



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

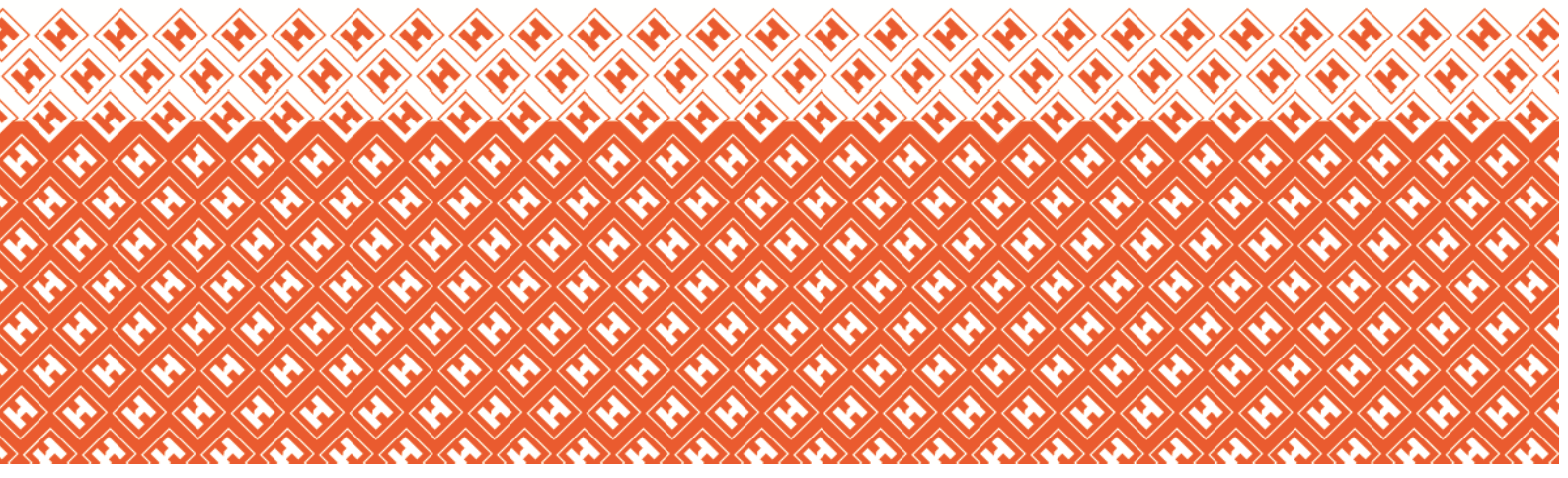
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

SAHRA BALIEIRO RODRIGUES

**ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: CAMINHOS
PARA A AUTONOMIA DO EDUCANDO**

RIO DE JANEIRO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

SAHRA BALIEIRO RODRIGUES

**ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: CAMINHOS PARA A
AUTONOMIA DO EDUCANDO**

RIO DE JANEIRO

2021

**ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: CAMINHOS PARA A
AUTONOMIA DO EDUCANDO**

SAHRA BALIEIRO RODRIGUES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Nicodemos

RIO DE JANEIRO

2021

SAHRA BALIEIRO RODRIGUES

ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: CAMINHOS PARA A
AUTONOMIA DO EDUCANDO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr^a Alessandra Nicodemos - UFRJ

Prof. Dr^a Cinthia Monteiro de Araújo - UFRJ

Prof. Dr^a Leila Bianchi Aguiar - UNIRIO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,
intervindo, educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão da minha graduação em 2008, me dediquei exclusivamente à docência no ensino público municipal na cidade de Volta Redonda, então, primeiramente, gostaria de agradecer a escola que me acolheu e seus funcionários, aos educandos que passaram pelas salas de aula que eu era responsável e tiveram que compartilhar comigo o meu processo de formação docente. Em especial os 7º anos que realizaram as propostas dessa pesquisa de forma ativa, tanto nas atividades, quando no grupo focal. Agradeço ao programa de pós-graduação PROFHISTÓRIA por proporcionar meu retorno aos estudos e a pesquisa. Também agradeço, com todo coração, aos docentes do programa que nos acolhem e nos fazem aprofundar nossas reflexões. Foram como a água corrente e pura que passou em poço de água parada, que era minha mente, me renovando e dando vida. Especialmente agradeço à Prof.^a. Dr^a Alessandra Nicodemos pela sua orientação com paciência, persistência, estímulo e amizade nessa caminhada. E à Prof.^a. Dr^a Cinthia Monteiro de Araújo e à Prof.^a. Dr^a Leila Bianchi Aguiar pelas críticas construtivas e incentivos no processo de qualificação. Agradeço também ao Marcelo, membro do Comitê de Ética em Pesquisa – CFCH, pela sua atenção ao me ensinar a navegar pela Plataforma Brasil. Nessa jornada também agradeço a minha família, minha mãe Benedita, irmã Martha e a minha sobrinha Evah que me apoiaram e entenderam as minhas limitações nesse período. Agradeço ao meu pai Getulio que deixa muitas saudades mas sempre foi minha inspiração e grande referência.. Meus agradecimentos aos amigos que tanto me estimularam. Obrigada Silvana por sempre ser meu suporte, me dar coragem e trazer bom humor, obrigada Nathalia, por me corrigir com carinho e paciência, obrigada amigos do AME e as Kelpas sem vocês a vida seria sem tantos sorrisos. E não poderia deixar de agradecer aos amigos que cursaram esse programa de pós graduação na turma de 2018, nossas aulas, discussões e brincadeiras foram momentos muito felizes e inspiradores.

RESUMO

A presente dissertação aborda as finalidades do ensino de História dentro das funções da educação de qualificação, socialização e principalmente discutir a função da subjetivação. Tem o intuito de identificar as potencialidades do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, como conhecimento que pode ser mobilizado por jovens pertencentes às classes populares que contribuam para a construção de práticas de autonomia, subjetivação e convivência democrática, em espaços escolares e sociais. Busca criar um diálogo entre o ensino de História com a cultura juvenil, ensejando facilitar assim a abordagem e o entendimento do conteúdo e o reconhecimento do educando como integrante desse processo histórico e suas ações em relação aos outros, ao seu cotidiano e ao "mundo ao seu redor". A metodologia desenvolvida na pesquisa foi estruturada baseada nos conceitos de pesquisa qualitativa bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa-ação partiu do relato e problematização da prática docente da autora em uma escola Municipal de Volta Redonda, e para tal foram planejadas e aplicadas atividades com turmas de 7º ano e depois realizado um grupo focal com os educandos. A dissertação também apresenta um *Caderno de Experiências* com reflexões e propostas de práticas para professores de História sobre as discussões em torno da temática das Juventudes, autonomia e subjetivação, relacionando estes com os objetos de estudo do ensino de História no âmbito do Ensino Fundamental. Esse *Caderno de Experiências* sendo o produto da pesquisa e a sugestão do seu uso como uma ferramenta dentro das sequências pedagógicas dos docentes.

Palavras-chave: Ensino de História, Juventudes, Autonomia, Subjetivação, Espaços Democráticos

ABSTRACT

The present dissertation seeks to approach the purposes of History Teaching considering the functions of education of qualification, socialization and mainly to discuss the function of subjectification. It aims to identify potentialities of historical academic knowledge and school historical knowledge, that can be mobilized by young people belonging to the popular classes that can contribute to the construction of practices of autonomy, subjectification, and democratic coexistence, in school and social spaces. Seeking to create a dialogue between the History teaching and the youth culture, thus facilitating the approach and understanding of the content and the recognition of the student as an integral part of this historical process and its actions concerning others, their daily lives, and the "world around then". The methodology developed in the research was structured based on the concepts of qualitative bibliographic research and action research. The action research started from the report and problematization of the author's teaching practice in a municipal school in Volta Redonda, and activities with 7th-grade classes were planned and applied and then a Focal Group with the students was held. The dissertation also presents a Notebook of Experiences with thoughts and proposals of practices for History teachers discussions around the theme youth, autonomy, and subjectification, relating these with the objects of History teaching in the scope of Elementary Education. This Notebook of Experiences being the product of the research, and a suggestion of its use as a tool within the pedagogical sequences of the teachers.

Keywords: History Teaching, Youth, Autonomy, subjectification, Democratic Spaces

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro Mapa Mental	39
Figura 2 – Roteiro Mapa Mental	40
Figura 3 – Mapa Mental de Educandos 01	41
Figura 4 – Mapa Mental de Educandos 02	41
Figura 5 – Mapa Mental de Educandos 03	42
Figura 6 – Mapa Mental de Educandos 04	42
Figura 7 – Resumo dos tipos de governo	45
Figura 8 – Exemplos de ilustrações criadas por educandos sobre os tipos de governo	46
Figura 9 – Educandos participando da atividade	47
Figura 10 – Palavra-chave Liberdade e palavras que os alunos relacionaram	49
Figura 11 – Palavra-chave Umbanda	50
Figura 12 – Lista de palavras e resumos criados	51
Figura 13 – Cartaz criado com os resumos das frases	52
Figura 14 – Foto de Palavras-chaves e do cartaz na Exposição Pedagógica de 2019	52
Figura 15 – Cairo: Egito	94
Figura 16 – Abijã, Abidjã ou Abijão: Costa do Marfim	95
Figura 17 – Lagos: Nigéria (1)	95
Figura 18 – Lagos: Nigéria (2)	96
Figura 19 – Rio de Janeiro: Brasil (1)	96
Figura 20 – Rio de Janeiro: Brasil (2)	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ESCOLA, ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS EM DEBATE	20
1.1 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES POPULARES	20
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES	27
2 PRÁTICAS ESCOLARES DE AUTONOMIA E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA JOVENS DE CLASSES POPULARES	33
2.1 RELATOS DE PRÁTICAS ESCOLARES DE AUTONOMIA E SUBJETIVAÇÃO	34
2.2 VOZES DOS EDUCANDOS: PROBLEMATIZAÇÃO DISCENTE DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE AUTONOMIA E SUBJETIVAÇÃO	63
3 CADERNO DE EXPERIÊNCIAS: ENSINO DE HISTÓRIA CAMINHOS PARA A JUVENTUDE	74
3.1 EXPERIÊNCIA 01: NOTÍCIAS DE HOJE	74
3.2 EXPERIÊNCIA 02: COMO SÃO OS DIFERENTES TIPOS DE GOVERNO	77
3.3 EXPERIÊNCIA 03: COMO CRIAR MAPAS MENTAIS	80
3.4 EXPERIÊNCIA 04: COMO EXPRESSAR O QUE PENSAMOS?	81
3.5 EXPERIÊNCIA 05: ATIVIDADE DE ENCENAÇÃO DE FENÔMENOS HISTÓRICOS	83
3.6 EXPERIÊNCIA 06: O QUE GOSTARÍAMOS DE SABER SOBRE (AS PESSOAS QUE FORAM ESCRAVIZADAS NO BRASIL)	84
3.7 EXPERIÊNCIA 07: O QUE EU SEI SOBRE A ÁFRICA?	91
3.8 EXPERIÊNCIA 08: O QUE VOCÊ SABE SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS?	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

O porquê ensinar e aprender História é um dos primeiros questionamentos que enfrentamos ao refletir sobre a escola, juventudes e o ensino de História. Os jovens tendem a se afastar de práticas educacionais que não refletem suas vivências e, majoritariamente, a escola impõe seus padrões e não leva em conta as diversidades inerentes às juventudes, desconsiderando que a cultura juvenil tem como característica o dinamismo e a pluralidade, dificultando assim o processo de criar significado a esse ensino.

A presente pesquisa teve como intuito identificar as potencialidades do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, como conhecimento a ser mobilizado por jovens pertencentes às classes populares que contribuam para a construção de práticas de autonomia, para a sua subjetivação e convivência democrática em espaços escolares e sociais. E assim possibilitou realizar o diálogo do ensino de História com a cultura juvenil ensejando a criação de espaços para construção coletiva de uma prática docente democrática.

Para tanto, a prática que buscamos foi feita a partir de revisão bibliográfica e do relato e problematização da prática docente da autora, na perspectiva de pesquisa-ação, em uma escola do município de Volta Redonda¹, aferindo possibilidades de construção de práticas de autonomia e convivência democrática no contexto do Ensino de História para jovens de classes populares.

Acreditamos que a democratização das relações na escola se inicia com a criação de espaços de discussão coletiva. Desta forma questionamo-nos: como trabalhar a subjetivação, a autonomia e a independência em nossos currículos, já que esta é uma função muito importante para a juventude em formação? Quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas pelos professores de História dentro das discussões em torno da temática das Juventudes e Autonomia, relacionando estas com temas do ensino de história? Se entendemos as escolas como suporte para que jovens realizem a transição para a vida adulta, como podemos criar espaços para formas participativas e democráticas dos educandos? Como criar um espaço fértil para promover processos de

¹ As devidas autorizações necessárias com a escola e os responsáveis dos alunos encontram-se em anexo a dissertação.

aprendizagem e para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros, em contextos de estímulo à autonomia e convivência democrática?

Sabemos que o processo de massificação dos sistemas de ensino, desde os anos de 1970, implicou num crescimento quantitativo de número de escolas e de crianças e jovens na escola. Contudo, esse aumento não foi acompanhado por aumento de recursos públicos investidos, o que impactou sobremaneira o modelo de escola pública a ser vivenciado pelas classes populares desde então (PEREGRINO, 2008).

Assim, a escola passou a ser um espaço de convívio de grupos sociais antes excluídos, o que levou a uma maior abertura à diversidade para dentro das escolas e das salas de aula, principalmente de um público jovem e de camadas populares, gerando novas questões para a educação. Esse processo gera uma fragilização da estrutura escolar, pois a ampliação dos direitos no Brasil, na verdade, reproduz desigualdades que essa mesma política buscava reduzir. Quando o processo de massificação dos sistemas de ensino não é acompanhado por investimentos, torna-se a escola cada vez menos escola e a desigualdade é reproduzida nos “bens” educativos e nos processos de seleção e segregação (PEREGRINO, 2008).

Nesse contexto de inserção e de manutenção das desigualdades, acredito ser relevante também relacionar o Ensino de História, reconhecendo este como um campo de disputas, não só a qual história ensinar, mas também a qual o objetivo em ensinar a história. No Brasil, durante o mesmo período da democratização e massificação dos sistemas de ensino, estavam ocorrendo discussões sobre o Ensino de História. No período da década de 1980 ocorreu o esforço de reintrodução da História e da Geografia como disciplinas autônomas em substituição aos Estudos Sociais introduzidos pela Lei 5.692/1971. As pesquisas sobre a história do ensino de História nesse período, assinalavam a relevância do tema como subsídio para os debates em torno das reformulações curriculares das áreas das Ciências Humanas (BITTENCOURT, 2011). Essa era uma disputa sobre qual tipo de História escolar deveria ser reintroduzida nos novos currículos. E essas discussões articulavam a disciplina aos problemas presentes em uma historiografia ainda em renovação, relacionando as transformações na educação escolar, às políticas públicas e a formação dos docentes.

Como disciplina sensível, a História ocupa o centro de muitos debates políticos e polêmicas (BORNE, 1998). Essas disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar (MAGALHÃES, 2003),

conscientes que até mesmo a ideia do que é ser cidadão pode ser muito diversa. Por isso, acredito que a questão da finalidade do ensino de história é pertinente aos dias atuais de intensas disputas de projetos políticos que vivemos.

Biesta (2012) afirma que discutir a finalidade da educação, ou o que seria uma boa educação de uma forma sistemática é sempre complexa, pois envolve conceitos subjetivos como valores e crenças pessoais. Mas mesmo que seja difícil chegar a uma conclusão, para o autor, pode-se argumentar que pelo menos em sociedades democráticas, deve haver uma discussão sobre os objetivos e fins da educação, principalmente a pública. A ausência de atenção explícita aos objetivos e fins da educação pode manter e nos levar a tomar como base implícita uma visão particular de senso comum sobre para que serve a educação.

Trabalhar como professora de História há dez anos em uma escola pública de ensino fundamental que fica em uma região de vulnerabilidade social na cidade de Volta Redonda, Rio de Janeiro, gerou questionamentos sobre essa finalidade. Os primeiros anos foram uma dura adaptação entre os conhecimentos acadêmicos e uma realidade perpassada por exigências mais urgentes por parte dos estudantes e da comunidade. Hoje entendo o termo *negociar distâncias* na atividade pedagógica como discute Monteiro (2011). Tive que negociar distâncias em relação às vivências, os costumes e os conhecimentos para trabalhar em uma realidade tão diferente da minha, buscando dar qualidade e significado ao ensino de História. Dentro dessa minha trajetória como professora me incomoda o fato que muitos dos conhecimentos valorizados tradicionalmente nas escolas não se vinculam à realidade vivenciada pelos educandos e educandas e, possivelmente, não serão utilizados por eles e por elas.

Por isso acredito serem pertinentes os questionamentos sobre como o Ensino de História se relaciona com a vivência dos jovens, principalmente os de classe populares que, em sua maioria, estão nas escolas públicas. É importante refletir sobre como tornar o conhecimento escolar histórico um conhecimento que seja significativo e contribua para o crescimento e desenvolvimento dos jovens. E como vincular esse conhecimento a um projeto mais amplo de sociedade que busca uma escola mais democrática que incentive a autonomia dos educandos para que não seja somente *habitada*, como Mônica Peregrino (2008) conceitua ao indicar o modo de escolarização vivenciado por jovens pobres em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, mas que seja experimentada.

Entender a juventude presente no espaço escolar é uma discussão que pouco se realiza entre os docentes. Apesar de o cotidiano escolar ser perpassado por questões da juventude, pouco ou nenhum estudo é realizado com docentes sobre o assunto. Por isso entendo como uma análise importante para as discussões sobre educação e propostas de sistemas educacionais, uma abordagem que procure também entender a juventude presente nesse espaço escolar. É cada vez mais improvável que consigamos compreender os problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e em espaços escolares, se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização (CARRANO 2011). Pois, as escolas recebem hoje sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, produzidas nos novos espaços-tempos como internet, mercado de consumo, grupos culturais juvenis ou Inter geracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. Devemos buscar assim ampliar nosso conceito do que é ser jovem e da cultura juvenil.

Acredito que o Ensino de História seja propício para criar esses espaços de reconhecimento de si mesmo e dos outros, e que nossos objetivos ao ensinar História perpassem a capacidade de seleção e organização de ideias, de comparar e relacionar informações. Mas que deve considerar a formação do indivíduo e a sua subjetivação. Desta forma, a aula de História pode ser um momento rico, um espaço de abertura no qual é possível o estudante sair de si, confrontar-se com outras possibilidades de existir, simular e vivenciar tempos idos, entendendo assim o espaço de ensino como um lugar de vivência de experimentações, não só de recepção de conteúdo, mas de experimentação de mundos contribuindo para sua formação como cidadãos.

Nessa direção, o presente trabalho teve como proposta a consecução de três objetivos centrais. O primeiro, analisar, através de revisão bibliográfica, as potencialidades do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, como conhecimento a ser mobilizado por jovens pertencentes às classes populares e que contribua para a construção de práticas de autonomia e convivência democrática, em espaços escolares e sociais, o que foi desenvolvido no primeiro capítulo.

O segundo capítulo teve como objetivo central relatar e problematizar a prática docente da autora, na perspectiva de pesquisa-ação, em uma escola Municipal de Volta Redonda, cotejando esse fazer com as possibilidades de práticas de autonomia e convivência democrática no contexto do Ensino de História para jovens de classes populares.

E por último, no escopo do terceiro capítulo, a apresentação de um *Caderno de Experiências* com reflexões e propostas de práticas para professores de História sobre as discussões em torno da temática das Juventudes e Democracia, relacionando estes com temas/conteúdo do ensino de história no âmbito do Ensino Fundamental, sendo esse último a elaboração de um produto educacional que é um dos critérios de exigência para a finalização desse Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi estruturada baseada nos conceitos de *pesquisa qualitativa bibliográfica* e *pesquisa-ação*. Quando comecei a trabalhar na escola onde atualmente ainda leciono, o grupo da escola já trabalhava dentro do seu projeto político pedagógico com a metodologia de projetos, alguns em contra turno, como uma ação preventiva e de engajamento com a escola, outros de ações dos professores e educandos de forma interdisciplinar durante as aulas regulares. Este era um trabalho que eu considerava complicado, pois, ao mesmo tempo em que era identificada a necessidade de um trabalho diferenciado para atender as necessidades dos educandos, ainda a base da escola seguia, e segue, o modelo conteudista da rede. Nos últimos anos, com a entrada e saída constante de professores, observo que tem sido mais difícil a realização desses projetos. Desta forma, comecei a desenvolver o interesse em estudar, acompanhar e desenvolver trabalhos voltados para a discussão de uma escola democrática e de metodologias que busquem a autonomia dos estudantes, aplicadas por educadores em escolas que ainda não estão enquadradas nesse modelo.

Para isso a metodologia qualitativa, que entendemos como uma perspectiva de conhecimento que contraria a posição que separa sujeito e objeto e valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito, criaria melhores possibilidades de análise às questões levantadas e seria a mais adequada. A metodologia qualitativa se centra na maneira como os indivíduos interpretam e dão sentido às experiências pelas quais passam e, dessa forma, permitem a exploração de comportamentos e perspectivas. Permite aprofundar-se na compreensão dos fenômenos estudados sem se preocupar necessariamente com relações causais, numéricas e generalizações, mas com as interações estabelecidas pelos fenômenos sociais, permitindo que estes sejam compreendidos em sua complexidade, extraíndo-lhes significados visíveis e latentes (CHIZZOTTI, 2003)

Os métodos qualitativos já eram utilizados nos séculos 18 e 19, por sociólogos, historiadores e cientistas sociais insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências

físicas e naturais. Mas só na década de 1960 é que eles ganham destaque na área de educação. E no Brasil eles começam a ser discutidos apenas na década seguinte (GATTI; ANDRÉ, 2010). Esses métodos se desenvolvem em meio a um debate de crítica à concepção positivista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. Essas abordagens alternativas, foram colocadas sob o rótulo geral de "metodologias qualitativas".

Dessas abordagens, usaremos a pesquisa qualitativa bibliográfica e a pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa bibliográfica visa à construção de um debate com referenciais teóricos do campo da juventude (CARRANO, 2011; DAYRELL 2016; PEREGRINO, 2008), dialogando com autores do ensino de História (BITTENCOURT, 2011; CAIMI. 2015; MONTEIRO, 2012) e da Educação (FREIRE, 1996; BIESTA, 2012), que irá fundamentar as questões aferidas e analisadas, buscando o contraponto com o contato, com a vivência de sala de aula, e assim permitindo uma releitura baseada no diálogo de teorias e conceitos com situações do cotidiano.

Já a pesquisa-ação foi uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Estruturou-se como um ciclo composto primeiramente pelo planejamento e elaboração da ação, depois implementar a ação e o momento da intervenção. Prosseguindo então para um momento de descrição daquilo que foi vivenciado pelos participantes, seguido de uma avaliação e por último um momento de replanejamento da ação, como aponta Tripp (2005)

Passei a preferir uma definição mais estrita: ‘pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática’ e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (TRIPP, 2005, p. 447).

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação surge na década de quarenta em diferentes campos de aplicação como na administração (Collier), para o desenvolvimento comunitário (LEWIN, 1946), a mudança organizacional (LIPPITT; WATSON; WESTLEY, 1958) e o ensino (COREY, 1949, 1953). Segundo Silva (2013), na América Latina não só a pesquisa-ação, mas as pesquisas participantes de maneira geral, surgem entre as décadas de 1960 e 1970, nas experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, entre outros, preocupados também com a participação dos grupos sociais considerados excluídos da tomada de decisões para a

solução de problemas coletivos, tendo, portanto, um conteúdo bastante politizado. Nesse momento incorpora-se a mudança política, conscientização e outorga de poder [empowerment] como finalidades (FREIRE, 1972, 1982) da pesquisa-ação. E ao analisar seus postulados sobre a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento, fica evidente a presença de seus pressupostos teórico-metodológicos na consolidação da pesquisa-ação, principalmente no campo da educação.

Assim, a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, isso porque diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas. Para Thiollent (2011), há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados, mas no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos. Thiollent (2011) também recomenda, sempre que possível, um equilíbrio na definição de objetivos práticos, que conduzirão às soluções, e de objetivos de conhecimento.

Temos, portanto, exemplos de vários pesquisadores que usaram a investigação de pesquisa-ação na educação

A metodologia aplicada na pesquisa-ação é uma metodologia participativa, que postula maior articulação entre teoria e prática. A ideia de elaboração de uma atividade didático-pedagógica que pudesse ser vivenciada parte dessa intenção de articular teoria e prática, de elaborar materiais e recursos didáticos que possam ser utilizados e aplicados de forma aliada a uma reflexão teórica que embase a intervenção cotidiana. (SILVA, 2018, p. 31-32)

Para isso algumas atividades foram propostas aos educandos durante o primeiro semestre de 2019 e serão somente estas a ser analisadas nesse trabalho dissertativo. Como nos lembra Thiollent (2011), uma infinidade de multiplicidade de caminhos que perfazem as trajetórias das pesquisas-ação e essa realidade não foi diferente da presente pesquisa. Após o exame de qualificação foi indicado que novas atividades fossem desenvolvidas com os educandos e que estas tivessem uma centralidade maior nos *conteúdos históricos presentes na grade curricular dos estudantes* que participam da pesquisa. Em função de uma infinidade de fatores intra e extraescolares não foi possível o desenvolvimento dessas novas atividades em 2019 e a perspectiva de seu desenvolvimento em 2020, se mostrou completamente inviável devido a suspensão das aulas presenciais na rede municipal de Volta Redonda, em função da pandemia do COVID-19.

Dessa forma, as atividades que serão desenvolvidas/analizadas no segundo capítulo têm como base os fundamentos teóricos ligados as práticas de instigar a criticidade e a busca pelo conhecimento além do senso comum, utilizando a aula de história como espaço para autonomia, entendendo a autonomia como o processo de construir consigo mesmo, em si mesmo, a responsabilidade das ações. Na segunda fase de desenvolvimento da pesquisa-ação, realizou-se um grupo focal, que pode metodologicamente ser assim definido:

Os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa que deriva de entrevistas de grupo e consistem na coleta de informações por meio de interações grupais, ou seja, baseada na comunicação e na interação, diferindo das entrevistas individuais. Como os questionários, estes devem obedecer a critérios estabelecidos anteriormente que exigem a criação de um ambiente favorável à discussão e que propicie aos participantes manifestar suas opiniões e percepções. Seu planejamento deve considerar elementos que garantam sua realização, como os recursos, moderadores, número e perfil dos participantes e a própria condução do processo (NICODEMOS; SILVA; ALVES, 2016, p. 365-366).

Desta forma o desenvolvimento do grupo focal permitiu a coleta de informações de um modo que não seria possível com outros métodos. Afinal, teve por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo de educandos, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. E desta forma, permitiu emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais dos educandos (GATTI, 2005).

E como proposta final, criou-se como produto educacional, em interface com essa dissertação, um *Caderno de experiências* docente com reflexões e propostas de práticas para professores de História sobre as discussões em torno da temática das Juventudes e Democracia, relacionando estes com conteúdo do ensino de história. O *Caderno* contribuirá na prática pedagógica indicando atividades para formas participativas e democráticas de convivência escolar e social para essa juventude em processo de escolarização e de formação. Se os jovens tendem a se afastar de práticas que não refletem suas vivências, então não é difícil explicar o distanciamento dos estudantes do exercício participativo, até mesmo uma resistência a atividades que buscam maior interação, pois enquadrados nos padrões rígidos de hierarquização do poder, sem permitir as diversidades das juventudes e sua participação, centralizando na figura dos adultos a fala e as decisões, não só no nível estrutural da escola, mas também na dinâmica da sala de aula. Desta forma, as

atividades no *Caderno de experiências* buscam dar espaço a essa cultura juvenil, propondo participação ativa dos educandos, levando em conta suas características e individualização. Pois acreditamos que a democratização na escola se inicia com a criação de espaços de discussão coletiva.

