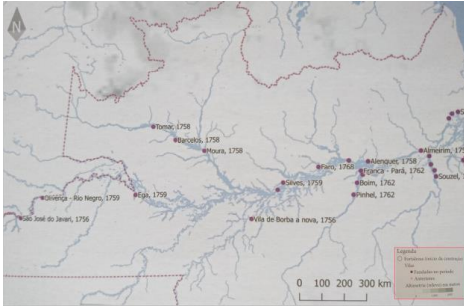
Ainda segundo os coordenadores, o atlas encontra-se dividido em duas partes. A primeira é cronológica e está voltada para o processo de ocupação territorial, mensurado pela fundação de vilas e cidades, bem como as preocupações de defesa, com a construção de fortalezas. São analisados comparativamente os recortes temporais de cada 50 anos. A segunda parte dedica-se a uma análise uma série de temas sobre os diferentes aspectos inter-relacionados da vivência colonial vistos de forma serial e “de longe” buscando suas tendências (GIL; BARLETA, 2016, p.6).

33 A versão digital do atlas (em outro formato) encontra-se disponível no site: <http://lhs.unb.br/atlas/Inicio>

Mesmo que a obra não trate especificamente da região amazônica, os mapas da América Portuguesa contemplam a região. Para demonstrar suas possibilidades de uso em sala de aula, dois mapas temáticos foram selecionados. Um destes é o recorte da região amazônica (figura 6) do mapa intitulado “Segunda metade do século XVII: vilas e fortalezas, 1750-1799” (GIL; BARLETA, 2016, p.21).

As solitárias esferas roxas presentes no mapa principal da América Lusa passam a ser especificadas, no recorte amazônico (figura 6), com o nome de suas fortalezas seguidas do ano de criação. Ao se comparar com a parte específica do rio Amazonas no mapa anterior, referente ao século XVII – presente na página 17 –, nota-se que enquanto houve uma expansão defensiva dos portugueses no Seiscentos, concentrada no principal curso hídrico, com a construção de fortes como o de São José da Barra do Rio Negro (1669), dos Tapajós (1697), ou do Parú (1669); no século XVIII houve uma alteração nessa tendência. O recorte setecentista (figura 6) apresenta uma tendência expansiva, baseada na fundação de vilas, tanto no curso principal do rio rumo ao oriente (rio Solimões, caso da vila de Ega – atual Tefé), quanto em seus afluentes (rios Xingu, Tapajós, Madeira e principalmente o Rio Negro com os interesses conflituosos entre portugueses e espanhóis devido aos tratados de limites). A expansão passou a emergir nos afluentes do rio-mar.

FIGURA 6:
“Segunda metade do século XVIII. Vilas e Fortalezas [Recorte amazônico]”.



Atlas Histórico da América Lusa (2016, p. 29). [adaptado].

FIGURA 7:
“Século XVII [Grupos Nativos]”.



Atlas Histórico da América Lusa (2016, p. 29). [adaptado].

O outro mapa temático do atlas histórico escolhido intitula-se “Século XVII [Grupos Nativos]”. Trata-se de um dos mapas da série sobre as populações indígenas que habitavam a América do Sul antes da chegada dos europeus. É uma georreferenciação adaptada do “Mapa etno-histórico do Brasil e adjacentes” de Kurt Nimuendaju, produzido na década de 1940. De acordo com os coordenadores, em ambos os mapas (antigo e atual), não há uma pretensão à precisão, pois ambos dão conta de uma escala continental em que a imprecisão passa a ser irrelevante. Mais do que qualquer localização exata, o importante “(...) é o conjunto formado e a ideia de que certos grupos ocupavam certos espaços, com margem para o erro da marcação e, mesmo, para considerar o fato de que muitos eram nômades e circulavam por vastas áreas” (GIL; BARLETA, 2016, p. 29).

Em relação à Amazônia, destaca-se no mapa do século XVII a grande diversidade de etnias das populações nativas que ocupam basicamente o rio Amazonas (com alta concentração no Delta Amazônico) e avançam um pouco sobre os seus afluentes. Como a

produção dessa cartografia está ligada ao conhecimento ocidental, uma comparação com o mapa das vilas do século XVII e mesmo XVIII demonstra que a informação sobre os nativos está diretamente relacionada com a expansão lusa. Isso explica a quase inexistência de pontos (referente aos grupos étnicos) na versão dos grupos nativos para o século XVI. Ou seja, os dados trazidos pelos expedicionários castelhanos (casos das expedições de Francisco de Orellana e Pedro de Ursúa/Lopo de Aguirre) não foram considerados no mapa de Kurt Nimuendaju e, conseqüentemente, não aparecem no atlas estudado.

Um leitor desinformado poderia imaginar que o rio Amazonas no século XVI não contavam com nenhuma população indígena, exceto pela costa oriental da ilha do Marajó e ocidental do Amapá. Assim, é necessário que as produções cartográficas sejam devidamente comentadas e criticadas para que não passem informações que podem ser mal interpretadas. O conhecimento sobre os critérios de produção do mapa devem ser conhecidos e apresentados.

O geoprocessamento das sesmarias

O terceiro exemplo de uso de mapas temáticos para o ensino de História provém do livro *O Retorno dos Mapas: sistemas de informação geográfica em História* (2016). É uma coletânea de trabalhos organizada por Carlos Valencia Villa e Tiago Gil que reúne vários pesquisadores que dedicaram-se a cartografar e representar no espaço os seus problemas de investigação. Para os objetivos aqui propostos, foi selecionado o último mapa temático produzido no capítulo “Geoprocessamento de sesmarias na Amazônia colonial” de Durval de Souza Filho.

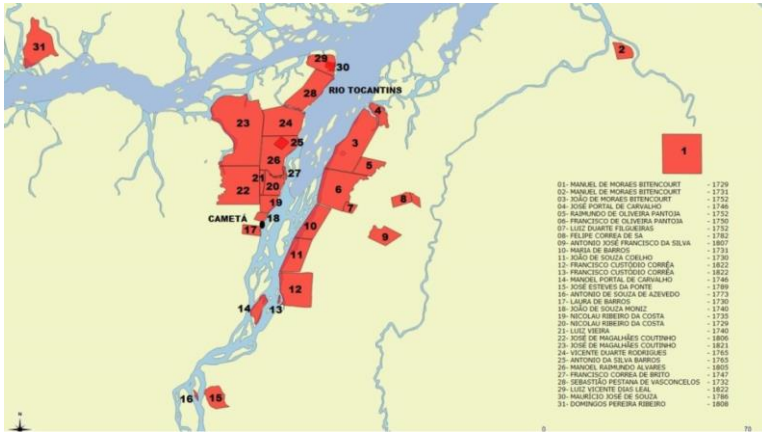
Intitulado “Sesmeiros do Tocantins 2” (figura 7), o mapa de Souza Filho é o resultado final da aplicação do geoprocessamento (trabalho de dados espaciais por meio um software, neste caso o QuantumGIS) dos dados obtidos a partir das fontes históricas que mensuravam as sesmarias na região da vila de Cametá entre 1700 e 1825. O autor demonstra a importância da transposição dos dados

encontrados em censos coloniais para o mapa, pois permite a visualização espaço-temporal das estratégias envolvidas nas relações de poder entre a elite regional que buscava terreno para o cultivo da cana-de-açúcar, além de outros interesses. Neste sentido, a iniciativa cartográfica, diferente de outros formatos como o textual, permite observar como as sesmarias foram tomando conta das duas margens do rio Tocantins e como ligavam-se às poucas famílias de senhores da terra (SOUZA FILHO, 2016, pp. 48-68).

Conclusão

Neste capítulo, buscou-se demonstrar o quanto os mapas estudados com os métodos da Cartografia Histórica e aqueles produzidos na Cartografia Temática são importantes maneiras de auxiliar o estudo da História da Amazônia. O questionamento da produção cartográfica histórica permite localizar a presença das populações indígenas no contexto da expansão colonial portuguesa. Por outro lado, os mapas temáticos dotados de uma problemática de pesquisa auxiliam a visualização de questões que por outros meios seriam difíceis ou impossíveis de serem percebidas. Assim, faz-se necessário o uso dos mapas não simplesmente como ilustração para as aulas de história, mas como imagens dotadas de significado *per si* que devem ser analisadas e criticadas contribuindo para o aperfeiçoamento do alfabetismo cartográfico dos discentes.

FIGURA 7:
 “Sesmeiros do Tocantins 2”



(SOUZA FILHO, 2016, p. 65).

Referências Bibliográficas

BEIER, José Rogério. *Artefatos de poder: Daniel Pedro Müller, a Assembleia Legislativa e a construção territorial da província de São Paulo (1835-1849)*. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BEIER, José Rogério; RABELO, Lucas Montalvão. “Contribuições da cartografia temática como instrumento analítico em estudos históricos.” *Confins* n°44, 2020, pp.1-24. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/26571>. Acesso em março de 2020.

CARDOSO, Jayme A. *Atlas Histórico do Paraná*. Curitiba: Indústria Gráf. Projeto, 1981.

CARDOSO, Alanna Souto. *Descolonizando a Cartografia Histórica Amazônica: representações, fronteiras étnicas e processos de territorialização na capitania do Pará, século XVIII*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

COSTA, Maria de Fátima da. “De Xarayes ao Pantanal: a cartografia de um mito geográfico”. In: *Revista do IEB*, São Paulo, n. 45, p. 21-36, set 2007.

DORÉ, Andrea. “America Peruana e Oceanus Peruvianus: uma outra cartografia para o Novo Mundo”. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 20, Niterói, 2014.

Francisco de Orellana Amazon River Voyage (1541-1542). [Interactive map], 2014. Disp. em: <http://sharemap.org/public/>

Francisco_de_Orellana_Amazon_River_voyage_(1541-1542). Acesso em maio de 2016.

FURTADO, Junia Ferreira. *Oráculos da geografia iluminista: dom Luís da Cunha e Jean-Baptiste Bourguignon D'Anville na construção da cartografia do Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, 707p.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. “Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia”. In: *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, n.16, p. 67-79, 2004. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/73955> >. Acesso em: jun. de 2020.

GIL, Tiago Luís; BARLETA, Leonardo Brandão (coords). *Atlas Histórico da América Lusa*. Porto Alegre: Ladeira Livros, 2016.

GUTIÉRREZ, Diego; COCK, Hieronymus. *Americae Sive Qvartae Orbis Partis Nova Et Exactissima Descriptio*. [Antwerp: s.n, 1562]. Retrieved from the Library of Congress: <https://www.loc.gov/item/map49000970/>

HARLEY, John Brian. *La Nueva Naturaleza de los Mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía*. Traducción Leticia G. Cortés; Juan C. Rodríguez. México: FCE, 2005 [2001].

Historinhas Indígenas da Floresta. Rio Branco, Acre: Comissão Pró-Índio do Acre, 1995.

JACOB, Christian. “Por uma História Cultural da Cartografia”. *Espaço e Cultura*, UERJ, Rio de Janeiro, nº39, junho de 2016, pp.221-236.

KANTOR, Iris. “Cartografia e diplomacia: usos geopolíticos da informação toponímica (1750-1850)”. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 17, n.2, jul./dez. 2009, p. 39-62.

MARTINELLI, Marcello. *Mapas da Geografia e Cartografia Temática*. São Paulo: Contexto, 2014.

NOVAES, André Reyes; PALACIOS, David. “Entre definições e deflações” In: *Terra Brasília (Nova Série)* [Online], nº4, 2015. Disp. em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/1349>. Acesso em: ago/2018.

PHILLIPS, David J. “Ashéninka-Kampa”. *Indígenas do Brasil: os primeiros povos do Brasil*, 2014. Disp. em: <https://brasil.antropos.org.uk/28-asheninka-kampa/>. Aces. em jun/2020.

Primer viaje europeo por el río Amazonas (1541-1542) (mapa interactivo). 2014. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_de_Orellana. Acesso em maio de 2020.

RABELO, Lucas Montalvão. *A Representação do Rio ‘das’ Amazonas na Cartografia Quinhentista: entre a tradição e a experiência*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, 2015.

SOUZA FILHO, Durval de. “Geoprocessamento de sesmarias na Amazônia colonial” In: VALENCIA VILLA, Carlos; GIL, Tiago. *O Retorno dos Mapas: sistemas de informação geográfica em história*. Porto Alegre: Ladeira Livros, 2016, pp. 48-68.

CAPÍTULO 4

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E O BLOG JUNTOS NO ENSINO AUTÔNOMO DA SALA DE AULA³⁴

Luiz Cleison Xavier Diniz (UFAM)³⁵

Introdução

Este artigo foi focalizado para a pesquisa bibliográfica sobre a mídia impressa de História em quadrinhos e a mídia da internet restringindo-a ao Blog sobre a própria localização pedagógica autônoma do saber no ensino em sala de aula. Todo esse estudo foi resultado de leituras da Mídia Impressa (História em quadrinhos e charges) e Mídia Internet (Texto e hipertexto) disponíveis no curso de Mídias na Educação realizado no ano de 2009 no ambiente virtual do e-proinfo da Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação.

Pensou-se sobre a História em quadrinhos por perceber o poder de atração que essa mídia exerce sobre o público infanto-juvenil conforme relata a monografia do professor Mauro Cesar Bandeira da UnB do curso de Artes Plásticas e assim, realizou-se uma associação com a mídia específica da mídia internet que foi o Blog entendido como um diário virtual e posto como um diário de “bordo” das impressões causadas pela História em quadrinhos. O ensino aqui pretendido pelas mídias acima citadas funciona como autonomia do processo de aprendizagem onde o aluno convive com sua experiência do seu cotidiano em sala de aula colocando-se para si uma liberdade cognitiva

³⁴ Este artigo foi apresentado como Trabalho Final de Curso da pós-graduação lato sensu Mídias na Educação na Universidade Federal do Amazonas em 2010.

³⁵ Graduado em licenciatura em História pela Universidade Federal do Amazonas.
E-mail: luiz_cleison@hotmail.com

do sujeito que faz o seu saber como diz Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia*. E por isso a experiência da História em quadrinhos e do Blog como facilitadores do desse ensino autônomo ou ensino.

A História em quadrinhos escolhida foi a figura do meio ambiente exposta no texto de Histórias em quadrinhos e charges disponível no ambiente virtual do eproinfo. E por esta razão esse texto influenciou essa pesquisa bibliográfica aqui presente. O Blog escolhido aqui neste trabalho aparece após a leitura do Texto e Hipertexto que também está disponível no ambiente virtual do eproinfo. O Blog como segundo aliado para pensar-se na ação pedagógica facilitadora do ensino da sala de aula, pois é um diário virtual, ou seja, um comentário discente diário das atividades discursivas das Histórias em quadrinhos promovidas pelo professor orientador que direciona as discussões dentro da sala de aula. Pronunciou-se a História da História em quadrinhos e a História do Blog e após esse histórico expor-se a relação de Histórias em quadrinhos e o blog em proveito do ensino autônomo do educando dentro da sala de aula.

1. O MOTIVO DE SE FAZER A HISTÓRIA DE QUADRINHOS E O BLOG NO ENSINO AUTÔNOMO DE SALA DE AULA

A História em quadrinhos conforme a monografia do professor Mauro Cesar Bandeira da UnB do curso de Artes, dinamiza o ensino na sala de aula. Contudo, na oposição ainda se estabelece o preconceito de responsáveis dos discentes e até mesmos alguns professores com relação de envolver um caminho alternativo de texto associado à arte. Preconceito que desaparece no momento onde as academias pensam na utilização do quadrinho para facilitar o ensino da sala de aula.³⁶

³⁶ OLIVEIRA, M. C. B. **A importância das Histórias em Quadrinhos para a Educação**. Brasília: UnB, 2007. p.5.

“As histórias em quadrinhos possuem diferentes possibilidades pedagógicas, mas professores e pais têm restrições com essa arte.” (BANDEIRA, 2009, p.5).

A História em quadrinhos reflete uma conversação habitual no cotidiano das pessoas, através da escrita obtendo assim, uma essencial avaliação do valor das categorias oral e escrita que estruturam todo um sistema linguístico próprio dos leem ou realizam as Histórias em quadrinhos. A grande finalidade das Histórias em quadrinhos é a autonomia da narração dos eventos sociais, culturais, econômicos e naturais e assim buscando reproduzir um diálogo natural, advindo da inter-relação pessoais dos personagens, esses que se expressam por representações de palavras (sendo escrita ou oral) e ou por movimentos corporais que exprimem as idéias ou sentimentos.

Tal como a arte de representar objetos por meio de linhas, contornos de figuras e sombras quanto às palavras são necessários ao entendimento do contexto da história relatada.³⁷ O autor Marcuschi que escreve sobre a História em quadrinhos, citado por Mendonça (2002, p.196), diz que a relação fala e escrita, tornam-se a continuação das expressões escritas, e as Histórias em quadrinhos as realizam no meio escrito, mas busca também reproduzir a oralidade (conversa coloquial) nos espaços cedidos pelos balões.³⁸

Pela continuação da escrita e do armazenamento das imagens interessantes das Histórias em Quadrinhos acrescentar-se-á a mídia Blog. Conforme, a professora Irina Freitas que produziu um artigo que comenta essa ferramenta pedagógica e educativa por ser esse Blog. A professora Irina comenta das funcionalidades que o Blog pode ter no ensino da sala de aula como, por exemplo, a elaboração de um diário virtual.

³⁷ EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras / Português) - Universidade de São Paulo.

³⁸ MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinho. In: Ângela Dionísio; Anna Raquel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 195-207.