1 ESCOLA, ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS EM DEBATE

As escolas recebem hoje sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Mas o que é ser jovem? Pouco se discute entre os docentes sobre as juventudes presentes no espaço escolar, apesar de o cotidiano escolar ser perpassado por suas questões. Esse capítulo tem como objetivo discutir as juventudes, como podemos entender esse processo, ampliando nosso entendimento, pois a trajetória escolar é um dos fatores que influenciam nessa transição. Entendemos que a compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens e a compreensão dos entraves para a vivência do ciclo de vida e entrada na vida adulta, podem contribuir para o diálogo no cotidiano escolar e nos conflitos que vivemos atualmente dentro das escolas. A escola atinge a vivência desses jovens, principalmente os de classe populares que, em sua maioria, estão nas escolas públicas? Por isso também discutimos: qual a finalidade da inserção dos jovens no espaço escolar e qual a finalidade da educação para nós educadores? Como entendemos a História como conhecimento escolar e a participação desse conhecimento na formação das juventudes.

1.1 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES POPULARES

Ao estudar a relação da escola com as juventudes um dos fatos que se constata é como a escola impõe seus padrões: uma estrutura rígida de centralização e hierarquização no poder adulto; que não leva em conta as diversidades inerentes às juventudes, desconsiderando que a cultura juvenil tem como característica o dinamismo e a diversidade, dificultando assim o processo de criar significado a esse ensino (ABRAMOVAY, 2018, p.30). E isso tende a afastar jovens pois são práticas que não refletem suas vivências como já começamos a abordar na introdução.

Embora o dia a dia escolar seja composto por questões das juventudes, pouco ou nenhum estudo é realizado pelos docentes sobre o assunto. Também não há discussões entre os mesmos com o intuito de entender as juventudes presentes no espaço escolar.

Entendemos, como apresentado, que se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização não iremos compreender os problemas enfrentados em sala de aula e em espaços escolares. E que recebemos hoje nas escolas sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, produzidas nos novos espaços-tempos como internet, mercado de consumo, grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas (CARRANO 2011, p.19). Por tanto, se faz necessário compreender esses tópicos para discutirmos qual a finalidade da educação para esses indivíduos.

Atualmente a discussão sobre o que é ser jovem deve ser feita para além do fator idade, pois compreender os jovens apenas pelo fator idade seria simplificar uma realidade complexa. É necessário levar em conta que as realidades envolvem tanto elementos culturais, como também os condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades. O conceito de juventude para isso deve ser ampliado para o entendimento de uma transição em um duplo processo que inclui mudanças biológicas, próprias do crescimento, e marcos de passagem de determinadas situações de vida. Além disso, é importante considerar a juventude também com um processo de individuação, quer dizer, da criação de identidade (CARRANO, 2011, p. 8).

Alguns marcam a juventude como um movimento de transição para a vida adulta por “estações” como conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filho. Contudo, a linearidade nesse processo já não existe com frequência nas sociedades complexas. Esse ideal de jovem dedicado ao estudo e ao lazer que ainda não vive as pressões do mundo do trabalho é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens.

É fato que nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Por exemplo, para jovens das classes populares que assumem responsabilidades da “vida adulta”, como a entrada no mercado de trabalho, ou ainda a experiência da gravidez, de maternidade e de paternidade, esse período de transição é quase inexistente. E até mesmo a escola para Carrano (2011) tem um significado diferente para esses jovens. Segundo o autor, a

escola seria como um momento de moratória social, quando momentaneamente não precisam assumir essas responsabilidades.

Assim podemos afirmar que os condicionantes sociais delimitam a estrutura de transição e interferem na constituição das trajetórias sociais dos jovens.

O estudo da individuação dos jovens em seus processos de experimentação do tempo da juventude e transição para a vida adulta exige o olhar sobre a inscrição concreta das trajetórias de vidas individuais. Não se pode desconsiderar, contudo, as relações que as biografias estabelecem com os condicionantes e transformações sociais globais que afetam a vida de todos, ainda que nem todos vivam diretamente essas transformações e reajam a elas da mesma forma (CARRANO, 2011, p.16).

Desta forma, para compreender as juventudes é necessário analisar as abordagens contrastando alguns pontos teóricos de análise estrutural, que consideram determinantes para o futuro desses jovens, tais como: o contexto e classe social nas quais estão inclusos, e algumas abordagens da agência pessoal, ou seja, considerar também as escolhas do indivíduo para a constituição da sua identidade. É importante reconhecer também quais são os apoios, recursos materiais e simbólicos, que ajudam os jovens a sustentarem a si mesmos e o entorno social, quer dizer, os seus ‘suportes existenciais’.

Para Carrano (2011) é possível afirmar que todos os indivíduos têm suportes, entretanto, nem todos garantem o sucesso no processo da individuação, porque alguns suportes criam relações de dependência que roubam a possibilidade de construção do sujeito autônomo.

Sendo assim, os pontos cruciais para o entendimento dessa relação de análise estrutural, agenciamento pessoal e suportes existenciais seriam: a trajetória escolar; a relação com o trabalho e a situação de emprego ou desemprego; a relação com o espaço e a mobilidade; a vida familiar e privada (MARTUCCELLI, s/d).

Nas discussões sobre juventudes, também encontramos o conceito de geração, que entende a juventude como modelada na construção social de um tempo histórico, compreendendo assim que para entender as juventudes hoje é necessário referências à contemporaneidade.

Atualmente os desafios e vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos jovens são múltiplos e singulares em comparação com outros períodos históricos e pessoas de outros grupos etários, como por exemplo, o momento econômico de crise mundial, as demandas de um modelo de desenvolvimento com ênfase em habilidades, experiência e

socialização com a sociedade do conhecimento e da informação. Além da mercantilização das relações sociais, o consumismo e o individualismo egoísta, entre outros. Logo, os jovens catalisam de forma especial as mudanças de paradigmas e a complexidade (ABRAMOVAY, 2015).

Aprofundando a ideia dessa influência de construção social e temporal vem ganhando importância nas discussões para falar de ‘juventudes’ o conceito de condição juvenil.

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

Desta forma, para Dayrell (2007) a definição do conceito “condição juvenil” busca entender o perfil dos jovens da atualidade a um contexto histórico e social específico, privilegiando o impacto de transformações sociais de nível global na forma como a sociedade produz os indivíduos. Sendo assim, devemos visualizar traços comuns à juventude atual, mas não devem ser desconsideradas as diversidades e diferenças de experiências, afinal, a possibilidade da vivência da juventude encontra-se associada à classe, ao gênero, à raça, entre outros.

Para Peregrino (2011), alguns jovens estão em uma situação para experimentar e escolher os modelos de autonomia adulta que “os espera”, enquanto, para outros, este é um processo mais curto e rápido já que partem desde a infância ou da adolescência, para o mundo do trabalho. Segundo a autora:

(...) os constrangimentos de geração encontram os constrangimentos próprios da reprodução das classes. Nesse sentido, é necessário diferenciar autonomia de classe de autonomia de geração, para entendermos como ambas se cruzam na constituição de autonomies desiguais nos processos de transição para a vida adulta (e mesmo que não seja nosso objetivo, no escopo desta análise, responder a esta questão, é necessário mantermos no horizonte a pergunta: que situações constrangemos sujeitos desigualmente posicionados em termos sociais em processo de transição para a vida adulta?) (PEREGRINO, 2011, p. 282-283)

Entendo, portanto, a condição juvenil como um processo que ocorre (ou o tempo de duração no qual ocorre) de transição e individuação, processo esse que é influenciado por questões múltiplas, as questões estruturais e as questões geracionais, e que recebe também a influência do agenciamento pessoal de cada indivíduo.

Desta forma, acredito que a compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens e a compreensão dos entraves para a vivência do ciclo de vida e entrada na vida adulta, assim como o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o diálogo no cotidiano escolar e nos conflitos que vivemos atualmente dentro das escolas.

Assim, visualiza-se as escolas como um espaço de suporte para que jovens realizem essa transição para a vida adulta. Mas como fazer desse espaço contextos de estímulo à autonomia e convivência democrática?

Durante a democratização na década de 1990, como já referido, ocorreu um processo de massificação dos sistemas de ensino com um crescimento quantitativo de número de escolas e de crianças e jovens na escola. Contudo, esse aumento não foi acompanhado por aumento de recursos públicos investidos (PEREGRINO, 2008).

De tal modo, com a inserção no espaço escolar desses indivíduos formados de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, produzidas nos novos espaços-tempo, além de agregar grupos sociais antes excluídos, principalmente de um público jovem e de camadas populares, gera novas questões para a educação, e por consequência ao ensino de História. Para Peregrino (2003), todo esse processo de inserção causou uma fragilização da estrutura escolar, pois quando não há melhorias na estrutura, não há investimentos, o espaço escolar acaba por reproduzir as desigualdades, por exemplo, ocorrendo a seleção e a segregação quando nem todos os educandos têm acesso e se apropriam dos “bens” educativos como é idealizado. (PEREGRINO, 2008).

Peregrino (2003), ao discutir o modo de escolarização vivenciado por jovens pobres em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, conceitua o termo de uma ‘escola habitada’ por essa juventude, que sim, tem maior acesso à escola e maior permanência, contudo essa permanência é marcada por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e até mesmo o abandono completo. É uma escola que não atinge a vivência desses jovens, principalmente os de classe populares que, em sua maioria, estão nas escolas públicas.

O que fazer para que essa escola seja experimentada? Que seja um espaço de experimentações e crescimento, e não somente habitada? Será que a escola que fazemos parte é uma escola somente habitada e não vivenciada?

Para Carrano (2011) o desafio é construir no espaço escolar uma unidade social, já que vivemos em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades

individuais e coletivas. Para isso, deveria ser a prioridade das escolas criar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros, e assim possibilitar aprendizagens que aumentem a capacidade de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações”.

Faz-se necessário, portanto, discutir qual a finalidade da inserção dos jovens no espaço escolar e qual a finalidade da educação para nós educadores.

Gert Biesta é professor de Educação e pedagogia na Universidade de Maynooth na Irlanda e de Teoria educacional e pedagogia na Universidade de Edinburgh. Seu trabalho se centra na teoria e filosofia da educação e na pesquisa educacional, com particular interesse na questão da democratização.

Biesta defende a discussão da finalidade da educação. Para o autor, como já apresentado em sociedades democráticas, pelo menos deve haver uma discussão sobre os objetivos e fins da educação, principalmente a pública. Iremos encontrar dificuldades nessa discussão, pois envolve conceitos subjetivos como valores e crenças pessoais, contudo, se faz necessário realizar essa discussão, ter essa atenção, pois se não reproduziremos o senso comum. Assim, discutir qual a finalidade da educação é necessário e envolve qual projeto de sociedade estamos construindo.

Atualmente há muitas discussões na área da educação sobre como medir e avaliar a aprendizagem e a comparação de resultados educacionais, sobre os processos educacionais e como melhorá-los, mas muito poucas sobre o que esses processos supostamente causarão (BIESTA, 2011).

As discussões sobre aprendizagem são válidas, pois podem ajudar a repensar o que os professores poderiam fazer para dar maior apoio à aprendizagem dos educandos. Entretanto, busca-se uma educação eficaz, mas eficaz para quê?

Acredito que as funções propostas por Biesta nos ajudam a compreender como podemos operacionalizar essas discussões, se reconhecermos que a educação é mais do que a simples instrução e a qualificação, mas é algo que cumpre também a função de socialização e subjetivação.

Assim, para Biesta, a educação teria três funções principais. A mais discutida das funções da educação organizada é a função de qualificação, que é proporcionar aos educandos: o conhecimento, habilidades e entendimento e, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa”.

Sem dúvida, este é um argumento importante para a existência de uma educação pública. Mas a função de qualificação não se restringe à preparação para o mundo do trabalho. A instrução quer dizer proporcionar conhecimento e habilidades aos educandos, sendo também importante em relação a outros aspectos, como por exemplo, a instrução política, que seria o conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania ou a instrução cultural na sociedade de modo mais geral.

Já a função da socialização pode ser apresentada como a segunda função mais comentada nas discussões educacionais. Muitas vezes a socialização não é um objetivo explícito dos programas e práticas pedagógicas, mas pode ser observada nos sistemas educacionais pelo que reconhecemos como currículos ocultos. Seria também a transmissão de normas e valores particulares, seja em relação à continuidade de tradições culturais, religiosas, ou para fins de socialização profissional. A socialização tem a ver, portanto, com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação.

De acordo com Biesta, oposta à função de socialização que trata da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, teríamos a função de subjetivação que é sobre as formas de ser nas quais o indivíduo não é simplesmente parte de uma ordem mais abrangente.

A função de subjetivação talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente. [...] O que mais importa, no entanto [...] é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade – ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais. Alguns argumentariam (...) que qualquer educação que mereça ser chamada assim deve sempre contribuir para processos de subjetivação que permitam que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações.” (BIESTA, 2012, p.819)

A perspectiva citada por Biesta, defendida também por Paulo Freire (1996), é que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e com todos na sua convivência, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante. Assumir-se como sujeito (FREIRE, 1996). O assumir-se como sujeito tornando-se mais autônomo e independente seria, portanto, a subjetivação com qualidade para Biesta.

Como trabalhar a subjetivação, a autonomia e a independência em nossos currículos, sendo essa uma função muito importante para a juventude em formação, é talvez a questão que mais me intriga. Entendendo a autonomia como o processo de persuadir ou convencer a liberdade de construir consigo mesmo, em si mesmo, também com estímulos de fora de si, reelaborando, o que antes era dependência, em uma responsabilidade que é assumida (FREIRE, 1996).

Sendo a juventude um período de transição vivenciado de maneiras e em tempos diferentes, dependendo das condições e limitações sociais, econômicas e culturais, encontrando-se na escola um lugar onde essa juventude vivencia parte importante dessa transição, é necessário pensar a finalidade da educação para repensarmos a inserção desses jovens no espaço escolar e a criação de significados entre o conhecimento de vida, acadêmico e o escolar.

Mediante a essas considerações, devemos buscar assim ampliar nosso conceito do que é ser jovem e da condição juvenil, e assim buscar uma abordagem que relacione o Ensino de História e as juventudes que perpassam a escola, identificando e recriando os processos que podem ser experienciados por esses jovens dentro da escola a que venham impactar a formação da autonomia desses estudantes.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES

A História como uma disciplina ensinável é uma discussão recente. A ideia de ensinar História começou a ganhar importância no século XVIII na França como uma ‘Educação Nacional’, em outras palavras, como um instrumento essencial de formação patriótica e cívica, para ajudar na formação da ideia de nação com o estudo da História (FURET, 1986). Mas a própria noção de disciplina escolar é recente e apareceu precisamente ao mesmo tempo em que as reformas de ensino que foram implementadas na virada do século XIX e XX (BRUTER, 2006). Assim sendo, a noção da História como uma disciplina escolar é bem posterior.

A História compreendida como disciplina escolar é considerada uma disciplina sensível pois ocupa o centro de muitos debates políticos e polêmicas, como por exemplo, sobre qual tipo de História se deve ensinar? O ensino de História deve ser cronológico ou temático? Qual lugar deve ser reservado a História Nacional? (BORNE, 1998).

Um desses debates por exemplo, é como a permanência da disciplina de História nos sistemas escolares está relacionada a sua importância na formação do cidadão, logo essas disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar (MAGALHÃES, 2003).

Temos que considerar também que até mesmo a ideia do que é ser cidadão pode ser muito diversa. Por exemplo, cidadão pode ser aquele que protege a nação, ou é a pessoa que tem uma postura crítica perante a realidade. A cidadania seria ampliar direitos ou garantir direito às diferenças.

Por isso, é interessante discutir a questão da finalidade do ensino de história, já que a mesma é pertinente aos dias atuais diante as intensas disputas de projetos políticos que vivemos. Além disso, dentro da educação, o ensino de história sempre foi um campo de disputas, não só sobre qual história ensinar, mas também sobre qual o objetivo em ensinar a história. Também é importante compreender como essas disputas de ensino de História se inserem no nosso país.

No Brasil, no mesmo período da democratização e massificação dos sistemas de ensino estavam ocorrendo discussões sobre o Ensino de História. Com o fim da ditadura militar na década de 1980, ocorreram pressões sociais e políticas de movimentos populares que colocaram para a sociedade o desafio de formular projetos para democratizar o país. Segundo Rolin (2017), na década seguinte houve uma forte mobilização para mudar o sistema educacional do país, sendo formuladas propostas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Essa era uma disputa sobre qual História escolar deveria ser reintroduzida nos novos currículos e essas discussões articulavam a disciplina aos problemas presentes em uma historiografia em renovação e ainda, relacionando às transformações na educação escolar, das políticas públicas e a formação dos docentes.

Essas propostas tinham como objetivo formar cidadãos detentores de uma postura ética, compromisso social e político, para construir uma sociedade mais justa e solidária. O entendimento era de que a educação tinha um papel crucial no desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Podemos observar nessas propostas as três funções dos sistemas educacionais propostas por Biesta sendo abordadas, com uma preocupação clara para não só com a qualificação, mas também a socialização e a subjetivação.

O ensino de História nesses documentos favorece a formação do estudante como cidadão com atitude crítica diante da realidade, pois, ao difundir e consolidar identidades no tempo o ensino de História facilita o estudante a construir a noção de semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, formando deste modo indivíduos com compreensão de si mesmo e dos outros, reconhecendo o processo de inserção na sociedade de múltiplos pertencimentos, e a responsabilidade de construir uma sociedade mais igualitária e democrática (BRASIL, 1998).

Mas a recepção dessa visão do ensino de História dentro da escola foi, e ainda o é intensamente, perpassada por questões do tempo presente e estamos sobre a constante demanda da sociedade. O tempo presente, entendido aqui como por Dosse (2012), não então como um simples período adicional destacado da história contemporânea, mas uma nova concepção da operação historiográfica. Quer dizer, que partimos do tempo presente sempre para analisar o passado. Aquele que fala, ou escreve, ou se dirige, traz consigo as marcas de sua época, isto é, o tempo presente é uma contínua presença e uma necessidade do discurso historiográfico (SILVA, 2017).

Desta forma, a História como conhecimento disciplinarizado é compreendido como um lugar de disputas, mas também como uma produção dos docentes em diálogo com seus educandos com contextos curriculares específicos. Como discutido por Monteiro, o currículo é um lugar de fronteira, entre conhecimentos científicos que se articula com referências culturais dos diferentes sujeitos em diálogo com as escolas (MONTEIRO, 2015).

De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.192)

Assim, consideramos docentes como produtores de conhecimento específico, sujeitos autores, com autonomia relativa dentro de um sistema educacional, produtores de um saber específico com sua epistemologia, mas com questões teóricas relacionadas ao meio acadêmico. Desta forma, os professores ensinam História no tempo presente, a partir de demandas do presente como diretrizes e propostas curriculares vigentes, exames vestibulares, avaliações sistêmicas, questionamentos dos educandos, tradições

escolares, e que emergem dos debates políticos da sociedade na qual estão inseridos (MONTEIRO, 2015).

Entendendo os docentes como produtores de conhecimento específico, e que podem criar espaços para participação efetiva dos educandos nas discussões entre o currículo e sua realidade, a nossa linguagem deve buscar se sintonizar com a situação concreta dos educandos para que haja comunicação eficiente, (FREIRE, 1987) respeitando suas curiosidades, inquietudes, linguagens, gosto estético, enfim respeitando sua autonomia na curiosidade em busca de conhecimento.

No texto “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira” (2011) Ana Maria Monteiro e Fernando Penna discutem o termo *Negociar distâncias* para definir os esforços dos docentes em reduzir a distância entre seus educandos e os saberes ensinados. Entre o docente e a turma, entre os educandos e a História, entre o estranho e o familiar, e outras distâncias envolvendo processos estruturais. Usando do aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória) os docentes, mesmo que empiricamente, aplicam técnicas como exemplos, ilustrações, comparações, analogias, metáforas, causalidades para conseguir propiciar essa redução de distâncias, e criar uma melhor comunicação e diálogo com os educandos, criando um ensino mais significativo.

Nessa busca para reduzir distâncias e estabelecer uma atitude dialógica com os educandos é necessário buscar compreender os jovens e as suas diversidades de realidades presentes na escola.

Por isso são pertinentes os questionamentos sobre como o Ensino de História se relaciona com a vivência dos jovens, principalmente os de classe populares que em sua maioria estão nas escolas públicas, e como tornar o conhecimento escolar histórico em um conhecimento que seja significativo e contribua para o crescimento e desenvolvimento desses jovens, ligando-se a um projeto mais amplo da sociedade que busca uma escola mais democrática e que incentive a autonomia dos educandos para que essa escola não seja somente *habitada*.

Para realizar essa pesquisa seguimos o pensamento que ensinar exige pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.30-31).

A pesquisa e a busca por ações que sejam permeadas pelas ideias de autonomia e subjetivação, perpassa a ideia de que não se separa a teoria da prática. A reflexão crítica é parte da formação permanente dos professores, e pode ser o ponto permanente também de pesquisa. Freire complementa essa ideia afirmando que quanto mais assumimos o que somos e como estamos, mais nos tornamos capazes de mudar, e sair do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica, que a busca pelo conhecimento com criticidade.

Nessa perspectiva da educação e de suas funções, do ensino de história como um lugar de fronteira, de construção de um conhecimento específico de docentes e educandos, o ensino de História pode ser uma grande contribuição para os jovens no espaço escolar com novos conhecimentos e habilidades, qualificando, mas também - e não menos importante- podendo criar espaços para discussão sobre multiplicidades em diferentes espaços e tempos, contribuindo não só para a qualificação, mas também para a socialização e subjetivação. Abrangendo também a possibilidade da educação como possível pelo nosso inacabamento como seres sociais, que sempre estão em busca e que tem a curiosidade característica fundamental para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, a visão de Albuquerque (2016) ao abordar o ensino de História nos faz refletir se somos conscientes sobre os conceitos os quais ‘alimentamos’ nossos educandos. Para isso, retoma o significado da palavra “escola” que no grego remete a ideia do espaço para ser livre e amplia nossa discussão ao fazer uma crítica sobre o lugar de adestramento de corpos e mentes que se tornou a escola.

[...] A escola moderna, nascida coma sociedade disciplinar e burguesa, está bem distante dessa concepção do espaço escolar grego. A escola se tornou lugar de adestramento de corpos e mentes conforme os costumes e valores de dada sociedade, das expectativas e injunções econômicas e políticas, mediadas pelo Estado e pelo mercado. Fazer da escola um espaço de liberdade, pelo menos um espaço de práticas de liberdade, é um desafio para todos os agentes escolares, notadamente professores e alunos. O professor de História pode escolher tornar as suas aulas um momento de exercício da liberdade no pensar, no fazer, no escrever, um momento de aprendizagem da liberdade pelo exercício do afastamento das verdades e poderes de seu tempo, pelo questionamento dos discursos e instituições que conformam a ordem que nos encontramos, como pode escolher fazer de suas aulas um momento de exercício da ordem, da disciplina, da autoridade, do pensamento dominante [...] (ALBUQUERQUE, 2016, p.28-29).

Albuquerque (2016) nos convida à reflexão para fazer da escola um espaço de liberdade, utilizando nossas aulas como um exercício de liberdade no pensar, no fazer, no escrever, sendo a aula de história um momento rico, um espaço de abertura no qual é

possível o estudante sair de si, confrontar-se com outras possibilidades de existir, simular e vivenciar tempos idos, entendendo assim o espaço de ensino como um lugar de vivência de experimentações, não só de recepção de conteúdo, mas de experimentação de mundos.

2 PRÁTICAS ESCOLARES DE AUTONOMIA E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA JOVENS DE CLASSES POPULARES

Nesse capítulo, como será discutida a aplicação e desenvolvimento das experiências programadas e o grupo focal que fazem parte da metodologia da pesquisa-ação, o discurso em primeira pessoa será utilizado nas descrições e reflexões, já que tratam de experiências profissionais e análises individuais.

Entendo que a prática de sala de aula levou-me a questionar o que fazia ou não sentido na vida e no aprendizado dos meus educandos. Logo, a pesquisa-ação se deu a partir das práticas docentes desenvolvidas em anos anteriores e reformuladas para serem aplicadas a essa pesquisa, além de novas experiências pensadas a partir da revisão bibliográfica. Já eram propostas aos educandos atividades que levassem os mesmos a desenvolverem sua autonomia na pesquisa e nas atividades executadas em sala de aula, buscando facilitar assim a abordagem e o entendimento do conteúdo e o reconhecimento do educando como integrante desse processo histórico e suas ações em relação aos outros, ao seu cotidiano e ao "mundo ao seu redor". O objetivo dessa prática é que o educando se reconheça como indivíduo, como um ser social e histórico, como ser pensante, construindo seu processo de individuação, a partir dos temas abordados nas aulas de História. Acredito que os objetos de conhecimento no ensino de história que fazem parte do currículo abrangem temas que despertam o interesse dos educandos, através dos conceitos, atores sociais, práticas religiosas, políticas e econômicas. As atividades foram pensadas para que esses objetos de conhecimento possam ser entendidos com maior facilidade, usando exemplos atuais, tendo a atenção que é necessário nesses momentos a interferência docente para salvaguardar os possíveis anacronismos. As experiências propostas para a pesquisa-ação, que serão apresentadas nesse capítulo, são: “Como criar mapas mentais?”, “Como são os diferentes tipos de governo?”, “Como expressar o que pensamos?”, “Atividade lúdica de encenação de fenômenos históricos”, “O que eu sei sobre a África?” e “O que você sabe sobre os povos originários?”.

2.1 RELATOS DE PRÁTICAS ESCOLARES DE AUTONOMIA E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICAS

Como discutimos, “Por que ensinar História?” é considerado um dos primeiros questionamentos que enfrentamos ao refletir sobre a escola, juventudes e o ensino de História. Essa discussão se intensifica principalmente em tempos atuais com movimentos como o *Escola sem partido* e o ataque à profissão de docentes e a nossa prática, com as disputas sobre o que ensinar e como ensinar História. Presentemente é observado movimentos na sociedade de pensar a educação de uma forma a reduzir seu entendimento na escolarização à instrução. Discutir qual a finalidade da educação é necessária e envolve qual o projeto de sociedade estamos construindo e nos inserindo.

Existem muitas discussões na área da educação sobre a mensuração, as avaliações dos processos educacionais e como melhorá-los, mas muito poucas versam sobre o que esses processos supostamente implicarão (BIESTA, 2011). Não diminuimos a importância em repensar o que os professores poderiam fazer para dar maior apoio à aprendizagem dos educandos pelas análises de mensuração. Busca-se uma educação eficaz, mas eficaz para quê?

Biesta propõe funções da educação: a educação teria a função de qualificar, socializar e a subjetivação. Essas funções nos instrumentalizam como podemos compreender e concretizar sobre a eficácia da educação, se reconhecermos que a educação é mais do que a simples instrução e a qualificação, mas cumpre também a função de socialização e subjetivação.

Assim entendemos, como já apresentamos, a função de qualificação como das funções da educação organizada, de proporcionar aos alunos o conhecimento, habilidades e entendimento e, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa”. A função da socialização é a transmissão de normas e valores particulares, seja em relação à continuidade de tradições culturais, religiosas ou para fins de socialização profissional. Pode ser observada nos sistemas educacionais e suas regras, não de uma maneira explícita mas naquilo que reconhecemos como currículos ocultos.

Para Biesta (2011), teríamos a função de subjetivação que é sobre as formas de ser nas quais o indivíduo não é simplesmente parte de uma ordem mais abrangente. Portanto, para o autor, processos de subjetivação são os processos de que o indivíduo se

entende e atua na sociedade. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, assumir-se como sujeito (FREIRE, 1996). Para Biesta e Paulo Freire essa é uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica.

Nessa perspectiva da educação e de suas funções, compreendemos que o ensino de História pode contribuir com novos conhecimentos e habilidades qualificando, mas também e não menos importante, criando espaços para discussão da diversidade e pluralidade em diferentes espaços e tempos, contribuindo para a socialização e subjetivação. Como trabalhar a subjetivação, a autonomia e a independência em nossos currículos, sendo essa uma função muito importante para a juventude em formação, é talvez a questão que mais me intriga e que procurei mobilizar nas atividades em análise nessa pesquisa. E a autonomia entendida como o processo de persuadir ou convencer a liberdade de construir consigo mesmo, em si mesmo, também com estímulos de fora de si, reelaborando, o que antes era dependência, em uma responsabilidade que é assumida (FREIRE, 1996). Abrangendo também a possibilidade da educação como possível pelo nosso inacabamento como seres sociais, que sempre estão em busca e que tem a curiosidade, característica fundamental para a produção de conhecimento. Cooperando assim para a criação de espaços para construção coletiva levando a uma prática democrática.

Compreendemos que como conhecimento disciplinarizado, a História é uma articulação entre conhecimentos científicos em diálogo com as referências culturais dos diferentes sujeitos presentes nas escolas (MONTEIRO, 2015, p.166). É assim, uma produção dos docentes em diálogo com seus alunos com contextos curriculares específicos. Podemos criar espaços para participação efetiva dos educandos nas discussões entre o currículo e sua realidade, pois o currículo é esse lugar de fronteira. Somos produtores de conhecimento específico, sujeitos autores, com autonomia relativa dentro de um sistema educacional.

Entendemos também esse diálogo como uma busca de *negociar distâncias* entre o docente e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar, e outras distâncias envolvendo processos estruturais. Usamos o termo *Negociar distâncias* para definir os esforços dos docentes em reduzir a distância entre seus alunos e os saberes ensinados e criar uma melhor comunicação e diálogo com os educandos, criando um ensino mais significativo.

Nessa busca para reduzir distâncias e estabelecer uma atitude dialógica com os educandos é necessário buscar compreender os jovens e as suas diversidades de realidades presentes na escola. Por tanto, complementando as discussões sobre a finalidade da educação e o ensino de História, entendo como necessário para a elucidação do tema uma abordagem que procure também entender a juventude presente nesse espaço escolar, buscamos os conceitos de Carrano (2011) que analisa como atualmente a discussão sobre o que é ser jovem, para além do fator idade, levando em conta uma realidade complexa que envolve tanto elementos culturais, como também os condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

Desta forma, visualizamos as escolas como suportes para que jovens realizem a transição para a vida adulta em contextos de estímulo à autonomia e convivência democrática. O desafio, como propõe Carrano, é construir uma unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas, promovendo processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros e assim possibilitar aprendizagens que aumentem a capacidade de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações”.

Entretanto, ainda é relevante indagar sobre juventudes e as suas trajetórias dentro da escola. Peregrino (2008) analisa o crescimento da participação dos jovens de classes populares na escola que, nos últimos anos, têm maior acesso à escola e maior permanência. Contudo, essa permanência é marcada por reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e até mesmo o abandono completo. A autora utiliza o termo escola habitada para descrever essa situação. O aumento do tempo de habitação na escola, não a torna menos seletiva e reprodutora de desigualdades. Estar na escola não garante ter o acesso de uma forma igualitária às oportunidades. Por exemplo, o aumento do tempo de habitação na escola durante o ensino fundamental não garante o acesso ao ensino médio, condenando esse jovem a subescolarização e a um futuro de provável precariedade.

Assim, os dados apresentados a partir da pesquisa-ação realizada com jovens da escola que leciono, na relação do Ensino de História com as juventudes procurou descobrir como elaborar um diálogo entre o currículo do ensino de história e uma participação ativa dos educandos sobre sua realidade e assim, dar significado aos conteúdos e a experiência escolar. Relacionando a discussão teórica com a prática docente no Ensino de História.

A pesquisa-ação se estruturou em um ciclo composto, primeiramente, pelo planejamento das atividades e elaboração da ação, depois implementar a ação e o momento da intervenção, prosseguindo então para um momento de descrição daquilo que foi vivenciado pelos participantes, seguido de uma avaliação e por último buscaria um momento de replanejamento da ação, mas o tempo e condições da escola não permitiram essa fase em 2019.

Os questionamentos da pesquisa-ação fazem parte de vários questionamentos que foram produzidos na escola da qual faço parte do corpo docente há mais de dez anos como professora regente de História. No mesmo ano de conclusão da graduação passei no concurso público da Prefeitura de Volta Redonda como professora regente de História na 2ª fase do Ensino Fundamental. Desde 2008 trabalho como funcionária pública dessa rede de ensino em uma escola de área periférica da cidade que é considerada uma área de vulnerabilidade social, pois nossos educandos estão expostos à violência, ao uso de entorpecentes e a todo um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que acredito que desfavorecem o seu pleno desenvolvimento. Tive que negociar distâncias em relação às vivências, aos costumes, entre o que agride, o que constrói, o que emociona, o que é interessante, os conhecimentos acadêmicos e os saberes dos educandos para conseguir trabalhar em uma realidade tão diferente da minha, buscando dar qualidade e significado ao ensino de História. Paulo Freire já escreveu, há mais de 20 anos, sobre a necessidade do respeito aos saberes dos educandos associando, por exemplo, a disciplina cujo conteúdo se ensine para pensar a realidade concreta vivenciada. Como realizar essa associação com os educandos e a sua realidade concreta ainda é uma questão na minha atuação como docente.

O questionamento que fica, portanto, é: essa é uma escola somente habitada e não vivenciada como Mônica Peregrino (2008) conceitua? É uma escola que não atinge a vivência desses jovens? O que fazer para que essa escola seja experimentada e não somente habitada? Como possibilitar que a voz desses educandos seja escutada, que possibilite a eles também o poder de escolha, para que não seja uma aula unilateral? Como trabalhar em uma estrutura que não favorece a essas ideias de participação, voz e escolha na criação da autonomia e subjetivação? Esses questionamentos se ligam a um dos primeiros questionamentos que enfrentamos ao refletir sobre a escola, juventudes e o ensino de História: Por que ensinar e aprender História?

No planejamento das atividades e ações, todos esses questionamentos estavam presentes. A escola na qual leciono oferece a segunda fase do ensino fundamental e no ano de 2019 fiquei responsável pelos sextos e sétimos anos do turno matutino. Para realizar as atividades selecionei três sétimos anos porque eles tinham uma faixa etária maior, muitos fora da faixa etária esperada para aquela série, apresentando distorção série-idade, sendo, portanto, um grupo que abrangia jovens entre 13 a 17 anos, e os educandos já me conheciam, por terem cursado outras séries comigo como docente de História, portanto já estavam acostumados com as atividades que proponho diferenciadas das aulas ‘tradicionais’.

As atividades planejadas têm como fundamento que ensinar não é transferir conhecimentos somente, mas criar possibilidades para a sua construção, com atividades abertas às indagações e curiosidades, de seres inacabados, assumindo nossa inclusão e o permanente movimento de busca. São atividades que buscam também respeitar os saberes dos educandos, serem abertas a sua curiosidade, mas que busquem instigar a criticidade e a busca pelo conhecimento além do senso comum. E que assim estimulem a autonomia, entendendo a autonomia como o processo de reelaborar, o que antes era dependência, em uma responsabilidade que é assumida.

Vivenciando as limitações estruturais de uma escola pública em uma região periférica, as atividades também foram pensadas para não dependerem de tecnologia ou muitos recursos materiais que nem sempre estão disponíveis. Desta forma, as atividades buscavam ser simples, sem muitos materiais elaborados, mas com a proposta de um espaço maior para interação dos educandos.

A primeira experiência proposta surgiu quando em sala de aula, em uma dessas turmas, após pedir uma pesquisa e receber um retorno muito inferior ao esperado, questionei a turma qual era a dificuldade, o porquê eles não conseguiram fazer e a resposta que obtive foi que eles não sabiam como pesquisar, que eles não tinham ideia de como começar a fazer uma pesquisa. O sentimento de frustração como docente foi muito grande ao ouvir aquelas falas. Existiu uma falha no meio do caminho, em ensinar não só o conteúdo, mas como buscar, organizar, analisar esse conteúdo, habilidades indispensáveis para o ensino de História. Percebi que os educandos não tinham desenvolvido essas habilidades, então havia algo para mudar no fazer docente. Repeti a mesma pergunta em relação à qual seria a dificuldade na pesquisa em outras turmas e a resposta foi muito parecida. Nesse contexto, e levando em conta a realidade da maioria

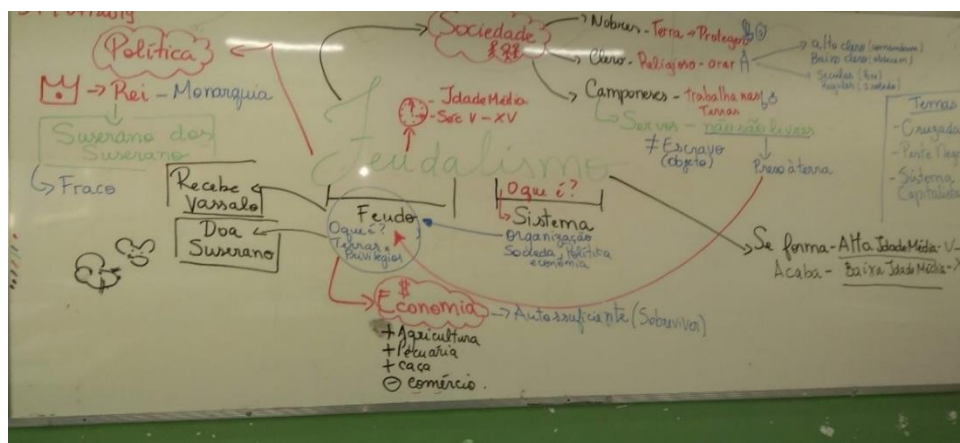
dos educandos, dificuldade de acesso a livros e a internet para pesquisa, e a dificuldade em realizar tarefas complexas com várias etapas, resgatei a ideia de mapa mental, não no foco de memorização de conteúdo, e sim como uma ferramenta para auxiliar a criar seus próprios resumos, como uma atividade na qual os educandos pudessem ter o espaço para escolher o conteúdo a ser pesquisado, e demonstrando pelos mesmos seu entendimento e compreensão, possibilitando um processo transformador. Nessa experiência “Como criar mapas mentais?” o público foram as turmas de 7º ano e a duração proposta foi de quatro tempos de aula (200 min). Os objetivos específicos eram criar espaço para a curiosidade, a autonomia e a independência na organização e criação artística, e assim oportunizar a busca para construir o conhecimento a partir da curiosidade. Ajudando a criar resumos para organizar o conteúdo e facilitar associações entre as informações destacadas.

Primeiramente, foi explicado a turma o que são os mapas mentais, com um pequeno resumo sobre como o mapa mental é uma técnica de estudo criada no final da década de 1960 por Tony Buzan, um consultor inglês, que consiste em criar resumos cheios de símbolos, cores, setas e frases de efeito com o objetivo de organizar o conteúdo e facilitar associações entre as informações destacadas.

Depois, retomamos um assunto que já tinha sido estudado, o feudalismo, e em conjunto com a turma criamos na lousa um mapa mental como exemplo para os educandos entenderem melhor o que são os mapas mentais.

Segue a imagem da lousa com o mapa mental criado em conjunto com a turma sobre Feudalismo:

Figura 1 - Quadro Mapa Mental





A primeira pergunta feita aos educandos foi “O que colocamos primeiro?” para retomar ao roteiro sugerido de como criar os mapas mentais. Alguns educandos

responderam o tema principal, o qual foi anotado na lousa. Outros educandos sugeriram que colocasse a data e o nome do período, por conta do trabalho realizado a partir das discussões sobre tempo e periodização. Eles nomearam o período e pediram que desenhasse um relógio, a partir desse momento, uma educanda disse “Mas a Idade Média se divide” e assim fomos discutindo as nomenclaturas de Alta Idade Média (formação do sistema) e Baixa Idade Média (declínio do sistema). Eles também quiseram ressaltar que o sufixo "ismo" que está relacionado a um sistema por conta desse objeto de conhecimento ter sido estudado anteriormente. O conceito de feudo fez com que eles lembrassem de uma atividade lúdica de encenação entre os nobres, a cerimônia de vassalagem, momento este em que os mesmos, demonstraram que entenderam como se dava essa divisão de poder através da posse da terra e como se estabeleciam as ordens. A atividade foi desenvolvida de tal modo que ao mesmo tempo que escrevia na lousa os alunos escreviam nos seus cadernos. Os alunos iam lembrando dos tópicos e em conjunto íamos organizando o espaço e os desenhos que eles gostariam de colocar no mapa.

Então, foi proposto à turma que, usando o livro didático como referência, visto que a maioria dos educandos da escola tem dificuldade de acesso à internet e outros livros, escolhessem um tema que tivessem interesse ou sentissem que estavam com dificuldade de estudar, estimulando o diálogo para que eles realizassem suas escolhas. Recebendo as instruções por escrito sobre como criar um mapa mental a turma ficou livre em se dividir em trios, duplas ou fazer de forma individual.

Segue o roteiro proposto a turma:

Figura 2 - Roteiro Mapa Mental

	Estado do Rio de Janeiro Prefeitura de Volta Redonda Secretaria Municipal de Educação	
Aluno(a): _____ Nº _____ TURMA: _____ Professor(a): SAHRA Data: ____/____/____		
ROTEIRO PARA CRIAR MAPA MENTAL		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pegue uma folha em branco e vire-a na horizontal; 2. Coloque o tema do seu resumo no centro desta folha. A dica é fazer algum desenho, símbolo ou gráfico bem marcante; 3. Faça conexões a partir desse elemento central. Uma ideia é puxar setas para representar cada nova associação; 4. Use palavras-chave para seu material ficar resumido e objetivo; 5. Complete o seu resumo com todas as informações importantes. Vale destacar: contexto histórico, influências, localização, fatores de causa, consequências, detalhes, entre outros; 6. Não tenha medo de colocar ou tirar informações. Você tem vários elementos para estimular seu cérebro e representar a matéria. 		

Durante a atividade vários alunos optaram por continuar no conteúdo que estavam estudando sobre a Idade Média, muitos escolheram temas como a peste negra,

alguns sobre capitalismo e as cruzadas. Os alunos se organizaram e eu me coloquei à disposição para ajudá-los. Durante a criação dos mapas mentais, vários educandos buscaram ajuda para entender o conteúdo, ou como escrever o texto, como organizar no espaço as frases ou somente para conferir se estavam realizando corretamente com o que foi proposto.

Alguns mapas mentais desenvolvidos pelos educandos:

Figura 3 – Mapa mental de educandos 01

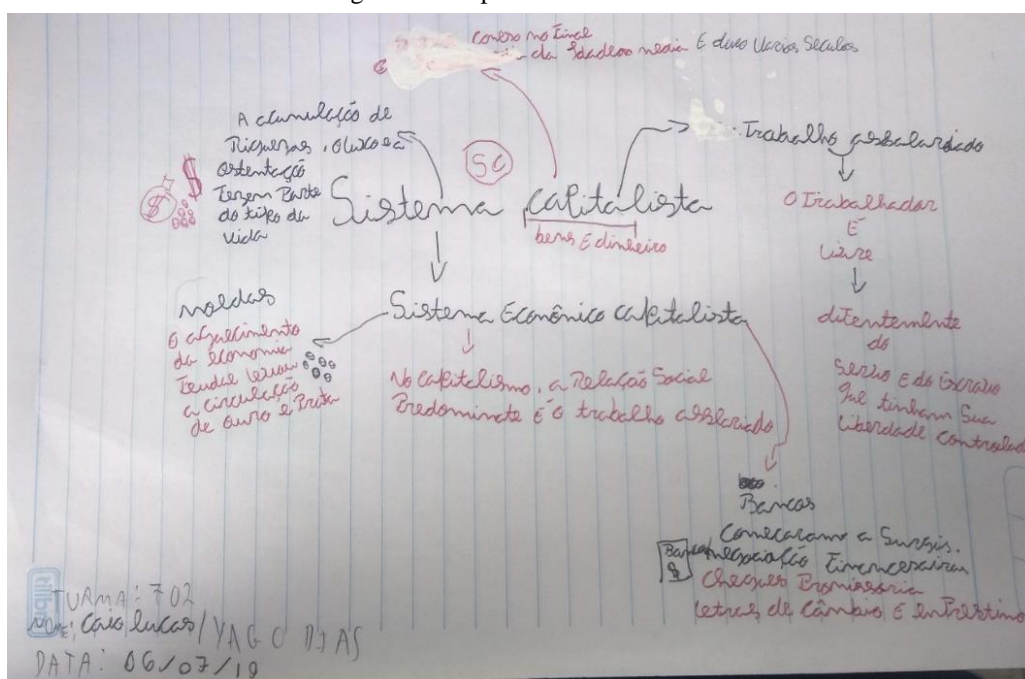


Figura 4 – Mapa mental de educandos 02

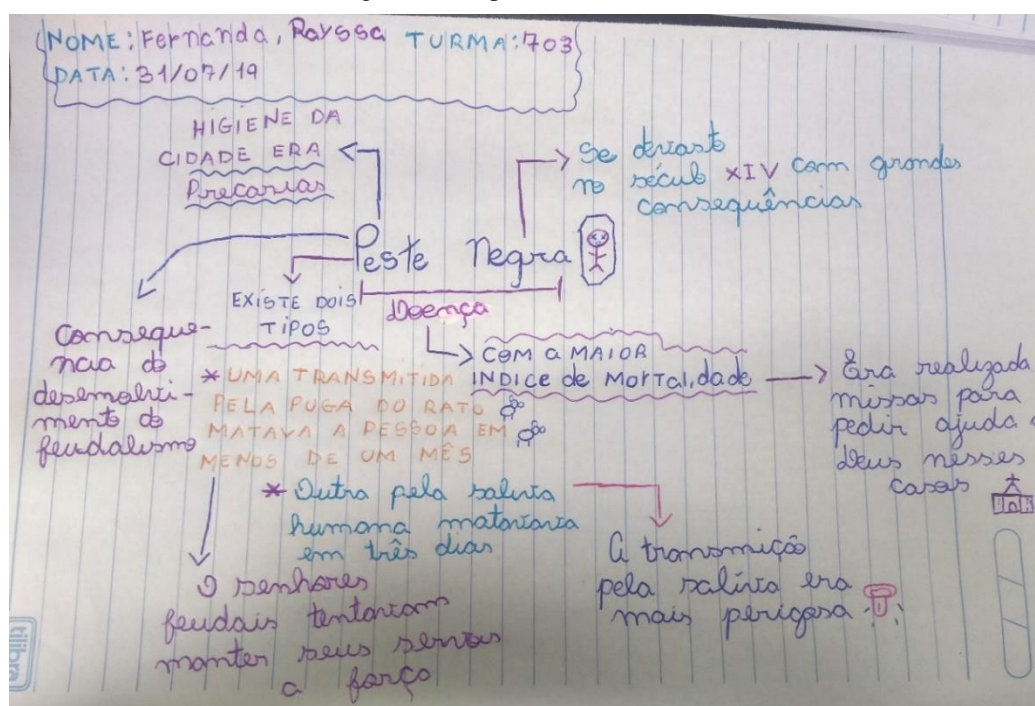


Figura 5 – Mapa mental de educandos 03

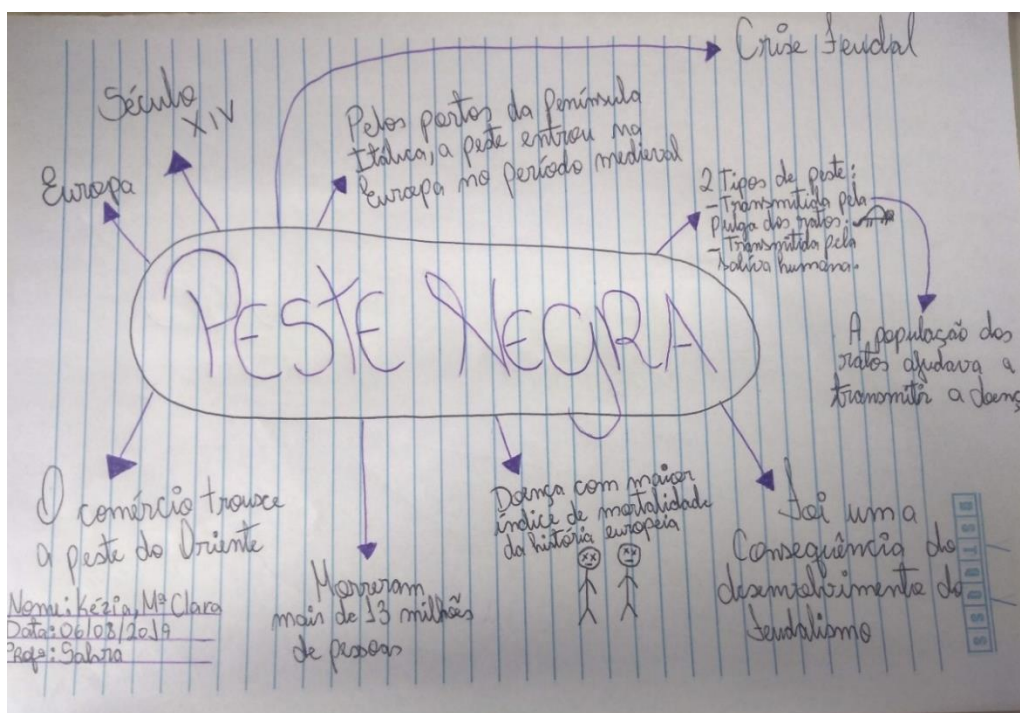
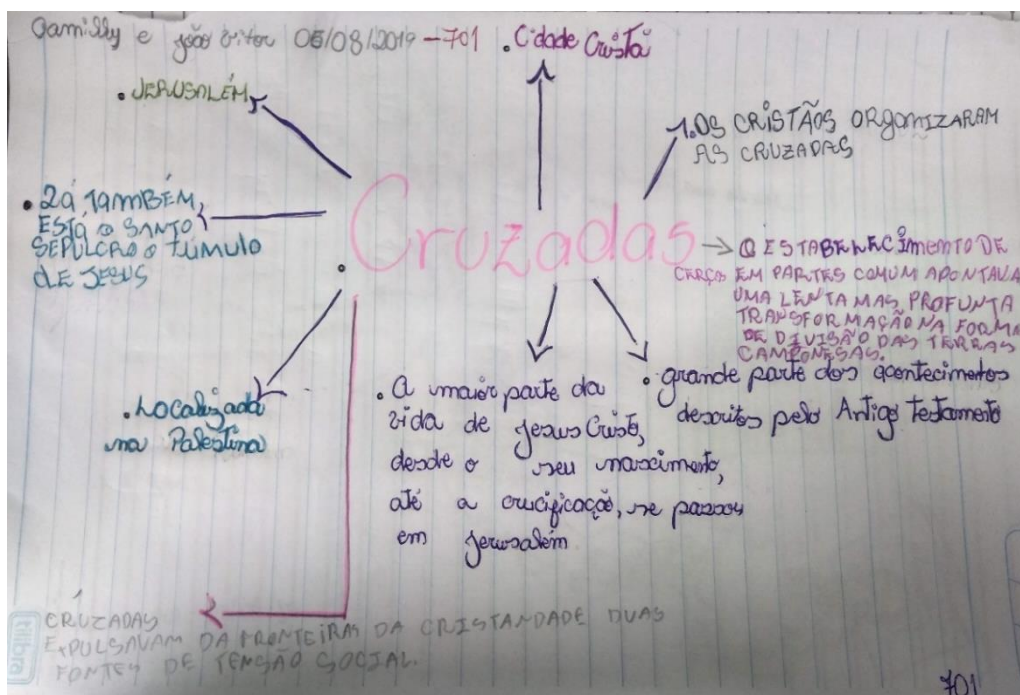


Figura 6 – Mapa mental de educandos 04



A partir da verificação da confecção dos mapas mentais, como alguns exemplos demonstrados acima, foi observado, que ao lerem os textos base escolhidos, os educandos conseguiram extrair as informações principais e organizarem suas relações ao tema escolhido. Alguns tiveram dificuldade na organização das ideias, eles reconheceram no texto os pontos principais que gostariam de colocar no mapa mental,

mas ficavam em dúvida onde situá-los na organização do espaço, suas relações e o tema.

Algumas semanas depois, em uma das minhas aulas, observei que um dos educandos sempre assistia minhas aulas com o caderno deitado, o interroguei porque ele estava com o caderno naquela posição, ele então relatou-me que estava anotando minhas aulas como um mapa mental, pois achava mais fácil a compreensão quando ele fazia as anotações daquela forma. Acredito que essa decisão do educando é uma forma de demonstrar um grau de autonomia, ele aprendeu um método de estudo e resolveu utilizá-lo em aulas posteriores como um instrumento de ajuda para ele a retirar as informações e organizá-las. Acredito que sua decisão em usar isso nas aulas foi a sua compreensão de que aquele método ajudava no seu entendimento. Criar um espaço que o educando se sinta livre a manifestar suas escolhas e essa responsabilidade independente de escolher seus caminhos para aprendizagem é um dos objetivos buscados nesse projeto.

A segunda experiência surgiu também de uma observação sobre a dificuldade de entendimento dos educandos sobre as relações e poder e o conceito e organização dos governos. Para nós, docentes, nos parece ser algo simples e de fácil entendimento. Na vivência dos educandos percebi que não, não era tão fácil conseguir definir, distinguir e relacionar esses conceitos. Para eles era um assunto muito abstrato e distante do cotidiano. A simples memorização nunca foi meu objetivo como docente, minha inquietação fez com que eu pensasse em uma forma deles experimentarem e recriassem, mesmo de modo simples, os conceitos para que essa prática ajudasse na compreensão das formas de governo apresentadas e nos seus significados.

Na experiência “Como são os diferentes tipos de governo?” o público-alvo foram os educandos das turmas do 7º ano e essa atividade teve a duração de quatro tempos de aula (200 min). Os objetivos específicos incluíam em relação com objetos de conhecimento histórico: identificar e conceituar diferentes formas de governo. Mas também objetivava relacionar o conhecimento dos educandos com esses objetos de conhecimento histórico, sempre buscando também a inserção e participação dos alunos na discussão de temas da atualidade, para criar um espaço para autonomia e independência na organização do pensamento e na criação artística. Para esses objetivos, foi sugerido na atividade o uso de práticas lúdicas (representações) e desenhos.

Iniciei um diálogo com a turma pedindo que citassem diferentes formas de governo que conheciam, caso a turma tivesse dificuldade de responder, ajudava relembrando por meio de perguntas sobre qual tipo de governo eles viviam e se existem outros países que tem governos diferentes que eles conheciam. Após esse diálogo informal, foi entregue uma folha com o resumo de conceitos de diferentes tipos de governo. Esse resumo foi feito levando em conta as limitações da faixa etária e das dificuldades de aprendizagem observadas. Por isso, a necessidade de apresentar um resumo para facilitar o entendimento dos alunos, pois como já relatado a maioria não vem de famílias letradas.