O artigo da professora Irina Freitas denominado de *Potencialidades Educativas de um Blog* segue esclarecendo a funcionalidade pedagógica do Blog como uma ferramenta de representação social de um determinado grupo participante ou um indivíduo que registra suas críticas, trabalhos, colunas jornalísticas ou especialidades no mercado e o diário on-line fica no ambiente virtual da rede mundial de computadores: a internet.³⁹

Segundo a professora Irina Freitas, o Blog estar para além de uma ferramenta elétrica que o ensino de uma sala de aula pode ter. A professora expõe o blog como um meio facilitador de interação que auxilia a comunicação entre os docentes e os discentes.

Como pretensão da publicação no diário virtual (Blog), o aluno conforme a professora Irina Freitas, teria uma responsabilidade sobre a sua reflexão escrita e daquilo que deseja que outras pessoas poderiam observar sobre esse meio comunicativo. Assim sendo, realiza-se as normas imprescindíveis para a formação continuada de uma sociedade de ensino-aprendizagem em torno de uma temática que desperte a curiosidade do educando. A pluralidade das potencialidades do Blog terá sempre a busca da autonomia do ensino dentro da sala de aula e aqui nesta pesquisa bibliográfica, a História em quadrinhos torna-se aliada para auxiliar o educando numa perspectiva onde ele faz as escolhas e realiza um papel sujeito da sua própria História.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 60).

³⁹ FREITAS, Irina. **As potencialidades educativas de um blog**. Disponível em: <<http://mteadiri.blogs.sapo.pt/1824.html>>acesso em 18 jan. 2010

2. A HISTÓRIA DO BLOG E SUA INCLUSÃO NO ENSINO DA SALA AULA

O rótulo "weblog" foi feito por Jorn_Barger em 17 de dezembro de 1997. A diminuição da palavra "blog", embora, criada por Peter Merholz, que, de forma lúdica, desmontou o nome *weblog* para construir a frase *we blog* ("nós blogamos") na parte ao lado de seu blog Peterme.com, em abril ou maio de 1999. Pouco depois, Evan Williams do Pyra Labs usou

"blog" de tal forma como substantivo quanto verbo ("to blog" ou "blogar", traduzindo-se "editar ou postar em um weblog"), acrescentando a palavra "blogger" em conjunção com o serviço Blogger, da Pyra Labs, o que levou à ampla divulgação mundial da internet.

Um **blog** (encolhimento do nome "**Web log**"), denominado também de **blogue** em Portugal, é um sitio na rede mundial de computadores cuja a organização deste mesmo sistema permite a transmissão rápida a partir de composições dos chamados textos, artigos, imagens, sons ou "posts". Estes são, geralmente, estruturados de maneira da data oposta, tendo como ponto central a discussão do blog, podendo ser digitalizado segundo a política do blog.⁴⁰

Determinadas partes do formato e da seleção de blogs são muito chamativos pelas praticidades que disponibilizam, distribuindo instrumentos próprios que dispensam o conhecimento de HTML. A grande parte de sitios dos blogs são necessariamente textuais, entretanto um segmento esteja focada em assuntos exclusivos como fotografia, arte, música, áudios ou vídeos, compondo uma variedade de redes mídaticas de participações sociais. Outra plataforma é denominada de microblogging, que se estrutura em blogs com digitações reduzidas pelos autores.⁴¹

⁴⁰ HISTÓRIA DO BLOG. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>. Acesso em 13 jan. 2010.

⁴¹ *Id. Ibid.*

Em dezembro de 2007, a origem da pesquisa dos blogs Technorati encontrou a produção sobre 112 milhões de blogs existentes. Com o aparecimento do videoblog, a terminologia do "blog" incorporou um modo de ser ainda mais variado, sendo indispensável sobre qualquer tipo de mídia(incluindo aqui a internet de grande alcance mundial) onde um sujeito expõe sua compreensão sobre determinados temas ou simplesmente relate sobre um assunto de qualquer natureza.⁴²

Os blogs iniciaram como um diário online e, atualmente, são instrumentos imprescindível como uma manancial de dados e divertimento e claro um processo pedagógico no ensino. Antes era um completa desconfiança pelos meios de comunicação e virou atualmente, até ponto de interatividade para futuras opiniões de reportagem.⁴³

Os que funcionam como e-cadernos [Blog] são administrados diretamente pelos alunos. Como qualquer texto publicado fica imediatamente partilhado na Web, fica arquivado, podendo ser lido e comentado em qualquer momento. Os textos ficam também acessíveis ao professor e aos colegas, que os podem ler, comentar, avaliar e sugerir ligações para os seus blogs ou para sites com temáticas pertinentes para os assuntos abordados. (FREITAS, 2007, p. 1).

As expressões utilizadas pelos blogueiros saem do protocolo que esta inserido nos meios de comunicação e isso favorece ao leitor se aproximar mais do assunto, além da possibilidade da interatividade entre comunicador ou autor e sua audiência. Enormes portais de informações transmitem com certa regularidade dados e estatística de blog e podem assim dar um crédito ao jornalista ou colunista deste novo veículo de comunicação.⁴⁴

⁴² *Id. Ibid.*

⁴³ FREITAS, Irina. *Ibid.*

⁴⁴ *Id. Ibid.*

3. HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As Histórias em Quadrinhos (HQs) nasceram nas empresas jornal New York World, em 05 de maio de 1896, onde o artista Richard Fenton Outcalt desenhou dois painéis (charges), um em cor outro em preto e branco, sob o título "At the Circus in Hogan's Alley". Eram quadros com crianças de favelas, porém, no meio da gurizada havia um garoto de cabeça grande, orelhudo, de traços orientais e com camisolão azul. E assim se fez Yellow Kid (o Menino Amarelo). A partir de 05 de janeiro de 1896, seu camisolão já é amarelo (figura 1) e surge nos desenhos de Outcalt os primeiros balões, apêndices fundamentais do gênero.⁴⁵

FIGURA 1 –
Yellow Kid (O menino amarelo)



Disponível em: <http://www.loc.gov/rr/print/swann/artwood/images/02833r.jpg>

O que marca a importância do Yellow Kid é o fato de ter sido a primeira tira de quadrinhos. Uma forma que reinou absoluta nos EUA até o aparecimento das revistas de HQs (gibis). Mas se diz que os quadrinhos começaram antes, muito antes.⁴⁶

⁴⁵ BOEIRA, Daniel Alves. **Cem anos de Quadrinhos: a explosão da arte.** Disponível em: <http://www.gibiteca.com.br/php/artigos/ar_boeira.php> Acesso em 18 jan. 2010.

⁴⁶ *Id. Ibid.*

A imprensa estadunidense solicitava a “criação” das Histórias em Quadrinhos (HQs), com a publicação da tiras do Yellow kid (de Richard Fenton Outcault, publicado pela primeira vez em 16 de fevereiro de 1896 no *New York World*) há informações de aparecimento anterior em território brasileiro com a publicação e divulgação *d’As Aventuras de Nhô-Quim* (de Angelo Agostini, posto pela primeira vez em 30 de janeiro de 1869 no *Vida Fluminense*) e não se deve ser esquecidos que os homens pós-quaternária já se comunicavam com seus desenhos retratando partes do seu quotidianos. As letrinhas posteriormente os “balões” foram sendo adicionados ao passo que se desenvolvia os recursos linguísticos, as mídias e as tecnologias de comunicação e informação (TICs).⁴⁷

4. OS FUNDAMENTOS DO ENSINO AUTÔNOMO E O INGRESSO DA HQ E BLOG NA SALA DE AULA

O ensino da sala de aula como prática autônoma da aprendizagem e da prática da cidadania do sujeito que é o educando não pode vim de uma transferência de conhecimento absoluto por parte autoritária do professor. Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* indica ao logo de suas reflexões sobre o ensinar autônomo. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Com as mídias Blog e a História em quadrinhos a autonomia da aprendizagem e principalmente do ensino no espaço da sala de aula estaria numa esfera de ação de satisfação por parte do educando na curiosidade de aprender a pesquisar por si mesmo e ao produzir o seu autoconhecimento. Pois todo esse processo é fruto da curiosidade do ser cognitivo e ensinar um ao outro faz parte do que somos.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do

⁴⁷ *Id. Ibid.*

mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 35).

A conduta respeitosa em relação à autonomia do viver e aprender do discente não é um privilégio concedido por parte dos educadores ou dos professores.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 66-7).

É um respeito ético diante do direito de escolha por parte do sujeito que faz História e a luta contra a ditadura do saber exclusivo do docente.

A conduta respeitosa em relação à autonomia do viver e aprender do discente não é um privilégio concedido por parte dos educadores ou dos professores. É um respeito ético diante do direito de escolha por parte do sujeito que faz História e a luta contra a ditadura do saber exclusivo do docente.

O professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66).

4.1. O blog e a História em quadrinhos no ensino autônomo da sala de aula.

Inicialmente é necessário a indagação do saber absoluto pois, duvidar de nossas certezas é realizar segundo Paulo Freire um raciocínio correto sobre a nossa visão de mundo, [...] pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. (FREIRE, 1996, p. 30).

Como perceber o mundo em nossa volta? Para essa compreensão é necessário presenciar como seres viventes no meio e intervindos nele como sujeitos que fazem a História diante da percepção e o conhecimento que obtivermos dele no mundo. Exemplificando essa reflexão de Paulo Freire obtivemos durante o curso de Mídias na Educação no ano de 2009 no ambiente virtual do eproinfo, um texto disponível sobre *A História em quadrinhos e Charges*, uma figura e material cujo autor é um aluno do Estado de Alagoas onde o mesmo retrata a situação precária das enchentes ocasionadas pelo excesso de lixo exposto no convívio do dia-a-dia dos alagoanos. Como testemunha ocular, o discente divulga a sua história pessoal numa História em quadrinhos (figura 2) e disponibilizando na rede mundial de computadores para que outros cidadãos como ele possam observar um dos problemas ambientais e sociais que passam os alagoanos e o próprio aluno que reside nessa realidade.

FIGURA 2 –

História em quadrinhos de um educando alagoano sobre o excesso de lixo



Disponível em: <http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83201/imagenshq/hp4.jpg>

“[...]uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 31).

É preciso ser desafiado pelo novo como diz Paulo Freire, pois a noção de mundo e da dúvida nos remete o aprender com as nossas próprias indagações do nosso próprio meio. Quando se é desafiado ao encarar o novo, a velha percepção das coisas se renova mantendo a sua tradição. A História em quadrinhos como uma mídia velha auxilia ao enfrentar ou relacionar-se com a nova mídia Blog ajudante nessa ocasião da cidadania do saber renovando a reflexão crítica no espaço social e no tempo histórico. A compreensão de mundo continua numa constante após agruparmos as mídias velhas com as novas mídias em prol do ensino autônomo da sala de aula.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p. 39).

O ensino autônomo da sala de aula não é um centro onde se possa “depositar” a inteligência de um objeto de estudo ao discente. É necessário desafiar o educando a ser um ser cognitivo, ou seja, um ser pensante que tenha a competência de interagir o seu saber com o saber universal e com isso comunicar-se ao mundo acerca de suas impressões. “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido.” (FREIRE, 1996, p.135).

5.2. O diálogo em que se propôs a pesquisa sobre (HQs) e o Blog no ensino autônomo da sala de aula

Ao questionar o uso das Histórias em quadrinhos e o uso do Blog no ensino da sala de aula refletiu-se nesta pesquisa bibliografia a possível elucidação dessa questão e para isso, foi usado o texto da professora Maria Cecília Martins disponibilizado no módulo básico do curso de Mídias na Educação do ambiente virtual do eproinfo, cujo título se denomina, *Situando o uso da mídia em contextos educacionais*.⁴⁸

Conforme o artigo citado acima da professora Maria Cecília, o contexto educacional dos indivíduos possui um desenvolvimento intelectual do seu cotidiano e da possibilidade de recriarem saberes, após refletirem demais assuntos sociais sobre sua própria sociedade e sua representabilidade particular da mesma.⁴⁹

O discente compondo uma parte individual de um corpo social realiza um papel de cidadão a partir das oportunidades cedidas de espaço e tempo para pensar e discutir sua realidade num diálogo onde esse mesmo aluno exerce essa função de base cognitiva realizando de forma mais espontânea uma crítica, e então ao ser escutado sobre as

⁴⁸ MARTINS, Maria Cecília **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/subsite/midiaseducacao/pdf/etapa2_1_situando_usoMídias_Beth.pdf> acesso em 18 jan. 2010.

⁴⁹ *Id. Ibid.*

suas experiências cotidianas, ele se torna um ser pensativo e participativo dessa sociedade.⁵⁰

Então, conforme a professora Maria Cecília aliada a essa pluralidade educativa crítica cidadã do indivíduo sobre a reflexão de sua própria realidade social surge assim, as Mídias para auxiliarem esse papel. Numa sociedade cada vez mais informatizada e abarrotada de elementos imagéticos, sonoros e textuais. Essas mídias intensificam as relações da sociedade do conhecimento e o indivíduo que almeja ganhar uma compreensão mais ampla do que o cerca associando-se ao lazer, comunicação, ensino e etc.⁵¹

As mídias Blog e História em quadrinhos possuem o mesmo ideal da professora Maria Cecília nessa pesquisa bibliográfica. O intuito com essas mídias sempre é potencializar a **cidadania participativa** e a **críticidade** dos eventos sociais dos educandos no ensino da sala de aula.⁵²

Considerações Finais:

O ensino autônomo na sala de aula é a resposta contra a autoridade do ensino repressor. O educando deve ter a liberdade do próprio desenvolvimento da sua criticidade e do seu conhecimento participativo na cidadania usando as mídias para comunicar sua posição perante a sociedade. Portanto, o Blog por pertencer à internet que tem um alcance mundial e a História em quadrinhos que possui temas sociais do cotidiano foi apontado de modo bibliográfico como as mídias que ajudam os discentes a se posicionarem como agentes do ensino autônomo no espaço da sala de aula. O docente orientador exerce com auxílio das mídias História em Quadrinhos e da mídia Blog a produção cognitiva conjunta com seus discentes promovendo assim, um ensino autônomo.

⁵⁰ *Id. Ibid.*

⁵¹ *Id. Ibid.*

⁵² *Id. Ibid. (grifo nosso)*

O conhecimento da História e dos usos das mídias Blog e Histórias em quadrinhos em situações do ensino autônomo em sala de aula correspondem no nosso modo de compreender a praticidade que essas mídias exercem em nível elevado da cidadania e por estarem a serviço de um indivíduo que não é um mero participante, em outras palavras, é um sujeito ativo da História. A mídia “velha” História em quadrinhos e a “nova” mídia Blog não se dividem por estarem na diferença cronológica e sim, se completam por estarem no poder atrativo que a primeira mídia exerce na atenção artística visual quanto verbal enquanto, o Blog favorece a continuação escrita na rede mundial de computadores sobre os debates que ocorrem em sala de aula sobre a História em quadrinhos que é uma paixão do público infanto-juvenil.

A difusão da mídia Blog e da História em quadrinhos em proveito do movimento educacional do ensino autônomo na sala de aula é um dever e um direito do educando. É ensinar sem demagogia que o educando é um cidadão e um sujeito da História. E estamos no caminho certo da *Educação Libertadora*.

Referências

BOEIRA, Daniel Alves. **Cem anos de Quadrinhos: a explosão da arte**. Disponível em: <http://www.gibiteca.com.br/php/artigos/ar_boeira.php> Acesso em 18 jan. 2010.

EGUTI, Clárcia Akemi. **A r e p r e s e n t a t i v i d a d e d a oralidade nas histórias em quadrinhos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras / Português) - Universidade de São Paulo.

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

HISTÓRIA DO BLOG. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog> > .Acesso em 13 jan. 2010.

MARTINS, Maria Cecília. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais** . Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/subsite/midiaseducacao/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf > acesso em 18 jan. 2010.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinho. In: Ângela Dionísio; Anna Raquel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 195-207.

OLIVEIRA, M. C. B. **A importância das Histórias em Quadrinhos para a Educação**. Brasília: UnB, 2007.

CAPÍTULO 5

A ÁFRICA VIVE NA AMAZÔNIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL BRIGADEIRO JOÃO CAMARÃO TELLES BIBEIRO (MANAUS - 2019)

Marcos Paulo Mendes Araújo
(Seduc – AM / Semed (Manaus))⁵³

Sara Moreira dos Reis
(UniNilton Lins)⁵⁴

Introdução

No intuito de promover entre alunos do turno vespertino de uma escola da Rede Pública Estadual do Amazonas, um trabalho que envolvesse a História e a Cultura africana, foi desenvolvido um projeto de imersão dos alunos através da pesquisa e montagem de uma exposição de máscaras ritualísticas de alguns povos de África. Este capítulo pretende relatar como foi desenvolvido tal projeto no intuito de inspirar mais ações desse tipo em outras escolas.

Acreditamos que a melhor forma de iniciar este relato é reproduzindo uma passagem da proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano da Rede Pública Estadual do Amazonas.

Vejamos:

Os alunos de hoje precisam de muito mais que um cabedal de conhecimentos memorizados, precisam de

⁵³ Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas. Professor do Curso de História da Universidade Nilton Lins. Professor da Faculdade Fucapi. Docente da SEDUC (AM) e SEMED (Manaus).

⁵⁴ Discente do Curso de História da Universidade Nilton Lins. Realizou atividades pedagógicas na E.E. Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no ano de 2019.

procedimentos e comunicar suas ideias, conhecer técnicas e dominar estratégias para a resolução de problemas, ou seja, além de conteúdos conceituais, o processo de ensino e aprendizagem deve contemplar também e atitudes⁵⁵.