Após a entrega e leitura dos conceitos, foi pedido que a turma se organizasse em grupos, a dinâmica dessa organização normalmente se dá limitando o número de componentes, mas deixando os livres para formarem os grupos. Os grupos deveriam então criar uma encenação de como eles entendiam que funcionavam a forma de governo sorteada para eles. Foi dado um intervalo entre 20 a 30 minutos e depois os grupos se apresentaram.

Nesse intervalo vários alunos buscaram meu auxílio para confirmar se suas ideias estavam corretas. Em um grupo específico, que só tinha meninas, percebi uma discussão, elas então se aproximaram de mim e uma educanda perguntou “Professora! Monarquia não tem problema não ter rei, não é? Pode ser uma rainha?” expliquei que sim, muitas monarquias tinham rainhas e não reis, lembrei da Inglaterra com as educandas e elas saíram felizes para escolher a sua rainha. Na apresentação a rainha sentada em uma cadeira com uma coroa de papel improvisada, suas súditas se ajoelhavam enquanto a rainha distribuía funções para elas. Em outra turma, sobre como representar uma democracia, os alunos fizeram a simulação de uma eleição, os candidatos fizeram até propaganda política prometendo vários absurdos, que todos riram e depois simularam uma urna em cima de uma mesa e umas células de papel com os votos.

Após as apresentações questioneei com as turmas sobre como foi criar uma cena, se foi difícil ou fácil, se conseguiram se organizar ou tiveram dificuldades, se todos tiveram como expressar suas opiniões e se conseguiram entender as diferentes formas de governo e se havia alguma dúvida.


Uma observação curiosa é que tiveram alguns alunos muito sinceros que relataram suas dificuldades, que não queriam encenar por terem vergonha, outros que

denunciavam seus colegas que não ajudaram, que eles achavam injusto que alguns governos eram mais fáceis de encenar do que outros. Nas três turmas, a maioria participou, mesmo quem ficou com vergonha. Os grupos se apresentaram e no fim eles relataram satisfeitos em terminar as cenas e receber os aplausos.


Aproveitei também para questionar qual forma de governo vivíamos, e para discutir as ideias do que são os governos totalitários e autoritários.

Para finalizar a atividade foi pedido aos educandos que criassem ilustrações sobre os diferentes tipos de governo, explicando pelo desenho o que tinham compreendido. Muitos desenhos se relacionaram com as cenas que a turma criou. Abaixo o resumo entregue aos alunos:

Figura 7 – Resumo dos tipos de governo



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de Volta Redonda
Secretaria Municipal de Educação



MONARQUIA
Forma de governo em que o chefe de Estado tem o título de rei ou rainha (ou seus equivalentes).

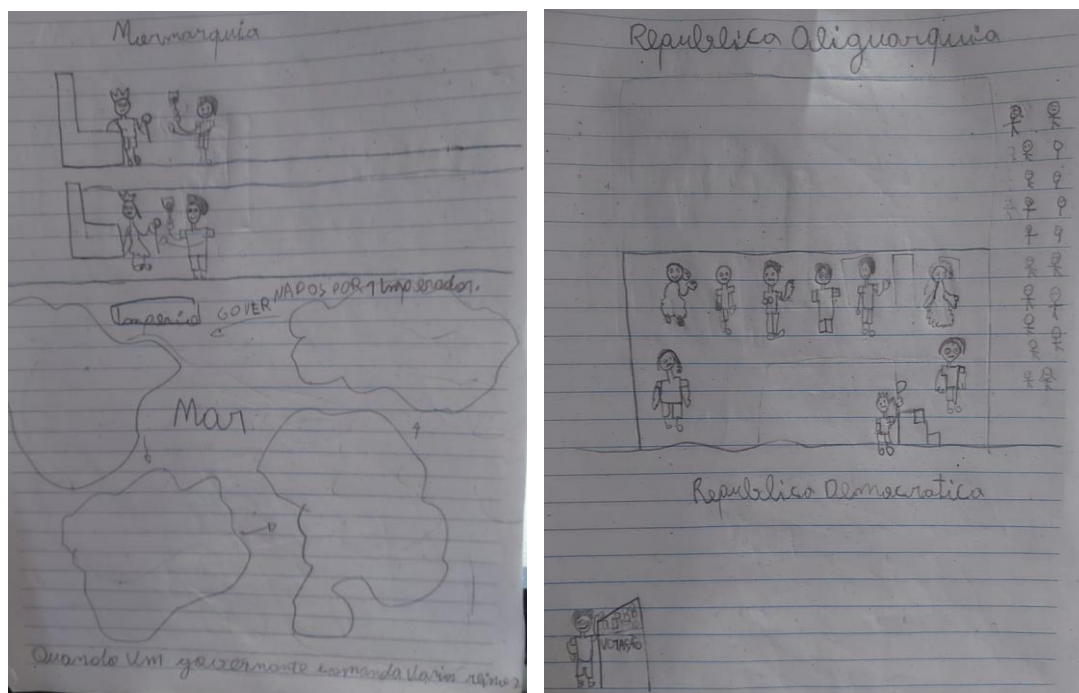
IMPÉRIO
A palavra império, que deriva do latim imperium, remete para predomínio, autoridade ou poder de uma instituição política sobre outros. É um território de grande extensão, controlado por um governante

REPÚBLICA
Forma de governo em que o Chefe de Estado é eleito pelos representantes dos cidadãos ou pelos próprios cidadãos, e exerce a sua função durante um tempo limitado. Esta palavra deriva do latim res publica, expressão que pode ser traduzida como "assunto público".

REPÚBLICA OLIGÁRQUICA
Governo de poucas pessoas. Ocorre quando um pequeno grupo de pessoas de uma família, de um grupo econômico ou de um partido governa um país, estado ou município. Uma das características desta forma de governo, é o fato de que os interesses políticos e econômicos do grupo dominante prevalecem sobre os da maioria da população.

DEMOCRACIA
Democracia é uma forma de governo cujo sentido remete à ideia de governo do povo (ou do cidadão). Democracia é um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente. Na democracia direta, o cidadão vota e expressa sua opinião sem intermediários. No entanto, trata-se de um modelo aplicável apenas a populações e territórios pequenos. Por este

Figura 8 – Exemplos de ilustrações criadas por educandos sobre os tipos de governo



Analisando os desenhos elaborados pelos educandos, a maioria da produção representou as cenas que foram apresentadas na própria sala de aula, no exemplo acima um educando muito dedicado mas com poucos recursos, demonstrou o entendimento básico dos conceitos, ele fez os desenhos mostrando a uma cerimônia do rei, com o trono e sua coroa, junto ao seu súdito. Interessante também observar na outra imagem criada para demonstrar uma República Oligárquica o educando fez um quadrado onde algumas pessoas estão dentro e toda uma população fora desse quadrado, população que não estaria participando, mostrando, portanto, o entendimento que nesse tipo de governo somente uma parte da população tinha acesso aos direitos políticos. Já no desenho sobre a república democrática, o educando desenha o que é da sua vivência: uma pessoa em uma votação, no que parece ser uma urna eletrônica.

A terceira experiência proposta “Como expressar o que pensamos?” surgiu após o estudo e escrita da revisão bibliográfica, que gerou questionamentos sobre como dar voz, permitir a expressão de opiniões e pensamentos, criar espaços do diálogo com os outros educandos, e por fim, que eles conseguissem fazer análise do que foi conceituado para compreender melhor os estudos históricos. Assim, os objetivos específicos eram fazer da sala de aula um espaço para escuta dos saberes dos educandos, dialogar com os saberes dos educandos e seus conhecimentos sobre a História, dar espaço a curiosidade e promover independência dos alunos, desta forma, dando a oportunidade de buscar e

construir o conhecimento a partir da curiosidade e de forma dialogada e conjunta e facilitar o entendimento em relação ao assunto, tema ou conceito abordado.

O público-alvo foram as turmas de 7º ano e a duração proposta foi de seis tempos de aula (300 min). Apresentei como seria a dinâmica da experiência para turma e se eles tinham interesse em realizar. Destaquei que aquela experiência fazia parte dos nossos estudos sobre a Reforma Protestante e ajudaria na compreensão dos fatos históricos e na causa e ou razão da mudança de mentalidade naquele período histórico e consequentemente como isso reflete em nossas opiniões nos dias de hoje.

Distribui 10 folhas pela turma, cada folha continha com uma palavra-chave escrita no meio que era relacionada ao objeto de estudo. Essas palavras foram escolhidas por se relacionarem com o objeto de estudo, mas também para trazer discussões atuais muito presentes na região da escola como a de intolerância religiosa. As palavras foram: evangélicos, umbanda, bíblia, conhecimento, ciência, igreja, salvação, perdão, corrupção, liberdade.

A atividade desenvolveu-se da seguinte forma: os educandos, com suas respectivas duplas ou trios, ficariam com uma palavra durante um minuto, nesse tempo foi pedido aos educandos para escreverem palavras que acreditam estarem relacionadas com a palavra/conceito-chave. Por exemplo, em uma das atividades que a palavra-chave era Igreja, as palavras relacionadas foram: oração, lugar sagrado, pastores.

Figura 9 – Educandos participando da atividade



Orientei que nesse momento não era necessário falar o que escreveram, nem comentar e coloquei uma música como forma de direcionar o tempo. Quando a música parava os alunos sabiam que deviam sair daquela palavra que estavam e se direcionar a outra palavra, como uma brincadeira, até que todos da turma tivessem participado de

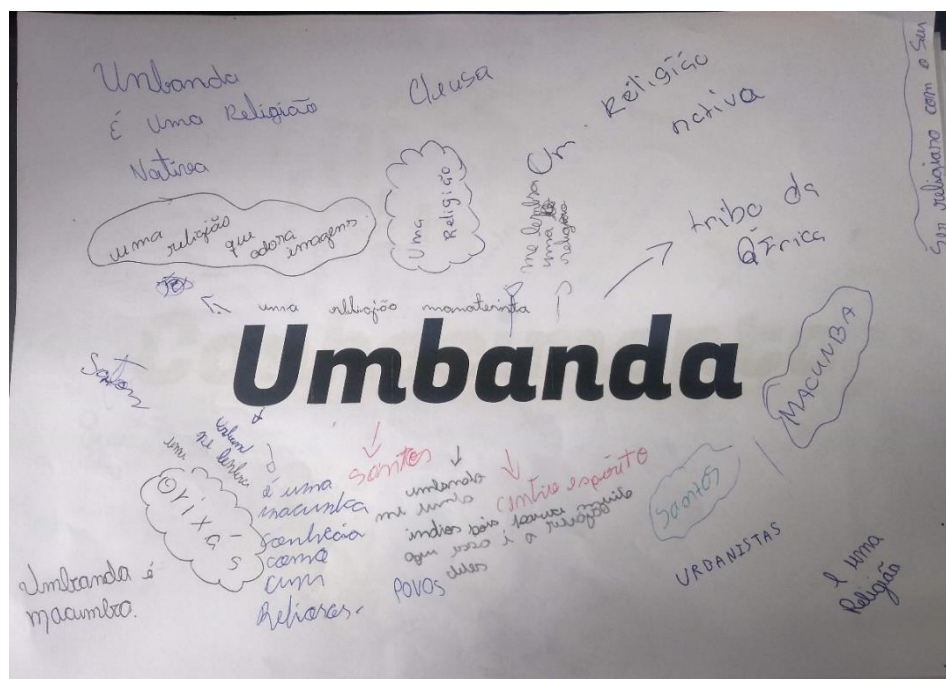
todas as palavras. Ao final dessa etapa, recolhi as folhas para começar o diálogo com a turma.

Primeiramente, interroguei se todos sabiam o significado das palavras, se tiveram alguma dificuldade e ou dúvida. Alguns alunos, na primeira parte da atividade, tinham me chamado e pedido que explicasse o significado de algumas palavras, como umbanda, por exemplo, mas retornei à pergunta a eles, se nunca ouviram ou viram algo relacionado. Nesse momento posterior, que interroguei sobre o significado das palavras, eles falaram da dúvida, mas que escreveram o que se lembravam e sabiam. Conversamos sobre as dúvidas levantadas, sobre o que significava algumas das palavras e então começamos a ler as palavras-chaves e o que a turma tinha escrito. Não tínhamos uma ordem fixada, perguntava qual eles tinham interesse em ver primeiro e íamos pelo interesse da turma. Ao ler as palavras, eu aproveitei para questionar algumas palavras relacionadas que eles colocaram e que eu não tinha compreendido. Por exemplo, em uma turma, na palavra ‘Liberdade’ foi colocado palavras como: tristeza, envelhecimento, livramento, solto, piedade, coisas que fazem errado, crueldade, cadeia, alívio... até uma frase “Quando um amigo vai preso a gente fala liberdade vai cantar, é porque quando ele está na cadeia”.

Essas palavras me surpreenderam muito porque a discussão que normalmente se espera é sobre liberdade de pensamento, liberdade na escolha religiosa, mas essa turma colocou em peso palavras relacionadas a condição carcerária. Pedi que eles me explicassem o porquê de eles colocarem aquelas palavras para a palavra-chave liberdade. Um aluno bem extrovertido começou a cantar uma música “liberdade vai cantar” e explicaram que se canta isso para quem vai preso. Perguntei quantos tinham conhecidos ou parentes em condição de cárcere e mais da metade da turma levantou a mão. Na realidade de suas vivências a liberdade discutida é longe de ser uma liberdade teórica. Essa mesma turma ainda levantou um outro ponto que também foi discutido em outra turma. Liberdade se relaciona aos “vícios”, quem tem um “vício” não tem liberdade. Um aluno mais velho relatou o caso do irmão que era usuário de drogas e foi morar nas ruas. Falou da luta da família dele para ajudá-lo, mas só quando se ‘libertou’ ele voltou.

Após a leitura das palavras e a nossa roda de conversas as turmas eram convidadas a construírem de forma conjunta comigo o significado das palavras na lousa, e de como eles gostariam de resumir o entendimento e significado daquelas palavras da

Figura 11 – Palavra-chave Umbanda



Em todas as turmas quando eu lia “Macumba” havia uma forte reação de alguns educandos indignados com o uso da palavra. Em uma turma específica uma aluna argumentou como as pessoas ainda tinham coragem de escrever aquilo, que seria uma falta de respeito com a religião, “Que nós já aprendemos que macumba é uma árvore, um instrumento musical”, ela fez referência a uma aula do sexto ano em que os termos e nomes foram debatidos para buscar uma ressignificação. Tive até que interromper a discussão um pouco porque já estavam querendo descobrir qual aluno tinha escrito aquela palavra. E eu disse que não importava, mas importava entender por que foi escrito. No final das discussões, a maioria das turmas entrou em consenso que não usariam a palavra macumba e definiram a Umbanda como uma religião afro-brasileira. Em uma turma específica, uma aluna fez um questionamento que foi “Mas por que a Umbanda é uma religião que sofre tanto preconceito?”. Nessa turma em especial pedi que pensassem sobre o assunto, até escrevessem suas dúvidas, que na outra aula discutiríamos sobre essas questões. Primeiramente porque ainda havia outras palavras para discussão, e na outra aula eu teria mais tempo de aprofundar, usando um vídeo da ONU que já tinha conhecimento e que já tinha usado em outras aulas, no qual umbandistas e candomblecistas explicam a religião e porque são discriminados.

Outra discussão muito interessante que ocorreu foi sobre a palavra ‘Salvação’. Colocaram muito: fé, igreja, Jesus, Bíblia, céu, livrar do mal. Em uma turma específica enquanto alguns alunos falavam da Salvação pela fé e pela Igreja, uma aluna argumentou que não acreditava em nada daquilo. Ela não era de Igreja, então ela não teria salvação? E disse que para ela salvação estava relacionado a ajudar outra pessoa “Quando você ajuda a pessoa, você está a salvando”. A maneira que ela falou foi descontraída e eu brinquei que tínhamos um pensamento diferente. E agora, como resumiríamos? Vamos ignorar o que ela disse? Ou isso também entraria na nossa conclusão? “Para pessoas da Igreja ter salvação é ter fé” assim que eles decidiram resumir.

Após a leitura e discussão das palavras, foi proposto para as turmas que os grupos deveriam tentar criar frases com as palavras relacionadas e a partir delas elaborar um cartaz com as frases e que tivessem imagens relacionadas ao tema. Esses cartazes foram expostos na exposição pedagógica da escola em novembro do mesmo ano, momento em que alguns alunos apresentaram a seus familiares os trabalhos desenvolvidos.

Figura 12 – Lista de palavras e resumos criados

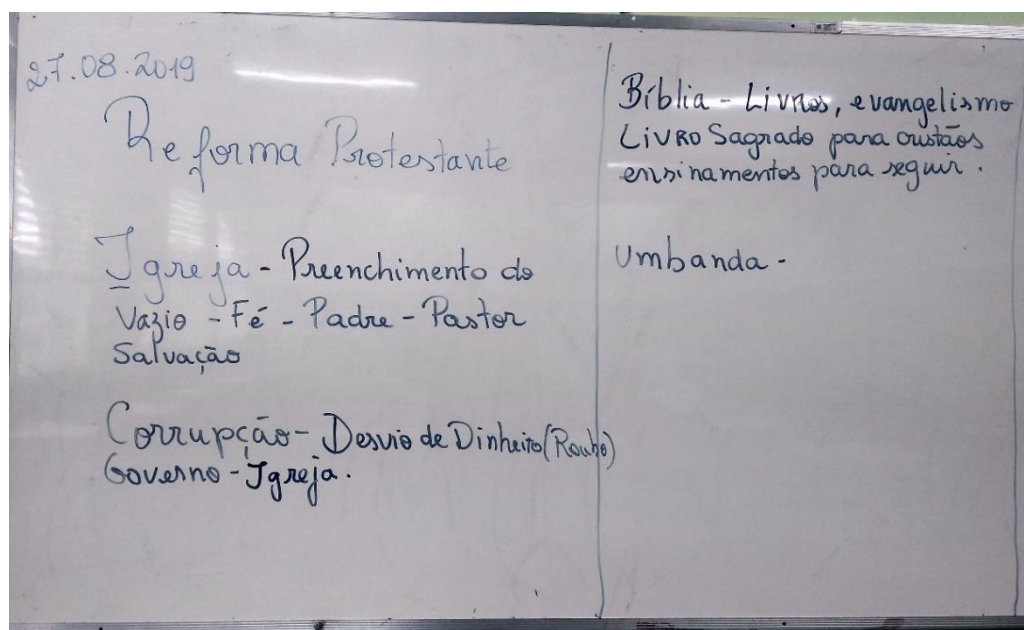


Figura 13 – Cartaz criado com os resumos das frases

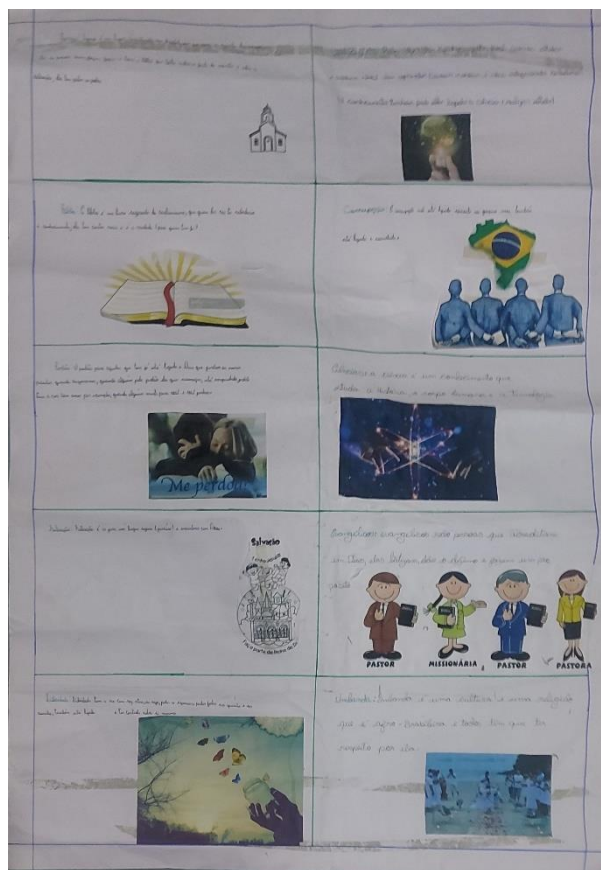


Figura 14 – Foto de Palavras-chaves e do cartaz na Exposição Pedagógica de 2019



A quarta experiência aplicada na verdade já era uma prática de alguns anos nas minhas aulas. Sempre achei as atividades lúdicas de interpretação e encenação com grande potencial nas aulas de História para negociar as distâncias entre o conhecimento do ensino de história e a criação de significado desses conhecimentos para os educandos. Ao longo dos anos tomei conhecimento de diversas práticas nesse campo, experiências que usavam na escola o teatro, jogos ou o Role Playing Game (RPG) como forma de engajamento, proporcionando o acesso aos objetos de estudo por uma forma lúdica. E durante esse período de docência realizei práticas que adaptavam essas atividades para uma forma mais simplificada, sem necessidade de muitos detalhes, regras de difícil entendimento e muitos materiais. O livro didático “História em documento” foi a inspiração para a aplicação das atividades de encenação de uma forma mais descontraída. O livro didático, escrito por Joelza Ester Domingues, começava todo capítulo com um texto literário sobre o objeto de estudo. Apesar de ser uma proposta interessante, para os educandos onde leciono mesmo esses textos eram maçantes e não geravam interesse, portanto, comecei a adaptar esses textos para criar com os alunos uma pequena encenação. Para a pesquisa-ação, apesar de já ter várias encenações que realizo durante o ano letivo, desenvolvi para as turmas em foco, os sétimos anos, uma nova encenação. O objetivo dessa atividade, como as outras propostas, é da aula de História ser um espaço para a curiosidade e independência dos alunos, criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade, com a participação ativa dos educandos. O objetivo também na atividade lúdica é que o educando ‘brincando’ consiga formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar suas percepções com os objetos de conhecimento da História. Além de ajudar aos educandos a “reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 1998, p.41)

A atividade se inicia no planejamento, a escolha da “história” a ser encenada vem da busca docente em histórias descontraídas para acender a curiosidade, para divertir, e incluir conceitos que depois serão discutidos. Ainda no planejamento crio um pequeno resumo que irá guiar a contação da história. A aplicação é muito simples, normalmente peço voluntários nas turmas para participar da encenação, observo que quanto mais novos mais dispostos os alunos estão para participar, apesar que já apliquei

essa atividade em diferentes séries com diferentes faixas etárias e é “uma das aulas preferidas que você faz professora”, essa frase escuto de forma muito corriqueira.

Explico quantos voluntários vou precisar. Dependendo da história alguns personagens entram no começo outros entram no meio da história, isso é avisado e combinado. Também explico aos educandos nesse momento que estamos fazendo uma encenação, eles deverão interpretar os personagens, e por isso devemos escutar primeiramente e respeitar os colegas nos nossos comentários durante a encenação. Distribuído os personagens e combinadas as regras, começo a contar a história, os alunos não têm falas ou acessam o resumo da história previamente, eles estão improvisando e vivenciando os personagens. Por isso, irei chamar essas atividades não de teatro ou RPG mas de uma atividade lúdica de encenação de fenômenos históricos. Um exemplo dessa improvisação e vivência é quando encenamos alguma batalha na antiguidade, e os alunos fazem gestos de armas de fogo. Como é uma atividade aberta para interferência dos educandos e minhas interferências também, os questiono: “Será que nesse período existia esse tipo de arma? Qual arma existia? Como lutavam?”. É comum os alunos nessa vivência criarem gestos ou buscarem materiais para simular algum objeto da história, tudo isso por sua escolha e interesse. Depois da história, normalmente ou criamos um texto sobre a história contada ou palavras chaves de conceitos, personagens e fatos são anotados e depois descritos.

O tema escolhido para atividade com os sétimos anos foi “as causas que levaram à expansão marítima Europeia”. Esse tema foi escolhido por necessidade de seguir a grade curricular que devia cumprir com as turmas e também por ser um bom tema para trabalhar as ideias de permanências e mudanças entre diferentes períodos. Resumidamente, a história era sobre uma jovem nobre portuguesa que desejava convidar suas amigas para experimentar as diferentes especiarias que havia comprado, demonstrando assim sua riqueza. Nesse momento eu apresentei uma lista de algumas especiarias e as jovens nobres (eram três) comentavam sobre as especiarias que mais gostavam. Em uma turma específica comentaram “mas isso a gente encontra ali no mercadinho, professora”. Quando falamos de especiarias também não precisei avisar, pois uma aluna já perguntou “Essa palavra é para anotar?” porque anotamos palavras ‘novas’, conceitos e descrevemos enquanto a história é contada. Nesse ponto revisamos as classes sociais e no meio da história joguei a pergunta “Mas quais classes sociais existiam nesse período mesmo?” e eles responderam. Alguns só observavam, outros

sempre disputavam para ver quem responde primeiro. Aproveitei para revisar que Portugal já havia se formado como reino, mas ainda existiam feudos e reinos se formando na Europa. Na história é contado como essas especiarias chegaram até essa jovem nobre portuguesa, explicando porque esses produtos eram caros, sobre as rotas comerciais terrestres e marítimas de comércio, o monopólio de algumas cidades como Gênova e Veneza no comércio, a importância de Constantinopla como centro comercial, além de apresentar o povo árabe como comerciantes que iam até o extremo oriente. A educanda que interpretou a comerciante portuguesa ficou extremamente revoltada com o preço que ela tinha que pagar pelas especiarias e o preço que era vendido pelos que fabricavam (obviamente, eu falo valores figurativos para demonstrar como esses produtos tinham seus preços aumentados) e que “pobre nem chegava perto dessas coisas né”. Terminamos a história no interesse dos Portugueses em conseguir chegar a esses produtos por outras rotas. Essa experiência é diferente em cada turma, por razões óbvias, mas a estrutura e os conceitos trabalhados são pré-fixados, o que difere é participação, a forma como os alunos vivenciam, criam falas, gestos, e brincam com as situações contadas. Somente um vídeo faria jus a relatar a riqueza do momento em que os alunos brincando falam sobre burgueses, especiarias, se familiarizando com nomes como Gênova e Constantinopla, ou elogiam os árabes por serem capazes de fazer uma viagem tão longa. No grupo focal realizado, e que será analisado nesse capítulo, essa atividade foi uma das mais lembradas, não só a encenação realizada para pesquisa-ação, mas os educandos lembraram de encenações que haviam realizado no ano anterior como uma atividade que facilita no seu entendimento.

A quinta experiência proposta “O que eu sei sobre a África?” teve como objetivo identificar os principais preconceitos que reproduzimos sobre a África, criar desta forma um diálogo com os saberes dos educandos e os conhecimentos específicos da História, sempre com o objetivo também de oportunizar espaços para a curiosidade e independência dos alunos, e pelo diálogo procurar construir conhecimento a partir da curiosidade e sintetizar os conceitos abordados.

A experiência começou com uma pergunta que foi proposta à turma “O que eu sei sobre a África?” estimulando os educandos a responderem livremente. Desta forma, fomos anotando em conjunto na lousa, e os educandos nos seus cadernos, as ideias que surgiam. Nesse momento a proposta era que eles falassem tudo que eles lembravam relacionado a África, por tanto, busquei não interferir, somente escutar e anotar com

eles. As palavras mais citadas foram: pobreza, escravos, falta de água, doença. Alguns lembraram das aulas do 6º ano e falaram da origem da humanidade, primeiros seres humanos, fósseis.