Foi partindo dessa orientação que nasceu a ideia de desenvolver um projeto que levasse os alunos a pesquisar e montar a exposição com elementos materiais fruto dessa pesquisa nasceu. Era necessário fazer com que as turmas se integrassem aos conhecimentos debatidos em sala de aula sobre a história e cultura africana.

Também foi importante considerar que as ações educativas extraclasse ajudam e motivam os alunos que ficam mais ávidos ao longo do processo de ensino. Para isso, utilizar novas abordagens didáticas na aplicação de temas históricos, que permitam desprender o aluno do livro didático e da sala de aula, proporciona uma vitalidade bastante favorável do processo ensino aprendizagem. E foi pensando nisso que nasceu a proposta de um trabalho que envolvesse teoria e prática com as turmas dos 7º anos.

Mas qual seria essa prática? Que projeto poderia ser desenvolvido? Foi aí que surgiu uma possibilidade. Ao tomar conhecimento de um projeto que estava sendo desenvolvido na Escola Municipal Antonina Borges de Sá pelo professor Luiz Xavier, resolvemos desenvolver um trabalho similar na Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro.

1. INÍCIO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.

O projeto foi desenvolvido com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino da Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, situada na zona centro-sul da cidade de Manaus.

⁵⁵ AMAZONAS. Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano. Área de Ciências Humanas e Sociais. Rede Pública Estadual do Amazonas. SEDUC: Amazonas, s/d.

A escola foi criada em 1994 a partir do Decreto n. 15.872 de 18 de março. Fruto de um convênio de 15 de junho de 1994, a instituição foi surgindo contando com o apoio do antigo 7º Comando Aéreo Regional.

Estruturada dentro de uma área de aproximadamente 11.736,95 m², a escola possui uma área construída de 2.525,46 m². Nesse espaço, entre outras coisas, a escola conta com 12 salas de aula, laboratórios, biblioteca, refeitório e quadra de esportes.

Tendo suas atividades se iniciado em abril daquele ano, com a presença de autoridades civis e militares, além da comunidade que em peso prestigiu o acontecimento. A escola nasceu com objetivos bem definidos, dos quais podemos destacar:

Aprender a viver com os outros: está relacionado com as atitudes, com os valores e direciona-se à melhoria das pessoas, através da articulação de estratégias e ações contra o preconceito e rivalidades diárias. Educar sob essa perspectiva é, sobretudo, assumir o compromisso de oferecer respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que ocorrem na realidade educacional. Isso nos revela a realidade das relações situacionais, como cidadãos na comunidade e na sociedade global, que devem ser envolvidas pela capacidade de fazer e receber críticas construtivas, por atitudes de respeito à opinião dos outros, na socialização de conhecimento, de dúvidas e soluções, na participação em grupos de estudo e trabalho, no espírito de cooperação, na atitude de respeito para com as pessoas e a natureza, na capacidade de lidar com inúmeros aspectos de situações relacionais⁵⁶.

É possível perceber que a escola surgiu preocupada com a formação dos seus alunos, que devem ser formados para o convívio social. Essa missão é realizada através de uma significativa equipe que atua em três turnos, recebendo aproximadamente 1270 crianças e jovens da comunidade que estudam em turmas que vão do 2º ano do 1º ciclo até o 3º ano do Ensino Médio.

⁵⁶ Dados obtidos no site da escola em www.brigadeirocamarao.com.br.

As turmas escolhidas para o desenvolvimento do projeto foram as três do 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental do turno vespertino. Cada turma conta com aproximadamente 40 alunos, perfazendo um total de 120 alunos matriculados neste ano de ensino na mencionada escola.

Para que o projeto pudesse ser levado a diante, foi necessário traçar alguns objetivos e estratégias. Foi feita uma pesquisa prévia na internet para selecionar informações complementares aos estudos sobre a África que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula com os alunos.

Tendo as informações reunidas, foi elaborado por mim, docente da turma, um planejamento para realização da pesquisa e posteriormente a mostra das máscaras na escola. O trabalho foi planejado para ocorrer ao longo do 2º bimestre letivo, ou seja, entre os meses de junho e julho e sua culminância foi planejada com a mostra de máscaras africanas a ser realizada na escola no dia 17 de julho de 2019 na sala da TV Escola.

2. PIBID: UMA AJUDA VALIOSA.

No ano de 2019 a escola recebeu nove alunos do Curso de História da Universidade Nilton Lins que faziam parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da capes para o biênio 2018/2019.

Mas em que contexto esses alunos foram parar na escola? Em abril de 2019, recebi o convite para assumir a coordenação da área de História do PIBID da referida universidade. Ao aceitar, comecei a tomar ciência de como estava o desenvolvimento das atividades do PIBID e foi verificado que alguns alunos estavam tendo muita dificuldade para acessar uma das escolas inscritas no programa, por ficar localizada na cidade de Manacapuru, acerca de 80 quilômetros de distância da capital. Desta forma, foi solicitada à Capes a mudança dessa escola, o que foi prontamente aceito pelo programa. Como sugestão para essa alteração, foi informada a Escola Estadual

Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, onde o coordenador de área também atua como docente.

Aceita a indicação e solucionada a troca, os alunos passaram para referida unidade de ensino e ficaram sendo supervisionados pela professora de História Lucília Dutra Prestes.

O Pibid é um programa que tem como objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica, além de contribuir para valorização do magistério, e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, entre outras coisas.

Os alunos do Pibid chegaram à escola no final de maio de 2019 e rapidamente se integraram ao corpo docente da escola, passando a desenvolver suas atividades de observação, acompanhamento e apoio docente no turno vespertino, em turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Ao tomarem conhecimento do projeto de pesquisa e confecção das máscaras africanas os pibidianos ficaram animados em participar em todas as fases da atividade, sobretudo, na montagem da mostra, o que foi de grande valia, pois sem eles, os alunos da escola teriam ainda mais dificuldades.

Para a integração desses prestimosos alunos universitários, componentes do Pibid da Universidade Nilton Lins/Capes, foi realizada uma reunião de trabalho a fim de definir tarefas para cada um componente do grupo. Alguns pibidianos ficaram encarregados de ajudar os alunos com questões conceituais sobre a confecção das máscaras, bem como, prestar auxílio no que se referia às pesquisas.

Outro grupo se prontificou para montar a exposição na sala da TV Escola, tão logo as máscaras estiverem prontas. Para essa montagem, os pibidianos fizeram alguns estudos do espaço e com algumas sugestões da professora Lucília Dutra Prestes supervisora do Pibid na escola, montaram o espaço de tal forma que todas as máscaras puderam ser vistas com igual destaque pelos alunos que foram visitar o local (foto 1).

FOTO 1.

Sala da TV Escola da EE Brig. Camarão após a montagem inicial para receber as máscaras africanas.



Fonte: Arquivo dos pibidianos - 2019.

A participação dos pibidianos no projeto também faz parte de um dos objetivos presentes nos objetivos do programa. Vejamos:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhe oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem⁵⁷.

É possível perceber pela passagem acima, que a integração dos pibidianos no projeto das máscaras foi de encontro com a necessidade de torna-los parte da comunidade escolar durante ou até depois de suas atividades nas unidades escolares envolvidas no programa.

⁵⁷ Fonte da informação: [capes.gov.br/educaçãobasica/capespibid/pibid](http://capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o.basica/capespibid/pibid). Acesso em 30 de maio de 2020.

A fim de determinar como a participação nessa atividade somou para as experiências acumuladas pelos pibidianos, foi criado um pequeno questionário que serviu para dimensionar a impressão deles em relação ao projeto. Solicitados que dessem uma opinião sobre a atividade, um dos pibidianos respondeu o seguinte:

Trabalhar com objetos culturais simbólicos em sala de aula ou mesmo com iconografia, para mim foi maravilhoso, pois quebra a rotina da aula tradicional e ao mesmo tempo ativa a curiosidade das crianças, elas fazem muitas perguntas, coisa que em uma aula normal elas não fariam. O trabalho com máscara africana em sala oferece primeiramente a eles conhecer mais o continente africano suas tradições, costumes, língua, vida social e cultural, um continente ainda pouco conhecido no Brasil no âmbito escolar. A atividade permitiu aos professores e alunos que cada máscara com suas diferentes formas indica uma etnia diferente de uma determinada região e, todos aqueles detalhes tem um significado milenar para suas tribos que acaba caracterizando cada uma delas.

Pelas palavras do universitário é possível perceber que a atividade somou muito com todos, principalmente por conta das inúmeras possibilidades que as atividades desse tipo possibilitam.

Tendo em vista que todas as atividades merecem ser aperfeiçoadas, foi perguntado aos pibidianos o seguinte: O que você agregaria à atividade realizada? Um dos pibidianos respondeu: *A minha proposta seria de trabalhar com alguns alunos a apresentação de danças africanas se possível comida típica de alguma região da África também.* Essa resposta deixa claro que o trabalho pode ser melhorado ao ser redimensionado, agregando em outras oportunidades, outros elementos.

Para a pibidiana Sara Moreira que foi convidada por mim para redigir este trabalho, *a relação instituição escolar e instituição universitária, essa inter-relação proporciona experiência na fase do estágio do discente oferecendo o ambiente em sua realidade total, paralela à sala de aula, um contraposto entre o abstrato (Teoria) e*

concreto (Prática). O discente encara e percebe os desafios da prática cotidiana do professor, atenta-se, portanto para o lado positivo de experimentar a realidade, visto que prepara o estudante para sua futura área de trabalho.

Por fim, foram os pibidianos estimulados a responder o seguinte questionamento: Você pretende realizar tal atividade quando estiver atuando na docência? De forma unanime, todos os pibidianos responderam que sim. Ou seja, chegamos assim, à conclusão de que o trabalho foi bem recepcionado por todos que participaram na montagem e execução do projeto.

3. A PESQUISA SOBRE AS MÁSCARAS AFRICANAS.

Desde 2003, em nosso país, tornou-se obrigatório nas escolas e em seus currículos a inserção de temas voltados aos estudos de “História e Cultura Afro-Brasileira”. Como isso se deu? Em 09 de janeiro de 2003 entrou em vigor a lei n. 10.639 que alterou os artigos 26 e 79 da Lei n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). A finalidade dessa mudança foi a de acrescentar nos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, aspectos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira.

Desta forma, é natural que nos currículos escolares estejam presentes conteúdos da história e da cultura dos diferentes povos do continente africano, e isso não é diferente no conjunto de conhecimentos históricos do currículo do 7º ano de escolaridade. Encontramos muitas possibilidades diretas e indiretas para trabalharmos conteúdos com abordagens africanas e/ou afro-brasileiras ao longo do ano. Entre os exemplos mais comuns, podemos mencionar: Expansão mulçumana e a inserção do islamismo na África, Grandes Navegações e a exploração geográfica do litoral atlântico do continente africano.

Ainda sobre a legislação em vigor no país, é interessante mencionar os dispositivos que regulamentaram a Lei 10.639 de 2003. Sobre isso comentou Nilma Lino Gomes:

[...] o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁵⁸.

Em 2019, estávamos fazendo uso nas turmas do 7º ano do livro didático: *História – Sociedade & Cidadania* de autoria do historiador Alfredo Boulos Júnior⁵⁹. Nessa obra, o autor dedicou um capítulo inteiro aos estudos africanos. Isso mesmo! O capítulo 4 da obra recebeu o seguinte título: Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas.

A presença desse conteúdo na obra ultrapassa o cumprimento de uma exigência legal. Os estudos africanos são importantes em razão da própria formação humana brasileira. Sobre isso, informa Boulos:

A partir dos anos 1970, no contexto da oposição ao Regime Militar, a luta contra o racismo foi reavivada e se misturou à dos trabalhadores. Em uma manifestação ocorrida em 1978, vários grupos negros reuniram-se nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo para protestar contra a morte sob tortura do trabalhador negro Robson da Luz e a discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, sem nenhuma justificativa. Durante

⁵⁸ GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, A. P. (org.) **Modos de Fazer** – caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto marinho, 2010. P. 19.

⁵⁹ JÚNIOR, A. B. **História** – Sociedade & Cidadania. São Paulo: FTD, 2015. 7º ano. Manual do professor.

esse ato público, ocorreu a unificação das várias organizações negras, nascendo assim o Movimento Negro Unificado. (MNU)⁶⁰.

É possível perceber através do texto de Boulos que no auge do período dos governos militares a questão étnico-racial esteve em alta. Questões históricas que envolviam o racismo e o preconceito ganharam espaço em diferentes meios. Isso foi significativo, pois reacendeu a luta por direitos civis dos negros, bem como, lançar as bases para o fortalecimento dos movimentos negros do país.

Como resultado desses movimentos em prol do estabelecimento dos direitos constitucionais, os movimentos foram aos poucos conquistando seus espaços e garantias definidos por lei. Isso culminou com a edição de leis cujo objetivo era garantir que tais conquistas não seriam mais perdidas. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são bons exemplos disso.

E, foi justamente com o objetivo de estabelecer um diálogo com a rica cultura africana que escolhemos aproveitar a ideia do trabalho desenvolvido na Escola Municipal Antonina Borges de Sá na nossa unidade escolar. Para que a atividade pudesse sair do papel, foi apresentada a ideia aos alunos durante a aula cuja temática era justamente os estudos africanos.

No final da aula nas três turmas de 7º ano de escolaridade, foi destinado um tempo para explicar aos alunos os objetivos da pesquisa, bem como, deveria funcionar a atividades. De forma democrática ficou definido que os alunos deveriam se organizar em pequenos grupos de 4 ou 5 alunos. Dentro desses grupos, os alunos deveriam dividir as tarefas, que seriam basicamente, a pesquisa e a construção das máscaras.

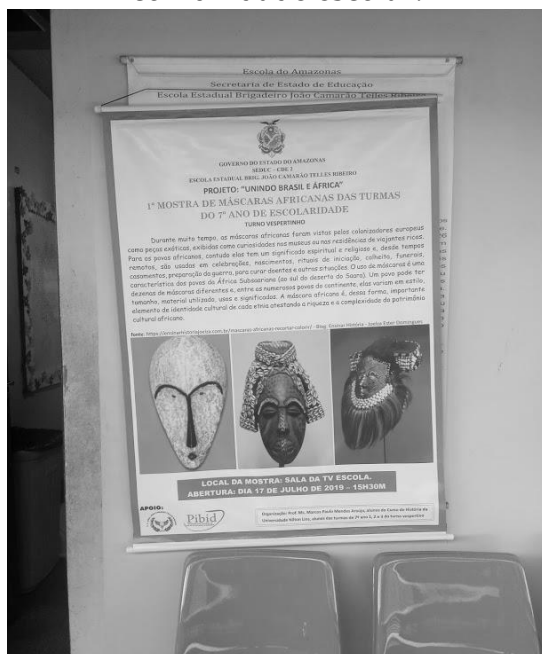
Logo após essa primeira conversa com os alunos, um calendário foi organizado com sugestões dos pibidianos. Para que os alunos ficassem ainda mais animados, foi confeccionado um banner que foi

⁶⁰ *Idem* 5. P. 347.

colocado na porta da sala da TV Escola. Os alunos ficaram de fato muito motivados com a exposição das máscaras (foto 2).

FOTO 2.

Sala da TV Escola da EE Brig. Camarão. Banner confeccionado para apresentar o projeto das máscaras africanas para toda comunidade escolar.



Fonte: Arquivo dos pibidianos - 2019.

Os alunos então se organizaram em pequenos grupos de 4 ou 5 componentes. Ficou convencionado que os grupos seriam acompanhados pelo professor e pelos pibidianos que dariam ao longo do tempo uma espécie de consultoria teórica. Também foi disponibilizado um breve resumo sobre a finalidade das máscaras por determinadas comunidades ou etnias africanas, além de disponibilizar através do quadro de aviso das salas de aula, imagens de algumas máscaras captadas através da internet.

Ao longo de alguns dias os alunos se organizaram, realizaram as pesquisas através da internet e da biblioteca da escola, sempre

acompanhados pelos pibidianos e por mim. Após essa fase, os alunos começaram a apresentar suas máscaras prontas. As mesmas foram sendo reunidas para posteriormente fazerem parte da exposição.

Na medida em que as máscaras iam chegando, o trabalho dava sinais de sucesso. Os alunos ficavam muito empolgados com os resultados e principalmente com a criatividade empregada pelos colegas para confeccionarem as mesmas. Foi possível observar que diferentes técnicas foram utilizadas, demonstrando que os alunos ao final do trabalho puderam aumentar significativamente o cabedal de conhecimentos. Cabe destacar que nessa fase da atividade, a professora de educação artística contribuiu muito com ideias e sugestões.

4. A MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO E A EXIBIÇÃO DAS MÁSCARAS:

Por fim, chegou o momento da culminância do projeto, que era a montagem da exposição de máscaras africanas na sala da TV Escola. Para isso, foi solicitado aos pibidianos que dessem opiniões. Também colaborou nessa fase, a professora Lucília Dutra, supervisora dos pibidianos na escola.

Para que os alunos pudessem integrar todo projeto, foram escolhidos alguns estudantes de cada uma das três turmas para auxiliarem na montagem da exposição.

Após a montagem da exposição, a mesma foi inaugurada e em seguida aberta a todos os alunos da escola. Inicialmente a exposição ficaria montada apenas um dia, mas o sucesso foi tanto, que resolvemos juntamente com o apoio da coordenação pedagógica da escola, deixar a exposição montada durante uma semana.

Para que a exposição tivesse um significado, os alunos das turmas se voluntariaram para estarem presentes na sala ao longo da semana. A exposição ficava aberta aos alunos da escola no horário do intervalo escolar e em todos os dias semana a sala sempre ficava cheia. Alunos de outras turmas acabavam solicitando que trabalhos parecidos fossem realizados com a participação deles.

Boa parte das máscaras foi apresentada à comunidade escolar através de uma mesa na sala da TV Escola. Outra parte, as maiores, foram estrategicamente penduradas no teto da sala para que todos pudessem visualiza-las. (foto 3)

FOTO 3

Sala da TV Escola da EE Brig. Camarão. Os alunos dos 7º anos receberam os colegas da comunidade escolar e estabeleceram um diálogo sobre as máscaras africanas em exposição.



Fonte: Arquivo dos pibidianos - 2019.

Os alunos das turmas de sétimo ano ficaram muito empolgados com a exposição e ao final de cada dia, já traçavam planos para os dias seguintes. Algo que também chamou muita atenção ao longo da exposição foi o fato, de não só os alunos do Ensino Fundamental, terem tido interesse pela temática do trabalho, mas também os alunos do Ensino Médio.

Em especial, a turma do 3º ano do médio, todos os dias se fez presente na exposição demonstrando significativo interesse pelas

máscaras e principalmente interagindo muito com os alunos dos 7º anos. (foto 4).

FOTO 4

Sala da TV Escola da EE Brig. Camarão.
Os alunos do 3º ano do Ensino Médio interagindo.



Fonte: Arquivo dos pibidianos 2019.

Conclusão

A experiência e os conhecimentos que foram adquiridos com a montagem e a execução da atividade sem dúvida foi relevante para todos. No caso dos pibidianos parece ter ficado gravado em suas memórias a importância de cada pessoa no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a integração deles foi fundamental para o sucesso do trabalho.

Para os estudantes, além da dinâmica envolvida na atividade que foi muito inspiradora para novos projetos, tira-los do espaço da sala de aula e conduzir a atividade em outros espaços da escola, também pareceu ter influenciado positivamente no resultado final.

Além disso, a apresentação de uma temática não presente no livro didático, que careceu de pesquisa prévia, foi bastante instigante, sobretudo, em razão da atividade, possuir a necessidade de materialização, ou seja, essa coisa de construir algo, de envolver o lúdico, acabou animando ainda mais os discentes.

Trabalhar com um tema africano acabou gerando dois benefícios diretos para os discentes das turmas de 7^{os} anos. Para entender isso melhor, vejamos o que diz Nilda Teves:

Cada realidade social é dotada de uma inteligibilidade própria, permeando normas, interesses coletivos, valores, princípios morais, enfim, a vida coletiva dos indivíduos. O entendimento da sociedade procede da apreensão da sua ordem constitutiva, que informa sobre sua organização e o seu funcionamento. É essa ordem que aponta para a trama da coesão e das disputas da cooperação e dos conflitos, que se soerguem da tessitura social⁶¹.

O que ficou para os alunos é justamente isso. Por ter sido escolhida essa metodologia de trabalho em grupo para produção de máscaras que seriam de forma coletiva, expostas para toda comunidade escolar, com suas normas sendo construídas igualmente de forma coletiva, gerou um espírito cooperativo. Além disso, a própria temática remeteu os alunos para um universo novo, onde as populações ou etnias pesquisadas também agem de forma coletiva e cooperativa.

O fato dos alunos terem entrado em contato com uma temática tão rica culturalmente possibilitou uma série de reflexões, debates e novas possibilidades.

⁶¹ TEVES, N. (org.) **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus; Faculdade de Educação da UFRJ, 1992, p. 17.

Bibliografia

AMAZONAS. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano**. Área de Ciências Humanas e Sociais. Rede Pública Estadual do Amazonas. SEDUC: Amazonas, s/d.

BENJAMIN, R. **A África Está em Nós: História e Cultura Afro-brasileira**. João Pessoa: editora Grafset, 2010. 2ª edição, Livro 4.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 5ª edição. São Paulo: Cortz, 1997.

FAZENDA, S. Educação: os (dessa) fios da História. *In: Cadernos da FaEL*. Nova Iguaçu: Universidade Iguaçu, 2006. Vol. 1. Nº. 3 (jul./dez.)

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei no 10.639/03. *In*. BRANDÃO, A. P. (org.) **Modos de Fazer** – caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto marinho, 2010. P. 19.

JÚNIOR, A. B. **História** – Sociedade & Cidadania. São Paulo: FTD, 2015. 7º ano. Manual do professor.
Idem 5. P. 347.

TEVES, N. (org.) **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus; Faculdade de Educação da UFRJ, 1992

CAPÍTULO 6

O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ALUNOS DO 9ª ANO DA ESCOLA RAIMUNDO GOMES NOGUEIRA DA REDE BÁSICA DE MANAUS

Girlane Santos da Silva⁶²

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica, lançado em 2018, é uma ação no âmbito nacional promovido pelo Ministério da Educação (MEC) que engloba a Política Nacional de Formação de Professores, administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de aperfeiçoar o processo de formação do aluno de licenciatura, inserindo tal indivíduo no ambiente escolar e no exercício da prática docente.

Nesse íterim, o Residência Pedagógica se apresenta como uma oportunidade para o aluno de graduação ambientar-se com o cotidiano escolar e a prática docente. Em outras palavras, esses docentes - denominados residentes - foram alocados em instituições públicas, chamadas de escolas-campo, da rede estadual e municipal. Tudo para acompanhar o ofício do professor – intitulado como preceptor – e ministrar aulas com os alunos do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, no período de 18 meses. Dessa forma, podemos entender esse programa como uma tentativa de aproximação da realidade escolar e suas especificidades para com os alunos de graduação.

⁶² Professora-pesquisadora em Histórias da Missões, Ensino de História e Ensino de História Afro-brasileira. Membro do Grupo de Estudos Africanos da Universidade Federal do Amazonas (GEA) e do Grupo de Estudos sobre Literatura Amazonense (GEIITS).

Assim sendo, os apontamentos observados no site oficial da Capes (capes.gov.br) permite-nos compreender que um dos objetivos centrais do programa é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, além de induzir a reformulação do processo de formação do residente, como também estreitar a relação entre a escola e a Universidade; por último, adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial pré-estabelecidas pela Base Nacional Curricular (BNCC).

Segundo uma notícia veiculada no site da Agência Brasil (agenciabrasil.ebc.com.br/), em 07 de janeiro de 2020, atualmente o programa oferece 30.096 bolsas⁶³ para até 250 Instituições de Ensino Superior. No entanto, o edital CAPES nº 01/2020 foi estipulado que 60% dos recursos deveriam ser prioritárias as seguintes áreas: alfabetização, biologia, ciências, física, língua portuguesa, matemática e química.

Nesse contexto, elaborando um recorte a áreas que promovem de forma mais enfática o pensamento crítico, este estudo visa refletir sobre os impactos desse programa fundamental, uma vez que a educação brasileira se encontra em níveis alarmantes de defasagem educacional, como mostra o resultado final do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2018.

Assim, refletir sobre os impactos de ações como o Residência Pedagógica no ensino de forma geral é fundamental para que possamos questionar melhorias e adequações nas escolas, no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores.

Nesse sentido, pensar e discutir sobre as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia toma um caráter especial, porque à medida que vivenciamos um contexto de negação e revisionismo histórico,

⁶³ De acordo com EDITAL CAPES nº 01/2020, os bolsistas residentes devem estar cursando a partir do 5º período do curso e receberão uma bolsa no valor de R\$400,00, Coordenador Institucional (IES) R\$ 1,500,00, Docente Orientador) R\$ 1,400,00 e o Preceptor R\$ 765,00.

observamos a acessão de ideologias de bases preconceituosas e excludente, além da ascendência de uma extrema direita que faz amplo uso e divulgação de notícias falsas. Assim, o ensino de uma história crítica faz-se necessário como forma de combate a essas práticas que vem tomando um espaço cada vez maior em nosso cotidiano.

Dessa forma, apresentamos como problemática, após os primeiros contatos com os alunos do 9º ano da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, um forte desinteresse na disciplina e concepções errôneas sobre vários aspectos do processo histórico, principalmente, no contexto brasileiro. Nisto, o objetivo deste trabalho é evidenciar os impactos das ações do Programa Residência Pedagógica no processo de ensino de história desses alunos.

Para tanto, fazemos uso de resultados obtidos de um estudo realizado com 65 alunos, entre faixa etária de quatorze a dezesseis anos, do 9º ano da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, ao longo do período de regência.

A partir da observação de respostas presentes no questionário, indagações surgiram acerca do real impacto de ações pedagógicas no cotidiano escolar. Ademais, formulamos algumas questões que buscaremos responder ao longo desse artigo.

Dito isto, indagamos em saber como podemos repensar nossa prática docente sem considerar as avaliações dos nossos alunos? De que maneira a adoção de ações parecidas com o Residência Pedagógica, em especial no campo da história, podem influenciar no cotidiano escolar? Além disso, a reflexão sobre esses projetos educacionais pode nos auxiliar na construção de argumentos favoráveis à sua ampliação?

Sendo assim, utilizamos como método de interpretação do problema identificado a seguinte relação: a relação entre a prática docente em História e o Residência Pedagógica. Tudo isso para promover a compreensão do impacto desse programa na sala de aula. Assim, fazemos uso de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em: Marc Bloch *Apologia da História ou Ofício do Historiador* (2001), Circe Maria Fernandes Bittencourt *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2008) e José D'Assunção Barros *Teoria da História – Volume*

II – Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo (2014). Essas leituras, somada a algumas outras que serão apresentados ao longo desta redação, proporcionam uma discussão teórica, metodológica e crítica sobre o ensino da história e irão auxiliar o processo de compreensão da disciplina.

Com efeito, partiremos de uma análise crítica dos dados coletados. Em seguida, faremos um exercício de reflexão que contemple as perspectivas apresentadas pelos alunos; por fim, apresentaremos um quadro que evidencie a importância do programa no ensino de história, conseqüentemente, sua relevância no ensino básico.

Dessa maneira, nosso estudo se justifica pela necessidade de levar à reflexão a importância das ações do Programa Residência Pedagógica no ensino de História, sobretudo considerando a perspectiva dos alunos.

A prática docente do professor de história

A Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, localizada no bairro Alvorada, em Manaus, participou como escola-campo, entre os anos de 2018 e 2019, oferecendo aos residente a atuação no Projeto Avançar⁶⁴ e nos 9º anos do Ensino Fundamental II. Contando com mais de 1.400 alunos matriculados, divididos em três turnos.

Apesar da escola não está localizada em uma área considerada desfavorecida, é necessário ressaltar que durante o período de 18 meses foram presenciados furtos dentro do estabelecimento de ensino. Tal fato sinaliza um preocupante aspecto: a violência cotidiana presenciada dentro e aos arredores da escola por alunos, professores, trabalhadores do setor administrativo e à população de forma geral. Isto reflete de

⁶⁴ Com o objetivo de regularizar o processo escolar de estudantes da rede pública estadual de ensino do Amazonas, que apresentam distorção no quesito idade-ano escolar. Isto é, ele adequa o aluno que está cursando uma série, porém com mais de dois anos de atraso.

forma substancial na formação e participação dos diferentes atores que compõem a realidade escolar.

Dessa forma, é necessário entender que o ambiente escolar - para além de simples paredes - é composto por diferentes personagens, com suas vivências pessoais e formas distintas de pensar. Quando essas realidades se chocam, temos como fruto uma nova experiência para ambos os lados; com isso, aperfeiçoando ou transformando nossa concepção sobre um determinado assunto.

Nesse sentido, devemos pensar na relação professor e aluno a partir da ideia de um relacionamento baseado na troca de conhecimento, algo que deve ser fundamental, ou seja, o docente é compreendido não como o detentor total do saber, mas sim o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Miriam Bastos e Elaine Maria (2019), ao discutirem o perfil do professor mediador, expõem que a principal diferença da prática docente para as demais experiências é a forma planejada e intencional que a prática didática é executada. Isto é, o professor assume a intencionalidade como ponte para a execução do processo de aprendizagem, com o objetivo de conduzir o aluno ao exercício de sua autonomia. Nesse processo, o docente gerencia, planeja e executa a aplicabilidade das atividades e conduz as relações dos sujeitos para com o objeto de estudo, fazendo-o transcender os novos sentidos dos conhecimentos adquiridos.

Dessa maneira, entendemos o ofício do professor como um processo intenso que envolve elementos, cuja execução foge de uma perspectiva sem objetivo, ou seja, as suas ações estão embasadas em uma meta. Mediante a isso, devemos pensar na experiência que queremos proporcionar ao nosso aluno como um ponto fundamental no desenvolvimento da dinâmica de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, pensar na prática docente do professor de história requer uma sensibilidade mais enfática, já que vivemos em um contexto de radicalização de ideias e interpretação equivocada de momentos históricos, haja vista a ascensão de grupos ligados a uma extrema direita que faz uso da produção e disseminação de notícias

mentirosas ou tendenciosas, principalmente, em redes sociais⁶⁵. Dessa maneira, nosso aluno entra em sala de aula acreditando em versões distorcidas e enganosas de importantes momentos da história, como também conceitos e ideias que possibilitam interpretações errôneas de alguns aspectos da realidade.

Thiago Reisdorfer (2018), em *Fake News em sala de aula: o ensino de história e a formação do tempo presente*, apresenta-nos o ensino de história como uma importante ferramenta na instrumentalização de mecanismo de combate a informações falsas. Segundo o autor, é preciso que o docente tome para si um discurso com bases científicas, isto com o objetivo de contrapor essas notícias. É preciso que os professores estejam munidos não apenas do conteúdo abordado em sala de aula, mas também de prerrogativas que reafirmam a veracidade do conteúdo repassado.

Desse modo, entendemos que desenvolver um processo que busque refletir sobre o passado realizado uma ponte com presente, obriga-nos a pensar em estratégias que busquem retirar o aluno da “zona de conforto”, conduzindo-o a refletir sobre a realidade em que está inserido.

Por sua vez, Circe Bittencourt (2008) chama-nos atenção para isso quando aborda o complexo processo de aprendizagem em história. Pois, ao sublinhar que o conhecimento histórico não se limita apenas a apresentação do tempo e espaço acompanhado de documentos que atestem a sua veracidade, ela também nos alerta para a necessidade de

⁶⁵ Em um relatório divulgado pela Obercon (Associação portuguesa sem fins lucrativos com foco em analisar o mundo digital), em junho de 2018, intitulado *As Fake News numa sociedade pós-verdade Contextualização, potenciais soluções e análise*. Seus autores relacionam o fenômeno das Fake News à uma comunicação em rede, gerida por uma sociedade em rede.

Em que o Facebook como principalmente meio de veiculação desse tipo de notícia, potencializa o desenvolvimento de bolhas formativa, que partilhadas por inúmeras pessoas, facilita a proliferação de milhares de notícias. Com isso, no apresentando um dado alarmante, no qual, em cada 10 notícias analisadas, 20% são Fake News, enquanto boa parte do restante são baseadas em conteúdos especulativos.

realizar uma ligação entre os fatos, temas e sujeitos que o produziram, para assim chegar em uma explicação.

Ao longo de sua discussão sobre a necessidade prévia do conhecimento histórico, a autora ressalta a importância de se ater ao meio social e cultural em que o aluno está inserido, uma vez que sua experiência pessoal tem influência sobre aquilo que está sendo apreendido, pois

A eficiência do ensino está comprometida com o nível de desenvolvimento do aluno, sem esquecer o desenvolvimento operário piagetiano, mas encontrar-se relacionada às estruturas de conhecimento adquiridas por uma série de experiências e formas de convívio que incluem motivações emocionais. (BITTENCOURT, 2008, p. 189).

Nesse sentido, realizar um diálogo entre o exercício docente e o ofício do historiador é um exercício necessário.

O historiador Marc Bloch em *Apologia da história ou Ofício do historiador*, de 2001, ao pensar na relação entre a história e os homens é sucinto ao refletir sobre o objeto de estudo do historiador, afinal, o passado como o foco de uma ciência não passa de uma ideia absurda, uma vez que não existe ciência que abranja em todos os aspectos do tempo.

Bloch, ao longo de suas provações, conduz-nos a uma solução para essa problemática, no qual - ao invés de pensarmos o passado como objeto de estudo - devemos compreendê-la como uma ciência que abrange as ações do homem no tempo. Porém, pensar no homem apenas como objeto de estudo é retirar tudo aquilo que o compõe. Então, para estudá-lo é necessário conhecer uma série de aspectos sociais, culturais e religiosos que fazem parte de sua vivência, ou seja, analisá-lo requer pensá-lo como um sujeito histórico carregado de especificidade típicas de seu tempo.

Nesse sentido, a experiência docente proporcionada pelo Residência Pedagógica fez-me apresentar o sujeito histórico como um homem comum que poderia ser interpretado como figura do pai, irmão,

amigo ou até o próprio aluno; assim, aproximando o contexto histórico que deveria ser apresentado com o cotidiano desse estudante.

Em outras palavras, essa forma de ensinar história possibilitou que o discente compreendesse bem mais que do que datas ou eventos históricos, muitas vezes, distantes da realidade em que ele está inserido. Com efeito, essa estratégia teve como propósito aproximar o aluno com a realidade típica da época, ou seja, através da sua inserção ou de pessoas que possuam algum tipo de vínculo ao contexto histórico. Em suma, isto mostrou-se eficaz à medida que eles foram compreendendo melhor as motivações de indivíduos, grupos sociais e o processo histórico que envolve o indivíduo.