Propus a turma que fariamos tipo um jogo, iria apresentar algumas imagens de cidades e eles deveriam tentar descobrir que cidade era aquela apresentada. Ao apresentar as imagens alguns educandos mais animados logo gritavam nomes de capitais brasileiras mais conhecidas como Rio de Janeiro e São Paulo. Ou até cidades de outros países como Nova Iorque. Alguns falavam nome de países como Estados Unidos, ou de estados como Bahia. Aproveitei a oportunidade para conversar se sabiam a diferença entre cidades, estados e países, obviamente eles se recordavam, mesmo assim, durante a atividade alguns ainda citavam nome de países. Em um momento um aluno falou “África” e outro corrigiu “África não é cidade, é continente né...”

Ao exibir as fotos fizemos também um estudo de imagem, pedi que citassem o que conseguiam ver nas imagens: Prédios, rios, árvores, pessoas, carros, casas, lixo... Também quais informações podíamos conseguir observando a imagem. Alguns comentaram “É uma cidade já desenvolvida”, “Tem riqueza porque tem grandes prédios”, “É uma cidade organizada”. Em algumas cidades mostrei fotos de diferentes pontos da mesma cidade e eles observaram “A cidade tem uma parte mais rica e uma mais pobre”, “Nessas cidades também tem lugares de pobreza”.

A cada foto de cidade que observávamos, depois da análise, eram fornecidas aos educandos informações básicas sobre a cidade. Por exemplo, ao mostrar uma foto de Cairo no Egito: “É a maior cidade do mundo árabe e da África. A cidade tinha 7 947 121 habitantes em 2008 e sua região metropolitana tinha aproximadamente 24 285 000 habitantes², fazendo do Cairo a 13.^a metrópole mais povoada do mundo. É também a área metropolitana mais povoada de todo o continente africano”²

Com essas informações conversamos como era uma cidade localizada no continente africano, se eles imaginavam cidades desta forma na África. E muitos relataram que não, que nunca tinham imaginado que na África existiam cidades. Um aluno comentou que sabia que tinha cidades na África por causa da Copa do Mundo “Foi em uma cidade grande professora”. Destaquei no texto a quantidade de pessoas que

²WENDELL COX CONSULTANCY. Demographia. Demographia World Urban Areas 16th Annual Edition 2020.06, 2020. Disponível em: <http://www.demographia.com/db-worldua.pdf> Acesso em: 30 de Jan.2020

habitam a cidade do Cairo, questionando se eles sabiam quantos habitantes existiam na cidade que moram. Como eles não tinham ideia, informei que naquela data a cidade de Volta Redonda constava com mais ou menos 200 mil habitantes. Eles se surpreenderam como a cidade do Cairo tinham muitos habitantes e era bem maior que a cidade que eles moravam. Outro destaque que dei ao Cairo foi a presença do Rio, aproveitei para perguntar se eles sabiam que rio era aquele que passava na cidade do Cairo. Um educando questionou “Mas é rio? Achei que era mar” outros concordaram. Entrei na conversa, brincando, que era então um rio muito grande. Repeti a pergunta de uma forma diferente “Qual o principal rio do Egito”, no mesmo momento responderam “Rio Nilo”. Vi então que alguns fizeram a associação esperada, uma educanda disse “Ah, então esse é o Rio Nilo?” e outro questionou “Ele existe até hoje?”. Identifiquei nessa fala mais um problema no processo das discussões na aula de História, tudo parece que só existiu no passado. Mostrar imagens do presente desses locais estudados acredito deve ser sempre uma atenção nossa como docente.

Para ajudar na comparação e para trazer um pouco de irreverência ao pequeno jogo que fazíamos, mostrei então uma foto da cidade do Rio de Janeiro. Como todas as cidades anteriores eram cidades no continente africano logo alguns alunos falaram “É outra cidade na África”, mas alguns repararam em detalhes “Ali parece a rocinha, professora” “É, parece o Rio (de Janeiro)”. Confirmei as suspeitas deles e interroguei se a cidade do Rio de Janeiro parecia diferente das cidades que havíamos visto anteriormente. Alguns comentaram que não, eram muito parecidas “Tem prédios, e estradas”, “Tem a parte pobre também né”. Comentei então que como muitos de nós não imaginam cidades na África, talvez pessoas de outros países não imaginam que há cidades no Brasil. Questionei “O que se fala do Brasil no exterior?” eles responderam “Futebol e samba”, “Pobreza e roubo” e outra educanda disse “a Amazônia”

Depois dessa discussão mostrei aos alunos uma lista com alguns preconceitos comuns sobre a África: “A África é pobre. Só tem doença na África. Não há cidades na África. Na África só tem deserto. Na África só tem selva. Africano é um povo só. Não existe povo ‘civilizado’ na África. A África é um país. Na África só tem escravo”

Pedi que voltassem ao que anotaram no começo da aula sobre o que sabiam sobre a África, se alguns desses preconceitos estavam no texto deles. Muitos observaram que sim, estavam. Ao fazer essa observação, os próprios educandos questionaram os preconceitos “Acho que na África tem lugares pobres sim, mas não é

só isso”, “É claro tem cidades na África”. “As cidades da África são parecidas com aqui, não acho que é só selva”

Os que eles não comentaram, eu questionei “E na África só tem escravos”? A maioria disse que não, mas acredito que ainda é um tema que pode ser aprofundado sobre a escravidão em diversos tempos e quem foram as pessoas escravizadas que foram enviadas para o Brasil. Com esse questionamento cheguei a planejar uma outra atividade, mas com o tempo disponível e as demandas do calendário escolar não foi possível aplicar. Concluí essa parte da aula pedindo que eles anotassem algumas informações básicas sobre a África. “A África é o segundo continente mais populoso do mundo, com mais de um bilhão de pessoas, e o terceiro mais extenso, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados. Apresenta grande diversidade étnica, cultural, social e política”³

Expliquei que quando falamos de diferenças étnicas estamos falando de diferentes povos, com língua, costumes, religião, organizações diferentes. Propus então a turma se eles queriam saber mais um pouco sobre os diferentes povos que habitam a África. Selecionei diversas fotos de etnias diferentes, o objetivo também era mostrar que os povos negros são diferentes, em tom de pele, em traços faciais, em tipos de cabelo. Pedi que observassem as imagens se eram iguais ou apresentavam diferenças. No final uma aluna comentou “É interessante né professora, como povos negros são diferentes”. Aproveitando a reflexão a questionei “Os povos brancos são iguais? Não tem loiros, ruivos, cabelos e olhos castanhos, olho azul, olho verde?”. Ela me olhou e concordou “É né? Nunca tinha pensado”.

Para finalizar a atividade, pedi que eles riscassem o que escreveram no começo da aula sobre o que sabiam sobre a África e que consideravam que era um preconceito, e que reescrevessem “O que eu sei sobre a África?”. Essa atividade também foi citada no grupo focal quando perguntado se lembravam de alguma opinião que foi diferente da que tinham e que chamou atenção, que escutaram e discutiram.

A sexta e última experiência é “O que você sabe sobre os povos originários?” e seu tema é os povos originários de Brasil e sua condição atual. A BNCC prevê que uma das habilidades a serem trabalhadas no sétimo ano seja analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas

³ DEUTSCHE WELLE. DW. África. 2021. Disponível em: <https://p.dw.com/p/2Sm3K>. Acesso em: 30 de Jan.2020.

de resistência e de também compreender o tema na atualidade. As experiências planejadas nessa pesquisa-ação sempre objetivam a discussão de temas da atualidade, mas procurando desenvolver esses temas com associações do objeto de estudo a partir do conhecimento dos educandos, oportunizando espaço para sua curiosidade e que estimule independência na organização e análise de informações promovendo sua autonomia.

Nessas atividades, nas quais sempre há muitos questionamentos e discussão de ideias, procuro organizar a turma em roda de conversa. Já em roda, comecei essa experiência com um questionamento “O que você sabe sobre os povos originários?”, já aproveitando para explicar que antes chamávamos esses povos de índios, mas atualmente não usamos mais o termo “índio” para referimos a população que habitava o Brasil antes da chegada dos Europeus no nosso continente. Assim, nos referimos a esses povos chamando-os de povos originários (deram origem, estiveram desde o princípio da humanidade no continente) ou povos Indígenas. Após essa rápida explicação, voltei ao meu questionamento sobre o que eles sabiam sobre os povos e o primeiro educando a comentar disse “Eles se pintam”, outros falaram “Dançam”, “Não vivem na cidade” e “Vivem no meio do mato”. Volta Redonda não é uma cidade com percentual expressivo de população indígena, apesar da região inicialmente ter sido um aldeamento do povo Puri. Interessante que nesse momento um educando falou “Eu sou descendente de indígena, minha vó é indígena, mas ela não tem mais contato com nada disso”. Eu questionei então “Ela não tem contato com o povo dela?” e ele concordou e falou “Há muito tempo”. Continuei então a atividade questionando “É um povo só? O que acham?”. O mesmo educando que se identificou como descendente de indígena, e que ficou bem participativo na aula respondeu “Eu acho que não. Eles são diferentes.” Prossegui com a última questão naquele momento “Vocês sabem quantos desses povos existem no Brasil?”. “Não tenho ideia”, “Não sei, professora” a maioria respondeu. Então informei a eles que atualmente no Brasil temos aproximadamente 800 mil pessoas de povos indígenas distribuídas em 305 etnias, dados que foram retirados do site da FUNAI. Conversei então que gostaria de mostrar para eles uma música de um grupo indígena. Então acessei o vídeo “Eju Orendive” do grupo Brô MC’s⁴. O grupo de rap Brô MC’s é formado por duplas de irmãos, e daí o nome “Brô”, do inglês “brother”.

⁴ CUFATVDDOS. Bro Mc's - Eju Orendive | CLIPE OFICIAL | LEGENDADO. 2010. (3m35s). Disponível em: <<https://youtu.be/oLbhGYfDmQg>>. Acesso em: 02 de Jan. 2020.

Suas rimas misturam português e guarani e cantam sobre o cotidiano das aldeias Jaguapirú e Bororó, localizadas na cidade de Dourados, oeste do Mato Grosso do Sul. Citam, nas letras, a luta pela terra, denunciam o desmatamento ilegal, o esquecimento e a perseguição que seu povo sofre por pressão do agronegócio, a questão da identidade indígena, problemas como o consumo de drogas e álcool e os altos índices de suicídio das aldeias.⁵ O clipe tem uma produção de baixa qualidade, não tem muitos recursos, mas é interessante para gerar várias discussões.

Apresentei o clipe sem dar essa informação para observar as reações, muitos acharam divertido, alguns estavam batendo os pés ao ritmo da música, por fim alguns tentaram imitar o refrão. Questionei aos educandos “O que acharam?” Muitos riram “Eles são estranhos”, “Tinha um com a camisa do Brasil”, “Eles falam estranho né” o educando então fez alguns sons imitando a língua na música. Aproveitei para perguntar :“Entenderam a música? Sobre o que a música fala?” Alguns responderam que não entenderam muito, outros comentaram que “Tinha legenda dava para entender”, “Falava da vida deles”, “É de como eles vivem.” “Tem uma hora que eles falam ‘venha com nós nessa levada...’”. Questionei que língua eles achavam que eles cantavam. “A língua deles né professora?”, “É português”. Também questionei: “Vocês acharam estranho a língua deles?”. “Sim é toda embolada”. Entrei na conversa “Mas a música em inglês e coreano não são estranhas? Emboadas?”. Fiz esse comentário porque sabia que muitos ali escutavam música pop americana e coreana. Rindo, eles responderam que não. “Por que será que uma língua que é de um povo brasileiro a gente acha estranho?”, provoquei e uma educanda falou “Porque a gente não conhece” e outra concordou “É a gente nunca viu”. Concordei que realmente nos falta conhecimento sobre os povos indígenas e o pouco contato mantém os preconceitos. Fiz essa série de questionamentos no momento porque percebi que o riso era não só de estranhamento, mas como se aquela linguagem fosse algo que não deveria ser respeitado, ou até mesmo inferior.

Continuei na minha lista de questionamento “Vocês acham que eles são indígenas?” Grande parte ficou em silêncio então, um educando comentou “Eles usam roupa né, mas parecem indígenas”, “Assim, eles falam a língua indígena”, “Acho que não, o “maluco” estava de boné, óculos escuro”, “É, as roupas não são”. Não tentei

⁵ MONTESANTI, Beatriz. Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de rap indígena do Brasil. Nexojornal, 2017. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/16/Quem-s%C3%A3o-os-Br%C3%B4-MCs-primeiro-grupo-de-rap-ind%C3%ADgena-do-Brasil>>. Acesso em: 02 de jan. de 2020.

argumentar nesse momento, mas continuei os questionamentos “Vocês acham que eles fazem música de indígena?”. “Não, isso não é música indígena”, “É Rap, professora.” Para provocar, questionei “Então como é música indígena?”. “Ah com as flautas, lá”. Deixei os educandos exporem suas opiniões sobre o assunto, pois o momento é de escuta e não de refutar as opiniões. Após os comentários expliquei sobre o grupo Brô MC’s e uma educanda comentou “Então eles estavam falando da terra deles” e expliquei que acreditava que sim, que os cliques eram gravados perto de onde eles vivem, mas que eles vivem em área rural mas próximo a uma cidade, e não um aldeamento isolado.

Propus para os educandos um jogo de verdadeiro ou falso. Inspirado no texto “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas”⁶. Eu expunha uma frase, deixava os educandos discutirem se era verdadeiro ou falso. Para então compartilhar os dados e reflexões sobre esse preconceito e questionar qual a conclusão podíamos obter com as novas informações. Depois de cada questionamento dei um tempo para que os alunos anotem suas reflexões sobre aquele preconceito.

Alguns exemplos de preconceitos que foram discutidos: "Quase não existe mais índio, daqui alguns anos não existirá mais nenhum", "Os índios estão perdendo sua cultura", "Os índios têm muitos privilégios. Tem muita terra para pouco índio", "O Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo". Dessas discussões surgiram alguns comentários interessantes, por exemplo, sobre "Quase não existe mais índio, daqui alguns anos não existirá mais nenhum" a maioria concordou, quando indaguei por que, os educandos justificaram que "Não se vê mais tantos indígenas" e que “tem muitos morrendo”. Lemos o texto que trazia informações que diziam exatamente ao contrário, pelos dados estatísticos a população indígena vem aumentando, pelo autorreconhecimento ter aumentado também. Conversamos como, por muito tempo, ser descendente de indígena era visto como algo negativo, e que nem todos como nosso colega, que compartilhou no começo da aula, se assumiam como descendentes de indígenas.

Sobre "Os índios estão perdendo sua cultura" voltamos na discussão do vídeo que eles tinham assistido no começo. E novamente a maioria concordou que sim, os

⁶ Texto adaptado BRANDT Lilian, As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. Acesso em: 20 de Set. de 2020.

indígenas estavam perdendo sua cultura. No texto discutimos o conceito de cultura, como cultura é algo em constante mudança e troca. Como o exemplo dos Brô MCs, que podem ser entendidos como resistência, pois suas músicas denunciam as duras condições de vida do seu povo, na sua própria língua, apesar de usarem de um ritmo que não é nem brasileiro, mas que tem a tradição de ser um ritmo de denúncia, de áreas que lidam com a violência e a pobreza. Sobre "Os índios têm muitos privilégios. Tem muita terra para pouco índio" eles não sabiam muito como opinar, uma educanda disse que acreditava que os indígenas estavam perdendo suas terras, então não concordou com a frase. Nesse momento usei de algumas imagens para mostrar as terras regularizadas, encaminhadas, homologadas, declaradas, delimitadas e em estudo. Também apresentei uma imagem sobre a Amazônia Legal e qual a porcentagem de terras indígenas existem e que existem também povoados indígenas em áreas urbanas. Usei o vídeo "A questão indígena em 4 minutos"⁷ do site apública.org para resumir as informações para os alunos.

Sobre "O Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo" os educandos discordaram, a maioria acredita que sim, existe o problema do racismo no Brasil. Novamente conceituamos preconceito e racismo, mas era uma discussão que já tinha acontecido com aquelas turmas, os educandos logo partiram para leitura de algumas reportagens que tinha separado para ilustrar o racismo contra os povos indígenas no Brasil. Uma das reportagens falava sobre uma mulher que não queria viajar ao lado de uma família indígena que foi então expulsa do ônibus, tendo que ficar na rodovia; e outra, sobre um jornalista que descreveu os povos indígenas como ignorantes e sujos. Esse tipo de notícia gera normalmente nos educandos um sentimento de revolta. A da família com as crianças principalmente gerou certa comoção e até comentários com raiva. Acredito que nesses momentos devemos lembrar aos educandos que o racismo também acontece na escola, que algumas atitudes são tão revoltantes quanto essas notícias, como apelidos, violência física, isolamento e bullying em geral.

⁷ Agência Pública. A questão indígena em 4 minutos. 2016. (4m17s). Disponível em: <https://youtu.be/y_tKDCBimTQ>. Acesso em: 20 set. 2020.

Terminei mostrando alguns vídeos, primeiramente o “Série Índios no Brasil – episódio: Quem são eles?”⁸ que resume bem toda a discussão dos preconceitos e depois dois vídeos sobre aldeamento no Rio de Janeiro do site.⁹

Apresentei também o segundo vídeo dessa série e aproveitei para compartilhar que sabia do local que estava sendo citado porque minha bisavó era descendente de Puri e vivia próxima ao local citado, que na época dela era chamado ‘Aldeia da Fumaça’, atual distrito Fumaça no Município de Resende.

As experiências propostas para a pesquisa-ação que foram apresentadas nesse capítulo: “Como criar mapas mentais?”, “Como são os diferentes tipos de governo?”, “Como expressar o que pensamos?”, “Atividade lúdica de encenação de fenômenos históricos”, “O que eu sei sobre a África?” e “O que você sabe sobre os povos originários?” foram aplicadas durante o ano de 2019. Conforme o proposto na pesquisa-ação essas práticas buscaram vivenciar a articulação entre teoria e prática, na elaboração de materiais e recursos didáticos e na aplicação, que aliada a uma reflexão teórica, serviu de base para a intervenção cotidiana.

As perspectivas da última etapa da pesquisa-ação, que é o replanejamento, e que nessa pesquisa-ação serão reflexões sobre a atuação e sugestões de intervenção com os educandos, serão discutidas nas considerações finais.

2.2 VOZES DOS ALUNOS - PROBLEMATIZAÇÃO DISCENTE DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE AUTONOMIA E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICAS

Na segunda fase de desenvolvimento da pesquisa-ação, realizou-se um grupo focal que, como já conceituamos, é uma técnica de pesquisa qualitativa que deriva de entrevistas de grupo e consistem na coleta de informações por meio de interações grupais, ou seja, baseada na comunicação e na interação, diferindo das entrevistas individuais (NICODEMOS; SILVA; ALVES, 2016). Assim, o grupo focal permitiu, de um modo que não seria possível com outros métodos, a coleta de informações sobre a percepção desses educandos sobre as tarefas realizadas, o espaço para participação e

⁸ ¹³TV UNIVERSITÁRIA DE RORAIMA (OFICIAL). Série Índios no Brasil - episódio Quem são eles?. 2015. (17m37s) Disponível em:< <https://youtu.be/SAM7lazyQc4>> Acesso em: 20 de set. de 2020.

⁹ PENSARIO. Identidades do Rio – Os índios no Rio de Janeiro. 2012. Disponível em:<<http://www.pensario.uff.br/video/aldeias-indigenas-hoje-estado-rio-de-janeiro>> Acesso em: 20 de set. de 2020.

discussão de suas ideias e a reflexão se as atividades ajudaram na sua aprendizagem e formação subjetiva.

Para realizar o grupo focal, foi necessária a autorização do comitê de ética na Plataforma Brasil. Também foi necessário o consentimento no Registro de Assentimento Livre e Esclarecido dos alunos participantes e seus responsáveis que está em anexo.

No total foram 15 alunos participantes do grupo focal, todos participantes das turmas de sétimo ano que vivenciaram as experiências da pesquisa-ação. Como a maioria dos alunos teria algum impedimento em fazer parte do grupo focal no contraturno, muitos participavam de projetos ou já trabalhavam, a escola autorizou a realização do grupo focal no turno matutino, turno em que eles estudavam. Os educandos tinham entre 13 a 17 anos e demonstraram dificuldade para concentrar-se, como grupo. Também muitos dos educandos dessa comunidade têm a oralidade limitada, percebem-se as frases curtas para resposta e até mesmo algumas frases desconexas, pois sabemos que na sua vivência em geral há poucos espaços onde possam se expressar, poucos locais de escuta. Mas dentro de suas limitações eles conseguiram expor o que pensavam e sentiam sobre as atividades que foram realizadas e o processo educativo no geral.

A aplicação do grupo focal seguiu o roteiro previamente planejado. Começamos com as boas-vindas e apresentação do projeto. Logo, expliquei a dinâmica que iríamos fazer, primeiro uma atividade de quebra-gelo e a pactuação das regras de convivência, pois o planejamento e os questionamentos:

“[...] exigem a criação de um ambiente favorável à discussão e que propicie aos participantes manifestar suas opiniões e percepções. Seu planejamento deve considerar elementos que garantam sua realização, como os recursos, moderadores, número e perfil dos participantes e a própria condução do processo” (NICODEMOS; SILVA; ALVES, 2016. p. 365-366).

Foram escolhidas então questões abertas e mais abrangentes, com intuito de captar alguns dados mais espontâneos e menos previsíveis, pois acredito que questões desse tipo estimulam a cooperação, proporcionaram comentários e esclarecimentos mais significativos que nos permitiram interpretar e analisar melhor os processos com a visão dos educandos.

Foi discutido sobre a interação dos educandos nas diversas disciplinas, se consideravam que o objeto de estudo das disciplinas em geral na escola se relacionava

com a realidade com que viviam. A maioria concordou que nem sempre, uma educanda mais veemente, vamos chamá-la de “Educanda a”, disse não conseguir relacionar certos conhecimentos:

Ciência, eu acho, a gente está falando de animais. Não é? A gente está falando de animais. Tipo sei lá, eu acho que não muito a ver com a realidade de hoje.

Uma outra educanda, que chamaremos de b, então contrapôs justificando esses objetos de conhecimento como algo importante na escola.

Porque eu acho que tudo que a gente aprende na escola a gente vai levar para a vida. Tipo, assim, a Matemática que você vai estudar, Português, História a gente vai estudar sobre o nosso país, sobre o mundo, os índios essas coisas [...].

Interessante observar que para a educanda b a informações que são repassadas na escola são importantes independentes de se relacionarem com a vivência atual deles, pois essas informações um dia, quem sabe, serão importantes para eles. A função da qualificação é a mais destacada: sabemos, mas o qualificar para quê? Obter essas informações com qual objetivo? Não é uma pergunta que nós educadores nos fazemos, e isso reflete sobre como os alunos entendem a importância da escola. Conseguir relacionar o objeto de estudo com um significado da vivência dos educandos não é visto como algo necessário desde que você aprenda o currículo que alguém, os alunos não sabem quem, escolheu e disse que era importante. A educanda a então contrapôs, em tom jocoso “Vai no Google”. Nessa simples frase, o que essa aluna queria questionar? Que informações são facilmente encontradas na nossa sociedade com uma pesquisa na internet que não haveria necessidade da escola se ocupar deles?

Acredito sim, que vários objetos de conhecimentos são importantes e difíceis de se relacionar com a vivência do educando e que tem sua importância e significância para ajudar a desenvolver processos de raciocínio e de compreensão dos fatos científicos. Mas o que nós docentes temos mais a oferecer que o Google? Isso, deveríamos valorizar e ensinar também aos educandos, esses objetos de estudos são estudados com uma finalidade, qual essa finalidade? Por que saber sobre povos indígenas na aula de História é importante? O assunto dos povos indígenas parece que foi marcante para a educanda b, pois em outro momento do grupo focal ela retomou a essa mesma aula em suas reflexões quando discutimos opiniões diferentes que eles tinham que foram discutidas em sala de aula e que chamaram a atenção deles, se nas atividades escutaram e discutiram ou se chegaram a modificar suas opiniões.

Por isso acredito como Monteiro (2011) que o currículo do ensino de História é uma produção dos docentes em diálogo com seus educandos com contextos curriculares específicos. Devemos criar oportunizar na sala de aula espaços para buscar construir conhecimento, pela sua curiosidade, com a participação dos educandos em discussões de temas da atualidade, pois currículo é um lugar de fronteira, entre conhecimentos científicos que se articula com referências culturais dos diferentes sujeitos em diálogo com as escolas.

Também foi questionado se nas atividades em geral na escola os educandos participam ativamente, quer dizer, se podiam dar a opinião, fazer e não só passivamente escutar. Para minha alegria, eles reconheciam em vários espaços da escola oportunidades de serem escutados, relatando com muita indignação as aulas que não podiam. Um aluno relatando uma aula comentou “Ele não deixa nem a gente falar”. E outro concordou “Nunca deixa”. Então os educandos conseguem reconhecer quando são escutados e tem espaço para participar ativamente das aulas.

O grupo focal também teve como objetivo escutar dos próprios educandos o que foi marcante para eles como indivíduos, qual atividade os impactou criando uma memória mais destacada. Esse questionamento está presente na pesquisa-ação sobre a preocupação na formação dessa juventude, sua subjetivação, a criação de autonomia e a independência. Ao serem perguntados sobre isso, novamente a educanda b expôs sua opinião:

Me dediquei e lembro até hoje é da História de Roma que eu fiquei e que lembro até hoje é história de Roma [...] Um ‘teatro’ que a gente também fez, mas não conseguiu apresentar foi o de Roma professora [...]. Acho que foi bem por isso, professora porque a gente tinha feito um ‘teatro’ de Roma.

Os educandos costumam chamar nossas atividades de encenação de “teatro”. Não só ela lembrou da atividade de encenação mas também logo outros alunos se manifestaram “Eu lembro daquele ‘teatro’ que a gente fez. Assim, quase agora que a gente fez, aquele ‘teatro’ que eu participei [...]”. Um outro educando “Eu também, das especiarias”. Eles estavam conversando sobre a experiência de encenação planejada para essa pesquisa-ação sobre “As causas que levaram a expansão marítima Europeia”. Outra educanda, vamos chamá-la de educanda c, disse “...Aquele negócio lá de antigamente, quando a atividades que faziam era de caçar... Eu gostei daqueles também. Daquele negócio lá dos nômades...”

Não só a educanda c, mas outros alunos se lembraram de uma atividade de encenação que fizemos sobre o Paleolítico e o Neolítico no 6º ano. Da maneira e modo de falar próprio deles os educandos se expressaram sobre conceitos como ‘nômade’, e das principais atividades do período do Paleolítico como a caça.

Aproveitei o assunto para questionar por que esses assuntos tinham sido mais marcantes. Novamente a Educanda b se manifestou “É mais fácil”. A Educanda a disse “Ah, eu gosto de todas as matérias de História. Eu gosto muito de História” e a Educanda b concordou:

É que História você se envolve mais. Os outros professores chegam, enchem o quadro de dever depois explicam para gente. Você ainda não. Você conversa, pergunta nossa opinião, o que a gente lembra. Ai a gente participa mais. Explica Técnica para a gente lembrar tipo o mapa mental.