Porém, é preciso salientar que o desenvolvimento de discussões que envolvam essa prática de aproximação deve ser realizado de forma cuidadosa, para que não se caia nos perigos do anacronismo histórico.

Assim, concluímos que executar o árduo ofício do professor de história não requer apenas dominar os conteúdos de cada série, ou ainda estar munido de comprovações que reafirmem a veracidade de um fato histórico, mas também realizar um complexo trabalho de compreensão sobre o meio em que seu aluno está inserido, para assim viabilizar de forma adequada o processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso de estratégias que possibilitem o estudante a realizar por si só uma crítica-reflexiva sobre aquilo que estuda.

Após a análise do exposto, podemos então entender o aluno como um sujeito que precisa ser ouvido, para que assim a construção do conhecimento ocorra de forma adequada?

O aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e os primeiros resultados sobre o Residência Pedagógica

Humberto Vinício Altino Filho e Lídia Maria Nazaré Alves (2015), analisando o protagonismo pela perspectiva do ensino da matemática, conduz-nos num primeiro momento a pensar em uma proposta cujo aluno é o protagonista no processo de ensino. Esse

protagonismo surge como fruto de metodologia que centraliza a aprendizagem nos jovens e adolescentes. Assim, redistribuindo os papéis dos sujeitos que fazem parte do processo de construção do conhecimento, no qual o professor assume o papel de mediador.

Nesse contexto, desenvolver atividades ou debates em sala de aula que possibilitem o aluno a ser o ator principal proporciona uma experiência única para os estudantes, isto à medida que o surgimento de indagações autônomas vai sendo proferidas. Com isso, tornam as aulas mais interessantes, uma vez que são os próprios discentes que produzem reflexões sobre o conteúdo proposto.

No entanto, desenvolver uma atividade desse tipo requer um conhecimento prévio dos interesses e até gosto dos discentes, para que estes tenham noção do modo que se deva conduzir uma prática ou metodologias específicas. Por exemplo, em uma turma em que a maioria dos alunos tem como principal fonte de lazer ouvir músicas, executar uma ação que seja baseada nessa preferência tem mais chance de surtir o efeito desejado, do que se optar por uma que esteja distante das realidades desses estudantes.

Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo desdobrou-se de forma a observar a visão dos alunos sobre o ensino de história, fazendo uso de um questionário aplicado a três turmas do 9^a anos do Ensino Fundamental, contanto com o total de 65 discentes.

Baseado em um modelo aplicado na disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), essa pesquisa foi adaptada de modo que conhecêssemos os estudantes em vários aspectos de sua realidade, através da realização de vinte e duas perguntas que iam desde renda salarial a opinião sobre a situação política no país.

No entanto, nesse primeiro momento iremos nos centrar numa análise sobre o público que foi atendido durante o período de vigência do Residência Pedagógica, na Escola Raimundo Gomes Nogueira. Para

tanto, não utilizaremos todas as 22 questões⁶⁶, uma vez que enxergamos que a discussão que permeia algumas delas merecem ser discutidas em outros trabalhos.

Com isso, dividimos a interpretação de nossos dados em duas partes, a primeira voltada para identificação, renda salário, número de moradores na casa, profissão dos responsáveis, profissões almeçadas, laser e sobre o índice de leitura. Enquanto a segunda parte, concentra-se na análise das questões “14) O que é história para você?”, “15) Em sua opinião, por que devemos estudar história?”, “16) O que acha das aulas de história?” e “20) O que você aprendeu com os alunos que fazem parte do Residência Pedagógica”

Após uma análise mais crítica dos dados é possível refletir sobre um emaranhado de questões, algumas dessas estão relacionadas ao âmbito social, político e educacional. Afinal, a realidade em que estão inseridos contribuiu substancialmente para a forma como lidam com as aulas e até mesmo a escolha de carreira para um futuro.

Uma amostra desse fato é ao alto índice de alunos que declaram “Não saberem” o que anseiam para o futuro, enquanto um número significativo citou mais de uma profissão. Porém, ao descreverem alguns desses ofícios e seus respectivos cursos a nível superior, utilizaram de um equivocado, exemplo: “cirurgiã” como sinônimo para o curso de medicina, “advocacia” para Direito e “Informática” para “Engenharia da Computação”.

Referente aos alunos que afirmaram morar com um número superior a 4 pessoas, observou-se que o responsável havia cursado até a modalidade “Ensino Fundamental Completo”, e foram justamente aqueles que estão além da idade considerada ideal, como informa a Taxa de Distorção Idade-série⁶⁷ ao associar a 8ª série/ 9ª ano do Ensino

⁶⁶ As questões referentes ao uso de redes sociais, laser, a importância da educação e outras, precisam ser trabalhadas de formas separadas, uma vez que as discussões pertinentes a elas fogem do debate proposto neste trabalho, devido à complexidade das problematizações que pretendemos abordar.

⁶⁷ Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 9

Fundamental a idade ideal de 14 anos. Em suma, não demonstram interesse em participar de forma mais assídua nas aulas de história e apresentam uma maior dificuldade em responder as questões estipuladas no questionário.

Os alunos que demonstram um índice de leitura superior a 3 livros estão ligados a um pequeno grupo, em que os responsáveis exercem trabalhos considerados estáveis, leituras essas - em sua maioria - considerada best-sellers, como: “A caixa de pássaros”, “Marley e Eu”, “Os Heróis do Olimpo” e outros.

Os demais grupos apresentam responsáveis com menor índice de formação, com uma renda per capita familiar mais limitada (considerando as profissões citadas) e indicaram a “Bíblia” como única fonte de leitura. Além disso, ainda expuseram que não há o hábito da leitura ou mesmo livros em suas residências, revelando assim que o acesso à leitura está intimamente ligado a uma demanda financeira.

Portanto, essa primeira etapa do questionário nos forneceu não apenas informações referentes a um quadro superficial sobre a situação socioeconômica dos discentes, mas também aspectos culturais que permeiam a vida dos alunos e auxiliam no processo de construção da sua identidade e valores sociais que irão direcioná-los ao logo da sua vida e trajetória como indivíduo atuante de um grupo social.

Dados Iniciais

José de Assunção Barros (2014), em *Teoria da História - Volume II – Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo*, conduz-nos a uma discussão histórica sobre o positivismo, enfatizando suas características e autores que remontam a construção de um discurso cientificista, citando autores como Augusto Comte, George

anos” (BRASIL. Taxa de Distorção Idade-série. Acesso à Informação do Governo Federal, Disponível: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/475929/RESPOSTA_PEDIDO_Nota %20tecnica%20da%20Taxa%20de%20Distor%20Idade.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/475929/RESPOSTA_PEDIDO_Nota%20tecnica%20da%20Taxa%20de%20Distor%20Idade.pdf). Acesso em: 20/01/2020.

Lichtheim e Walter Benjamin. Nesse sentido, o tópico “O positivismo na sua forma mais pura” (BARROS, 2014, p.91) apresenta-nos uma série de características desse paradigma histórico ao longo dos séculos, ressaltando que a ideia de ordem, progresso e cientificismo como parâmetros para construção das Ciências, em especial as Exatas e Humanas.

O autor apresenta-nos nas páginas finais um Positivismo – denominado neopositivismo - ainda vivido na primeira metade do século XX, tendo como um importante expoente o cientista social Émile Durkheim. Enquanto na História, durante a segunda metade dos anos de 1900, historiadores como Arthur Marwick e Geoffrey Rudolph, denominados como “reconstrucionistas” defendem a permanência de posicionamentos positivistas ou neopositivistas ainda em nosso tempo. (BARROS, 2014, p. 106).

Nesse sentido, pensando a História como ciência que estuda as ações do homem ao longo do tempo, como essa instituição encara o processo histórico, podemos afirmar que ainda há práticas de um ensino positivistas.

Antes de desenvolvermos mais a fundo a análise sobre esses dados, é preciso destacar que ao longo das aulas que antecederam a aplicação desse questionário, procuramos questionar sobre a presença preta e indígena no decorrer da história, uma vez que o conteúdo direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental II é voltado para a História do Brasil entre Era Vargas e contexto atual, além de destacar os inúmeros conflitos decorrentes do século XX.

Assim sendo, a análise da questão de número 14) “O que é história para você?”, nos propiciou essa resposta, uma vez que mesmo com aulas regulares que instigasse o processo crítico-reflexivo, mais de 70% das respostas analisadas atribuiu a história como disciplina, matéria ou ciência que se debruça sobre o passado ou a grandes figuras históricas.

Nesse sentido, percebemos que os moldes do Positivismo ainda são presentes, ao constatarmos um conceito oriundo de historiadores positivistas sobre a História como ciência que estuda o

passado, observamos que ainda é vivido na mentalidade do estudante, figuras conhecidas como reconhecimento do conhecimento histórico.

No entanto, o que nos chamou a atenção foram respostas que associaram a “nossa história” como um importante componente do “ser”⁶⁸ para “compreendermo-nos melhor”, ou a “ciência” que busca entender o passado como forma de se refletir sobre o contexto em que estamos inseridos, além de “relatar” sobre como as pessoas viviam e sobre como se “desenvolveu” o processo histórico

Esse emaranhado de conclusões acerca desse conceito nos traz uma inquietação à medida que os analisamos, pois, conseguimos enxergar importante componente que não fazem parte apenas do pensamento histórico. Tal fato é exposto quando utilizado o termo “nossa história”, acompanhado de uma prerrogativa que afirma que precisamos nos conhecer para nos valorizar. Em suma, empregado por alguns alunos, podemos interpretar essa resposta como um conceito de ciência histórica ligado a um sujeito heterogêneo, já que se trata “de conhecer nossas raízes”, evidenciando uma concepção de valorização das culturas pretas e indígenas, além de enxergar essas populações como protagonista de sua trajetória.

Quando pensamos na história como uma ciência que busca compreender o passado para refletir sobre o presente, sem dúvida ainda estamos lidando com paradigmas positivistas. No entanto, as respostas que se encaixaram nesse contexto destacam-se não por repetir antigas ideias, mas de pensar o processo histórico sem rupturas, uma vez que o passado e o presente estão ligados pelas ações do homem. Nesse caso, atribuindo a história um caráter de continuidade.

E ao pensá-la como uma ciência que “relata” a forma de vida do homem ao longo do tempo, esse indivíduo é caracterizado como um sujeito dotado de especificidades que variam de acordo com sua época.

Nesse íterim, as resposta da questão de número 15) “Em sua opinião, por que devemos estudar história?”, corroboram nossos

⁶⁸ A partir desse ponto, as aspas utilizadas referem-se a palavras que compuseram a resposta dos alunos.

argumentos quando percebemos que a maioria dos alunos atribuíram o fato de se estudar história não apenas para conhecer “melhor” o passado, mas compreender o contexto atual ou a “sociedade atual”, “entender as ações” dos homens em vários aspectos do tempo, “entendermos” quem nós somos, “ter uma consciência histórica”, “saber” sobre as mazelas infligidas “as pessoas”.

Cerca de 80% dos alunos usaram essas justificativas em suas reflexões. Assim, conduzindo-nos a considerar que a apreensão sobre o conceito de história e, porventura sua aplicabilidade, ainda está imbricada a uma concepção positivista; porém, as respostas apresentadas na questão seguinte, isto nos revela que esses alunos conseguiram associar várias interpretações sobre o ofício do historiador, além de demonstrar e compreender que não nos preocupamos com data, mas com o processo que envolve nosso objeto de estudo.

Com isso, é possível concluir que a partir as abordagens metodológicas que aplicamos conseguiram introduzir ao aluno a uma concepção histórica que abarque o real ofício do historiador, além de suscitar uma crítica-reflexiva à medida que inclui em sua resposta compreender o outro e a si, o contexto e processo histórico e as pessoas como os sujeitos principais da narrativa.

Essa afirmação nos leva a analisar a questão 16) “O que acha das aulas de história?” e 20) “O que você aprendeu com os alunos que fazem parte do Residência Pedagógica?”. Afinal, para pensarmos num impacto proporcionado pelo Programa Residência Pedagógica, devemos considerar as avaliações dos alunos quanto à disciplina de História.

Assim, das 65 respostas recebidas, a questão de número 16, 2% expuseram que eles declararam achá-las ruins; enquanto 2% afirmou não gostar da disciplina, mas não por conta dos residentes⁶⁹. Os 96%

⁶⁹ Salientamos que devido ao grande número de residentes por professor e a carga horária de 100h aulas executadas exigidas de formar individual pelo programa, os residentes assumiram 100% da carga horária da preceptora. Assim, a questão de

restantes atribuíram o status de “legal”, “interessante”, “informativa”, “ótima e “boa”.

Nesse sentido, a questão de número 20, apesar de ter 15% responderem “nada”, 5% não responderem e 1% declararem “não sei”, os 79% das respostas restantes citaram os conteúdos apresentaram, além de “pensar sobre as pessoas”, “debater”, “ações do homem” e “sobre a história e as pessoas”.

Logo, esse alto índice indica que o desenvolvimento das atividades por parte dos residentes foi executado de modo a incluir o aluno como um sujeito histórico. Em outras palavras, tais informações permitem-nos interpretar que os discentes que compreendem o processo entendem o atual contexto social, político e cultural em que estamos inseridos.

Essa leitura também nos permite afirmar que a atuação dos residentes contribuiu não apenas para a construção de conhecimentos exigido pela BNCC, mas também na formação de saber histórico crítico e reflexivo diante do contexto atual.

Por que é preciso ampliar programas que incentivem a prática docente?

O Residência Pedagógica, assim como o Pibid⁷⁰ são ações necessárias não apenas para o aperfeiçoamento do aluno de graduação, mas também de introduzi-lo de modo mais intenso em uma realidade escolar, que muitas vezes não condiz com sua experiência de vida e/ou conhecimento científico discutido na Universidade.

Dessa forma, essas ações contribuem para a construção de um docente ciente das inúmeras realidades que permeiam seus alunos, com isso, visando o desenvolvimento de uma formação básica que condiz

número 16 tem ligação direta com as aulas executadas com os discentes do Residência Pedagógica.

⁷⁰ Pibid - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é uma iniciativa da Política que visa a formação inicial do aluno de graduação das licenciaturas, criado pelo Decreto de nº 7.219/2010 e regulamenta pela portaria de nº 096/2013.*

com a experiência dos sujeitos que lhe foram confiados, ou seja, um ensino humanizado.

Além disso, possibilita uma aproximação entre a universidade pública e a comunidade, em especial a escolar. Nesse caso, os alunos como foco principal, proporcionando a eles a possibilidade de conhecerem mais sobre as atividades desenvolvidas em instituições públicas e os benefícios que elas podem conceder, desconstruindo a ideia de que esses lugares não produzem ciência ou promovem balburdia.

Com isso, pensar em sua ampliação possibilita o estreitamento de laços entre setores da sociedade que estão distantes. Em outras palavras, há a necessidade de ampliar a formação de um ensino crítico e reflexivo no Ensino Básico, como também o desenvolvimento de docentes cientes de uma realidade com atuações condizentes ao contexto inserido, bem como no entender-se como cidadãos conscientes do papel da ciência e da veracidade de dados científicos.

Fontes e Referências

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História – Volume II – Os primeiros paradigmas:** positivismo e historicismo. 4ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BLOCH, Marc, **Apologia da História ou Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001

LIMA, Miriam Bastos Reis; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa. **Perfil do professor mediador:** proposta de identificação. Revista do Centro de Educação UFSM, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34189>

OBERCON, Observatório da Comunicação. **As Fake News numa sociedade pós-verdade Contextualização, potenciais soluções e análise.** Portugal: Relatório Publicado em junho de 2018, 70 p.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº 1/2020
https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.Pdf.

REISDORFER, Thiago. Fake News em sala de aula: o ensino de história e a formação do tempo presente. *In*: BUENO, André;

CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] **Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais.** União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. Disponível em: www.revistasobreontens.site

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UM DIREITO DE QUEM?

Lucília Dutra Prestes
Seduc – AM / Semed (Manaus)⁷¹

Introdução

Esse texto nasceu a partir de alguns debates realizados em turmas de 9^{os} anos de uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Manaus. Os debates surgiram durante as aulas de História, sobretudo, quando era discutido o papel do Estado no trato com a coisa pública. Com a intenção de tornar a aula mais dinâmica, alguns temas foram propostos e o tema Educação para cidadania foi o que mais agradou aos discentes.

A partir daí, surgiram algumas questões consideradas cruciais para o êxito dos debates. Uma delas, fomentou a seguinte pergunta: Quem tem direito à educação no Brasil? Para responder a tal questionamento, foi necessário recorrer à legislação brasileira, sobretudo, à Constituição Federal de 1988. Após os debates, surgiu o interesse em construir uma pesquisa que por ora apresentamos aqui.

Mas então... **“Quem tem direito à educação no Brasil”?** O direito à educação no Brasil está expresso na Constituição Federal de 1988. Esse direito foi resultado de longos e intensos debates que mobilizaram e ainda mobilizam intelectuais, associações e entidades ligadas à educação no país.

Anualmente, são realizados vários eventos, tais como: conferências, congressos, encontros, entre outros, com a finalidade de promover debates sobre o tema. Nessas ocasiões, diversas instituições

⁷¹ Especialista em Educação e Direitos Humanos pela UFAM. Professora da Seduc (AM), e Semed (Manaus).

e demais entidades da sociedade civil e governamentais, vão construindo diversos entendimentos e, por vezes, alguns consensos em torno de propostas visando à universalização e democratização da educação brasileira.

Mas quando surgiu essa preocupação e interesse? Por vezes, afirma-se que essa discussão ganhou densidade durante o período da chamada abertura política, na segunda metade dos anos 1980. Foi justamente nesse período que diferentes instituições, bem como, seus intelectuais passaram a atuar decisivamente na consolidação da temática no texto da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988.

Na pauta das principais reivindicações dos setores, considerados à época como progressistas, estava a democratização da educação e a formação voltada à cidadania. Desta forma, o texto legal acabou por sintetizar esses debates públicos, transformando-os em parte de seu conjunto de normas legais.

Como exposto acima, podemos mencionar o artigo 205 da Constituição que informa que a educação é “Direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, CF/88, Art. 205). Além disso, o mencionado dispositivo também registrou que esta “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando em pleno desenvolvimento da pessoa humana, visando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Idem, Art. 205).

De acordo com a Constituição a educação é um direito de todos, mas para que esse direito se efetive, faz-se necessário o amparo das legislações educacionais, como nos casos da LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, as Diretrizes Curriculares da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros.

A partir desse contexto político, no dia 24 de abril de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de aperfeiçoar a educação no país, atuando de forma prioritária na Educação Básica, que inclui o Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Tais melhoramentos buscavam identificar e solucionar os problemas que afetavam na educação brasileira. Além disso, a legislação buscava incluir em suas ações, o combate aos problemas sociais que atuam diretamente no discente, inibindo o ensino e a aprendizagem.

Na tentativa de garantir que os processos educativos passassem a ser prestados com qualidade, foram estabelecidas inúmeras parcerias entre diferentes níveis e órgãos dos governos Federal, dos Estados da federação e Municípios.

Essas parcerias, aos poucos, ganharam importância em função dos recursos que permitiram efetivar ações que passaram a ajudar a atacar alguns problemas clássicos da escola, chegando a permitir solucionar alguns deles. Mas outros tantos, ainda necessitam de mais reflexões, pois existem em caminhos ainda não trilhados, ou seja, ainda será necessário identificar tais problemas e reflexões na educação brasileira, tais como: reprovação, distorção de idade/série, além de metas não alcançadas mesmo com Programas voltados para o melhoramento da educação.

Como resolver tais questões? Para minimizar alguns problemas da educação, foram criados alguns modelos avaliativos que pudessem gerar informações atualizadas que servissem de parâmetro para o estabelecimento de programas e projetos que visassem a implantação de ações no intuito de levantar os índices da educação nacional.

Entre as ações desenvolvidas no Brasil, é possível citar a chamada Provinha Brasil, ENADE, ENEM, os projetos: Brasil Alfabetizador, Saúde na escola, Mais Educação, ADE, entre outros. Tais ações servem na atualidade como medidores da qualidade da Educação brasileira.

A chamada educação cidadã, nascida da escola pública, tem sido reconhecida, nos últimos trinta anos, em diferentes países, como aquela que visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política. Esse modelo é consagrado como a perspectiva mais avançada do nosso tempo (GADOTTI, 2009).

A Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases) é considerada como um marco da educação brasileira. Sua chegada serviu para reforçar a ideia que a educação é um dever do Estado. A LDB buscou reafirmar em 1996 um compromisso do Estado Brasileiro definido através da Constituição Federal de 1988 que definiu em seu artigo 208 o seguinte:

Art. 208 O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva universalização do ensino médio gratuito; III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V- educação infantil, em creches e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, CF, 1988, Art. 208).

A Lei 9.394/96 apresenta avanços importantes para a efetivação da qualidade do ensino como a ampliação da educação básica com a inserção da Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica e o Ensino Médio como etapa final, novas exigências para a qualificação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e os recursos financeiros que não ficaram restritos às escolas públicas, mas podem ser aplicados nas instituições privadas com restrições.

A reforma educacional brasileira implementada a partir da década de 1990 trouxe, no entanto, como proposta do Banco Mundial para a gestão da escola o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que visava aumentar o desempenho da escola por meio de um planejamento eficaz. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, p. 256, 2012).

Outro documento legal que merece atenção neste estudo é o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Tal instrumento legal estabeleceu em seu artigo 53 o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, Art. 53).

Como é possível verificar o estatuto busca garantir que crianças e adolescentes brasileiros possam desfrutar de um ensino de qualidade e que ao mesmo tempo seja útil em sua qualificação para o trabalho. Para o cumprimento dessas metas, essa mesma legislação, optou por definir alguns aspectos, a saber:

I – Os sistemas públicos educativos não podem criar ou utilizar modelos que permitam o estabelecimento de desigualdades de condições dentro da escola pública, ou seja, todas as crianças e jovens devem receber o mesmo tratamento.

II – A educação deve estar fundamentada na perspectiva do respeito pelo próximo e na observação da preservação da garantia e da dignidade humana.

III – Todos os discentes possuem o direito de conhecer os métodos avaliativos a quais serão submetidos, podendo solicitar revisões de tais modelos sempre que forem necessários.

IV – A legislação garantiu o direito dos discentes de organizarem grupos e associações para promoção de ações que garantam seus direitos.

V - Também ficou definido que os estudantes necessitam realizar seus estudos em escolas próximas de suas casas.

VI - Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 define que os pais dos estudantes deverão ter acesso aos processos avaliativos a quais serão

submetidos seus filhos, bem como, aos métodos empregados nesses processos educativos (Idem, BRASIL, 1990).

1. CIDADANIA: ALGUNS APONTAMENTOS.

Um aspecto que despertou muito interesse entre os discentes foi o estabelecimento de uma abordagem histórica sobre a cidadania. Era necessário entender como essa cidadania foi sendo construída ao longo do tempo.

A ideia ou conceito de cidadania surgiu por volta do século VIII a. C na Grécia antiga. Seu uso estava relacionado aos direitos dos homens que possuíam a condição de cidadãos. A ideia acerca da cidadania na Grécia antiga possuía uma íntima relação com questões como: decisões políticas e outros negócios. Com o tempo o conceito de cidadania acabou sendo ampliado, vindo a abarcar coisas como valores presentes na vida em sociedade, bem como, o conjunto de deveres e direitos daqueles que eram considerados cidadãos.

Na chamada Idade Média, a cidadania não desapareceu, mas encontrou algumas dificuldades que acabaram se transformando em uma espécie de obstáculo para sua existência. Alguns pesquisadores do tema apontam que havia certa incompatibilidade entre a cidadania e o modelo que aos poucos foi ganhando contorno naquele momento, que passou a ser conhecido como feudalismo.

Mas ao que se deveu essa tal incompatibilidade? Para alguns estudiosos, a Idade Média, e, mais especificamente o feudalismo, possuía uma sociedade altamente hierarquizada, também desigual. Além disso, existia em razão do modelo de servidão que marcou aquele período, um conjunto de obrigações recíprocas.

Sem contar com o papel da Igreja Católica que influenciou de forma hegemônica a sociedade. Ainda segundo o exposto, esses teriam sido fatores que teriam de certa forma, “atrapalhado” o exercício da cidadania, principalmente por ter reduzido de forma significativa os espaços públicos.

A cidadania e a igualdade voltaram a ganhar espaço a partir do século XI por inúmeras causas, tais como: as cruzadas e a evolução do comércio, que dinamizaram novamente as cidades e a mobilidade social.

A partir daí, a cidadania foi sendo aperfeiçoada. Em determinadas épocas, a mesma esteve voltada aos interesses de classes com privilégios, mas aos poucos foi sendo ajustada e após inúmeras lutas, ganhou novamente uma perspectiva baseada na ideia de que ser cidadão é ter direitos e deveres, o que concede a esse, a plenitude da igualdade como membro da sociedade.

Como exemplo do que foi dito acima, temos a Carta de Direitos da ONU de 1948. Nesse documento, afirma-se que todos os homens são iguais perante a lei; independente de raça, credo ou etnia. Confere-se o direito a um salário digno, à educação, à saúde, à habitação e ao lazer. Assegura-se o direito de livre expressão, de militar em partidos políticos, sindicatos, movimentos e organizações da sociedade civil.

No Brasil a cidadania percorreu um “caminho” longo e tortuoso. Aspectos sociais presentes na colônia e no período imperial impediram que a cidadania fosse exercida por todos os habitantes do Brasil. Não muito diferente, no período republicano o exercício da cidadania por significativa parcela da sociedade continuou sendo inexistente.

Em decorrência de ações políticas, e por vezes legais, boa parte da população foi conquistando os chamados direitos civis, uma vez, que deveres nunca deixaram de ser cobrados pelos governos.

Entre esses direitos, podemos mencionar: participação política, igualdade de sufrágio, direito de voto e de elegibilidade, entre outros. Também foram conquistados os chamados direitos sociais que abrangem os direitos de natureza econômica, como por exemplo, o direito ao trabalho, de assistência à saúde e à educação.

Um dos mais importantes sociólogos brasileiros Herbert de Sousa fundador da organização Ação da cidadania contra fome, a miséria e pela vida. Desde 1993, tal ação trabalha para estimular a participação cidadã na construção e melhoria das políticas públicas sociais e para Betinho a solidariedade consciente ganhou mais espaços

onde o povo começa a mudar o mundo pela cultura e a cultura continua mudando nossas vidas pela cidadania.

2. CIDADANIA NA PRÁTICA: O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO ESTADO DO AMAZONAS.

Outra temática que veio à tona ao longo dos debates em sala de aula foi o Bolsa Família. Esse tema surgiu talvez em razão, do cenário social presente nas escolas públicas, onde tais programas acabam atendendo boa parte das famílias que formam a comunidade escolar.

O mencionado programa social foi criado para atender significativa parcela da sociedade que não consegue prover suas necessidades básicas. Historicamente a distribuição de renda no Brasil é desigual se comparado a outros países. Mesmo com parte da população empregada, quem recebe um salário mínimo para o sustento da família, não consegue garantir as condições mínimas de vida.

O Programa Bolsa Família, inspirado no programa Bolsa-Escola, que foi criado na cidade paulista de Campinas em 1994, o qual passou a ser implantado também por outros municípios e, e com resultados positivos acabou por ser implantado em 2001 pelo governo federal, na gestão de Fernando Henrique Cardoso então presidente, como uma forma de redistribuição de renda. Lembrando que, o Programa Bolsa Família foi o carro chefe da campanha presidencial de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade o programa de redistribuição de renda.

O Programa Bolsa Família é uma renda mensal que auxilia as famílias mais carentes. A contribuição do Programa Bolsa Família tem por finalidade garantir a permanência do aluno dentro da escola. Esse programa foi tema das entrevistas semiestruturadas, direcionadas para o gestor, pedagogo, professores e pais de alunos beneficiários ou não do programa bolsa família. As entrevistas foram feitas em escolas localizadas nas quatro zonas da cidade de Manaus, Zona Centro-Oeste, Zona Leste, Zona Norte e Zona Sul.

É importante destacar que estudos e pesquisas realizados sobre a pobreza em que relatam os resultados do programa Bolsa Família entre outros, precisam ser mais bem entendidos, no sentido de destacar que um número expressivo de pessoas saiu da pobreza extrema a partir da implantação desse e de outros programas sociais.

É interessante registrar que esses programas sociais produziram efeitos em praticamente todas as cidades do Brasil. Em Manaus segundo dados levantados por meio de pesquisas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS) em torno de 128 mil famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Essas famílias participantes do programa nitidamente melhoraram alguns aspectos de sua situação socioeconômica, sobretudo no que tange à segurança alimentar. Outros aspectos foram mencionados em pesquisas realizadas com esses participantes, entre os quais, compra de material escolar para dos filhos.

Também foi registrado que o Bolsa Família acabou servindo de base para a criação e implantação de outros programas. Como exemplo disso temos o Minha Casa Minha Vida e o Pronatec. Sobre esse cenário Elizabeth Salmón Gárate comenta:

A extrema pobreza, portanto, se refere não só a um problema econômico, mas também a um problema mais complexo, em diferentes esferas, como a social e a cultural, tornando-se também um problema político, que afeta diretamente o desenvolvimento humano e, portanto, a satisfação dos direitos humanos. (SALMÓN, 2007, p. 155).

Algumas dessas pesquisas foram construídas com instrumentos do tipo fechado, ou seja, as perguntas que foram formuladas não possuíam caráter subjetivo. Assim, as possibilidades de respostas já estavam prontas, o que impediu que as respostas dessem uma verdadeira dimensão da realidade vivida por essas pessoas.

Para alguns defensores do programa, esse deveria servir para a melhoria financeira dos participantes, permitindo que as pessoas pudessem elevar coisas como, grau de estudo e poder de compra, mas

o que se vê é que os valores pagos permitem, quando muito, que essas famílias garantam o mínimo de alimentos para garantir suas necessidades básicas.

Em dezembro de 2006, o programa Bolsa família (bolsa família) atingiu a meta de cobertura da população alvo, que foi estabelecido pelo Governo, consolidando-se como o carro chefe da política social do governo federal naquele ano.

Nos três anos seguintes, desde a sua criação, em fins de 2003, foi realizado um esforço no sentido de unificar alguns programas que já existiam, facilitando por exemplo no cadastro das famílias, em uma tentativa de eliminar superposições que pudessem existir.

A experiência brasileira com o programa bolsa família aos pouco adquiriu crescente visibilidade internacional, suscitando o interesse de especialistas em política social, por diversas razões. A primeira delas, diz respeito aos seus números impressionantes, já que estaria concedendo de forma regular cerca de 11 milhões de benefícios mensais, cobrindo, portando, 19,4% do total de domicílios brasileiros em 2007.

No entanto, estes números seriam certamente um passivo para o programa caso ele não reunisse uma série de características atraentes de concepção e de operacionalização e, sobretudo, se não tivesse ficado evidente o seu sucesso em termos de focalização: com dispêndio relativamente modesto, que não chega a 1% do PIB, foi possível atingir rapidamente resultados significativos de redução da pobreza e da desigualdade de renda. Estudos mostraram que as transferências realizadas em 2004 foram capazes de reduzir a proporção de pobres embora este não seja o indicador mais sensível às transferências.

Paralelamente, 20% da queda da desigualdade de renda, medida pelo coeficiente de Gini entre 2001 e 2004 se deveram exclusivamente às novas transferências (Soares, 2006). Com melhoras nos índices de pobreza a população tem um maior poder de comprar, nisso os benefícios foram muitos com relação a situação econômica da população, com o dinheiro na mão para manter a família, o beneficiário

tem mais liberdade de escolha, como manter a alimentação em dia, e moradia, vestimenta, e também saúde.

O programa bolsa família dentro de sua estrutura pode ser considerado como um programa robusto e relativamente bem estruturado, com a finalidade de beneficiar realmente quem precisa.

3. A FORMAÇÃO PARA CIDADANIA NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA.

Uma das muitas funções da escola é a formação do cidadão. Mas, essa função não é obtida de maneira tão simples. Na prática, ainda faltam ferramentas aos docentes e gestores escolares para que a escola possa ser de verdade esse espaço de transformação social. Sem dúvida nenhuma, a conquista de uma escola plena, onde os discentes possam desfrutar de uma formação sólida, ainda é alvo de lutas e conquistas.

A escola soma esforços com outras instituições que visam garantir a cidadania plena. Importante mencionar o papel da justiça que visa proteger os direitos existentes, entre os quais, o direito à vida, direito de ser legalmente registrado; direitos básicos para manutenção da dignidade humana, como moradia, educação, cuidados com a saúde, direitos políticos, segurança, entre outros que estão previstos em lei.

Instituições internacionais como a OMS e a UNESCO indicam que a pobreza pode ser dimensionada em razão do consumo de um determinado número de calorias diárias. Portanto, pobreza e fome possuem uma relação muito próxima. Nesse enfoque, as necessidades humanas aparecem limitadas às necessidades da sobrevivência física – comer, vestir – desconsiderando o social. Esse é ainda hoje o enfoque que prevalece na definição da pobreza absoluta ou da indigência: um padrão de vida aquém do que é exigido para assegurar a mera subsistência ou sobrevivência. (LAVINAS, 2003).

Para Viviane Souza Pereira em seu texto: *Perspectivas de Análise da Pobreza na Sociedade Produtora de Mercadoria* uma análise acerca dos conceitos de Karl Marx, mostrando como que trabalho e trabalho abstrato tem o mesmo conceito como pode ser destacado:

[...] atividade humana produz coisas que ganham autonomia. A sutileza da mercadoria não vem de sua materialidade, nem do valor de troca, mas do valor autônomo. Valor como forma autônoma produz outra forma: dinheiro e capital. Esse valor autônomo reflete na atividade humana denominada de trabalho. Nessa realidade trabalho e trabalho abstrato indicam um único conceito. A forma-Abstração do valor de uso – é o que permite a inversão e resulta e uma imensa abstração. A forma dessa sociedade, enquanto processo social, só existe por abstração. (PEREIRA, 2011, p. 8).

Segundo Pedro Demo (1993), o professor não pode ser agente da cidadania, sem ser, ele mesmo, cidadão. O ato de formar cidadãos é um encargo para pessoas que vivem na íntegra a cidadania, que a compreendem e transformam suas experiências em uma constante reflexão, isto é, visando uma sociedade sem desigualdade e uma qualidade de vida melhor para todos que lutam por causas e que amam o que fazem.

Com base nesse ponto de vista cabe ao professor contribuir no processo de transformação da escola, cabendo ao professor o papel principal de reestruturar o ato pedagógico. Os quatro pilares do conhecimento segundo a Unesco são: o primeiro pilar “aprender a conhecer” fazer com que o aluno seja capaz de conhecer e descobrir o meio em que vive sobre os aspectos da sociedade na qual ele está inserido. Despertar a curiosidade intelectual para a formação de pensamento crítico mediante a sua realidade.