A educanda b lembrou de outra atividade realizada na pesquisa-ação, a de criação de mapas mentais. Outro aluno também lembrou como “O resumo que você passa no quadro”. Apesar da técnica do Mapa Mental ser usada para memorização, na sala de aula durante a pesquisa-ação ele tinha outros objetivos como criar espaço para autonomia e independência na organização e criação artística, pois os próprios educandos criariam seus resumos para organizar o conteúdo e assim, facilitar associações entre as informações destacadas. Desta forma, criando espaço na aula de História para a curiosidade e independência dos alunos e a oportunidade de buscar construir os conhecimentos. Interessante observar que na fala da aluna ela se sentiu envolvida com as atividades, que ela participa mais e tem contato com novas ferramentas que ela pode utilizar para construir seu conhecimento.

Talvez com essas atividades, parte do processo de escolarização desses alunos não foi esvaziado de sentido, como aborda Peregrino (2003) no debate sobre a ‘escola habitada’, uma escola que não atinge a vivência desses jovens, principalmente os de classe populares que, em sua maioria, estão nas escolas públicas. Essas experiências buscam que parte desse processo de escolarização seja de uma escola experimentada e vivenciada.

Aprofundamos esse tópico ao conversar sobre quais atividades eles acreditavam que tinham participado ativamente. Os educandos se lembraram da experiência de encenação novamente, mas lembraram também da atividade com as “palavras” ou “que tinha as folhas em cima da mesa” que era a experiência “Como expressar nossos pensamentos?”. Eles justificaram o porquê de participaram ativamente nessa

experiência “[...] a gente levantou, fez em dupla”, outro aluno comentou “Porque todos participaram. Porque a gente não ficou só em uma palavra, passou em todas”, “A gente escreveu o que achava”, “Foi divertido”. Para a educanda b a experiência foi importante porque:

[...] Tinha muita palavra também que a gente via de um jeito, tinha para gente um significado e elas tinham outro significado nada a ver [...] É descobrir essas coisas.

Lembrando que essa atividade tinha como objetivos exatamente dar espaço a curiosidade e independência dos alunos, criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade. Logo, permitir o diálogo entre diferentes opiniões, ou repensar novas maneiras de entender e se manifestar no mundo, faz parte do que Carrano (2011) sugere para que as escolas se tornem como um espaço de suporte para que jovens realizem essa transição para a vida adulta, para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros, sendo a trajetória escolar parte desse agenciamento pessoal e um dos suportes existenciais a juventude (MARTUCCELLI, s/d).

Seguindo esse pensamento foi questionado se teve algum momento nessa experiência em que eles sentiram que o que pensavam naquele momento não foi respeitado, e eles lembraram da discussão sobre a palavra “Umbanda”. Um educando comentou “Aquele negócio que colocaram; macumba. Não foi legal não” outro educando, de outra turma, concordou e disse “Colocaram também no nosso” e muitos alunos se manifestaram concordando que “Não tinha sido legal” a atitude dos colegas de colocarem a palavra ‘macumba’ relacionada à ‘umbanda’.

Aproveitei para aprofundar a reflexão e questionar se eles tiveram espaço para discutir sobre essa questão. Uma aluna comentou “Você colocou no quadro para escrever, tinha sim, você falou com a gente”. Ainda na mesma discussão quando questionados sobre terem contato ou aprenderem sobre opiniões, ideias diferentes uma educanda comentou

[...] Porque teve várias atividades e opiniões, várias pessoas [...] assim que elas falaram da religião. Tipo eu não tenho religião, mas eu gosto de respeito todas as religiões. Não falto com respeito religião nenhuma [...]. Aí a gente discutiu sobre isso. Falamos sobre o respeito que tem que ter. Sobre como surgiu, aí teve várias opiniões.

Outro educando comentou:

[...] Eu achei, que na de ‘palavras’ teve muita opinião diferente, professora. Tem o negócio lá de macumba lá, que eu não sabia que era uma árvore, que fazia um instrumento e tal, que eu achava que negócio...era de inferno essas

paradas...eu achava que era isso. Depois você explicou lá que era um instrumento.

Os educandos citam nesses comentários que na aula discutimos alguns termos, sua origem, significados e como eram usados de forma pejorativa. Vários educandos endossaram essa fala de ‘repensar’. Uma educanda ainda comentou “Eu achava que centro macumba era fazer mal para as pessoas, depois eu descobri que era uma religião”

Sobre essas opiniões diferentes a educanda c comentou “Eu não gostei porque quando a gente estava conversando e o povo só falavam de Jesus. Jesus de cá, Jesus de lá. Jesus faz isso, Jesus pra lá, só tinha Jesus”, perguntei novamente se ela acreditava que a opinião dela foi escutada e se ela pode falar que não concordava, e ela afirmou que sim. Uma educanda, que é amiga próxima da educanda c, comentou “Acho que ela foi a que mais discordou na sala”.

Ainda sobre ideias e conceitos diferentes, a educanda b lembrou-se de assuntos que tinha uma visão totalmente diferente e com as discussões nas aulas, fizeram-na reformular o que acreditava.

[...] Da África. Eu achava que só tinha um povo pobre. Aí você veio e mostrou pra gente nem sempre tudo desse jeito, não é um país é um continente rico... Os índios também. Eu achava que tinha que usar aquelas roupas, mas é bem diferente, a gente vê que eles são como a gente mesmo.

Essas duas atividades referidas são “O que eu sei sobre a África?” e “O que você sabe sobre os povos originários?” também propostas para a pesquisa-ação. E tinham objetivos bem parecidos com as outras experiências propostas para a pesquisa-ação de dialogar com os saberes dos estudantes e os conhecimentos específicos da História, dar espaço à curiosidade e independência dos alunos. Mas com a ênfase em reconhecer principais preconceitos que reproduzimos sobre a África e os povos originários e por fim sintetizar conceitos sobre os temas abordados.

Entendo que é difícil no nosso dia a dia, com muitas exigências e pouco tempo para pensar, planejar e conseguir aplicar práticas pedagógicas, nas quais nós docentes de História, podemos relacionar os objetos de conhecimento do ensino de História com as juventudes presentes na escola, e suas características próprias, atividades que promovam espaços para a individuação e autonomia relacionados. É algo muito difícil a se realizar, mas acredito possível.

Nessas atividades, contudo, as funções de socialização e subjetivação aparecem bem claras na fala dos alunos. Acredito que a função da qualificação também é atingida

quando eles relembram de conceitos, conseguem relacionar os temas às situações atuais e vivenciar realidades diferentes das que são comuns aquela comunidade.

Procurando entender se essa visão era compartilhada pelos educandos, questionei ao grupo se eles acreditavam que aprenderam algum objeto de conhecimento do ensino de História. A educanda b novamente se expressou comentando sobre a experiência “Como expressar nossos pensamentos?”:

[...] O que você passou aquilo acho que funcionou sim, porque você ia entrar em uma matéria que envolvia essas coisas. Se a gente entrasse nessa matéria sem essas explicações talvez a gente não ia entender sobre o que a gente estava estudando.

No texto “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História” Flávia Caimi (2006) afirma que diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abduquemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar e ressalta, ao falar do aprendizado dos objetos de conhecimentos históricos, citando Hans Furth, que quando um conceito é formado por uma pessoa, quer dizer, quando uma pessoa “tem” um conceito, é quando assimila uma situação dada a esquemas gerais disponíveis, ou, de outra perspectiva, quando acomoda, isto é, aplica esquemas gerais a situações particulares. Por isso é necessário o esforço docente de questionar sobre qual história ensinar no espaço onde atua, caso contrário, fica o sentimento de que tudo o mais que tenha sido feito durante a graduação de pouco valeu, especialmente se, no horizonte da formação profissional que almejamos, estiver colocado o compromisso ético- político de qualificar as práticas escolares de ensinar e aprender História, no âmbito da educação básica (CAIMI, 2006). Caimi ainda afirma:

[...] Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens [...] (CAIMI, 2006. p.24).

Monteiro (2010) reconhece a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar, como um conhecimento que é produzido no âmbito da cultura escolar, com suas conexões e inter-relações com demais saberes da sociedade. Ao buscar compreender e reconhecer os processos de constituição desse conhecimento, e reconhecer que o que é ensinado pelos docentes não é algo naturalmente derivado da

matéria pré-existente fruto da pesquisa científica (saber histórico acadêmico), mas sim uma construção sociocultural daquele espaço.

Nas aulas de história os saberes produzidos fazem parte de um processo que articula conhecimentos da História, como disciplina específica, conhecimentos mobilizados pelos professores e alunos e conhecimentos que circulam na escola e na sociedade.

Caimi (2006) também afirma que o conhecimento não é entendido apenas como algo que se descobre espontaneamente, nem como sendo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor; é, sim, resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca. Citando que, para Piaget, a tarefa mais importante do professor é a proposição de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição infantil.

No texto “O que precisa saber um professor de História?” Caimi (2015) ao discutir sobre as finalidades educativas da História Escolar nas sociedades contemporâneas, relembra que as reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, e a incorporação de novos temas e conteúdo no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, trazendo ainda um novo reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares. Os conteúdos passam a ser entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exigem que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos.

Além disso, consideramos a existência de conteúdos de diferentes tipos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998). Para Rocha (2015) ao discutir o sobre planejamento didático e as especificidades do ensino de história na escola, tradicionalmente há muita visibilidade aos conteúdos factuais, secundariamente aos conceituais, e tratam-se os procedimentais como algo que os alunos já devem trazer prontos para a aula. Entretanto, atualmente, já se esboçam algumas possibilidades de transformação do ensino de História, da tradicional aula oral expositiva, para apontando para alternativas metodológicas da História a serem implementados na sala de aula. Entre elas, a realização de oficinas, pesquisa e estudos do meio por parte dos alunos do

ensino fundamental e médio especialmente referidas a conteúdos de natureza procedimental.

Os PCNs já indicam uma visão diferente quando propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros. Ideias também presentes na construção e aplicação da atual Base Nacional Comum Curricular.

Assim, nós docentes, que atuamos no ensino de História, deveríamos auxiliar os jovens a contribuir para o desenvolvimento do seu próprio pensamento histórico, de modo que se apropriem de esquemas mentais de ordenamento temporal que lhes permitam operar com relações de causa-efeito, multicausalidade, mudanças e continuidades, dentre outro identificar, de modo significativo, as relações entre as suas experiências atuais e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas e adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados. Assumindo nos na posição de professor-investigador da própria prática (CAIMI, 2015).

Sabemos que a escola pública brasileira é um lugar desafiador para a docência com a sua diversidade de educandos que torna cada vez mais evidente a distância entre as culturas juvenis e a cultura escolar. Assim reconhecemos que uma das finalidades do ensino de História seria preparar os alunos para a vida adulta, entender os problemas sociais, reconhecer a importância dos acontecimentos cotidianos, operar criticamente as informações de modo a desenvolver consciência cidadã plena. Além de despertar o interesse pelo passado, o ensino de história coloca questões fundamentais sobre o passado com base nas demandas do presente, o que produz reflexão e compromisso sobre este passado (CAIMI, 2015).

Contudo, o espaço escolar possui uma singularidade que o torna um espaço privilegiado da formação dos sujeitos. É nele em que se idealiza, ou se busca idealizar, um espaço propício para que o processo educativo ocorra de forma metódica e contínua,

com o objetivo do desenvolvimento da consciência dos educandos para as práticas sociais que exigem uma formação e uma consciência acerca dos processos históricos da humanidade, das práticas e políticas sociais e políticas muitas vezes intransigentes e problematizadas. Assim, colaboramos de forma efetiva na construção de uma sociedade justa e ética, pois, a consciência da temporalidade e do papel de cada sujeito na sociedade e no ambiente em que vive, é um dos pilares da formação integral que tanto se almeja na educação básica (FRANZEN, 2015).

Dessa forma é marcante Caimi (2011) citar o exemplo de uma aluna de graduação ao acompanhar uma turma de 7ºano de uma área periférica, com 38 alunos com idades variadas entre 13 e 18 anos - exatamente o perfil das turmas em que trabalhei a pesquisa-ação - em uma escola que não tem equipamentos para os professores utilizarem recursos visuais, em uma turma que os alunos manifestam graves dificuldades na proficiência da escrita e da leitura, mostram-se agitados e alheios às atividades propostas, e relatar que, mesmo apesar de todos os esforços da professora titular, que procurava desenvolver atividades variadas, até mesmo utilizando recursos financeiros próprios, escutou uma aluna de 16 anos comentar “Preferia estar faxinando três casas e não presa aqui, nessa aula chata!”

Parece fácil ensinar, fazer o outro aprender, mais complexo é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente (Charlot 2006).

3 CADERNO DE EXPERIÊNCIAS: ENSINO DE HISTÓRIA CAMINHOS PARA A JUVENTUDE

Esse capítulo tem a finalidade de apresentar o produto dessa dissertação. A criação do *Caderno de Experiências*, como produto educacional, foi feita com a intenção de agrupar as atividades, que foram realizadas e algumas planejadas, que não puderam ainda ser aplicadas, para concretizar os passos da pesquisa-ação. Nessa concretização o objetivo também é compartilhar com outros docentes práticas de autonomia que busquem a subjetivação, fazendo diálogo com o ensino de História e seus objetos de conhecimento.

São atividades que buscam dar espaço a cultura juvenil, propondo participação ativa dos educandos, levando em conta suas características e individualização. A escola e sua cultura escolar tem dificuldades em dialogar com a cultura juvenil, por isso acreditamos que o *Caderno de Experiências* pode ajudar docentes a refletir sobre como fazer esses diálogos, além de ser usado como uma ferramenta para sua prática pedagógica. Acima de tudo, acreditamos que a democratização na escola se inicia com a criação de espaços de discussão coletiva, por isso a importância de pensar e produzir atividades com esse intuito.

3.1 EXPERIÊNCIA 01: NOTÍCIAS DE HOJE

Público-alvo: 6ºano/7ºano/8ºano/9ºano

Duração: Um tempo (50 minutos)

Tema: Discussão de temas da atualidade

Objetivos Específicos:

- Oportunizar espaços para a curiosidade e independência dos alunos, e pelo diálogo procurar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Permitir a compreensão de vocabulário.
- Identificar temas da atualidade que podem ser aprofundados no conteúdo do ensino de História.

Procedimentos e Estratégias:

1- Propor com antecedência aos educandos que pesquisem notícias na internet ou jornais e revistas que achem interessantes.

2- Entregar também com antecedência o questionário aos interessados em compartilhar as notícias escolhidas. Nesse questionário terão duas perguntas:

O que você achou de interessante na notícia?

Liste palavras e termos que você não compreende

3- Convidar os educandos que apresentem sobre as notícias escolhidas e o que responderam no questionário.

4- O docente deve encaminhar o diálogo da discussão sobre as notícias.

A primeira pergunta busca entender qual a curiosidade é presente no momento naqueles educandos. A segunda pergunta pede somente para listar termos que não compreendem, e propositalmente não buscar o significado, o docente deve então questionar se eles buscaram sozinhos entender o que não compreendiam. Se sim ou não e por quê? Buscaram outras fontes para entender (livros, internet, outras pessoas)? O questionamento “O que fizeram com a sua curiosidade?” deve estar presente para suscitar aos educandos a oportunidade para refletir sobre a construção do conhecimento

5- Pedir aos educandos que descrevam em um pequeno texto se a atividade foi produtiva para a construção de conhecimento deles.

Recursos Didáticos:

Folha com questionário a ser preenchido pelos educandos.

Folha para a escrita do texto

Anexos

1. Folha com questionário a ser preenchido pelos educandos.

Aluno(a): _____ Nº _____

TURMA: _____ Data: _____/_____/_____

EXERCÍCIO NOTÍCIA

1- Título da notícia

3.2 EXPERIÊNCIA 02: COMO SÃO OS DIFERENTES TIPOS DE GOVERNO

Público-alvo: 7ºano/8ºano/9ºano

Duração: Quatro tempos (200 min)

Tema: Conhecer diferentes tipos de governo

Objetivos Específicos:

- Oportunizar espaços para a curiosidade e independência dos alunos, e pelo diálogo procurar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Promover o acesso e a compreensão de novos conceitos através do acesso a um novo vocabulário.
- Identificar temas da atualidade que podem ser aprofundados no conteúdo do ensino de História.
- Elaborar questionamentos e interpretações e o contexto histórico de temas da atualidade através do uso de diferentes mídias.
- Compreender as relações de poder nas estruturas políticas.

Procedimentos e Estratégias:

1- Iniciar o diálogo com a turma pedindo que cite diferentes formas de governo (caso a turma tenha dificuldade de responder, lembre qual tipo de governo eles vivem, e se existem outros países que tem governos diferentes que eles conheçam).

2- Entregar folha com os conceitos de diferentes tipos de governo.

3- Pedir que se dividam em grupo e criem uma cena que explique como funciona aquela forma de governo. Dê um intervalo entre 20-30 minutos e depois pedir que os grupos se apresentem.

4- Após as apresentações questionar qual forma de governo vivem (dependendo da realidade podemos relacionar os governos totalitários, autoritários) Como foi criar uma cena? Difícil ou fácil? Conseguiram se organizar? Todos tiveram como expressar suas opiniões? Se conseguiram entender as diferentes formas de governo e se há alguma dúvida.

3- Pedir aos educandos que descrevam em um pequeno texto, vídeo (sugestão do aplicativo Tiktok), ou imagens se a atividade foi produtiva para a construção de conhecimento deles.

Recursos Didáticos:

Folha com descrição dos conceitos de diferentes tipos de governo.

Folha branca e materiais para criação das ilustrações.

Anexo

Aluno(a): _____ N° _____

TURMA: _____ Data: _____/_____/_____

MONARQUIA

Forma de governo em que o chefe de Estado tem o título de rei ou rainha (ou seus equivalentes).

IMPÉRIO

A palavra império, que deriva do latim imperium, remete para predomínio, autoridade ou poder de uma instituição política sobre outros. É um território de grande extensão, controlado por um governante.

REPÚBLICA

Forma de governo em que o Chefe de Estado é eleito pelos representantes dos cidadãos ou pelos próprios cidadãos, e exerce a sua função durante um tempo limitado.

Esta palavra deriva do latim res publica, expressão que pode ser traduzida como "assunto público".

REPÚBLICA OLIGÁRQUICA

Governo de poucas pessoas. Ocorre quando um pequeno grupo de pessoas de uma família, de um grupo econômico ou de um partido governa um país, estado ou município. Uma das características desta forma de governo, é o fato de que os interesses

políticos e econômicos do grupo dominante prevalecem sobre os da maioria da população.

DEMOCRACIA

Democracia é uma forma de governo cujo sentido remete à ideia de governo do povo (ou do cidadão).

Democracia é um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente.

Na democracia direta, o cidadão vota e expressa sua opinião sem intermediários. No entanto, trata-se de um modelo aplicável apenas a populações e territórios pequenos. Por este motivo a maioria dos governos democráticos utiliza uma forma de democracia indireta, a democracia representativa, em que as decisões políticas não são tomadas diretamente pelos cidadãos, mas por representantes eleitos por eles. Apenas os representantes têm direito a voto e depende das leis de cada país democrático se o voto dos cidadãos é obrigatório (como no Brasil) ou facultativo (como nos Estados Unidos).

DITADURA

Ditadura é um regime governamental no qual todos os poderes do Estado estão concentrados em um indivíduo, um grupo ou um partido. O ditador não admite oposição a seus atos e ideias, e tem grande parte do poder de decisão. É um regime antidemocrático no qual não existe a participação da população.

Nos regimes democráticos, o poder é dividido entre Legislativo, Executivo e o Judiciário. Na ditadura não existe essa divisão, ficam todos os poderes apenas em uma instância. A ditadura possui também vários aspectos de regimes de governo totalitários, ou seja, quando o Estado fica na mão apenas de uma pessoa. Geralmente, a ditadura é implantada através de um golpe de estado. O golpe é feito sempre por esferas dentro do próprio governo.

3.3 EXPERIÊNCIA 03: COMO CRIAR MAPAS MENTAIS

Público-alvo: 7ºano/8ºano/9ºano

Duração: Quatro tempos (200 min)

Tema: Criação de mapas mentais de diferentes temas

Objetivos Específicos:

- Oportunizar e independência na organização e criação artística.
- Oportunizar espaços para a curiosidade e independência dos alunos, e pelo diálogo procurar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Produzir recursos e ou meios de compreensão como resumo para organizar o conteúdo e facilitar associações entre as informações destacadas.

Procedimentos e Estratégias:

- 1- Explicar a turma o que são os mapas mentais.

(Mapa mental é uma técnica de estudo criada no final da década de 1960 por Tony Buzan, um consultor inglês. Ela consiste em criar resumos cheios de símbolos, cores, setas e frases de efeito com o objetivo de organizar o conteúdo e facilitar associações entre as informações destacadas)

- 2- Criar em conjunto com a turma (Lousa ou quadro) um mapa mental como exemplo para os educandos entenderem melhor o que são os mapas mentais.
- 3- Fazer um levantamento com a turmas de temas que queiram fazer mapas mentais (podem ser temas que tenham interesse ou sintam que estão com dificuldade de estudar, nesse momento é importante estimular o diálogo para que seja uma escolha em que busquem conhecer melhor suas dificuldades e interesses. O docente pode até sugerir usar o livro didático como apoio, observar o índice e seus temas).
- 4- Dividir em grupos. Cada grupo escolhendo o seu tema.
- 5- Passar instruções para criação do Mapa Mental.
- 6- Auxiliar os grupos a criarem seus mapas mentais, mas dando espaço para a criação, observando a necessidade de esclarecimento para o bom andamento da atividade
- 7- Pedir aos grupos que compartilhem seu mapa mental com outros grupos.

Recursos Didáticos:

Folha com instruções para criação do Mapa Mental.

Folha branca e materiais para a criação dos Mapas mentais.

Anexo

1. Folha com instruções para criação do Mapa Mental.

Aluno(a): _____ N° _____

TURMA: _____ Data: _____/_____/_____

ROTEIRO PARA CRIAR MAPA MENTAL

1. Pegue uma folha em branco e vire-a na horizontal;
2. Coloque o tema do seu resumo no centro desta folha. A dica é fazer algum desenho, símbolo ou gráfico bem marcante;
3. Faça conexões a partir desse elemento central. Uma ideia é puxar setas para representar cada nova associação;
4. Use palavras-chave para seu material ficar resumido e objetivo;
5. Complete o seu resumo com todas as informações importantes. Vale destacar: contexto histórico, influências, localização, fatores de causa, consequências, detalhes, entre outros;
6. Não tenha medo de colocar ou tirar informações. Você tem vários elementos para estimular seu cérebro e representar a matéria.

3.4 EXPERIÊNCIA 04: COMO EXPRESSAR O QUE PENSAMOS?

Público-alvo: 6ºano/7ºano/8ºano/9ºano

Duração: Quatro tempos (200 min)

Tema: Variados - Expressar opiniões e pensamentos

Objetivos Específicos:

- Oportunizar espaços para escuta dos saberes dos educandos.
- Dialogar com os saberes dos estudantes e os conhecimentos específicos da História.
- Oportunizar espaços a curiosidade e independência dos alunos. Criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Sintetizar conceitos sobre o tema abordado.
- Elaborar questionamentos sobre mudanças e continuidades.

- Promover a compreensão de multicausalidades.

Procedimentos e Estratégias:

- 1- Apresentar a atividade para a turma explicando a dinâmica que será feita.
- 2- Distribuir folhas, cada folha com uma palavra-chave escrita no meio. Passando pela turma os educandos deverão escrever palavras que acreditam estarem relacionadas com a palavra-chave. (Exemplo: Palavra-Chave: Idade Média – Feudalismo – Vassalos – Servos). Orientar que nesse momento não é necessário falar o que escreveram, nem comentar.
- 3- Colocar uma música como forma de direcionar o tempo gasto. Quando a música parar as folhas devem passar para outra pessoa. Como uma brincadeira, até que todos a turma tenha participado da maioria das palavras.
- 4- Recolher as folhas e começar o diálogo com a turma. Primeiramente interrogando se todos sabiam o significado das palavras, se tiveram alguma dúvida. Conversar sobre as dúvidas levantadas
- 5- Expor para a turma cada palavra-chave. Socializar na Lousa ou quadro as palavras que foram relacionadas.
- 6- A turma em conjunto deve tentar criar frases com as palavras relacionadas. Importante encaminhar a discussão sobre o significado das palavras e conceitos. Pode ser utilizado nesse momento dicionários ou livros didáticos.

OBSERVAÇÃO: Essa atividade pode ser usada com diferentes temas. O tema escolhido para realização na pesquisa-ação foi “Intolerância Religiosa” abordada em conjunto com a Reforma Protestante. Palavras-chaves: Evangélicos – Umbanda – Bíblia – Conhecimento – Ciência – Igreja – Salvação – Perdão – Corrupção – Liberdade.

Recursos Didáticos:

Folha impressa com palavras-chaves.

Lousa ou Quadro.

3.5 EXPERIÊNCIA 05: ATIVIDADE DE ENCENAÇÃO DE FENÔMENOS HISTÓRICOS

Público-alvo: 6ºano/ 7ºano/8ºano/9ºano

Duração: Dois tempos (100 min)

Tema: Variados

Objetivos Específicos:

- Criar um espaço para a curiosidade e independência dos alunos, criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade, com a participação ativa dos educandos.
- Que o educando ‘brincando’ consiga formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar suas percepções com os objetos de conhecimento da História.
- Reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- Dialogar com os saberes dos estudantes e os conhecimentos específicos da História.
- Sintetizar conceitos sobre o tema abordado.

Procedimentos e Estratégias:

- 1- Pesquisar textos, adaptar ou criar esses textos para fazer com os educandos uma pequena encenação (as histórias têm que procurar ser descontraídas para acender a curiosidade, para divertir, e incluir conceitos que depois serão discutidos).
- 2- Crie um pequeno resumo que irá guiar a contação da história. Com personagens e conceitos principais.
- 3- Na turma peça voluntários nas turmas para participar da encenação (observe que quanto mais novos mais dispostos os alunos estão para participar, apesar que já apliquei essa atividade em diferentes séries com diferentes faixas etárias e é “uma das aulas preferidas que você faz professora”, essa frase escuto de forma muito corriqueira).

- 4- Explique quantos voluntários irá precisar para a aula escolhida, dependendo da história alguns personagens se entram no começo outros entram no meio da história, é necessário isso ser avisado e combinado.
- 5- Também aproveite para estabelecer combinados para o bom andamento da encenação. Explique que estamos fazendo uma encenação, eles deverão interpretar os personagens, e por isso devemos escutar primeiramente, e respeitar os colegas nos nossos comentários durante a encenação.
- 6- Após distribuído os personagens e combinadas as regras, comece a contar a história, os educandos não têm falas, ou acessam o resumo da história previamente, incentive eles a vivenciarem os personagens e ir improvisando.
- 7- Durante a história incentive a anotarem as palavras chaves de conceitos, personagens e fatos.
- 8- Depois da história normalmente ou criamos um texto sobre a história contada com as palavras anotadas durante o processo.

Recursos Didáticos:

- Resumo com a história (destacado personagens e conceitos a serem abordados).

3.6 EXPERIÊNCIA 06: O QUE GOSTARÍAMOS DE SABER SOBRE (AS PESSOAS QUE FORAM ESCRAVIZADAS NO BRASIL)

Público-alvo: 7ºano/8ºano/9ºano

Duração: Três tempos (150 min)

Tema: Pessoas que foram escravizadas no Brasil

Objetivos Específicos:

- Oportunizar espaços para escuta dos saberes dos educandos, para autonomia e independência na organização e criação artística.
- Reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- Dialogar com os saberes dos estudantes e os conhecimentos específicos da História.

- Dar espaço a curiosidade e independência dos alunos. Criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Sintetizar conceitos sobre o tema abordado.
- Apresentar aos alunos sujeitos históricos que foram invisibilizados na História do Brasil.