O “aprender a fazer” é o segundo pilar do conhecimento, trabalhando a competência profissional, isto é, formar profissionais que saibam associar à competência técnica à capacidade de se comunicar, de trabalhar em equipe, de identificar problemas e solucioná-los.

O terceiro consiste em “aprender a viver e a conviver com os outros” reconhecer o outro como ser de direitos, a participação em projetos comuns, a cooperação e a amizade. A escola deve partir do princípio de ajudar o aluno a primeiro se notar como cidadão para depois enxergar o outro. “Desenvolver esta atitude de empatia, na

escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida" (UNESCO, 1998:98)

O quarto pilar é “aprender a ser” Segundo o Relatório da Unesco:

[...] todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (1998: 99).

As competências dos pilares do conhecimento devêm ser trabalhadas e desenvolvidas na escola para abrir novos espaços de produção e participação do indivíduo na sociedade, como cidadãos e conduzir o pensar, para que os mesmos sejam capazes de criar novas tecnologias para desenvolver no futuro uma qualidade de vida ao homem.

Considerações Finais

O trabalho com temas contemporâneos em sala de aula é sempre muito envolvente. Sobretudo, em razão dos discentes se sentirem parte das problemáticas apontadas. Temas como educação pública e cidadania, nos dias atuais, atraí cada vez mais, os jovens, que parecem estar mais interessados na vida política do país.

O trabalho que originou essa pesquisa teve por fundamento as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que nasceram para propor uma educação comprometida com a cidadania, sobretudo, nos seus princípios norteadores: dignidade da pessoa humana; Igualdade de direitos; Participação e Corresponsabilidade pela vida social. Apenas para registro desses princípios mencionados acima, vejamos o que o documento informa sobre a Participação:

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço

público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10v.).

Como podemos observar nessa passagem, a participação dos discentes em debates acerca de temas contemporâneos, aguça, nos mesmos, o interesse em participar da vida política de seu país, estado ou cidade. Temas como educação, cidadania e direitos sociais fazem parte da formação integral do cidadão. Desta forma, acreditamos que se faz necessário cada vez mais, atividades dessa natureza.

Por fim, é necessário registrar que acreditamos que a escola na atualidade deve continuar contribuindo no desenvolvimento de uma educação comprometida coma formação de sujeitos que possam em pouco tempo, contribuir para transformação de determinadas realidades, além de serem capazes de tomar posicionamento, forjar valores e contribuir de forma responsável com o crescimento da nação.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2020.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LAVINAS, L. **Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias práticas**. *Econômica*, v.4 n.1, p.25-59, junho 2002-impresa em outubro 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Política, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PEREIRA, V. S. **Perspectivas de Análise da Pobreza na Sociedade Produtora de Mercadorias**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011.

SALMÓN GÁRATE, E. O longo caminho da luta contra a pobreza e seu alentador encontro com os direitos humanos. *In: Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 4 n. 7, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452007000200007&lng=pt&nrm=iso#tx02. Acesso em: 27 fev. 2020.

UNESCO. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

CAPÍTULO 8

O APRENDIZADO CONTÍNUO NO AMBIENTE DA SALA DE AULA

Wender de Souza Ciricio⁷²

Introdução

O ambiente da educação exige a cada dia de forma estrutural e ininterrupta, um projeto pessoal e coletivo de aprendizagem, invenção e reinvenção de seus atores, sejam eles gestores, professores, alunos, funcionários, família e comunidade. Esse conjunto deve viver o ‘inconformismo’ para que através disso haja sempre um olhar para as lógicas educacionais estabelecidas em seu tempo, para que os resultados alcançados possam gerar as transformações almejadas, conforme cita Maria Eliza Miranda “[...] Estamos trabalhando com uma concepção que considera a Escola e o espaço da aula como um sistema aberto, portanto não linear, e por isto passível de transformação” (MIRANDA, 2009, p. 2).

Sendo assim, a educação poderá se desenvolver de forma contínua e alcançará seus objetivos fundamentais com a formação do cidadão ético, crítico e do profissional qualificado que o mercado de trabalho requer. Em função dessas prerrogativas, na condição de estar há cerca de 14 anos no magistério, com prazer e responsabilidade, procuro seguir os desafios implantados pelo sistema educacional, dentro das suas várias transformações.

Como professor de história e praticamente em todas áreas de humanas, depois de ter passado por algumas salas de aula no interior do

⁷² Graduado em História pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Atualmente é Professor substituto na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAgr, onde leciona as disciplinas de História e Geografia. E-mail: wender.ciricio@ufrr.br

Estado de São Paulo, continuei minha trajetória no Estado de Roraima na cidade de Boa Vista e depois, por alguns meses em Rorainópolis. Na primeira cidade citada, fui encaminhado para uma escola dentro de um bairro de classe baixa e com histórico de muita miséria, desconforto e violência.

Sem dúvida, tratava-se de um contexto em que os alunos frequentavam a escola com objetivos maiores de saciar a fome, por meio da merenda escolar, do que efetivamente se debruçar num processo genuíno de aprendizagem. Ainda como professor sem experiência e com grande receio de enfrentar duramente esse público, acabei vendo minha qualidade de ensino ficar abaixo do que deveria e do que era fundamental para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos alunos.

Essa experiência, tornou-se mais medonha quando percebi que alunos, sobretudo no período noturno, carregavam facas e canivetes entre seus materiais escolares com a intenção de se defender contra possíveis desafetos. Sem dúvida alguma, as relações afetivas e sociais eram tensas. Nesse sentido, para piorar, faltava para nós professores o suporte da Secretaria de Educação bem como do poder público, ou seja, estávamos à deriva.

Sendo assim, e sem poder aplicar a altura e ao pé da letra os planos de ensino estabelecidos pela Secretaria de Educação percebi que uma boa alternativa seria exercer a empatia junto com esses alunos e aplicar uma pedagogia de trocas, de estimular o aluno a compartilhar de seu mundo e de suas realidades no contexto de sala de aula.

Foi necessário entender que a educação não é meramente uma estrutura pronta, fechada e imutável, essa citação colabora para esse entendimento "[...] o processo que visa à inserção das novas gerações na sociedade; trata-se de um fenômeno social, que acontece em diferentes espaços, sejam eles institucionalizados ou não" (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 138).

Inicialmente, sem saber muito sobre teorias, acabei aplicando o socioconstrutivismo e sociointeracionismo proposto por Lev Vygotsky. Em sua pedagogia, Vygotsky percebe o ser humano e seu

desenvolvimento numa perspectiva sociocultural. Concebe o conceito de que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido (RESENDE, 2009).⁷³

Trazer para sala, por exemplo, a forma como se deu o fim da escravidão no Brasil, e apontar os efeitos nos anos iniciais do século XXI, como pobreza, desigualdade, violência e desemprego aguçava muito a mente dos alunos, pois os mesmos eram o retrato vivo das consequências históricas sobre o fim da escravidão e da pobreza produzida por esse fato histórico.

Os resultados foram gratificantes e sobrepujava a vontade de falar e testificar. Muitos alunos levavam relatos de suas famílias e seus traços de miséria e pobreza, o diálogo fluía com maior intensidade entre as turmas trabalhadas. Por meio de seminários, mesas redondas e aulas em que alunos apresentavam cartazes falando sobre seus bairros, podia-se notar maior entusiasmo nas aulas.

O resultado não foi tão intenso nas avaliações como provas, trabalhos e outras, mas o desenvolvimento das aulas foi saudável e de muito rendimento. As avaliações revelaram as dificuldades de assimilação do conteúdo, não por culpa da metodologia e logística adotada, mas pela falta de pré-requisito.

Alunos eram aprovados em séries anteriores sem condições precisas para tal. Não era discurso governista considerar as deficiências de aprendizagem dos alunos, mas pelo contrário, havia quase sempre uma enorme pressão para aprovação, independente da falta de qualificação, ou melhor, importava aprovar “para se livrar”.

Sem dúvida, a despeito da efetiva participação e trocas em sala de aula, não se podia esperar muito nos processos avaliativos e, por isso, o grau de exigência nesses momentos tinha que se adequar, infelizmente ao sistema. Diga-se de passagem, que a própria estrutura montada pelo sistema envolvia uma enorme gama de burocratização e às vezes, sutis

⁷³ Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também chamada de sociointeracionismo. O estímulo a isso se dava quando contextualizava algum tópico da história, especialmente aqueles mais compatíveis com o mundo real e palpável que viviam. A esse respeito Cf. Vygotsky (1991).

retaliações para os professores que efetivamente não aprovassem os alunos para seguimentos posteriores.

Experiências Educativas em Roraima: Do IFRR à Fundação Bradesco

Já em Boa Vista, capital de Roraima, tive as primeiras experiências em escola particular, sendo umas das melhores estruturadas da cidade no que se refere ao ensino médio, recebi apoio enorme da gestão, que tinha zelos extremos na execução do plano de ensino estabelecido, bem como no cuidado disciplinar dos alunos.

Rigidez, cobrança de resultados e acompanhamento eram comuns por parte da gestão, tanto com o professor, quanto para com o aluno. Entretanto, devido a essa logística, não era dado aos professores muita autonomia pedagógica e por isso a famosa pedagogia tradicional permeava quase que todo ambiente acadêmico. Helder Mourão esclarece a pedagogia tradicional.

A pedagogia tradicional é marcada por um ensino baseado em verdades impostas, os conteúdos repassados eram basicamente os valores sociais acumulados com o passar dos tempos com o intuito de prepará-los para a vida, e esses conteúdos são determinados pela sociedade e ordenados na legislação independente da experiência do aluno e das realidades sociais, fazendo com que a pedagogia tradicional seja vista como enciclopedista. (MOURÃO, 2021, p. 1).

A insistência, justificativa e suporte para a manutenção de um formato quase único deram profícuos resultados. Muitos alunos conseguiram suas aprovações em faculdades locais. De fato, era uma escola voltada muito e mais efetivamente para o mercado de trabalho. Por ser localizada numa região de serviços terciários, economia informal e de liberais, fundamentalmente no ramo do direito, o corpo gestor, com aval da secretaria de educação, não tinha tanto foco para

formação do cidadão crítico, mas de alguém que suprisse a demanda do mercado de trabalho local.

Soma-se a isso, o interesse da comunidade em ter seus filhos matriculados nessa escola. Para muitos, o que importava era o resultado, por isso, o comportamento pragmático falava mais alto do que qualquer possível alteração na tendência pedagógica adotada. Pessoalmente, incorporei a filosofia da escola, porém, um senso de frustração crescia em mim, à medida em que não tinha campo para desenvolver debates e trocas com os alunos.

Escola conteudista não tem por hábito fomentar e se preocupar com análises críticas conforme se vê na proposta pedagógica progressista libertadora descrita por intelectuais como nos aponta Paulo Freire:

[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, PAULO, 2016, p. 39).

Não se pode negar, entretanto, que foi relevante encontrar alunos realizados por entrar em faculdades e ver, no mínimo, seus sonhos profissionais serem contemplados e, posteriormente, encontrarem espaço no mercado de trabalho local.

No Instituto Federal de Roraima, no município de Rorainópolis, minha experiência foi voltada para alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado em 2009, com objetivo de formar professores que já atuavam a 3 ou mais anos na educação sem formação adequada. O programa visava alcançar cerca de 330 mil professores nessas condições.

Lecionei no curso de Educação Física o componente curricular de Sociologia da Educação. As aulas eram modulares e foram mais de cunho expositivas do que qualquer outra estratégia didática. Os

resultados foram razoáveis, pois o interesse dos alunos era intenso, dando a possibilidade de ver que estavam dispostos a pagar o preço.

Entretanto, isso não impediu a evasão de alguns poucos que não tiveram a disposição de cumprir uma carga horária que praticamente tomaria 3 anos de estudos. Notava-se um grupo bem heterogêneo em termos de faixa etária e padrão financeiro de vida. Alguns viviam nas chamadas vicinais e trabalhavam em escolas em que tinham que ensinar para crianças dos vários níveis escolares em apenas uma sala de aula, o que gerava muito desgaste, cansaço e a impossibilidade de prosseguir no curso.

Posteriormente, vivendo e atuando em escolas privadas no estado de Roraima, mais precisamente na cidade de Boa Vista, convivi com estruturas bem mais concentradas em metodologias socioconstrutivistas, que alinhavam uma interação entre conteúdos e realidades históricas, culturais e sociais dos discentes e docentes. Não se pregava ou anunciava o nome de Paulo Freire, mas sua proposta pedagógica de alteridade era notória nos formatos e conteúdos propostos. Sem dúvida que Paulo Freire é um nome que se faz necessário num ambiente acadêmico que quer acertar e atingir resultados profícuos, como sugere Bacelar abaixo:

Já que, para além de reconhecer o papel decisivo da intersubjectividade para a constituição da consciência, do mundo e de um projecto, e até para a produção de um conhecimento mais seguro, consciente e crítico acerca da realidade, ele insiste, sobretudo, no valor absoluto que o outro deve representar para o educador, afirmando, por isso, o profundo respeito que aquele lhe deve merecer. (BACELAR, 2001, p. 123).

Impressiona o fato de construir um conhecimento agregado à realidade para produzir o respeito e descentralizar a aprendizagem do professor, que aliás deve atuar como mediador e como um coadjuvante desse largo processo educacional. A pedagogia proposta por Freire contribui muito para eficácia do ambiente escolar e contempla todos atores do processo.

A instituição Fundação Bradesco foi a que melhor se empenhou no processo de ensino interacionista. Lecionei por 10 anos na mesma como professor de Sociologia, Filosofia e História para o Ensino Médio. Minha formação acadêmica é em História, contudo, trabalhar com componentes afins junto a esses alunos, gerou um razoável crescimento pedagógico e de conhecimentos específicos, sobretudo, em Sociologia e Filosofia.

Essa escola, mesmo sendo fruto de uma grande instituição financeira e plenamente capitalista, nunca abriu mão de enaltecer e ter o aluno como protagonista fundamental do processo de aprendizagem. Havia um enorme apelo e cobrança efetiva pela a valorização plena dos alunos que vinham de classes desfavorecidas.

No afã de crescer e atingir metas, a escola sempre se autoavaliava e era avaliada por outros segmentos educacionais, resultando em correções e aperfeiçoamento. Bons resultados eram uma prerrogativa imprescindível. De forma efetiva, no período em que ali lecionei, a Escola Fundação Bradesco mantinha uma estrutura pedagógica muito rígida, dinâmica, inovadora e desenvolvimentista.

Semanalmente tínhamos os encontros pedagógicos, onde se apreciava os resultados das avaliações, que eram coordenadas advindas da direção geral, as avaliações de planos de ensino e adequações ao ambiente, com muitos treinamentos e capacitações para os professores, gestores e toda a equipe envolvida com o ambiente educacional, além de encontros semanais, havia também as reuniões pedagógicas bimestrais, em que se discutia de forma mais acentuada os itens abordados nos encontros semanais e se expunham os resultados por meios de gráficos, tabelas e outros.

De fato, o acompanhamento meticuloso tinha como objetivo formar o cidadão e sobretudo, prepará-lo para o Vestibular, Enem e o mercado de trabalho. Alguns alunos eram convidados a trabalhar na agência bancária. O corpo gestor contava com os diretores e coordenadores dos vários segmentos de ensino, - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio-, além de educação de jovens e adultos e cursos profissionalizantes para comunidade local.

O professor poderia receber esporadicamente a visita de coordenadores durante suas aulas, que tinham a plena liberdade de entrar em sala de aula sem aviso prévio. Particularmente, via isso como algo salutar, pois além de assistir a aula, o coordenador devolvia as impressões sobre a mesma ao professor, de forma construtiva, visando o crescimento do mesmo.⁷⁴

Havia também encontros semanais entre professores e coordenadores. Os encontros envolviam acompanhamento, instrução, averiguação do cumprimento das metas e planejamento. Lembrando, é claro, que o planejamento deveria ser entregue quinzenalmente ao coordenador para que o mesmo usasse como parâmetro para avaliar o desempenho do docente, consonância com às diretrizes curriculares estabelecidas.

Essas diretrizes eram encaminhadas pela coordenação geral com sede no Estado de São Paulo. Todos os componentes curriculares contavam com supervisores de São Paulo, que construía e elaboravam toda estrutura curricular. As mais de 40 unidades da Fundação Bradesco caminhavam no mesmo compasso, obedecendo criteriosamente todos as propostas de ensino construídas pelo polo que compunham o organograma educacional da instituição de ensino.

Não se pode esquecer que o professor tinha autonomia para elaborar as avaliações de maior peso, tendo que discriminar objetivos a serem alcançados. Contudo, a supervisão de São Paulo enviava uma prova padrão todos os bimestres com menor peso, mas suficiente para construir percepções sobre a performance dos professores. Essas avaliações não eram essenciais, mas consumia bastante os discentes. Não tinha como se esquivar de todos os detalhes e exigências da instituição.

Toda essa estrutura, montada na Fundação Bradesco, exemplifica a grande disparidade entre o ensino particular e público, se mostrando palpável nos exames de Enem e vestibulares. Em 2017, por

⁷⁴ Apesar de nesse caso específico a experiência ter sido positiva, a liberdade de cátedra do professor deve ser sempre assegurada.

exemplo, segundo dados do MEC, 10% das escolas com melhores notas, 82% são particulares e 18% públicas, sendo essas últimas, escolas públicas estaduais técnicas e federais. Em 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou que 91% das instituições de escola pública estavam abaixo da média nacional de aprovação no Enem.