Procedimentos e Estratégias:

- 1- Iniciar com um diálogo perguntando se eles são curiosos? Ou se conhecem alguma pessoa curiosa? E deixar a conversa livre sobre o tema.
- 2- Questionar sobre se eles são curiosos sobre as coisas que eles estudam na escola? Mesmo que a resposta seja negativa, encaminhe a questão para coisas que você docente se sentia curioso sobre os conhecimentos escolares.
- 3- Converse que você tem um tema que gostaria de saber se eles conhecem e tem curiosidade de saber mais. Apresente o tema para os educandos. No geral essa atividade pode ser aplicada a qualquer conteúdo a sugestão é trabalhar nessa experiência sobre as pessoas que foram escravizadas no Brasil.
- 4- Entregar folha com as seguintes questões:
Sobre as pessoas escravizadas no Brasil. O que eu sei?
O que eu não sei, mas gostaria de saber?
- 5- Após tempo para os alunos montarem suas respostas o Professor questiona se os alunos já alguma vez refletiram quem eram as pessoas que foram escravizadas no Brasil. E apresenta aos alunos outras questões abordando questões do conteúdo. Como: Essas pessoas tinham uma profissão? Tinham nomes? Existia a possibilidade de deixarem de ser escravizadas?
- 6- Questione a turma se conseguiríamos resolver todas as questões propostas.
- 7- Entregar aos alunos alguns textos relacionados as perguntadas levadas pelo professor. E deixar em aberto a pesquisa das perguntas criadas com a busca em livros didáticos e na internet, ou se necessário a pesquisa em casa (tanto para os educandos quanto para o docente).
- 8- Convidar a turma a criar uma série de propagandas que apresentem as questões feitas e discutidas que pode ser compartilhada com outras turmas da escola. (O que gostaríamos que vocês soubessem sobre as pessoas que foram escravizadas no Brasil).

Recursos Didáticos:

- Folhas com perguntas.
- Textos didáticos - Sugestões de textos para trabalhar com os educandos.
- Livros didáticos e acesso à internet.
- Cartolinas, canetinhas.

Anexo

1. Folhas com perguntas

Aluno(a): _____ Nº _____

TURMA: _____ Data: ____/____/____

Exercício – O que sabemos

1- Sobre as pessoas escravizadas no Brasil. O que eu sei?

2- O que eu não sei, mas gostaria de saber?

Anexo

2. Textos didáticos - Sugestões de textos para trabalhar com os educandos

Luíza Mahin¹⁰

Não se sabe se Luiza nasceu na Costa Mina, na África, ou na Bahia, no Brasil. Pertencia à nação nagô-jeje, da tribo Mahin, daí seu sobrenome, nação originária do Golfo do Benin, noroeste africano que no final do século XVIII foi dominada pelos muçulmanos, vindos do Oriente Médio. Tornou-se livre por volta 1812 comprando sua liberdade e sobreviveu trabalhando como quituteira em Salvador. Segundo seu filho, Luiz Gama que era jornalista e escritor, ela dizia ter sido princesa na África.

Participou de todos os levantes escravos que abalaram a Bahia nas primeiras décadas do século XIX, entre elas a Revolta dos Malês. Luiza como negra livre, da nação nagô, pagã, sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. O destino de Luiza Mahin é apenas sugerido. Há a possibilidade que tenha participado de outros movimentos de insurreição na capital do Império e que dessa vez capturada, sendo detida e deportada para África. O próprio Luiz Gama tentou por toda vida ter informações do destino de sua mãe, mas sem sucesso. Seu filho a descreveu da seguinte forma:

"Sou filho natural de negra africana, livre, da nação nagô, de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como a neve. Altiva, generosa, sofrida e vingativa. Era quitandeira e laboriosa."

Esperança Garcia¹¹

Escravizada que, no final do século XVIII, escreveu uma petição destinada ao governador do Piauí. Esperança Garcia era escravizada confiscada aos padres jesuítas, que, com a expulsão destes pelo Marquês de Pombal, passaram-na à administração do governo do Piauí. Esperança Garcia foi levada à força da Fazenda Algodões, perto de Floriano, para uma fazenda em Nazaré do Piauí. Em 6 de setembro de 1770, a escravizada dirigiu uma petição ao Presidente da Província de São José do Piauí,

¹⁰ Texto adaptado de FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, A cor da cultura, 2010. Heróis de todo mundo: Luísa Mahin. Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/luizamahin>. Acesso em: 31 de dez. de 2020.

¹¹ Texto adaptado de FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, A cor da cultura, 2010. Heróis de todo mundo: Esperança Garcia. Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/esperancagarcia>. Acesso em: 31 de dez. de 2020.

Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, denunciando os maus-tratos físicos de que era vítima, ela e seu filho, por parte do feitor da Fazenda Algodões.

Dentre as diversas leituras concebíveis da referida petição, é possível constatar, em fins do século XVIII, a existência de mulher negra escravizada alfabetizada e ciente de sua possibilidade de reivindicar o direito a um tratamento mais humanizado. Cabe salientar, nesse período, que quem fosse flagrado ensinando escravizado a ler era preso e/ou processado.

A atitude de Esperança Garcia não era uma prática. A habilidade dela em perceber a viabilidade de conciliar seu letramento com recurso de reivindicação evidencia sua capacidade de análise de conjuntura e habilidade política ao expor, na petição, a necessidade de realizar alguns sacramentos relacionados à religião católica – hegemônica naquele momento histórico –, assim como a crença na possibilidade de ver sua solicitação considerada pelas autoridades.

Para além de elementos diretamente relacionados à vida de Esperança Garcia, a petição permite a possibilidade de algumas leituras sobre o contexto histórico, cultural e social de São José do Piauí, tais como algumas práticas diretamente relacionadas aos escravizados, como a revelação dos sofrimentos a que estes estavam sujeitos e a separação de entes familiares quando da venda destes.

É importante lembrar que, tendo em vista a importância dada à petição de Esperança Garcia, por força da Lei nº 5.046, de 7 de janeiro de 1999, ficou instituído o dia 6 de setembro, data da petição, como sendo o “Dia Estadual da Consciência Negra” no Piauí.

Carta adaptada

“Eu sou uma escrava de V.S^a. administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, onde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S^a. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao

Procurador que mande para a fazenda onde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.

De V.S.^a. sua escrava, Esperança Garcia”

Mestre Valentim¹²

Escultor, arquiteto e urbanista. Artista e urbanista autodidata. Gênio do barroco brasileiro. Homem livre em sociedade escravista que trabalhou como escultor, projetista e urbanista, traduzindo para o riscado da cidade as demandas de uma sociedade que se modernizava. Construiu uma cidade barroca com espaços de sociabilidade para a população negra carioca (escrava e livre). Seu legado é a própria cidade.

Valentim Fonseca e Silva nasceu no Serro do Frio, distrito de Diamantina, Minas Gerais, em 13 de fevereiro de 1744 ou 8 de março de 1744 (essa pode ser a data de seu batismo). Filho natural do português Manoel da Fonseca e Silva e da escrava Joana, da nação Saburu, que por causa de sua alforria passou a se chamar Amatilde Fonseca da Silva, pertencia a Antônio Pacheco. Valentim aprendeu seu ofício com entalhadores mineiros. Chegou ao Rio por volta de 1770, passando a integrar a Irmandade dos Pardos de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

No mesmo período em que Aleijadinho era contratado para a famosa obra da igreja de São Francisco de Assis, Valentim começa a trabalhar no Rio. Dois gênios do barroco, apesar de virem da mesma região, desenvolveram seus trabalhos sem influência mútua.

Valentim trabalhou em escultura, com arquitetura, paisagismo, urbanismo, prataria, ourivesaria e desenho. Por volta de 1772, Valentim executou um de seus primeiros trabalhos na cidade do Rio de Janeiro, realizando a talha da Igreja da Ordem Terceira do Carmo e da Capela do Noviciado (1773). Tanto na igreja quanto na capela ele faria ainda vários trabalhos, concluindo-os em 1800.

A obra de Valentim ganharia impulso após a nomeação de Dom Luís de Vasconcelos como vice-rei do Brasil, em 1778. Durante a gestão de Vasconcelos, mestre Valentim foi o principal construtor das obras públicas, atuando nas áreas de saneamento, abastecimento e embelezamento urbano.

¹² Texto adaptado de FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, A cor da cultura, 2010. Heróis de todo mundo: Mestre Valentim. Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/mestrevalentim>. Acesso em: 31 de dez. de 2020.

Em 1779 projeta e inicia as obras de construção do Passeio Público da cidade do Rio de Janeiro, concluído em 1783, onde projetou um conjunto composto por muro, portal e portão, além da Fonte dos Amores, ainda para o Passeio o artista projeta os dois pavilhões ornamentados por duas estátuas representando Apolo e Mercúrio.

Em 1785 projeta e executa o chafariz das Marrecas, ornamentado por duas estátuas representando a Ninfa Eco e o Caçador Narciso. Neste mesmo ano é inaugurado o Passeio Público. Entre 1778 e 1790 Valentim trabalhou nas principais obras da cidade, com exceção da Praça XV. A novidade estava em planejar o uso do solo urbano longe de seu aspecto estritamente utilitário, como era feito até então. Valentim foi chamado para intervir em um espaço que após sua urbanização transformar-se-ia morfológicamente em uma típica cidade barroca. Ele procurou aliar utilidade à beleza.

Os equipamentos urbanos projetados com ruas mais largas e os chafarizes fizeram da região do passeio uma área valorizada, consolidando a ocupação para a zona sul. Antes da urbanização da região, o trajeto em direção à zona sul era difícil. Valentim foi o grande construtor de chafarizes e esses chafarizes denotam o eixo de expansão da cidade. Valentim ainda construiu o Chafariz das Saracuras no pátio do Convento da Ajuda em 1795 (atual Cinelândia).

A urbanização da Praça XV foi pensada por ele como lócus de sociabilidade. A reforma de Valentim na Praça XV se insere em um projeto maior de urbanização da praça. Em torno do chafariz se concentrava o comércio ambulante, e na medida em que marinheiros, escravos, os habitantes da região e transeuntes eventuais iam executando suas rotinas, também desfrutavam da nova estética funcional da cidade. A praça foi reformada para se assemelhar ao cais de Lisboa, que ele nunca conheceu.

Valentim faleceu em 24 de fevereiro de 1813, na cidade que ajudou a construir.

Baquaqua¹³

Um homem culto, que falava várias línguas e sabia ler e escrever em árabe. Esse é o surpreendente perfil de um escravo que viveu em terras brasileiras: Mahommah Gardo Baquaqua.

¹³ COUTINHO, Katherine. Livro conta jornada de escravo que era poliglota e viveu no Brasil e EUA. G1, Recife. 13 de Maio de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/05/livro-conta-jornada-de-escravo-que-era-poliglota-e-viveu-no-brasil-e-eua.html>. Acesso em: 20 de Jan. de 2021

Baquaqua ditou a história de sua vida para o escritor Samuel Moore, que atuou como revisor e editor. O relato inclui o primeiro período como escravo no Brasil e depois sua fuga nos Estados Unidos, e foi publicado em 1854, em Detroit. A publicação ganhou o título de "An interesting narrative. Biography of Mahommah G. Baquaqua". O único escravo africano que escreveu seu relato autobiográfico sobre a escravidão no Brasil.

Capturado no Benin, no oeste africano, Baquaqua era filho de um comerciante muçulmano e teve formação educacional com a leitura do Corão, o livro sagrado do islamismo. Em sua autobiografia, ele relata o terror de ser acorrentado e jogado em um porão de um navio negreiro, sem imaginar qual queria o seu destino.

"Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de um lado, e as mulheres de outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar de pé, éramos obrigados a nos agachar ou nos sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos", diz em seu relato.

Ele foi desembarcado em 1845 em uma praia de Pernambuco, entre Goiana e a Ilha de Itamaracá, segundo apontam as pesquisas. Já era proibido o tráfico de pessoas vindas da África nesse período, mas ele foi desembarcado ilegalmente e trabalhou como escravo em Pernambuco e no Rio de Janeiro por mais de dois anos.

As angústias de ser escravo em um país estranho estão presentes na autobiografia e revelam uma percepção única sobre ser escravo. Muçulmano, Baquaqua se viu obrigado a professar o catolicismo, uma vez que era a religião do dono. Os abusos fizeram inclusive ele pensar em suicídio. No relato Baquaqua nos ajuda a desconstruir uma série de estereótipos de africanos que vieram para o Brasil escravizados. Ele se mostra um africano que está repleto de dignidade, também fala de suas fraquezas, da tentativa de suicídio.

Vendido para o dono de um navio no Rio de Janeiro, o escravo traz o retrato da "morte social" pela qual os africanos passavam ao serem trazidos ao Brasil.

Foi em uma viagem com destino a Nova York, nos Estados Unidos, que ele vislumbrou uma esperança. Ele descobre no navio, com um marinheiro inglês, que não existe mais escravidão em Nova York. Chegando ao porto, ele correu com outro colega e foi preso.

"A primeira palavra que meus dois companheiros e eu aprendemos em inglês foi F-R-E-E (L-I-V-R-E); ela nos foi ensinada por um inglês a bordo e, oh!, quantas e quantas vezes eu a repeti", relata Baquaqua na autobiografia

A prisão foi, na verdade, um processo de libertação. Havia o dilema na justiça americana se Baquaqua deveria ser devolvido a seu dono, já que era uma embarcação brasileira, ou se deveria ser liberto, já que não havia escravidão no país. Os pesquisadores encontraram todo o processo quando pesquisaram nos arquivos da justiça americana. Ele fugiu da prisão, foi para o Haiti, onde morou dois anos. Depois foi para a Central College, no estado de Nova York, onde estudou inglês durante três anos. Ele já sabia escrever em árabe, o irmão mais velho dele era professor de religião na cidade que ele nasceu.

Foi nesse ponto da história que o escritor Samuel Moore entrou como revisor e editor. Como o inglês que Baquaqua sabia era básico, para a finalização de um livro foi necessária uma linguagem mais elaborada, o que exigiu a figura do editor. "Baquaqua circulou por vários espaços ligados a igrejas cristãs que defendiam a ideia abolicionista.

Depois da publicação, ele fez várias palestras nos Estados Unidos porque, para além da propaganda abolicionista em si, ele queria também promover o livro para conseguir fundos e voltar para a África. Mas o livro ajudou a causa sim, e ele conhecia e se correspondia com altos nomes abolicionistas nos Estados Unidos.

3.7 EXPERIÊNCIA 07: O QUE EU SEI SOBRE A ÁFRICA?

Público-alvo: 6ºano/ 7ºano

Duração: Dois tempos (100 min)

Tema: África e sua diversidade

Objetivos Específicos:

- Dialogar com os saberes dos estudantes e os conhecimentos específicos da História.
- Dar espaço a curiosidade e independência dos alunos. Criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Sintetizar conceitos sobre o tema abordado.
- Identificar principais preconceitos que reproduzimos sobre a África.

Procedimentos e Estratégias:

- 1- Propor a pergunta a turma “O que eu sei sobre a África?” Deixar os educandos responderem livremente e ir anotando em conjunto (Docente na lousa e educandos nos cadernos) as ideias que surgirem.
Esse momento é somente para ouvir quais conhecimentos sobre a África os educandos têm, mesmo que sejam errôneos ou preconceituosos, anotaremos tudo.
- 2- Propor um jogo. Será apresentado a foto de uma cidade e eles devem tentar descobrir qual cidade é.
- 3- Colocar imagens de cidades africanas, aproveite para fazer um estudo de imagem, pedir que relacionem o que conseguem ver e quais informações conseguem retirar da imagem.
- 4- Após depois forneça as informações sobre as cidades aos educandos.
- 5- Questione se eles imaginavam que existiam cidades assim na África.
- 6- Apresente uma última imagem do Rio de Janeiro, novamente na brincadeira de tentar adivinhar que cidade que é. Após descobrirem que é a cidade do Rio de Janeiro, questione se é diferente das cidades nos países da África
- 7- Dê uma lista de alguns preconceitos comuns sobre a África e peçam que comparem com o que eles escreveram no começo.
- 8- Passe a imagem de alguns povos e etnias da África destacando como os povos negros da África são diferentes entre si.
- 9- Pedir aos alunos que escrevam um texto após essas reflexões sobre o que aprenderam sobre a África.

Recursos Didáticos:

- Imagens de cidades da África e informações sobre elas.
- Imagens de povos e etnias da África.
- Texto com os preconceitos mais comuns sobre a África.

Anexo

- 1- Texto com os preconceitos mais comuns sobre a África
A África é pobre.
Só tem doença na África
Não há cidades na África.

Na África só tem deserto
Na África só tem selva
Africano é um povo só.
Não existe povo ‘civilizado’ na África.
A África é um país.

2- Exemplos de imagens de cidades da África e do Brasil

Figura 15 – Cairo: Egito



Fonte: Página da Wikipédia¹⁴

¹⁴ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cairo>. Acesso em: 20 de Jan.2021

Figura 16 - Abijã, Abidjã ou Abijão: Costa do Marfim



Fonte: Página da Wikipédia¹⁵

Figura 17 – Lagos: Nigéria (1)



Fonte: Página da Wikipédia¹⁶

¹⁵ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Abidjan>. Acesso em: 20 de Jan.2021

¹⁶ Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagos_\(Nig%C3%A9ria\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagos_(Nig%C3%A9ria)). Acesso em: 20 de Jan.2021

Figura 18 – Lagos: Nigéria (2)



Fonte: Página da Wikipédia¹⁷

Figura 19 - Rio de Janeiro: Brasil (1)



Fonte: Página da Wikipédia¹⁸

¹⁷ Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagos_\(Nig%C3%A9ria\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagos_(Nig%C3%A9ria)). Acesso em: 20 de Jan.2021

¹⁸ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_de_Janeiro. Acesso em: 20 de Jan.2021

Figura 20 - Rio de Janeiro: Brasil (2)



Fonte: Página da Wikipédia¹⁹

3.8 EXPERIÊNCIA 08: O QUE VOCÊ SABE SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS?

Público-alvo: 7ºano

Duração: Três tempos (150 min)

Tema: Os povos originários de Brasil e sua condição atual

Objetivos Específicos:

- Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência; compreender o tema na atualidade (questão de demarcação de terras indígenas).
- Criar espaço para autonomia e independência na organização e criação artística
- Dar espaço a curiosidade e independência dos alunos. Criando a oportunidade de buscar construir conhecimento a partir da curiosidade.
- Relacionar a partir do conhecimento dos educandos associações com o conteúdo.
- Participação dos alunos na discussão de temas da atualidade.

Procedimentos e Estratégias:

- 1- Questionar aos educandos: “O que você sabe sobre os povos originários?”
“Quantos desses povos existem no Brasil?” “É só um povo?” “Você sabe dizer

¹⁹ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_de_Janeiro. Acesso em: 20 de Jan.2021

alguns desses povos?” A cada dar um tempo para os educandos conversarem sobre as questões.

2- Passar o vídeo “Bro Mc's - Eju Orendive | CLIPE OFICIAL | LEGENDADO”²⁰

Questionar com os educandos:

- “O que acharam?” “Entenderam a música?” “Sobre o que a música fala?”

- “Eles são índios? Fazem música de índio?”

Deixar os educandos exporem suas opiniões sobre o assunto. O momento é de escuta e não de refutar as opiniões.

Só explique que o grupo de rap Brô MC's é formado por duplas de irmãos, e daí o nome “brô”, do inglês brother”. Suas rimas misturam português e guarani e denunciam o desmatamento ilegal, o esquecimento e a perseguição que seu povo sofre por pressão do agronegócio.

3- Explique que a partir dessa aula usaremos os termos “Povos indígenas” (no plural, pois existem muitos) ou povos originários. Faça uma rápida explicação:

“Atualmente não usamos mais o termo “índio” para referimos a população que habitava o Brasil antes da chegada dos Europeus no nosso continente. Lembrando que Colombo, o navegador, achou que tinha chegado às Índias por isso o termo “índio” para a população local. Atualmente nos referimos a esses povos chamando os de povos originários (deram origem, estiveram desde o princípio da humanidade no continente) ou povos Indígenas”.

4- Relembre com aos educandos “Quem foram os primeiros seres humanos na América?” fazendo relação com o objeto de estudo que normalmente se estuda no 6ºano sobre as teorias como o ser humano chegou ao continente americano. Questione então por que o uso de ‘originários’ para os povos indígenas tem relação com essa informação.

5- Proponha um jogo de verdadeiro ou falso. Inspirado no texto “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas”.²¹

²⁰CUFATVDDOS. Bro Mc's - Eju Orendive | CLIPE OFICIAL | LEGENDADO. 2010. (3m35s). Disponível em: <<https://youtu.be/oLbhGYfDmQg>>. Acesso em: 02 de Jan. 2020.

²¹ Texto adaptado BRANDT Lilian, As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. Acesso em: 20 de Set. de 2020.

Fale a frase e deixe os educandos discutirem se era verdadeiro ou falso. Compartilhe então os dados e reflexões sobre esse preconceito (pode ser impresso ou em powerpoint) e questionem qual a conclusão com as novas informações.

6- A cada questionamento de um tempo para que os alunos anotem suas reflexões sobre aquele preconceito.

7- Termine a aula com o vídeo “Série Índios no Brasil - episódio Quem são eles?”
22

8- Proponha uma pesquisa sobre a condição dos povos originários no seu Estado.

Recursos Didáticos:

- Texto adaptado “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas”.
- Vídeos.

Anexo

- 1- Texto adaptado “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas”.

VERDADEIRO OU FALSO? "Quase não existe mais índio, daqui alguns anos não existirá mais nenhum"

Antes da chegada dos europeus, a população indígena no Brasil entre 2 e 4 milhões de índios. Eram mais de 1.000 povos diferentes, que durante séculos foram exterminados pelos conquistadores, seja por suas armas de fogo, seja pelas doenças que eles trouxeram. Muitas foram as causas, mas um número enorme de indígenas morreu por causa das doenças trazidas pelos colonizadores europeus, como por exemplo a gripe, o sarampo, a coqueluche, a varíola e a tuberculose. O que significa "doenças trazidas pelos colonizadores europeus"? Significa que essas doenças existiam entre esses colonizadores, mas eram completamente desconhecidas pelos índios. Ao atingirem os indígenas, elas o faziam de uma forma muito forte, porque eles ainda não tinham desenvolvido anticorpos. Anticorpos são as defesas que nosso organismo vai criando, ao longo do tempo de convivência com as doenças, para se defender delas.

²² TV UNIVERSITÁRIA DE RORAIMA (OFICIAL). Série Índios no Brasil - episódio Quem são eles?. 2015. (17m37s) Disponível em: <<https://youtu.be/SAM7lzyQc4>> Acesso em: 26 set. 2020

Essas doenças, sem encontrar essas defesas, viravam epidemias, isto é, passavam rapidamente de uma pessoa para outra e atingiam populações inteiras.

Hoje vivemos uma Pandemia de uma mutação de um vírus a qual nossos corpos não têm defesa ainda, podemos imaginar como foi para a população originária enfrentar essas doenças. A Pandemia do Covid-19 também afeta aos povos indígenas, que são considerados grupo de risco, por terem uma imunidade diferente.

Vocabulário – Epidemia - Uma epidemia irá acontecer quando existir a ocorrência de aumento inesperado do número de casos de determinada doença em várias regiões. A epidemia a nível municipal é aquela que ocorre quando diversos bairros apresentam certa doença, a nível estadual ocorre quando diversas cidades registram casos e a nível nacional, quando a doença ocorre em diferentes regiões do país. Exemplo: Em fevereiro deste ano, vinte cidades haviam decretado epidemia de dengue.

Pandemia - A pandemia, em uma escala de gravidade, é o pior dos cenários. Ela acontece quando uma epidemia se estende a níveis mundiais, ou seja, se espalha por diversas regiões do planeta. E em 11 de março de 2020 o COVID19 também passou de epidemia para uma pandemia.

De acordo estudos históricos, em 1957 havia no Brasil apenas 70 mil indígenas. O crescimento desta população é observado somente a partir da década de 1980. Em 1991, quando o IBGE passou a coletar dados sobre a população indígena brasileira, eles somavam 294 mil pessoas. Em 2000, o Censo revelou um crescimento da população indígena muito acima da expectativa, passando para 734 mil pessoas. Em 2010, a população indígena continuou crescendo, e o Censo mostrou que mais de 817 mil brasileiros se autodeclararam indígenas, representando 0,47% da população brasileira. Então a população indígena foi aumentando?

Esse aumento populacional jamais seria possível se fossem considerados apenas fatores como a natalidade (nascimento) e a mortalidade. Esses dados revelam o crescimento do número de pessoas que passaram a se reconhecer como indígenas e o “ressurgimento” de grupos indígenas. Isto se dá porque, antes, ser índio no Brasil significava ser atrasado, inferior, escravizado, catequizado, ser alvo de discriminação, de chacinas e até mesmo não ser considerado humano. Diversos povos foram obrigados a renunciar a suas línguas e de sua cultura. Agora os povos indígenas voltam a afirmar sua identidade, talvez porque as circunstâncias estejam mais amigáveis. Ou talvez porque este grito não suporte mais ser calado.

VERDADEIRO OU FALSO? "Os índios estão perdendo sua cultura"

Cultura é o conjunto de manifestações que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a língua, a moral, os costumes, os comportamentos e todos os hábitos e aptidões adquiridos por pessoas que fazem parte de uma sociedade específica. Sendo composta por diversos elementos, a cultura está em constante transformação. É certo, no entanto, que não temos uma relação de troca cultural justa com os indígenas.

Nossa sociedade se caracteriza por termos uma cultura dominadora e impositiva. O impacto do nosso modo de vida reflete diretamente na vida dos indígenas, de forma que hoje já não há a mesma fartura e biodiversidade que se tinha em 1500. O rio está contaminado por agrotóxicos, a floresta foi derrubada e a quantidade de peixe e de caça foi drasticamente reduzida. Neste sentido, a incorporação de elementos de outra cultura é também uma estratégia de resistência. O uso de equipamentos de pesca dos “brancos”, por exemplo. Uma das maneiras de se fortalecer a tradição é inovar a partir de uma forte referência tradicional.

Um grupo de jovens Guarani Kaiowá nos dá um bom exemplo de resistência cultural. O grupo de rap Brô MC's é formado por duplas de irmãos, e daí o nome “brô”, do inglês brother”. Suas rimas misturam português e guarani e denunciam o desmatamento ilegal, o esquecimento e a perseguição que seu povo sofre por pressão do agronegócio. E outras vezes, por fim, eles podem incorporar determinado elemento de outra cultura e nem por isso serem “menos índios”. Assim como comer sushi não nos torna japoneses, tomar chimarrão não nos torna gaúchos e tomar banhos diários não nos torna índios.

VERDADEIRO OU FALSO? "Os índios têm muitos privilégios. Tem muita terra para pouco índio"

Se estivéssemos aqui falando de privilégios como desfrutar de uma vida em meio à natureza estaria tudo bem. Mas não, infelizmente este discurso vem acompanhado da crença de que “índio recebe um salário do governo a partir do momento que nasce”. Pior do que ter tantas pessoas acreditando nisso, é a surpresa que expressam quando descobrem que não. “Não? Mas então, do que vivem?”

Em relação à saúde, a diferença é que os indígenas são atendidos pela SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) que é parte do mesmo SUS que atende aos não-indígenas. Na teoria, essa distinção permite um olhar diferenciado dos profissionais de saúde, considerando questões culturais e atuando de acordo com as práticas de saúde tradicionais indígenas. Na prática, como os nossos postos de saúde, alguns funcionam bem, outros não. Faltam equipamentos, às vezes não têm remédios, faltam profissionais especializados, etc...

Na área da educação por muitos anos os indígenas estiveram expostos à imposição de nossos valores e negação de sua identidade e cultura. Hoje o Ministério da Educação é responsável por desenvolver uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, dando espaço aos processos de aprendizagem e aos conhecimentos indígenas

Quanto aos benefícios sociais, indígenas são considerados pelo INSS “segurados especiais” para fins de acesso ao salário maternidade, aposentadoria por idade, auxílio-doença, auxílio acidente, aposentadoria por invalidez, pensão por morte e auxílio reclusão. Segurados especiais são os trabalhadores rurais que produzem em regime de economia familiar, sem utilização de mão de obra assalariada. Além dos indígenas, são considerados segurados especiais os agricultores, os seringueiros e os pescadores artesanais. Os indígenas acessam estes benefícios não por serem indígenas, mas sim por viverem de atividades rurais, pois se forem assalariados, deixam de ser segurados especiais.

Os indígenas possuem o direito de usufruir de seu território. As Terras Indígenas não são dos indígenas, são propriedade da União. São terras públicas que pertencem a toda a nação brasileira, cedidas aos índios em regime de posse permanente e usufruto exclusivo. Ou seja, eles não têm a propriedade das terras, ganham o direito de nelas residir e fazer uso das riquezas do solo e das águas para a atual e as futuras gerações viverem. A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu aos índios os “direitos originários” e estabeleceu o prazo de cinco anos para a demarcação de todas as Terras Indígenas. Quando a Constituição traz o termo “direitos originários”, quer dizer este direito vem desde sempre, antecedendo à própria Constituição. As demarcações são apenas reconhecimento desse direito preexistente. No entanto, até hoje o Estado se recusa a cumprir sua obrigação e a cada dia crescem mais os interesses econômicos sobre estas terras tradicionais. Não bastasse isso, muitas Terras Indígenas são cada vez mais diretamente ou indiretamente afetadas por grandes empreendimentos,

monoculturas com uso abusivo de agrotóxicos, mineradoras etc. O discurso anti-indígena tem como principal argumento que as Terras Indígenas ocupam 13% do território nacional. Mas os brasileiros não se dão conta da imensa área que os latifúndios ocupam. O Brasil tem uma área de mais de 851 milhões de hectares. Destes, mais de 318 milhões são ocupados por grandes propriedades, totalizando 37% do território nacional. A maior parte das terras indígenas está na Amazônia Legal, onde vive cerca de 55% da população indígena no Brasil.

Nas demais regiões do país, principalmente nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, além do estado do Mato Grosso do Sul, os povos indígenas conseguiram manter a posse em áreas geralmente diminutas e esparsas, espremidos entre cidades e fazendas, sem as condições mínimas necessárias para manter seu modo de vida. É justamente nessas regiões que se verifica atualmente a maior ocorrência de conflitos fundiários e disputas pela terra.

A Medida Provisória 870/2019, do Presidente Jair Bolsonaro reduziu o número de ministérios e reorganizou o governo federal e, entre outras mudanças, transferiu a Funai para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A MP transferiu as competências sobre demarcações e licenciamentos ambientais com impactos sobre terras indígenas ao Ministério da Agricultura, que tem como público-alvo o agronegócio. Setor com o qual existem históricos conflitos com os povos originários. É colocar a raposa dentro do galinheiro — disse o deputado Randolfe sob fortes aplausos do Plenário, que estava lotado de índios de inúmeras etnias de norte a sul do país. Fonte: Agência Senado

Em fevereiro de 2020, o então presidente Jair Bolsonaro apresentou o Projeto de Lei (PL) 191/2020 que autoriza que seja feita a mineração, a construção de hidrelétricas em terras indígenas, também busca liberar o cultivo de Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) nos territórios dos povos tradicionais. O governo Bolsonaro quer favorecer os interesses do agronegócio e dos ruralistas, incentivando a invasão das Terras Indígenas e o cultivo de transgênicos, mas pode provocar consequências graves, prejudicará a biodiversidade e a socio diversidade brasileira e colocará em risco a segurança alimentar, segundo alerta o professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (USP) Wagner Ribeiro. Entidades em defesa do meio ambiente e dos direitos indígenas vêm apelidando a medida como o “PL da devastação”. Em junho de 2020 em nota

técnica enviada ao Congresso Nacional, o Ministério Público Federal (MPF) defende a rejeição integral do Projeto de Lei 191/2020. Desde 1500 nossos povos originários sofrem para manter seus territórios.

O Brasil foi descoberto ou ocupado pelos colonizadores? Os portugueses chegaram, ocuparam um território que já existia, fizeram os habitantes desse território aceitar seu jeito de viver, de falar, de acreditar em Deus, sem ao menos perguntar se eles estavam interessados nisso. Esta terra nem se chamava Brasil! O território onde atualmente vivemos não se chamava Brasil antes da chegada dos portugueses. Até por volta de 1500, cada povo indígena tinha um nome próprio para se referir à região onde vivia. Um dos nomes mais conhecidos era o que os Tupiniquim usavam para se referir a uma parte do atual litoral brasileiro: Pindorama, que, na língua tupi, significa “Terra das Palmeiras”.

VERDADEIRO OU FALSO? "O Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo"

O que é preconceito? Preconceito é uma ideia já pronta, que alguém nos passa e que a gente aceita sem refletir se ela é verdade ou não. É geralmente um julgamento de grupos ou pessoas que percebemos como diferentes e essa diferença é vista como algo negativo. O preconceito surge de uma afirmação genérica feita sem nenhum conhecimento. É dizer, por exemplo, que "todos os índios são preguiçosos" ou que "lugar de mulher é na cozinha". Achar que a cultura de um povo é melhor que a cultura de outro povo também é preconceito. A ideia de que todo mundo tem de ser, pensar, viver de um mesmo jeito leva ao preconceito. Já Racismo é um sistema de opressão. É o preconceito contra um grupo racial distinto, fazendo com que o grupo opressor construa mecanismos de distanciamento e de controle sobre outro grupo racial. O racismo cria mitos, padrões, formatos, critérios.

Esses elementos juntos conformam-se em valores morais e estéticos, formalizando o que é certo e o que não é, o que é bonito e o que é feio, o que deve ser aceito e o que deve ser repudiado.

Racismo, assim como machismo, é algo sutil. Às vezes ele aparece escancarado, quando um sujeito chama um negro de “macaco”, quando uma mulher é estuprada, quando se constata um salário menor para mulheres e negros do que para homens

brancos para fazerem exatamente o mesmo trabalho. Esse racismo escancarado é muitas vezes (mas nem sempre) condenado pela sociedade. Mas nem tudo é preto no branco, racismo ou não -racismo. Há infinitas formas de demonstrar e de esconder o racismo e ainda assim julgar -se superior. Com indígenas é pior, porque a diferença não está só na cor da pele, no tipo de cabelo e na classe social. Além de tudo isso, a diferença é cultural e muitas vezes até linguística. Os indígenas são os brasileiros mais ímpares e diferentes que compartilham o mesmo território que nós.

Outra ideia muito comum e nada adequada: indígenas vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, sem qualquer contato, mudança ou inovação, como se estivessem parados no tempo. Como se essas populações não tivessem um passado, não tivessem história. Mas hoje já se sabe, e você pode até ensinar para quem ainda não aprendeu, que os povos indígenas que habitam o continente sul-americano descendem de populações que chegaram aqui e ocuparam toda a extensão desse continente há dezenas de milhares de anos.

O racismo pode aparecer em momentos leves, entre amigos. As pessoas naturalizaram de uma tal forma o racismo contra indígenas, que não perceberam que jamais poderiam usar aquelas mesmas palavras para se referir a qualquer outro grupo de pessoas. Nossa sociedade tem sido muito conivente com o racismo contra indígenas, a despeito do que diz nossa legislação.

Conforme a Constituição Federal e a Lei nº 7.716/89, serão punidos os crimes de discriminação ou preconceito contra raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, sendo o crime de racismo inafiançável e imprescritível. No entanto, diariamente os indígenas são discriminados e são raros os casos de denúncia e condenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos sobre a finalidade do ensino de História para juventudes periféricas que são discutidos nesse trabalho surgiram da vivência e prática da autora. Ao conviver com juventudes periféricas - usamos o plural, pois são diferentes juventudes que vivenciam seu processo de transição para a vida adulta de forma diversa. Essa convivência em sala de aula, por mais de dez anos, foi permeada com todas as suas limitações, potencialidades e desafios que essas juventudes promovem aos docentes. Esses anseios e questionamentos, que já permeavam o trabalho docente, foram abordados também em diferentes disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFRJ, disciplinas que ajudaram a levantar e a tornar essas perguntas mais claras e objetivas.

Assim, o objetivo era identificar as potencialidades do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, para que contribuísse para a construção de práticas de autonomia e subjetivação gerando uma convivência democrática, em espaços escolares e sociais, refletindo ainda sobre o diálogo do ensino de História com a cultura juvenil no contexto do Ensino de História para jovens de classes populares. São nesses espaços que acreditamos podermos iniciar a democratização das relações na escola para uma juventude que normalmente somente habita a escola, mas não a vivência. Uma juventude que tem as responsabilidades de uma vida adulta muito cedo, e poucos espaços para terem suas vozes escutadas e aprenderem a discutir ideias, questionar informações, entender diferentes opiniões. Assim, entendemos as escolas como suporte para jovens, nessa transição para a vida adulta, e nosso objetivo era como pensar o espaço da sala de aula como espaços para formas participativas e democráticas dos educandos, um espaço fértil para promover processos de aprendizagem e para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi estruturada baseada nos conceitos de *pesquisa qualitativa bibliográfica* e *pesquisa-ação*. A pesquisa-ação é um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005). Desta forma, foram

elaboradas atividades didático-pedagógicas, para serem vivenciadas, que procuravam articular teoria e prática. Essa foi a parte de planejar.

Já no implementar, essas atividades foram aplicadas nas turmas, depois foi realizado o grupo focal para obter informações sobre a compreensão dos educandos, suas percepções, seus pontos de vista e processos emocionais. Depois, essas atividades foram descritas e as falas do grupo focal analisadas para assim aliarmos a aplicação a uma reflexão teórica embasada com a intervenção cotidiana. E, nessas considerações finais, faremos a parte dessa metodologia que seria a avaliação, as reflexões sobre a atuação e sugestões de intervenção com os educandos. O discurso em primeira pessoa será utilizado também nessa parte das reflexões pois, assim como nas descrições das atividades e do grupo focal, tratam de experiências profissionais e análises individuais.

Acredito ser necessário para a reflexão pensar sobre o processo de elaboração das atividades. Ao elaborar as atividades, depois das leituras e reflexões bibliográficas, meu objetivo mais evidente foi que o educando se reconhecesse como indivíduo, como um ser social e histórico, como ser pensante, construindo seu processo de individuação a partir dos temas abordados nas aulas de História, que as experiências levassem os mesmos a desenvolverem sua autonomia na pesquisa e nas atividades executadas em sala de aula. O conceito de autonomia de Paulo Freire (1996) foi a base dessas atividades:

[...] persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p.91-92).

Todas as atividades foram pensadas do ponto de partida de como inserir o exercício da autonomia no ensino de História. Desta forma outro conceito importante de Freire que se correlaciona com a autonomia é a individuação ou subjetivação que também estava presente no planejamento:

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante [...] (FREIRE, 1996, p.42).

Biesta (2011), considerado um pensador também no caminho freiriano, entende a subjetivação como uma das funções da educação. Essa função era a preocupação central de discussão nas experiências, não deixando de nos preocupar com as outras funções de qualificação e socialização, mas principalmente como facilitar a abordagem e o entendimento do conteúdo e o reconhecimento do educando como integrante desse processo histórico e suas ações em relação aos outros, ao seu cotidiano e ao "mundo ao seu redor".

Ao escrever sobre a educação, Freire (1996) conceitua que é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente e que é nossa inconclusão que nos permite aprender.

[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...] (FREIRE, 1996, p.68).

Assim sendo, as atividades foram pensadas em como aplicar esses conceitos de aprender, de autonomia e subjetividade aos educandos pelo ensino de História.

A aplicação em si foi extremamente produtiva, contando sempre com a participação ativa da maioria dos educandos nas experiências propostas, sendo enriquecedor para mim, como docente, perceber a alegria e a vontade de se expressar em alguns educandos que não participavam tanto de aulas expositivas ou de pesquisa. No grupo focal já encontrei mais dificuldade. Expressar a opinião, conseguir relacionar os discursos e até mesmo manter a atenção do grupo foi complicado, mas ao final as falas dos educandos também foram muito ricas, e conseguir escutar suas opiniões sobre o processo de ensinar e aprender, como entendem esse processo, o que os marcou e ficou de importante para eles nesse processo de subjetivação.

Para Charlot (2006) a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende. E para Caimi (2015) provocar a mobilização intelectual dos estudantes persiste e exige que, como professores, possamos reconhecer “quem são os que aprendem”.

Assim, acredito que muitas atividades, analisando a sua aplicação e as falas no grupo focal, conseguiram de alguma forma fazer essa mobilização. Uma educanda, por exemplo, fala que a atividade “Como expressar nossos pensamentos?” a ajudou na compreensão do objeto de conhecimento abordado posteriormente “Porque você ia entrar em uma matéria que envolvia essas coisas. Se a gente entrasse nessa matéria sem

essas explicações talvez a gente não ia entender sobre o que a gente estava estudando”. Suas falas deram a entender que, de alguma forma, as atividades ajudaram, que ficou mais fácil, que foi divertido, que ela e os demais puderam se expressar, repensar e relembrar de conceitos e discussões realizadas em sala de aula.

Desta forma, o currículo pode ser um campo de disputa, contudo também pode ser um espaço que o docente tem uma autonomia relativa, sabemos que é relativa pois temos políticas educacionais e curriculares que regularizam nosso trabalho. Aliás, como Monteiro (2010) define, o currículo não é simplesmente um derivado da matéria pré-existente fruto da pesquisa científica, apesar do saber histórico acadêmico ser parte fundamental, mas é sim uma construção sociocultural daquele espaço.

Caimi (2016) começa seu texto sobre “O que precisa saber um professor de História?” discutindo como as juventudes tão diversas que estão presentes nos espaços escolares são um desafio para docência, pois há uma disparidade na cultura escolar e na cultura juvenil, além de muita carência de sentido das propostas do sistema escolar perante os jovens, pela aparência obsoleta dos conteúdos, pela irrelevância de muitas das atividades que ali são desenvolvidas. Afirma ainda que temos mais perguntas que respostas sobre o assunto, tanto no âmbito individual como coletivo, a partir dos possíveis consensos, de acordos mínimos, mesmo que provisórios, sobre o que/como entendemos que deva ser a disciplina História na escola e cita algumas demandas novas aos docentes de História com as reformas curriculares da década de 90.

[...] a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (CAIMI, 2015, p.110)

Comparando essa lista de demandas, creio que a maioria foi incorporada nesse trabalho e o que podemos extrair como uma demanda importante a ser inclusa futuramente seria “o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho

com fontes históricas em sala de aula”. Esse trabalho, como foi proposto com um foco na função da subjetivação, não abordou experiências com essa demanda que acredito também ser de extrema importância. Ao ensinar História é um dos nossos objetivos que sejam abordados os conhecimentos procedimentais que dizem respeito à compreensão e aplicação de práticas específicas adotadas para o tratamento de problemas históricos, como avaliação de fontes, investigação e interpretação histórica, elaboração de argumentos fundamentados. E que também se proponha solução de problemas históricos, com a seleção e avaliação de evidências do passado procedentes de diversas fontes para construir interpretações e explicações históricas (CAIMI, 2016).

Contudo, apesar de não ter trabalhado essa demanda, as experiências não deixaram de abordar e trabalhar raciocínios históricos, pois as atividades se propuseram a auxiliar os jovens a compreender que os acontecimentos do passado são interpretados, no contexto de uma complexa rede de relações causais e motivacionais. As experiências também proporcionaram que se apropriassem de esquemas mentais de ordenamento temporal que lhes permitia operar com relações de causa-efeito, multicausalidade, mudanças e continuidades, além de identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas. (CAIMI, 2016)

Acrescentamos também a ideia de “sequência didática”, discutida por Rocha (2015), como uma observação importante sobre a aplicação das experiências e seus usos futuros. Ao pensarmos no planejamento, conceituamos que planejamento é distribuir conteúdo no tempo, estabelecendo formas pretendidas de ensinar e aprender. Há fatores externos que interferem no planejamento como, por exemplo, o plano de curso presente no projeto político pedagógico ou pelo “programa” presente nos sumários dos livros didáticos, no qual um roteiro dos conteúdos a serem sucessivamente trabalhados ao longo do ano letivo ou ainda, como atualmente temos, um do documento de política educacional que rege nossos trabalhos como docentes, a BNCC, que nos dá uma lista de habilidades e conteúdo a serem trabalhados durante o ano letivo. Mas após essa distribuição de conteúdo ao longo de um ano letivo e suas partes, quem organiza sua distribuição pelas aulas é o professor (ROCHA, 2015).

É normal pensarmos na aula como algo isolado, não dando sequência a raciocínios ou finalizando com os educandos o processo de aprendizagem proposto. A ideia de sequência didática problematizadora é uma alternativa de planejamento que

leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado. Por isso, a sugestão é que as experiências propostas no caderno de experiências sejam incorporadas em uma sequência didática, para não ficarem isoladas, perdidas entre outras aulas e percam toda a sua significação aos alunos. Ao propor essas experiências em minhas turmas, elas foram precedidas ou foram sequenciadas por aulas que já abordavam os temas, não eram isoladas, mas pensadas como forma integrante de como eu gostaria de abordar aquele objeto de conhecimento com os educandos. Para Rocha:

[...] O conteúdo a ensinar/aprender tem pontos, regiões ou momentos de maior dificuldade ou complexidade e outros de menor dificuldade. É preciso que o professor realize uma análise da estrutura global desse conteúdo para localizar esses pontos de maior complexidade, para então definir em que momentos da sequência didática ele fará exposições didáticas, em que momentos os alunos farão pesquisas de conhecimentos já estruturados, em que momentos analisarão documentos em busca de produzir conhecimento sobre a História e de tornarem-se melhores leitores de diferentes materiais (ROCHA, 2015, p.94).

Entendemos assim que a sequência didática permite, tanto ao docente quanto aos educandos, a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento. Também permite na construção da aprendizagem momentos de estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre docentes e educandos, em que o docente possa fazer suas escolhas de como abordar aquele objeto de conhecimento, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem, podendo realizar aulas com atividades mais construtivas na subjetividade por parte dos alunos, como as propostas no caderno de experiência, podendo essas atividades ser seguidas, por exemplo, de trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise.

Essas reflexões finais demonstram a importância das discussões sobre o ensino de história e como é potente a aula de História mesmo dentro de uma estrutura na qual o tradicionalismo seja a base de sua organização. E quanto aos questionamentos sobre como o Ensino de História se relaciona com a vivência dos jovens, principalmente os de classe populares que em sua maioria estão nas escolas públicas, foi rico para conjecturar como tornar o conhecimento escolar histórico, um conhecimento que seja significativo e contribua para o crescimento e desenvolvimento dos jovens. Compreendendo que essas propostas, de como vincular esse conhecimento a uma subjetivação, estão relacionadas

ao entendimento de uma proposta de um projeto mais amplo de sociedade que busca uma escola mais democrática que incentiva a autonomia dos alunos para que não seja somente habitada, mas que seja experimentada.

Recordando a reflexão proposta por Albuquerque (2016) ao questionar no texto “Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História”

[...] Se a escola é o lugar da produção de subjetividades, é o lugar da produção de humanos, que humanos queremos produzir, deve ser a pergunta principal. Desejamos produzir seres frios, calculistas e racionais, em seu ódio e em seu crime, como foi a máquina nazista, ou queremos produzir pessoas sensíveis, capazes de vivenciar e se solidarizar com a dor do outro? Para isso o ensino de história seria um excelente instrumento, permitindo que vivenciemos e compreendamos as dores alheias, mas para isso será preciso oferecer a nossos alunos outro tipo de alimentação histórica. [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p.36).

O que se propõe não é em si uma reflexão final, mas como propõe a pesquisa-ação, são reflexões para novos planejamentos de como vamos atuar em nosso fazer docente do ensino de História com as juventudes presentes em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Guia para diretores e professores: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo**. Coord. Ana Paula da Silva, Eleonora Figueiredo. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, BID, 2018. 89p.

_____. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história**. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.

ANTUNES, A. M. B. R. **Democracia e Cidadania na Escola: do Discurso à Prática**. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 2, p. 47-66, 2008.

APÚBLICAORG. A questão indígena em 4 minutos. 2016. (4m17s) Disponível em: <https://youtu.be/y_tKDCBimTQ> Acesso em: 26 set. 2020

ARAÚJO, U. F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006

ARAÚJO, U. F.; Arantes, Valeria Amorim; KLEIN, A. M.; PEREIRA, E. C. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade - protagonismo juvenil**. Brasília: MEC, 2007. v. 4.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, nº147, p.808-825, dez. 2012.

BITTENCOURT, Circe F. Produção didática de História: trajetórias de pesquisa. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p.487516, jan./jun. 2011 a.

_____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011b.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MECSEF, 1998

BRUTER, Annie. **Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII.** *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 7-21, abr. 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. ROCHA, Helenice et al (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

_____. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? **Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.17-32.

CARRANO, R. C. P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista teias** (UERJ. Online), v. 12, p. 7-22, 2011.

CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DOSSE, François. **História do tempo presente e historiografia.** *Revista Tempo e Argumento*, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun. 2012

FRANZEN, Douglas Orestes. Ensino de História numa perspectiva de Direitos Humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. **Revista Interativa.** Faculdade de Itapiranga (FAI)/ n.1/2015

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FURET, François. **O nascimento da história**. In: _____. A oficina da história. Lisboa: Gradiva, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

_____. ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática [S.l: s.n.], p. 2-4, 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, no. 33, e156257, 2017.

KLEIN, A. M.; Torres, Julio C. Educação, projetos de vida e participação política da juventude. **Ponto-e-Vírgula** (PUCSP), v. 17, p. 251-269, 2015.

MAGALHÃES, S. M. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTUCCELLI, Danilo. Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social. **Revista CIDOB d’Afers Internacionals**, n. 66-67, p. 53-68, s/d.

MONTEIRO, A.M. F.C. Aulas de História: questões no/do tempo presente. **Educar em Revista**. UFPR, n.58, out-dez 2015, pp.165-182

_____, A. M. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. DALBEN, A.et alii (Orgs.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação de professores e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, A. M.; PENNA, F. de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**. Vol. 36, n1, jan/abr 2012 (191-211)

NICODEMOS, Alessandra; SILVA, H. D. S.; ALVES, A. C. O. Afirmações e Resistências: cultura escolar e juventude. **Locus** (UFJF), v. 22, p. 353-373, 2016.

PENNA, F. De A. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. IN: MONTEIRO, Ana Maria F.C. et alii. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2017. (43-58)

PEREGRINO, Mônica. Desigualdade, Juventude e Escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: Osmar Fávero e Edwiges Zaccour. (Org.). **Pesquisa em Educação III -série pesquisa em educação**. Niterói: Eduff, v. 3, p. 113-149, 2008.

_____. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. CEDES [online]**. vol.31, n.84, pp.275-291, 2011.

ROCHA, H. A. B. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, v. 21, p. 83, 2015.

ROLIM, R. C. Ensino de História e cidadania: uma proposta de análise das instituições escolares na perspectiva do interacionismo simbólico. **História & Ensino (UEL)**, v. 23, p. 35-58, 2017.

SILVA, Carla de Medeiros. **Narrativas de estudantes trabalhadoras da EJA e o Ensino de História: experiências de vida e história entrelaçadas**. Monografia. Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica Ênfase em Ensino de História. UFRJ, Rio de Janeiro. 2018.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. Tempo e Argumento. **Revista de História do tempo presente**. UDESC, Vol.9. N. 20, 2017 pp 99-129.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. **Educação & Sociedade**. Dez. 2000, vol. 21, no. 73, p. 209-244. ISSN 0101-7330.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. “Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas”. **Educação e Sociedade**. Educ. Soc. Vol. 34 n.122, Campinas, Jan./Mar. 2013.

Acessado em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009>, maio de 2018

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, no.3, set./dez.2005. [p 443-466]

Acessado em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>, maio de 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 01 – Parecer da Plataforma Brasil

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES - CAMINHOS PARA A DEMOCRACIA.

Pesquisador: Sahra Balieiro Rodrigues

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22697419.1.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.771.043

Apresentação do Projeto:

A pesquisa está voltada para o estudo dos modos pelos quais o ensino de história pode proporcionar para os jovens a construção de uma escola democrática.

A metodologia é baseada no modelo da pesquisa-ação que inclui a realização de grupos focais com o objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é:

"Analisar, através de revisão bibliográfica, as potencialidades do conhecimento histórico, acadêmico e escolar, como conhecimento a ser mobilizados por jovens pertencentes às classes populares e que contribua para a construção de práticas de autonomia e convivência democrática, em espaços escolares e sociais".

O objetivo secundário é:

"Relatar e problematizar a prática docente da autora, na perspectiva de pesquisa-ação, em uma escola

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 3.771.043

estadual no município de Volta Redonda, cotejando esse fazer com as possibilidades ou não de construção de práticas de autonomia e convivência democrática no contexto do Ensino de História para jovens de classes populares. Produzir Caderno de experiências com reflexões e oostas de práticas para professores de História sobre as discussões em torno da temática das Juventudes e Democracia, relacionando estes com temas/conteúdos do ensino de história".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto menciona riscos e benefícios em conformidade com a resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia envolve a utilização de grupos focais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE, bem como o Registro de Assentimento foi alterado e já menciona riscos e benefícios em conformidade com a resolução 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1412080.pdf	01/11/2019 12:24:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registro_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	01/11/2019 11:40:10	Sahra Balieiro Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registro_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	01/11/2019 11:39:57	Sahra Balieiro Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	folharostogosto2.pdf	05/09/2019 12:45:55	Sahra Balieiro Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa_SahraBRodrigues.pdf	09/08/2019 17:25:32	Sahra Balieiro Rodrigues	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.771.043

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Anexo 02 – Registro de Assentimento Livre e Esclarecido (Exemplo)



UFRJ
Universidade Federal do Rio de Janeiro



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fabiana Cyroca da Silva Pinho (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Fabiana Pinho

Data: 02 julho 2019

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

Gabriella Silva Damellon (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Gabriella Silva

Data: 02 julho de 2019



UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Leandra Germana Silva de Souza (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Leandra Germana Silva de Souza

Data: 24/06/2019

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

Leandra Germana (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): Leandra Germana

Data: 24/06/2019

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Anexo 03 - Carta de Anuência para a pesquisa da Unidade Escolar



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de Volta Redonda
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Rubens Machado

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Sahra Balieiro Rodrigues, a desenvolver o seu projeto de pesquisa ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: CAMINHOS PARA A DEMOCRACIA, que está sob a coordenação/orientação da Profª Drª Alessandra Nicodemos cujo objetivo é analisar como o conhecimento histórico, acadêmico e escolar, pode ajudar na construção de práticas de autonomia e convivência democrática e também a produção de um “Guia de Orientação Docente” com reflexões e propostas de práticas para professores de História sobre as discussões em torno da temática das Juventudes e Democracia, relacionando estes com temas/conteúdo do ensino de história nesta Unidade Escolar.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Volta Redonda, 13 de dezembro de 2019

Marli Silva
Diretora Geral
Matrícula 381.934

Marli Silva
Diretora Geral - E.M. Rubens Machado
Mat 381.934 PMVR
Rg. N° 01668 / UGB -VR