Na Fundação Bradesco, o aluno era considerado o elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem, muito acima do que comumente observamos em escolas públicas. O fundador da escola, Amador Aguiar, tinha a seguinte visão: *“Queremos que nossas escolas sejam as melhores, principalmente na formação do homem, um homem de caráter”*.

No desejo de construir esse homem conforme a visão do fundador, a escola Fundação Bradesco priorizava, e acredito que ainda mantém esse mesmo *status*, comunidades socioeconomicamente desfavorecidas. Levava-se em conta nesse processo a inclusão e o desenvolvimento social por meio da educação.

Até o ano de 2017, a Fundação Bradesco contava com 40 unidades espalhadas por todo o Brasil, beneficiando alunos dos mais diversos ambientes populacionais do nosso país. Por ser o elemento prioritário na escalada educacional, a escola supria o docente em praticamente todos quesitos necessários para o seu bom desempenho.

Os estudantes obtinham, por parte da escola, desde uniformes, materiais escolares, merenda e atendimento odontológico, até o acompanhamento por parte dos professores. Ainda sobre a interação professor/aluno, lembro que uma vez por semana havia uma espécie de encontro de reforço para atendimento prioritário aos alunos de baixo rendimento, ou seja, o contato tinha como finalidade resgatar o aluno que não acompanhava o ritmo das aulas e conteúdos ministrados.

Esses encontros eram registrados e averiguados pela coordenação dos segmentos da instituição. Por todos esses motivos mencionados, o nível de aprovação dos alunos em faculdades públicas e particulares eram satisfatórios e acima da média, em comparação com outras escolas particulares e públicas, o que servia de estímulo para os

professores continuarem sólidos nas tarefas abraçadas e expostas pela escola.

Exposta toda essa conjuntura, não se pode negar que esse alto grau de exigência pela Fundação Bradesco é um dos mais coerentes e compatíveis exemplos com um ensino de alta qualidade e excelência. Trabalhar dentro de um regime de muita cobrança nem sempre é simples, fácil, leve e atraente, porém é nesse ambiente meticuloso e de muita responsabilidade que o professor cresce e aprende a exercer com maior eficácia seu ofício.

Lembro que em meio a esse padrão exigido da equipe, havia muito treinamento e capacitação. Como citei anteriormente, sobre os encontros pedagógicos frequentes e regulares, não posso deixar de frisar que eram nesses encontros, também, que aprendíamos e discutíamos sobre várias formas didáticas e pedagógicas de ensinar, compartilhar e trocar conhecimento.

Aprendendo sobre várias formas tive a oportunidade de criar grupos de estudos com vários alunos. Os componentes de Filosofia e Sociologia eram os mais difíceis de serem absorvidos por eles, pois demandava muita leitura de expoentes complexos do mundo das humanas. Por conta disso, e copiando as experiências de outros professores, apliquei o “lanche filosófico”. Era um encontro semanal, com os alunos de bom rendimento escolar e que tinham afinidade com humanas.

Em mesa redonda nós conversávamos sobre os conteúdos vigentes. Depois de debater os conteúdos os alunos participantes assumiam a responsabilidade de em sala de aula compartilhar em pequenos grupos o que haviam absorvidos no “lanche filosófico” e nos conteúdos ligados e inseridos nos planos de ensino.

Em sala de aula, geralmente de 40 alunos, eram divididos em grupos, que chamávamos de “grupo de interesse”. Os alunos que já haviam sido trabalhados no “lanche filosófico” sentavam junto aos grupos formados e compartilhavam os conhecimentos adquiridos. Essa experiência foi decisiva para melhorar os resultados esperados pela

escola e pelos próprios docentes, ajudando, sem dúvida alguma, no prazer dos alunos pelo componente curricular.

A maior “dificuldade” foi ter que limitar a participação dos alunos no “lanche filosófico”, pois essa atividade tornou-se muito atrativa e todos queriam participar. Libâneo sustenta essa necessidade de o professor interagir e fomentar a troca com seus alunos.

[...] o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade do aluno. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Também desenvolvi um projeto denominado de “Projeto Sofia” -palavra grega que significa sabedoria-. Esse projeto foi o marco fundamental para que os alunos adquirissem paixão e zelo pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Consistia num concurso de produção e apresentação de vídeos dos conteúdos das duas disciplinas.

As turmas se dividiam em grupos de oito elementos e produziam vídeos sobre os conteúdos sorteados. Esses vídeos deveriam contar com a participação dos alunos como protagonistas do conteúdo a ser ministrado nos vídeos. Em uma data agendada, os grupos apresentavam o trabalho numa grande tela para toda escola.

Cada vídeo durava em média sete minutos e era avaliado e julgado por um corpo de jurados formado por professores e convidados de fora. O vídeo com a melhor avaliação era premiado com diferentes prêmios doados por empresários que acreditavam no projeto. Porém, o melhor de tudo era que os alunos assimilavam com clareza os temas que os mesmos interpretavam. Estudavam muito para contracenar e ajudar os demais colegas que assistiam a mostra dos vídeos. A coordenação e gestão se engajaram junto ao projeto, o que fez o mesmo fluir com mais dinamismo e eficácia.

Sobre a disciplina de História, no contexto da Fundação Bradesco, o processo de encantamento pela mesma se deu através do formato da sala de aula. As mesas e cadeiras dos alunos eram colocadas em círculos e isso contribuía muito para o debate, inquições e melhor circulação entre os alunos.

Circular na Sala de aula contribuía para que os alunos se sentissem mais prestigiados e estimulados. Nessa dinâmica, era possível identificar alunos que tinham um maior grau de empatia com o componente, ajudando assim, na seleção de alguns para ministrar determinados conteúdos. Como a escola oferecia um bom laboratório de informática, uma vez por mês a aula era desenvolvida nesse ambiente.

As pesquisas eram acompanhadas com endereços de *sítios* eletrônicos e temas ligados ao planejamento quinzenal, sendo que nesse ambiente, o aluno construía mapas conceituais e mapas mentais, o que contribuía favoravelmente na posse e assimilação do conteúdo. Além disso, algumas aulas de campo foram realizadas junto aos marcos históricos da cidade, para com isso, terem uma noção sobre a história regional.

Aprofundando Metodologias de Ensino e Conceitos na Urbe

A cidade de Boa Vista tem um razoável patrimônio histórico, a começar pelo seu principal rio, o Rio Branco, de onde começou nossa história por meio de expedições que tinham como objetivo principal o apresamento de índios das mais variadas etnias, que viviam na região, fato, então, revelado aos alunos nas aulas de campo.

A sustentação que evidencia os aspectos fortes desse formato de ensino da Fundação Bradesco, está em consonância com o que preconiza a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, de trazer consciência àqueles que querem libertar-se de toda enganação que se instalou no poder público do Brasil, para desenvolver uma educação que pudesse ser planejada e construída pelos e para os oprimidos, a fim de perceberem o grau de opressão a que estão submetidos.

No Instituto Federal de Roraima, lecionando como professor substituto, às experiências foram diversas. Por ser uma escola de formação técnica, as disciplinas básicas não contavam com uma carga horária no mesmo patamar das escolas regulares. Em todos anos que ali estive, lecionei para as primeiras séries do Ensino Médio.

Trabalhar com alunos que migram do nível fundamental para o nível médio é um desafio extraordinário, pois envolve a adaptação para uma nova conjuntura. Enquanto no nível fundamental o aluno estuda conteúdos diversos como pré-requisito para o que vem em seguida, no ensino médio o aluno respira vestibular, Enem e as várias formas de ingresso em Faculdades e Universidades.

Contudo, adentrar no ambiente da primeira série tornou-se um desafio extraordinário, exatamente porque alguns, por serem imaturos conforme a pouca idade, demoravam engrenar e encarar sonhos e metas com responsabilidade e foco. Entretanto, por se tratar de uma escola que envolve processos seletivos, era possível atrair uma nata de alunos que passaram por várias escolas da cidade, particulares e públicas, enquanto estudantes de ensino fundamental, fator que estimulava os professores, preparando-os para entrar nesse novo ambiente educacional, através das vagas por meio do processo seletivo.

No que se refere ao viés pedagógico, planos anuais de ensino deveriam ser apresentados para análise e acompanhamento do próprio corpo de pedagogos. Não resta dúvida que se tratava de uma escola dedicada em contemplar a excelência, então, por isso a busca por resultados era algo latente e palpável. A prova disso, era vista nos exames de vestibulares em Universidades Públicas, locais em que grande parte dos alunos do Instituto Federal eram classificados sempre nas primeiras colocações e nos cursos mais concorridos.

A logística ou didática desenvolvida por mim se pautou soberanamente nas ideias Escolanovista, que tem como base a pesquisa, ou seja, aprender experimentando.⁷⁵ Essa Pedagogia com doses

⁷⁵ John Dewey, filósofo norte americano e um dos precursores da Escola Nova, daí o nome Escolanovismo, exerceu uma grande dose de influência sobre a elite

progressistas, ao meu ver, combina muito bem com uma escola Técnica, devido a isso, eu procurava aplicar várias partículas dessa Pedagogia junto aos alunos do Instituto Federal.

Nesse contexto levava o aluno a aprender fazendo, a fim de desenvolver a sua autonomia, solicitando que o mesmo pesquisasse em livros e redes sociais alguns temas da história e apresentasse em sala de aula os resultados da pesquisa. Os Seminários foram também uma forma em que os alunos desenvolveram a autonomia, sendo requerido aos mesmos, domínio do conteúdo repassado, participação entre os demais, criatividade e didática, muitas vezes eles usavam cartazes, *slides* em data show, quadros e citações de revistas, jornais e livros. Ao término dos conteúdos trabalhados, eram distribuídas folhas de exercícios com questões de diversos vestibulares, tudo corrigido com todos em sala de aula.

O Dinamismo dos Cursos Preparatórios

O envolvimento com as áreas de humanas em quatro cursos preparatórios para exames de vestibulares na cidade, trouxe-me na minha jornada de sala de aula vários vislumbres e necessárias reinvenções, com o objetivo de contribuir na conquista dos sonhos dos alunos que diante de mim estiveram.

Cursos têm dinâmicas e focos diferenciados de uma escola de ensino médio regular, ou até mesmo de escolas técnicas. Geralmente os estudantes desse modelo de escola são aqueles que lutam por vagas dos cursos universitários mais concorridos ou mais procurados, como por exemplo, Medicina, Engenharia e Direito.

Muito raramente se encontra no curso alguém que queira concorrer a uma vaga de licenciatura para possivelmente se tornar um professor. Estive dez anos nesse ambiente e vi três ou quatro alunos dizendo que seriam estudantes de Licenciatura em História, se

educacional brasileira, especialmente no período do governo de Getúlio Vargas quando em 1932 lançaram o Manifesto dos Pioneiros.

eventualmente não fossem aprovados em outros cursos, ou seja, em último caso, se tornariam professores, para pelo menos não ficarem fora do mercado de trabalho.

Vale ressaltar, que num universo de 900 a 1300 alunos espalhados pelos cursinhos da cidade, apenas um percentual menor que a metade desse número entrava nas Universidades, afinal, as vagas são limitadas. Isso quer dizer que os reprovados voltavam e novamente sentavam-se diante dos mesmos professores, dos mesmos temas estudados e com os sonhos sendo abalados por doses cavalares de ansiedade.

Traziam à tiracolo, as pressões familiares, da sociedade, do mercado de trabalho que se afunila cada dia que se passa e da idade, que ia avançando sem poupar qualquer ser humano. Se essa carga era pesada para esse aluno, por que não repartir com o professor? Nesse caso, então, cabia esperar que o professor desse a fórmula e o “elixir” da aprovação para as Universidades, por isso é grande a responsabilidade lecionar em cursinhos preparatórios para os vestibulares. Em escolas regulares, muitos alunos estudam apenas para garantir notas nas avaliações e concluir o Ensino Médio, já nos cursinhos, estudam para conseguir vagas nos bancos das Faculdades, os boletins ficaram para trás.

Sem chance de atalhos, de querer violar às expectativas dos alunos, sem mágicas e sem o “elixir” da aprovação, o que nos restava enquanto professores, era trabalhar e trabalhar bastante. Não havia possibilidade de mascarar e de conduzir o ensino de forma rasa e insossa. Para isso, a primeira motivação, a meu ver, não podia ser os salários, mas a interação genuína com a causa abraçada.

A paixão pelo que se faz é o maior impulso para trabalhar com força, garra e muita responsabilidade. A segunda situação que envolve o professor de cursinho é a reinvenção ou ser ensinável. O professor que se acha pronto em pouco tempo se verá falido em seu ofício. Entrar numa sala de aula com 100 a 150 alunos exige um arsenal didático desmedido.

Um facilitador, nessa conjuntura, é que os alunos querem beber conteúdo e mesmo que às vezes esse conteúdo venha sem muito tempero ao aluno, ele ouve, lê, escreve e interage. Mas não se deve ou se pode acostumar com a falta do tempero. Insistir nisso, contribui para evasão em sala de aula e maus comentários. Por isso, novamente reforçando, a didática agregada a um bom domínio de conteúdo, fortalece o aluno naquilo que ele deseja e respalda o professor no que se refere ao respeito e valorização.

Considerações Finais

Durante anos nesse ambiente, aprendi que era excepcionalmente valioso fazer uma análise de cada aula ministrada. Achava relevante conversar com alunos para dar uma devolutiva das aulas dadas e solicitava da coordenação pedagógica avaliações do meu trabalho.

Descobri e percebi que alunos apreciam variadas formas de aulas dadas, sobretudo, quando se escreve no quadro mapas conceituais ou esboços dos assuntos em pauta. O *Datashow* é um bom instrumento quando os *slides* são enxutos com gráficos, imagens e frases curtas, porém depender do mesmo em muitas aulas, também contribui para evasão.

Em cursinhos não se faz “chamadas”, o aluno tem maior autonomia de ir e vir e quando a aula não é satisfatória, muitos se vão e não voltam mais. As aulas atrativas eram, sobretudo, àquelas que o professor tem segurança e sabe o que está transmitindo em sala de aula. Alguns professores, por falta de possuir domínio sobre o que ministram, ficam trêmulos quando alunos levantam as mãos para perguntar e não veem a hora de finalizar a aula.

Gratificante é quando alunos no entusiasmo da aula, aguçam os professores com suas inquietações e dúvidas, demonstrando efetivo interesse pelo assunto estudado, exatamente por causa do bom desempenho do docente. Felizmente cresci muito nesse ambiente e vi isso acontecer em minhas aulas.

E para abrilhantar com mais fervor o trabalho, era quando um aluno deixava essa condição, ao ser aprovado para Universidade, para se tornar “ex” aluno. Receber um abraço e um “obrigado” de alguém que alcançou seu sonho com suas contribuições, como professor, era o maior estímulo para continuar a árdua jornada.

Nota-se, ao finalizar esse artigo, que em meio a essa caminhada no ambiente escolar, da sala de aula, junto às mais variadas e peculiares escolas e aos inúmeros alunos, posso assegurar que, a despeito do desgaste físico, emocional e intelectual, a educação é uma das melhores esferas para estar e viver.

Passamos anos aprendendo, compartilhando e doando de nós mesmo diretamente ao ser humano, que sonha, deseja e almeja ser um cidadão, um profissional e vencer na vida, frente aos desafios que o mundo lhe oferece. Gratidão é o que tenho por ser professor e por ter caminhado entre muitos e muitos alunos, escolas e comunidades, doando o que tenho de melhor a oferecer, “ser professor!”.

Referências

BACELAR, Maria Gabriela. Violência e Educação. 7. Paulo Freire - Uma Pedagogia Utópica e Esperançosa. *In: CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). **Filosofia da Educação**: Temas e problemas.* Porto: Afrontamento, 2001. p. 123.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS, Adalberto Dias. **Filosofia da Educação**: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURÃO, H. **A Pedagogia Tradicional Ontem e Hoje**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-pedagogia-tradicional-ontem-hoje.htm> Acesso em: 22 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RESENDE, Muriel L. M. **Vygotsky**: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico108.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver


OLYVER
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

The logo for Olyver Editora features a stylized green open book icon above the word 'OLYVER' in a large, black, serif font. The word 'EDITORA' is written in a smaller, black, sans-serif font above the 'Y' in 'OLYVER'. Below the name, the website address 'www.editoraolyver.org' and the email address 'editoraolyver@gmail.com' are listed in a black, sans-serif font.

Na atualidade, o que é esperado do Ensino de História? Espera-se, que os alunos sejam capazes de desenvolver a observação, a reflexão, além de uma visão analítica acerca do mundo e principalmente, possam se posicionar diante das diferentes realidades sociais. E como os professores de história podem ajudar no sentido de formar pessoas que possam reunir esses aspectos? É importante que os discentes aprendam a valorizar a diversidade de ideias e diferentes pontos de vista. Aparecerão dificuldades? Sem dúvida! É comum que surjam resistências às mudanças, desvalorização da memória, manutenção de preconceitos, entre outras coisas. Mas isso pode ser superado? Acreditamos que sim! Principalmente com o uso de ações criativas. E foi, justamente daí que surgiu a ideia inicial para produção dessa obra. Acreditamos que ao reunir textos que apresentassem experiências docentes de sala de aula de professores de História da Região Norte do Brasil, poderemos inspirar outros colegas. O livro tem como proposta central, dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por professores atuantes nos diferentes níveis do Ensino de História na Amazônia. São textos de docentes atuantes nas redes públicas dos Estados do Amazonas e Roraima.

ISBN: 978-65-87192-71-0




OLYVER
www.editoraolyver.org

